

ÖĞRETMEN ROLLERİ, ÖĞRENCİ ETKİLİLİĞİ VE EĞİTİM KAZANIMLARI BAKIMINDAN TÜRKÇE DERSİ METİN İŞLEME SÜRECİ

Ali GÖÇER*

Özet

Öğretmenler gerçekleştirdikleri öğrenme ve öğretme süreci etkinliklerini bir plan ve program çerçevesinde yürütmektedirler. Gerçekleştirilen bu etkinliklerde temel amaç, öğrencilerin buldukları sınıf seviyesine ait kazanımlara sahip olmalarını sağlamaktır. Bu konuda öğretmenlere dersin öğretim programı, öğretim programına paralel olarak hazırlanan ders, çalışma ve kılavuz kitaptan oluşan kitap seti ve ait olduğu eğitim kurumu yönetmeliği yol haritası işlevi görmektedir. Türkçe öğretmenleri de Türkçe dersi öğretim programının yol göstericiliğinde öğrenim etkinliklerini biçimlendirmektedirler. Türkçe dersi metin işleme süreci etkinlikleri çerçevesinde yürütülen bir derstir. Bu çerçevede dil bilgisi konu ve kuralları kavrılmakta, okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerileri geliştirilmeye çalışılmaktadır. Bu çalışmada öğrencilerin dil becerilerinin gelişimi açısından Türkçe dersinde metin işleme süreci üzerinde durulmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Türkçe dersi, öğrenci, öğretmen, metin işleme süreci, eğitim ve öğrenme

Giriş

Öğretmenlerin edinmeleri gereken yeterlik ya da niteliklerin neler olması gerektiği veya öğretmenlik mesleğinin genel yeterliklerinin nasıl öğrenileceği ve geliştirileceği geniş bir konudur. Branşı ne olursa olsun bir öğretmenden beklenen yeterlikler saymakla bitmez (Gelen ve Özer, 2008, s. 41). Eğitim tarihimizde öğretmen yetiştirmede geçmişten beri birtakım nitelik arayışları yaşanmıştır. Darülmuaallimin müdürleri Ahmet Cevdet Efendi'nin 1851'de bu okul için bir nizamname yapması ile Satı Bey'in 1909-1912 yılları arasında bazı çabalar göstermesi bunlardandır (Akyüz, 1994, s. 377-378). Ancak öğretmenlerin istenilen nitelikte olabilmeleri birtakım standartların olmasına bağlıdır. Bu standardı sağlayacak yollardan birisi öğretmen yeterlikleridir (Seferoğlu, 2004, s. 131). Aşağıda Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan genel olarak öğretmen yeterlik alanları ile Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlik alanlarına yer verilmiştir.

* Doç. Dr.; Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü, Kayseri

Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, hazırladığı öğretmen yeterlik alanları *genel kültür, özel alan ve eğitim-öğretim yeterlikleri* (öğrenciyi tanıma, öğretimi plânlama, materyal geliştirme, öğretim yapma, öğretimi yönetme ve başarıyı ölçme ve değerlendirme) şeklinde üç ana alanda belirlenmiştir. Komisyonun hazırladığı öğretmen yeterlik alanlarının içeriği şu şekilde özetlenebilir (Mahiroğlu ve diğerleri, 2002):

1. Genel Kültür

Genel kültür alanı, öğretmenin eğitim sürecindeki genel kazanımlarının bir bileşkesi olup *alan bilgisi ve eğitime-öğretme becerisi* ile birlikte disiplinler arası bilgi ve becerileri kapsamaktadır. Bu bilgi ve becerilerin, alan bilgileri ile ilişkilendirilmesi ve öğretim sürecinde kullanılması önem kazanmaktadır.

Genel kültür bilgi ve becerileri: Öğretim sürecinde öğrenciyi derse hazırlama, güdüleme; örnekleme, benzetme-ayırma etme, analiz ve sentez yapmada diğer disiplinlerin bilgilerinden yararlanma; öğrencileri, genel kültür yaşantılarını geliştirmeye özendirme; olay ve olguları farklı disiplinlerin kavramlarını kullanarak açıklayabilme.

2. Özel Alan

Öğretmen, öğreteceği alanla ilgili bilgileri diğer konu alanlarıyla ilişkilendirir ve alanın bu özelliklerini öğrenciyeye anlamlı gelecek biçimde öğrenme deneyimleri yaratır. Bu anlayış içinde öğretmen; temel bilgileri, kavramları, ilkeleri diğer biçimlerde açıklama; öğretim kaynaklarını ve öğretim malzemelerini seçme; alanında araştırmalar yaparak bilgi üretme; öğrencileri alanla ilgili sorular sormasına, düşünceleri farklı açılardan görmesine, öğrencinin, gerekli bilgi ve becerileri başka alanlarla ilişkilendirmesine imkân vermeye çalışır.

3. Eğitim-Öğretim Yeterlikleri

Eğitime-öğretim yeterlikleri içinde kapsamın önemli bir kısmını bilgi, beceri ve tutumları başkalarına kazandırma yeterlikleri oluşturmaktadır. Eğitim sürecinde öğretmenden belli bir özel alana ilişkin bilgi, beceri ve tutumları öğrencilere kazandırması beklenmektedir. Öğretmenin bu süreçte öğretimi düzenlerken ve yürütürken öğrencinin gereksinmelerini ve onun bireysel farklılıklarını dikkate alan, öğretim sürecinde öğrencileri etkinliklere aktif olarak katan, grup çalışmalarını özendiren, öğrenmeyi kolaylaştıran, diğer bir deyişle öğrenciyi merkeze alan bir yaklaşım izlemesi önemsenmektedir.

3.1. *Öğrenciyi Tanıma*: Öğretmen, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini gözleme; hazır bulunuşluk düzeyini belirleme; öğrenme stilini tanıma; fiziksel, zihinsel, duygusal ve psiko-motor özelliklerini tanıma vb. yeterlikleri gösterir.

3.2. *Öğretimi Plânlama*: Öğretmen, konu alanının bilgisine, öğrencilere, topluma, program amaçlarına ve Millî Eğitim Bakanlığının ilgili usul ve esaslarına göre öğretim etkinliklerini plânlama. Bu çerçevede öğretmen; öğretimin amaç ve içeriğini

◆ Ali Göçer

belirleme; öğretim etkinliğini, öğretim yöntem ve materyalini belirleme; ölçme ve değerlendirme araçlarını belirleme; yıllık, ders, gezi, gözlem plânu yapma vb. yeterlikleri gösterir.

3.3. *Materyal Geliştirme:* Öğretmen, öğrencilerin etkili ve verimli bir şekilde öğrenebilmesi için gerekli öğretim materyallerini geliştirir.

3.4. *Öğretim Yapma:* Öğretmenin temel görevi öğrenmeye rehberlik etmek ve öğrenmeyi kolaylaştırmaktır. Etkili öğretim yapabilmek için öğrencilerin nasıl öğrendiklerini bilerek onların entelektüel, sosyal ve kişisel gelişimlerini destekleyecek etkinlikleri düzenler. Bu bağlamda öğretmen, öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini, öğrencilerin bilgiyi nasıl inşa ettiğini, beceriyi nasıl kazandığını ve öğrencinin öğrenmesini artıracak öğretim stratejilerini nasıl kullanacağını, çeşitli öğrenme türleri ile ilgili bilişsel süreçleri, öğretme stratejileri ile ilgili ilkeleri, yöntemleri ve teknikleri, insan ve teknolojik kaynakların yanında çok çeşitli malzemeleri kullanmanın öğrenmeyi zenginleştireceğini bilir. Duruma uygun öğretim strateji, yöntem, teknik, kaynak ve malzemeleri seçer ve kullanır.

Öğretmen; öğrencilerin bilişsel (bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve yeni bilgi üretme, eleştirel düşünme, bağımsız problem çözme vb.), duyuşsal ve psiko-motor, performans yeterlikleri ile ilgili gelişmelerini değerlendirir. Öğretme ve öğrenme sürecinde, eğitim teknolojilerinden olabildiğince yararlanmanın, öğrencinin ilgi ve dikkatini çekmenin önceden öğrenilenlerle yeni öğrenilecekler arasında bağ kurmanın önemini takdir eder.

3.5. *Öğretimi Yönetme:* Öğretmen, öğrencinin aktif bir biçimde derse katıldığı, anlamlı ve kalıcı öğrenmenin oluştuğu, öğrencinin kendini güvende hissettiği bir öğrenme ortamı oluşturabilmek için gerekli olan ilke ve stratejilerini bilir ve kullanır.

3.6. *Başarıyı Ölçme ve Değerlendirme:* Öğretmen, öğrencinin bilişsel, duyuşsal, sosyal ve fiziksel gelişimini sürekli olarak değerlendirmek için formal ve informal değerlendirme stratejilerinin önemini anlar ve bunları kullanır. Ölçme tekniklerini, test geliştirme, testte yer alabilecek değişik türlerde madde yazma, test uygulama, puanlama gibi değerlendirmeye ilişkin temel kavramları ve süreçleri bilir. Bu çerçevede öğretmen, amaca uygun ölçme ve değerlendirme yöntemini belirleme ve uygulama yeterlikleri gösterir.

Millî Eğitim Bakanlığı Hayati Akyol başkanlığındaki bir komisyona *Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri* başlıklı bir rapor hazırlatmıştır (Akyol vd., 2008, s. 44-57). Raporunda yeterlik alanları şu şekilde yer almıştır:

- *Türkçe Öğretim Durumlarını Planlama ve Düzenleme:* Bu alan;
 - Türkçe öğretimine uygun planlama yapabilmek,
 - Türkçe öğretimine uygun ortamları düzenleyebilmek,
 - Türkçe öğretimine uygun materyaller ve kaynaklar kullanabilmek,

- Türkçe öğretiminde teknolojik kaynakları kullanabilme yeterliklerini kapsamaktadır.
- *Dil Becerilerini Geliştirme*: Bu alan;
 - Öğrencilerin Türkçeyi doğru ve etkili kullanmalarını sağlayabilme,
 - Öğrencilerin dinleme / izleme becerilerini geliştirebilme,
 - Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirebilme,
 - Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirebilme,
 - Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirebilme,
 - Türkçenin doğru ve etkili kullanımı ve iletişim açısından model olabilme yeterliklerini kapsamaktadır.
- *Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme*: Bu alan;
 - Türkçe öğretimine ilişkin yapacağı ölçme ve değerlendirme uygulamalarını belirleyebilme,
 - Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanabilme,
 - Öğrencilerin dil gelişimlerini belirlemeye yönelik yapılan ölçme sonuçlarını yorumlama ve geri bildirim sağlayabilme,
 - Öğrencilerin dil gelişimlerini belirlemeye yönelik yapılan ölçme ve değerlendirme sonuçlarını uygulamalarına yansıtabilme,
- *Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma*: Bu alan;
 - Öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesinde ailelerle iş birliği yapabilme,
 - Okulun kültür ve öğrenme merkezi hâline getirilmesinde toplumla iş birliği yapabilme,
 - Toplumsal liderlik yapabilme yeterliklerini kapsamaktadır.
- *Türkçe Alanında Meslekî Gelişimini Sağlama*: Bu alan;
 - Meslekî yeterliklerini belirleyebilme,
 - Türkçe öğretimine ilişkin kişisel ve meslekî gelişimini sağlayabilme yeterliklerini kapsamaktadır.

Ortaokul Türkçe programında öğrenme ve öğretme sürecinde öğretmenin uygulamalarına yönelik olarak şu bilgilere yer verilmektedir (MEB, 2006, s. 9).

Türkçe Dersi Öğretim Programı, öğrencinin birikim, beceri ve gelişimlerini göz önünde bulunduran ve öğrenciyi merkeze alan bir yaklaşımla hazırlanmış olup, bütün kazanım ve etkinlikler bu açıdan ele alınmıştır. Bu nedenle, öğrenme etkinlik-

◆ Ali Göçer

leri bir bütünlük içinde değerlendirilmiş, öğrencinin katılımını gerektiren uygulamalara yer verilmiştir. Bu uygulamalar; bireysel farklılıklara duyarlı, bağımsız veya grup içinde öğrenmeyi özendiren bir nitelik göstermektedir. Bu nedenle öğrenciler bütün öğretim etkinliklerine etkin olarak katılmakta, öğretmen ise bu süreç içinde öğrenciyi yönlendiren, ona yardımcı olan ve kendini geliştirmesinde yol gösteren bir rehber konumundadır. Bu çerçevede;

- Öğrenciler, karşılaştıkları sorunlara bireysel veya grup olarak yaratıcı çözümler üretir, bu bilgi ve deneyimlerini geliştirerek sosyal çevreleriyle paylaşır.
- Öğrenciler, bağımsız olarak öğrenmeyi, çeşitli araştırma teknikleriyle bilgiye ulaşmayı, değerlendirmeyi, sorgulamayı ve yorumlamayı hayatının bütün safhalarında bir alışkanlık hâline getirir.
- Öğretmen, öğrenme sürecinde öğrencilerin karşılaştığı zorluklarda onlara yardımcı olur ve yapıcı eleştirilerle onları yönlendirir.
- Öğretmen, öğrenme sürecinin her aşamasında öğrencilerin ürünlerini dikkate alır ve onları destekler.
- Öğretmen, öğrencilerin öğrenme etkinlikleri içindeki gelişimlerini izler, değerlendirir, onları kendilerini değerlendirmeye özendirir.
- Dil becerileri bir bütünlük ve devamlılık gösterdiğinden, öğretmen öğrencilerin aileleriyle iş birliği içinde olmalı, okul dışında da bu becerilerin geliştirilmesini sağlayıcı etkinlikler düzenlemelidir.
- Öğrenme-öğretme sürecinde, öğrencilerin etkinliklere istekle katılmaları, ilgi ve dikkatlerini canlı tutmaları, kendilerini tarafsız gözle değerlendirebilmeleri ancak öğrendiklerini hayata aktarabilmeleriyle mümkün olacaktır. Bu nedenle bütün öğretim süreçlerinin hayata dönük olması amaçlanmıştır, değerlendirmede tutum ve davranışlardaki gelişmeler de dikkate alınmıştır.

Ortaokul Türkçe programında öğretmenin programın uygulanmasındaki rolü ile ilgili şunlar sıralanmaktadır (MEB, 2006, s. 55): Öğretmen;

- Öğrenci merkezli etkinliklere yer verir. Belirleyeceği etkinliklerin uygulanmasında öğrenciyi etkin kılar. Etkinlikleri değerlendirmek üzere çalışma kâğıtları hazırlar.
- Öğrencileri ile yapıcı iletişim kurar.
- Öğrencilerin yazılı ve sözlü ifadelerinden hareketle rehberlik servisi ile iş birliği yapar.
- Öğrencilerin seviyelerine uygun kitaplardan oluşan bir liste düzenler ve listeyi günceller.
- Dersine girdiği öğrenci grubunun gösterdiği gelişim ile ilgili bilgi edinir.

- Öğrencilerin Türkçe dersinde başarılı olabilmesi için onlarla birlikte bir çalışma planı hazırlar, öğrencileri plana uyma konusunda okul içinde ve dışında takip eder.
- Okuduğu kitaplardan kişisel ve kültürel gelişimi sağlayıcı nitelikte olanları tanıtmak, diğer öğretmen ve velilerle paylaşmak amacıyla sunum yapar.
- Okul içerisinde öğrencilerin iletişimlerinde, Türkçenin doğru, güzel ve etkili kullanılmasını takip eder.

Gerek komisyonun hazırladığı öğretmen yeterlikleri raporunda gerekse Türkçe programında öğrenme ve öğretme sürecindeki uygulamalarına yön vermesinde ve eğitimin en genel tanımında belirtilen öğrencilerin hayata hazırlanmasında en önemli unsurun öğretmenin olduğu vurgulanmaktadır. Öğretmenin bu temel amaca uygun hareket etmesi ve işlevini yerine getirmesi için birtakım niteliklere sahip olması gerekir. Bu konuda Yapıcı, sınıf içinde ve dışında akademik ve toplumsal yaşantılar çerçevesinde öğretmenin üç temel rolüne işaret etmektedir. Bunlar; öğretmenin, bilim insanı rolü, rehberlik rolü ve kültürleme rolüdür (2013, s. 7-8). Öğretmenin bu rolleri ders içi ve dışı uygulamaları ile öğrencilerin buldukları sınıf seviyesinden bir üst eğitim kurumuna ve en son olarak hayata hazırlanmalarında büyük bir işlev görmektedir.

Bir öğretim programı ne kadar iyi yapılandırılmış olursa olsun en önemli öğelerinden biri ve esas belirleyici öğretmendir. Öğretmenlerin yıl boyunca her hafta, her metinde uyguladıkları metin işleme süreci hakkındaki bilgileri son derece önemlidir (Coşkun ve Alkan, 2010, s. 175). 'Nasıl Öğretmeliyim?' sorusu, hemen her öğretmenin öğretmenlik mesleği süresince sürekli olarak zihnini kurcaladığı bir konu olagelmıştır. Öğretmenlerin öğretim yaklaşımı konusundaki fikirleri sık sık formal teori ve araştırmalara dayanmakla birlikte, çoğu öğretmen için bu fikirler onların kişisel deneyimleri, gözlemleri, okuldaki meslektaşları ile gerçekleştirdikleri diyaloglar veya model aldıkları kendi öğretmenleri ile ilgili hatıraları gibi birçok informal kaynağa da dayanmaktadır (Saban, 2013, s. 161). Öğretmenler eğitim ve öğrenme sürecini biçimlendirip yön verirken ne programı harfi harfine uygulama anlayışıyla hareket etmeli ne de öğretimin disiplinini bozacak oranda informal kaynaklara göre hareket etmelidir. Öğretmen, program ve kılavuz kitabın yol göstericiliğinde hareket etmeli ve süreçte öğrenen özellikleri, konunun içeriği, aile ilgisi, okul ve çevre imkânları gibi değişkenleri göz önünde bulundurarak öğrenme sürecini biçimlendirip yön vermelidir.

Eğitim denildiğinde ilk akla gelen terimlerden birisi olan sınıf, öğretmen ve öğrencilerin birlikte oluşturduğu bir sosyal ortamdır. Bu sosyal ortama uygun sevk ve idare, elbette ortamda gerçekleşen eğitim-öğretim olaylarının kalitesini de artıracaktır (Akpınar Dellal ve Çınar, 2011, s. 26). Öğrenme, bir bireyin çevresi ile etkileşimi sonucunda belli bir olgu, olay veya durum ile ilgili olarak kendi bilgisini, anlayışını veya davranışını inşa etmesinden oluşan aktif bir süreçtir. Öğrenme, değişik türdeki formlarıyla oluşur. Bu formların başlıcaları arasında; algılama yoluyla öğrenme, gözlem ve

taklit yoluyla öğrenme, model alma yoluyla öğrenme söylenebilir (Charlesworth 1999, akt. Saban, 2013, s. 171). Öğretmen kimdir, rolleri nelerdir? Öğretmenin rolü hem söz hem eylemde öğrenciler için kendi bakış açılarını söz ve yazıyla ifade etmeleri, kendilerini ve kavrayışlarını açığa vurmaları, kendi kavrayışları hakkında düşümlerine imkân veren, aynı zamanda entelektüel, sosyal ve duygusal açıdan büyümelerini sağlayan, mümkün olduğunca çok sayıda yol bulmak olmalıdır. Oluşturmacı kuramdan beslenen öğretmenler, öğrenmeye destek olmaya çalışır, öğrenmeyi kontrol altında almaya değil. Onay aramayı değil, sorgulamayı yüreklendirirler (Gould, 2007, s. 120-122). Moore da bu soruya şu şekilde cevap vermektedir: Öğretmenin birbiriyle kenetlenmiş ve birleşmiş birçok rolü vardır. Bir öğretmenin arzu edilen öğrenmeyi ve öğrencilerin gelişimlerini artırmayı sağlamaya ilişkin üç niteliği vardır. Bunlar;

- *Öğretim uzmanı*: Öğretmenin ilk ve en belirgin rolü öğrenmeyi planlayan, yönlendiren ve değerlendiren öğretim uzmanlığı rolüdür.
- *Yönetici*: Öğretmenin ikinci önemli işi, öğrenim ortamını düzenleme ve yapılandırma. Öğrenim etkinliklerine yönelik kurallar ve işlemler gibi tüm kararlar ve eylemler bu rolün içindedir.
- *Danışman*: Hemen her sınıfta öğretmenin rehberliğini bekleyen öğrenci vardır. Öğretmen öğrencilerin gelişiminde ve öğrenme sürecinde duyarlı bir gözlemci gibi davranmalıdır (1999, s. 4-5).

Brooks ve Brooks'a (1993) göre, öğretmenin rolü, kuramsal bilgiyi, soruları ve anlaşmazlık durumunu öğrencilerin ilgilerine göre organize etmek; öğrencilerin yeni öğrendiklerini geliştirmede eskilerle bağlantı kurmalarını sağlamaktır. Öğrenme sürecinde etkinlikler öğrenci merkezli olup öğrenciler sorularını sormak için cesaretlendirilmekte, kendi deneyimlerini tamamlamaları sağlanmakta ve kendi sonuçlarına varmaktadır. Bu açıdan yapılandırıcılık bir öğretim kuramı değil, bir öğrenme kuramıdır (akt. Mert, 2010, s. 3).

Öğretim tasarımı; öğrenme yaşantılarını gerçekleştirmek üzere öğretimin düzenlenmesine ilişkin bir aşamadır. Gagne'ye (1992) göre, öğretimi tasarılmanın temel amacı, bireysel farklılıkları dikkate alarak bireyin öğrenmesini desteklemektir. Pogrow (1999) da öğretim tasarımı, bireylerin nasıl daha iyi öğrenecekleri ve gelişebilecekleri üzerine rehberlik eden, öğretmenin öğretimi planlamak ve hazırlamak için kullandığı bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Belirtilen tanımların ışığında söylenebilir ki; öğretim tasarımı, farklı öğrenen özelliklerini dikkate alarak, öğretimi tasarırken her öğrenenin farklı öğrenme stillerine sahip olduğu gerçeği göz ardı etmemektir. Bu bakış açısına göre öğretim tasarımının, bireysel farklılıkları dikkate alan 'öğrenci merkezli' öğretim anlayışını desteklemesi de önemlidir (Orhan Karsak, 2014, s. 2). Öğrenmenin, davranışçı kurala dayalı olarak oluşturulan yaşantı ürünü, kalıcı izli davranış değişikliği tanımı, günümüzde çeşitlenen öğrenen farklarını karşılamaktan uzaktır. Çünkü öğrenme, bireyden bireye değişen, bireyin farklılıklarına göre şekil alan bir süreç hâline dönüşmüştür (Fer, 2009, s. 7).

Öğretim sürecinin en önemli ayaklarından birisi etkinlik gerçekleştirmektir. Ancak etkinlik gerçekleştirmek her ne kadar kolay gibi görünse de zor ve üzerinde özenle durulması gereken bir süreçtir. Planlanan konunun öğretilebilmesi ancak uygun öğretim ortamlarında öğretim etkinliklerinin öğrenci düzeyine uyarlanarak gerçekleştirilebilmesi ile olanaklı olabilir. Beceri kazandırmak için etkinlik yapılması ve yaptırılması son derece önemlidir. Bu etkinliklerin de doğrudan doğruya hedeflere dönük olması ve iyi planlanması gerekir (Ülper, 2010, s. 137).

Eğitim literatürü öğrencilerin öğrenme hızlarının farklı olduğunu ortaya koymaktadır. Bundan dolayı sınıftaki öğretim etkinliklerinin öğrencinin öğrenme hızına uygun, onu belli bir düzeyde zorlayacak seviyede olmasının öğrencinin konudan kopmasını engelleyeceği kabul edilmektedir. Öğrenmenin öğrenciler için anlamlı hâle gelmesinin temel koşulu, konuların, ders kitapları ve sınıf duvarları arasında sıkışıp kalmaktan kurtarılmasıdır. Öğrenmenin anlamlı hâle gelmesi öğretmenin iki konudaki duyarlılığına bağlıdır. Bunlardan ilki, öğretmen yeni bilgileri öğrencilerin ön bilgileri üzerine bina etmeli; ön bilgilerin harekete geçirilmesi öğrenciyi motive edeceği gibi öğretmeni de yönlendirecektir. İkincisi de öğretmenin anlattığı her konunun öğrencilerin sahip oldukları kültürel değerler ve öğrencinin içinde bulunduğu sosyal çevrenin referans noktası alınarak yorumlanıp muhakeme edildiğinin farkında olmalıdır. Tüm öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini ortaya çıkarmaya yönelik öğretim etkinliklerini zenginleştirmenin üç düzeyi vardır (Özden, 2010, s. 240-244):

- Öğrencileri zorlayacak konularla tanıştırmak kapasitelerini artırma fırsatı sunmak,
- İlgilenen öğrenciler için daha üst düzey programların alt yapısını hazırlamak,
- Üstün ve özel yetenekli öğrencileri motive etmek.

Bir ders, öğretilecek içerik ve kullanılacak öğretim stratejisinden oluşur. Öğretim stratejisi iki unsurdan oluşur: yöntem ve işlemler. Yöntem, dersin gücünü belirler. Motive edici bir işlev görmelidir. Öğrencileri mümkün olduğunca derse katacak ve öğrencinin dikkatini yakalayacak araştırmacı, buldurucu, sorgulayıcı, rol oynama, gösteri, didaktik gibi çeşitli teknikler seçilmelidir. İşlemler, hedeflerin öğrencilere kazandırılabilmesi için düzenlenmiş olan ardışık basamaklar olarak belirtilir (Moore, 1999, s. 78).

Türkçe eğitim ve öğretme yeterlikleri dendiğinde akla gelen ilk ve en önemli şey öğretmenin *metin işleme süreci* ve bu sürece yönelik olarak öğretmenin sahip olduğu bakış açısı, pedagojik yeterliği ve uygulamalarıdır. Öğretmenin, bir metin üzerinden ve öğrencileri etkin kılarak etkinliklerini gerçekleştirmeye çalışması ve dil bilgisi kurallarının sezdirerek okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin geliştirilmesine çalışması gerekir (Göçer, 2014, s. 327-328). Öğrenme süreci, müfredat ekseninde birtakım değişkenlerin bir arada uyumlu bir şekilde kullanılmasıyla şekillenir. Öğretmenler müfredatın çizdiği sınırlar içerisinde sahip olduğu bilgi ve deneyimleri kullanarak hayatını kolaylaştırmanın yollarını bilen, çağın gerektirdiği nitelik-

leri kazanmış ufuk sahibi bireyler yetiştirmeye çalışır. Bunun için öğrenme ve öğretme sürecinde kullanacağı araç ve gereçleri, hedeflere en kısa yoldan ulaşmak için takip edeceği yaklaşım, yöntem ve teknikleri iyi seçmesi gerekir (Göçer, 2014_p, s. 481).

Dil öğretimi daima bir metin üzerinden gerçekleştirilen etkinliklerle sürdürülmektedir. Okuma, yazma, dinleme, konuşma becerileriyle dil bilgisi konu ve kuralları metin aracılığı ile kazandırılıp geliştirilmeye çalışılmaktadır. Şu halde dil eğitiminde kullanılacak metinler büyük önem arz etmektedir. Türkçe ders kitaplarında her temada bilgilendirici, öyküleyici ve sanatsal içerikli birer metin verilmekte ve işlenmesi istenmektedir. Ancak verilen metinlerin bazen öğrenci seviyesine uygun olmadığı da görülebilmektedir. Burada öğretmenin yapacağı en iyi şey hem o tema içeriğine hem de öğrencilerin seviyelerine uygun yeni ve alternatif bir yazı yazarak veya okuduğu dergi, kitap, gazete vb. ürünlerden bir metin seçerek eğitim ve öğrenme aracı olarak kullanabilmelidir. Dewey'e göre, müfredat ve metotlardaki değişiklik yanı sıra bir bütün olarak öğretim bünyesinin kendi içinde okulun işini sosyal durumlara saygılı biçimde yerine getirerek bazı sonuçlara varmalıdır (2010, s. 150-151). Öğretmenin rolü konusunda bilgi veren Gould'a göre de, öğretmen öğrencilerini okuryazarlık etkinliklerine katarak fırsat yarattığı gibi kendileri de zamanla planlayıcı, kılavuz, model, gelişim gözlemcisi olurlar. Kısıtlı sayıda dil becerilerini müfredat olarak kullanmak yerine, oluşturma kuramlardan esinlenen öğretmenler, yazmanın, yazım kurallarına uymanın, okuma ve konuşmanın öğretmenin hiç bitmeyen birer anlam kurma süreçleri olduğunu bilirler (2007, s. 122).

İlk ve ortaokul düzeyinde bulunan öğrencileri için seçilecek metinlerin özellikleri kadar nitelikleri de önem kazanmaktadır. Özellikle ders kitaplarında okuma materyali olarak seçilen metinlerin konuları ve verilmek istenen ana fikirler yaş düzeyine uygun olmalı, çağdaş ve millî değerlere, toplumsal kurallara, ahlaki değerlere, insan ve doğa sevgisine, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerisini geliştirmeye yönelik olmalıdır. Okullarda başta dil dersleri olmak üzere derslerin metinlerden hareketle işlendiği düşünüldüğünde, ders kitaplarında uygun metin seçimi ve metni anlama çalışmalarının önemi daha da belirginleşmektedir (Balci, 2013, s. 90-91).

Kullanımlarına göre edebî, özgün ve özel metinler olarak gruplandırılan metinlerle yapılan dil öğretiminin kolay olduğu vurgulanmaktadır. Bu metinler öğrencilere model olarak sunulmakta, dil öğretim sürecinin özel bir desteği olarak kabul edilmekte ve öğrenme-öğretme sürecinde kullanılmaktadır. Türkçe öğretiminde kullanılan metinler dil öğretim yaklaşımına göre değişmekte, önceleri edebî metinler kullanılırken son yıllarda dünyadaki uygulamalara benzer bir şekilde özgün ve özel metinlere geçildiği görülmektedir (Güneş, 2013_a, s. 3-10).

Bu çalışmada öğrencilerin buldukları sınıf seviyesinde belirlenen kazanımlara sahip olarak bir üst eğitim kurumuna ve nihai olarak hayata hazırlanmalarında en önemli unsur olan Türkçe öğretiminin sahip olması gereken niteliklere işaret edilmektedir. Bu çerçevede öğrenme sürecini biçimlendirirken, süreçte ve sonuçta öğrenen özellikleriyle ilgili kararlar verirken yaklaşım tarzının nasıl olması gerektiği gibi bazı uygulamalara da değinilmiştir.

Bu çalışmayla belirlenen kazanımların kazandırılabilmesi için süreçte öğrencilerin etkin kılınmasında, sürecin biçimlendirilip ilerletilmesinde öğretmenin rollerine değinilerek sürdürülebilir, etkili ve verimli bir metin işleme süreci uygulamalarının yaygınlık kazanması amaçlanmıştır.

2. METİN İŞLEME SÜRECİNDE (ÖĞRENME VE ÖĞRETME SÜRECİ ETKİNLİKLERİNDE) TÜRKÇE ÖĞRETMENİNİN NİTELİK VE UYGULAMALARI

Koçluk Görevi Üstlenen Öğretmen Algısı/Bakış Açısı

Eğitim süreci, çok boyutludur, süreklidir, yaşantılarla kazanılır ve yaşam boyu devam eder. Öğretme süreci ise öğrenme etkinliklerini yönlendirme ya da kılavuzlama işidir (Demirel, 2009, s. 10). Öğrenme ve öğretme sürecinde öğretmenin öne çıkan en önemli özelliği öğrencileri harekete geçiren ve öğrencilerle birlikte hareket eden ekip lideri, eğitim lideri işlevini üstlenmesidir. Bu çerçevede öğrencilerle birlikte gerçekleştireceği her eğitim etkinliğinde öğrencilerin bilgiye ulaşmasının yollarını göstermesi, ulaşılan bilginin nasıl kullanılacağına ipuçlarını vermesi ve öğrencilerin süreçte etkin birer birey olmalarını sağlaması gerekir. Gerçekleştirilecek her etkinliğin bir amacı olduğunu, bir etkinliğe katılan her öğrencinin o etkinlik ile birtakım kazanımlarının olacağını bilen öğretmen bu bakış açısını öğrencilerin de kazanmasının eğitim hedefleri açısından önemini farkındadır. Gerçekleştirilen etkinliklerle ilgili olarak öğretmenin hedeflerden haberdar olmasıyla her öğrencinin yapacağı çalışmayla neler kazanacağını bildiği için etkinliklere daha bilinçli bir katılım sağlayabilecektir. Öğretmenin, öğrencilerin süreçteki etkililiği açısından göstereceği yaklaşım tarzı büyük önem taşımaktadır. Öğrencilerine yol gösteren, başarının hazzını tattıran, yerinde ve zamanında vereceği pekiştiricilerle öğrencilerin etkinliklere katılımını tetikleyen bir öğretmen rehberlik/koçluk rolünü iyi bir şekilde yerine getiren öğretmendir. Rehberlik ya da koçluk rolünün bilincinde olan bir öğretmenin sürecin gerektirdiği yöntem ve teknikleri kullanması ve işlenen metin çerçevesinde öğrenci kazanımlarının üst düzeyde gerçekleşmesi de mümkün olacaktır. Koçluk rolünün bilincinde olan öğretmenin önemli niteliklerinden bir tanesi de karar alma sürecine öğrencilerini de katabilmesidir.

Öğretmenin öğrencilerine yapacağı rehberlikle öğrenci merkezli etkinlik çalışmalarının verimliliği daha üst seviyede gerçekleşir. Kendisine yapılan yönlendirmelerle etkinliklere katılan öğrencilerin kendilerine sunulan öğrenme odaklı eğitim süreci sayesinde buldukları sınıf seviyesine uygun bilişsel, duyuşsal, dilsel ve sosyal becerileri çok daha fazla kazanabilecekleri ifade edilebilir.

3. ÖĞRENME ODAKLI EĞİTİM SÜRECİNDE METİN İŞLEME AŞAMALARI

Öğrenme ve öğretme sürecinin her aşamasının amaca uygun ilerlemesi ve sürecin dinamik bir şekilde işleyerek verimli olabilmesi için ölçme ve değerlendirme uygulamalarına etkin bir şekilde yer verilmesi gerekir. Öğrencilerin bireysel farklılıkları bağlamında öğrenme durumlarının belirlenmesi, öğrenilenlerin kalıcılığının sağ-

lanması için ölçme-değerlendirme uygulamalarının, etkinlikleri biçimlendirme ve sürece yön verme işlevleri dikkate alınarak hareket edilmelidir. Bu çerçevede ölçme ve değerlendirme uygulamalarının etkinlik içi (sürece dönük) ve etkinlik sonu değerlendirme çalışmaları ihmal edilmemelidir.

Öğrenme ve öğretme sürecinin okuma anlama ve dinleme anlama etkinlikleri sürecinde ölçme ve değerlendirme tekniklerine yer vermek sürecin dinamizmi ve öğrencilerin sürece etkin ve bilinçli katılmaları açısından büyük önem taşımaktadır. Gerek okuma anlama etkinlikleri sırasında gerekse dinleme anlama etkinlikleri içerisinde metin okutulmadan/dinletilmeden önce değerlendirme çalışması yapılabildiği gibi metin okutulurken/dinletilirken ve metin okutulduktan/dinletildikten sonra da öğrencilerin anlama yeterliliklerini belirleme amacıyla da birtakım sorular sorulmalı, çalışmalar yapılmalıdır.

3.1. Hazırlık Aşaması

Öğrencilerin metin işleme sürecine hazırlanmaları amacıyla birtakım etkinlikler gerçekleştirilir. Bunda temel amaç, metin işleme sürecinde öğrencilerin metin aracılığıyla öğrenme etkinliklerine daha etkin katılımlarına hazır hâle gelmelerini sağlamaktır. Öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirerek bilişsel ve duyuşsal olarak yeni öğrenmelere hazır olmaları, hedeflenen kazanımlara ulaşılması açısından büyük öneme sahiptir. Öğretmen bu amaçla -ders öncesi genel hazırlık çalışmaları çerçevesinde hazırlanmış olduğu- sorular aracılığı ile birtakım etkinlikler gerçekleştirmelidir.

3.1.1. Genel Hazırlık

Öğretmenlerin okula gelmeden önce (ders öncesi) öğrencileri düşünsel ve duygusal açılardan metin işlemeye hazırlamak amacıyla soracağı birkaç soru hazırlanmalıdır.

3.1.2. Ön Hazırlık

Derse girdikten sonra metin işleyişine yönelik olarak hazırlanan zihinsel tasarımı çerçevesinde öğrencilerin dikkatlerini çekme, hedeflerden haberdar etme ve öğrencileri metne güdüleme amacıyla birtakım teknikler kullanarak etkinlikler gerçekleştirebilir. Bu etkinlikler gerçekleştirilirken soru-cevap tekniği etkili bir şekilde kullanılır.

3.1.3. Zihinsel Hazırlık

Başlık-içerik tahmini: İşlenecek metnin başlığı söylenerek metnin içeriğine yönelik öğrencilerin tahminlerini almayı sağlayacak sorular sorulur, bu amaca dönük düzenlemeler yapılır.

Görselleri yorumlatma: Metnin görselleri üzerinde durularak öğrencilerin metnin içeriğine yönelik yorum yapmalarını sağlar. Bu aşamada da soru cevap tekniği etkin bir şekilde kullanılır.

Anahtar kelimelerle çalışma: Öğrencilerin dikkatlerini metne çekmek, metne yoğunlaşmalarını sağlamak amacıyla metnin içerisinden seçilen referans kelimeler

kullanılarak öğrenciler konuşturulmalıdır. Bu etkinliklerde soru cevap tekniğini etkin kullanılmalıdır.

Ders öncesi genel hazırlık aşamasında hazırlanmış olan öğrencilerin *ön öğrenmelerle ilişkilendirme* yapmalarını ve ön bilgilerini harekete geçirmelerini sağlayacak soruların sorulması ihmal edilmemelidir.

3.2. *Metin Aracılığıyla Beceri Gelişim Süreci: Dinleme-İzleme Anlama/Okuma Anlama*

3.2.1. *Dinleme-İzleme Anlama*

Dinleme, konuşan kişinin vermek istediği mesajı pürüzsüz olarak anlayabilme ve söz konusu uyarana karşı tepkide bulunabilme etkinliğidir. Dinlemenin öğrenme sürecinde önemi büyüktür. Öğrencinin bir ders süreci içinde dinleyerek ve izleyerek öğrenebileceği bir konuyu ders dışında öğrenebilmesi için üç katı fazla zaman ayırması gerekmektedir (Demirel, 1999, s. 34).

Öğretmen öğrencilerin okuma anlama ve dinleme anlama becerilerini geliştirmek için okuma ve dinlemeye yönelik etkinlikler gerçekleştirir. Bu etkinlikler sadece okuma becerisine yönelik olarak yürütüldüğü gibi müstakil dinleme metinleri aracılığı ile gerçekleştirilmektedir. Metnin okuması sırasında da öğrencilerin dinlemesi ile dinleme etkinliği gerçekleşiyor olsa da dinleme becerisinin anlam ve içeriğine uygun bir şekilde geliştirilebilmesi için amaçlı dinleme etkinlikleri de gerçekleştirilmelidir.

Okullarda dinleme çalışmaları çerçevesinde derslerde öğrencilere dinlemeleri söylenir; fakat çok az öğretmen, öğrencilerine nasıl dinlemeleri gerektiği ve dinleme becerilerini daha iyi nasıl geliştirebilecekleri ile ilgili bir şeyler öğretmektedir. Öğrencilerin pek çoğu bu uyarılarla kastedilenin ne olduğunun farkında değildir. Hedef kitleyi oluşturan bireylerin, nasıl dinlerse dikkat etmiş olacaklarını, dinledikleri konuşmada veya metin seslendirmesinde nelerin önemli olduğunu nasıl tespit edeceklerini bilebilmeleri ancak, bu yönde verilecek eğitimle mümkün olabilir (Doğan, 2011, s. 17).

Dinleme metinleri öğretmen tarafından okunmalı ve öğrencilerin dinlemeleri sağlanmalıdır. Öğretmen okurken metnin can alıcı noktalarında durarak; öğrencilerin metnin sonrasını tahmin etmelerini istemelidir. Dinleme sırasında çeşitli sorularla öğrencinin dikkati metne yoğunlaştırılmalı ve çalışma sonuna kadar bu dikkatin sürdürülmesi sağlanmalıdır. Kılavuzunda verilen dinleme metinleri yanında dinleme için ders kitabındaki okuma metinleri de kullanılabilir. Dinleme çalışmaları belirlenen amaç, yöntem ve tekniklere göre yapılmalıdır. Katılımlı dinleme yapılacaksa tahmin, soru sorma gibi etkinliklerin nasıl yapılacağı öğrenciye açıklanmalıdır (MEB, 2009, s. 151-152).

Öğrencilerin dinleyip izledikleri üzerinde görüş belirtmelerine fırsat yaratılmalıdır. Bu bağlamda öğrencilerin dinleyip izledikleriyle ilgili anlama, kavrama, eleştirme, sorgulama, sıralama, sınıflama, ilgi kurup ilişkilendirme vb. üst düzey zihinsel

◆ Ali Göçer

becerileri geliştirmeye yönelik etkinliklere yer verilmelidir. Bu amaçla katılımlı, seçici, not alarak, empati kurarak dinleme gibi etkinliklerle öğrencilerin farklı dinleme biçimlerini içselleştirmeleri sağlanmalıdır.

Metin *dinletilmeden/okutulmadan* önce zihinsel ve duyuşsal olarak metne hazırlanmaları için öğrencilere sorular sorulup konuşturulmalıdır.

Dinleme eğitiminde süreçler

Öğrencilerden herhangi bir davranışı sergilemeleri istendiğinde eğer o davranış okulda öğrenilmesi gereken bir davranışsa, öğretmenin, öğrencilerine o davranışla ilgili yeterince açık ve anlaşılır bilgiler vermesi, öğrencilerin bu davranışı sergilemelerini oldukça kolaylaştırır. Öğrencilere; *dinleme öncesi, dinleme sırası ve dinleme sonrasında* nasıl davranmaları ve nelere dikkat etmeleri gerektiği konusunda uygulamalı çalışmalar yaparak *dinleme* ve *dikkat etmenin* ne anlama geldiğini öğretmesi gerekir. Bir dinleme eğitim çalışmasında şu üç unsur bulunur (Doğan, 2011, s. 21-23):

- *Dinleme öncesindeki çalışmalar:* Bu çalışmalar öğrencileri dinlemeye hazırlamayı amaçlar.
- *Dinleme sırasındaki çalışmalar:* Herhangi bir metin okunurken önemli bölümlerin altı çizilir veya dikkat çeken noktalar işaretlenir. Bir metni dinlerken önemli görülen hususları not etmek de metni okurken yapılan işaretlemelere benzer.
- *Dinleme sonrasındaki çalışmalar:* Bu süreçte öğrenciler, dinleme öncesinde üzerinde konuşulan konular ve dinleme sırasında alınan notların yardımıyla, soru sorulmuşsa bu soruları cevaplandırma, dinlenen metni özetleme veya metnin değerlendirmesini yapma vb. çalışmalarla dinleme uygulamasından en üst düzeyde yararlanmaya çalışırlar.

3.2.2. Okuma Anlama

Okuma, yazılı bir metni gözle izleyip anlamını kavramak, gerekirse seslendirmek olarak tanımlanmaktadır (Oğuzkan, 1991, s. 77). Okuma işlemi gözlerin ve ses organlarının çeşitli hareketleri ve zihin yazılı sembolleri anlamayla oluşur. Okuma yoluyla, yazar ile okuyucu arasında bir bağ kurulur ve yazarın iletmek istediği mesajın ne olduğunu anlaması istenir (Demirel, 1999, s. 50). Okurken zihin, her kavradığını ayrı ayrı doğru yanlış diye yargılamaz; cümlelerin bitmesini bekler. Okuma, girişik bir eylemdir; görme, anımsama, anlama, seslendirme, değerlendirme gibi çeşitli işlemler kapsar (Göğüş, 1978, s. 63).

Metin Türüne Göre Farklı Okuma Türlerini Tercih Etme

Metni okumaya başlamadan önce okunacak metnin bilgilendirici, öyküleyici veya şiir metni olduğu belirtilebilir. Bir metnin paylaşarak okuma, not alarak okuma, serbest okuma, sorgulayıcı okuma, sesli ve sessiz okuma, önemli görülen yerleri belirginleştirerek okuma gibi okuma biçimlerinden hangisiyle okunacağı öğrencilerle belirlenebilir. Seçilen okuma biçimine göre çalışmaları gerçekleştirilirken öğrenciler-

den sesli ve sessiz okuma kurallarını uygulamaları istenmelidir. Sesli okumada işi-tilabilir bir ses tonuyla okuma yapılmalı, aynı zamanda vurgu tonlama ve telaffuza dikkat etme, noktalama işaretlerine uygun okuma gibi okuma kurallarına dikkat edilmelidir (MEB, 2009, s. 152).

Okuma metninin öğretmen tarafından okunup okunmayacağı, öğrenciler tarafından kaç kez okunacağı vb. noktalarda karar verilirken metnin türü, uzunluğu, sınıf düzeyi ve öğrencilerin seviyeleri göz önünde tutularak karar verilmelidir.

Metin okutulurken/dinletilirken belli yerlerde -gerilimin üst seviyede olduğu kritik yerlerde- metni keserek öğrenci tahminleri alınabilir. Bu çalışma biçimi öğrencilerin özellikle yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme gibi üst düzey zihinsel ve sosyal becerilerinin gelişimine zemin olacaktır.

Öğretmenin metni örnek okuması dışında metnin sessiz okunurken, arkadaşları okurken ilk kez karşılaşılan veya anlamının çıkarılmasında zorlanılan sözcüklerin altını çizdirerek tespit etmeleri istenebilir.

3.3. Bağlam Temelli Sözcük Öğretimi

3.3.1. Söz Varlığını Geliştirme

Yazma eğitimi, sözcük öğrenme konusuyla birlikte düşünülmesi ve kazandırılması gereken bir eğitimdir (Göğüş, 1978, s. 371). Her ne kadar, bir fikri anlatmak için 'cümle' birimi kullanılmaktaysa da 'sözcük' birimi, bir dilin 'yapı taşı' olmak niteliğini saklamaktadır. Gerçekten, sözcüksüz bir cümle olmadığı hâlde, cümlesiz bir sözcük olabilmekte ve kendi başına bir anlam taşıyabilmektedir. Ayrıca, sözcüklerin birlikte kullanılmaları da, bazı çağrışımlar yaratabildiğinden, ortada herhangi bir cümle olmaksızın, gene de, belli bir anlam bütünü elde edilebilmektedir (Başkan, 2006, s. 101). Her sözcüğün yüklendiği ve taşıdığı anlam farklı olduğu gibi herhangi bir sözcüğün gerçek anlamı yanında mecaz, yan vb. anlamları çerçevesinde anlam yelpazesi ve kullanım durumları da farklıdır. Dahası, bir sözcüğün kullanıldığı gerçek anlamının da cümle, paragraf ya da genel ifade ile kullanıldığı bağlam içerisinde anlam yüklenilebilmekte, anlam boyutunda değişiklik olabilmektedir.

Sözcüklerin sözlü veya yazılı olarak bir metin/bağlam içerisinde kullanıldığında yazarın yüklediği anlam ile okuyanın/dinleyeninin anlamlandırmasında farklılıklar olabilir. Günay'a göre bir anlamın tam olması demek, algılanan bildirideki gösterenlere, vericinin yüklediği gösterenlerin aynısının yüklenmesi demektir. Bir başka deyişle anlama, bildiride kullanılan dil göstergelerinin verici ve alıcı tarafından ayrı ayrı anlamlandırılması sırasında aynı değerlerin yüklenmesiyle olacaktır (2007, s. 59-59).

Cümle, birçok sözcükten kurulu olduğu için, her bir sözcüğün anlamı, genellikle bir bulanıklık yaratmayacak kadar berrak olabilmektedir. Oysa her sözcüğün, kesin bir anlamından çok, bir *anlam-salkımı* bulunmaktadır. Sözcük tek başına kullanıldığı zaman, bu salkım içindeki gereksiz anlamcıkları kısıtlayıp bunları dışarıda bırakacak başka birlikler bulunmadığı için sözcüklerin anlamları, cümlelerinkine göre son derece değişken olmaktadır (Başkan, 2006, s. 101-102). Burada önemli olan

sözcüğün sözlük anlamı kadar içerisinde bulunduğu yapı ya da bağlam (deyim, mısra, cümle, paragraf...) çerçevesinde yüklenen anlam alanıdır. Bu bakımdan öğrencilerin sözcük dağarcıklarının zenginleşmesinde dil eğitimcisinin metin işleme sürecinin okuma anlama ve dinleme anlama aşamalarında gerçekleştirdiği sözcük öğretimi uygulamaları büyük önem taşımaktadır.

Türkçe öğretmenlerinin metin işleme sürecinde tercih edeceği teknik ve uygulama biçimi sözcük öğretimi üzerinde durulması gereken önemli bir konudur. Çünkü işlenen her metin öğrenciler için yeni bilgi, beceri ve kazanımları beraberinde getirmektedir. Metin işleme sürecinde öğrencilerin metnin ait olduğu tema ile içeriğinde yer verilen konular çerçevesinde belli bir düzeyde bilgi ve anlayış kazanmaları hedeflenmektedir. Bununla birlikte işlenecek olan okuma veya dinleme metninin öğrencilerin söz varlıkları düşünülerek ilk kez karşılaşmış olacakları 7-12 arasında yeni sözcük içereceği varsayılmaktadır. Bir başka deyişle, işlenen her yeni metin çerçevesinde öğrencilerin sözcük dağarcıkları 7-12 yeni sözcükle zenginleşmiş olmaktadır.

Sözcük öğretimi uygulamalarıyla öğrenilen sözcüklerin öğrencilerce iyi kavranması, geçici bellekten kalıcı belleğe taşınması ve en önemlisi de öğrencilerin kendilerini ifade ederlerken başvuracakları işlek bir söz varlığı niteliği kazandırılmasıdır. Metin işleme sürecinde kavranan yeni sözcüklerin yapılacak sözlü ve yazılı anlatım çalışmalarında kullanımının sağlanması, öğrencilerin ifade gücünün etkili olmasına kayda değer katkısı olacaktır. O hâlde sözcük öğretimi nasıl yapılmalıdır?

Okumaya veya dinlemeye dayalı metin işleme sürecinde öğrencilerin süreçte bilinçli hareket etmelerini ve etkin olmalarını sağlayacak bir yaklaşımla hareket edilmelidir. İlk önce metnin dinlenmesi veya uygun okuma etkinliği sürerken öğrencilerin ilk kez karşılaştıkları, anlamını çıkarmada zorlandıkları sözcüklerin tespiti yapılır. Okuma/dinleme etkinliğinden sonra metnin anlaşılıp kavranıldığını görmek için metin altı sorulara geçilmeden sözcük öğretimi çalışması yapılmalıdır. Öğrencilerin okuma/dinleme etkinliği sırasında belirledikleri sözcüklerin anlamlarının iyi kavranması için sözcük öğretiminde aşağıdaki sıra takip edilir:

- Sözcüğün içinde bulunduğu bağlama dikkat çekilir ve öğrencilerin sözcüğün geçtiği cümleyi/paragrafı okumaları istenir.
- Sonra öğrencilere bu sözcüğün anlamının ne olabileceği sorulur. Öğrencilerin tahminleri alınır.
- Gerekirse sözcüğün üstü kapatılarak cümle tekrar okutulur. Cümlede ne gibi bir anlam değişikliği olduğu sorulur. Bu yolla öğrencilerin sözcüğün anlamını cümlenin gelişinden, metnin bağlamından çıkarmalarının ortamı oluşturulur.
- Eğer öğrenciler bağlamdan çıkarmada zorlanırlarsa sözcük farklı cümlelerde kullanılarak, eş anlamlısı ifade edilerek vb. ipuçları verilerek anlamın öğrencilerce yakalanmasına çalışılır.
- Bütün ipuçlarına, yönlendirme ve açıklamalara rağmen sözcüğün anlamının çıkarılmasında öğrenciler zorlanıyorsa öğretmen yine sözcüğü kendisi açıklamadan sözlük kullanmasını ister.

- Sözlükte ilgili sözcükle ilgili olarak sıralanan anlamların hangisinin metindeki anlam olduğu yine öğrencilere buldurulur.
- En son toparlayıcı cümlelerle açıklamayı öğretmen yapar ve öğrenilen yeni sözcüğün öğrenciler tarafından kendi sözcükleriyle ve farklı cümlelerde kullanmalarının ortamını oluşturur.
- Öğretmenin, öğrenilen yeni sözcüklerin içinde geçtiği deyim, atasözü, özdeyiş, fıkra, şiir vb. ürünleri örnek vererek açıklaması, bir türkü veya şarkıyı dinletmesi, bağlam içerisinde sözcüğün anlamını öğrencilere buldurması öğrenilen sözcüklerin anlamlarının kalıcılığı açısından önemlidir.
- Öğrenilen yeni sözcüklerin kendini ifade etme aşamasının sözlü ve yazılı anlatım uygulamalarında kullanımının sağlanmasıyla öğrenilen yeni sözcüklerin kalıcı belleğe yerleşmesi ve işlek bir şekilde kullanılmasının alt yapısı oluşturulmuş olur. Başkan'a göre, öğrenilen her sözcük insan beyninde bir *bellek-yazgı* olarak yerleşmekte ve ondan sonra da istendiği zaman hatıra gelmektedir (2006, s. 107).

Görüldüğü gibi öğrencilerin ilk kez karşılaştığı veya anlamını bağlamdan çıkaramadıkları sözcükler için sözlüğe bakmak ilk yol değildir. Öğrencilerin bilişsel olarak etkin oldukları bir süreçte tüm ipuçlarına rağmen hâlâ anlam çıkarılamamışsa öğretmen anlamı açıklamaksızın sözlük kullanmalarını istemesi gerekir. Bu aşamada da yine verilen anlamların hangisinin metindeki anlam olduğu öğrencilere buldurulur. Başkan'a göre, dildeki anlamlı en ufak birlikler olan sözcüklerin anlamları sözlüklerde bulunduğundan, öğrencilerin, her şeyden önce sözlükten anlam arama yollarını iyi bilmeleri iyi olur (2006, s. 103).

3.3.2. Söz Varlığını Kullanma Etkinlikleri

Öğrencilerin öğrendikleri kelimeleri yerinde ve anlamına uygun olarak kullanmaları, yazılarında farklı cümle yapılarına yer vermeleri gibi çalışmalarını kapsamaktadır. Bu aşama konuşma ve yazma etkinlikleriyle birleştirilebileceği gibi ayrı bir başlık altında da ele alınabilir (MEB, 2009, s. 156). Gerek sözlü olarak gerekse yazılı olarak anlatım çalışmalarında işlenen metinle öğrenilen yeni kelimelerin kullanılmasına büyük önem verilmelidir. Çünkü anlamı yeni öğrenilen sözcüklerin konuşma ve yazma metinleri içerisinde kullanılmasını öğrenilen yeni anlamın geçici bellekten kalıcı belleğe transferini sağlayacaktır.

Okunan ve dinlenen metinler aracılığı ile öğrencilerin karşılaştıkları yeni kelimelerin geçici bellekten kalıcı belleğe transfer edilmesi, amaç ve anlamına uygun olarak işlek bir şekilde kullanılabilmesi için birtakım etkinlikler gerçekleştirilmesi gerekir. Öğrencilerin ilk kez karşılaştıkları sözcüklerin temel anlamları yanında mümkünse mecaz anlamı, zıt anlamı, eş anlamı gibi anlam özellikleri üzerinde durulmalıdır.

Öğrencinin söz varlığını geliştirmek amacıyla anlamı öğrenilen yeni kelimelerin sözlü ve yazılı anlatım etkinliklerinde kullanılmalıdır. Bu tür etkinlikler aracılığı ile yeni öğrenilen her sözcüğün öğrencilerin sözcük dağarcığına katılmasıyla

söz varlığının zenginleşmesini sağlayacaktır. Sözlü ve yazılı anlatım etkinlikleri öğrencilerin sözcük dağarcığındaki sözcüklerin işlek olmasını ve etkin bir şekilde kullanıma hazır olmasını sağlayacaktır.

3.4. Okunan/Dinlenen Metnin Anlama Kavrama Durumlarının Belirlenmesi

3.4.1. Metin altı soruları ve işlevleri

Anlama; inceleme, seçim yapma, bir karara varma, yorumlama, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi çeşitli zihinsel etkinlikleri gerektirir. Anlama sürecinde öğrenci ön bilgileri ışığında metinde sunulan yeni bilgileri incelemeli, onlar üzerinde düşünmeli ve zihninde yapılandırması sağlanmalıdır. Bir metnin anlamını bulma, üzerinde düşünme, çıkarımlar yapma ve değerlendirme çalışmaları yapılmalıdır. Bu amaçla metni okuduktan sonra öğrencilerden kendilerine ilginç gelen bir bölümü nedenleriyle birlikte anlatmaları, zihinlerinde canlandırarak görselleştirmeleri istenebilir. Metnin türüne göre hikâye haritası, duygusal, abartılı sözler, gerçek ve hayal ürünü olanları belirleme, karşılaştırmalar yapma, varlıkları, olayları sınıflama, metne uygun başlıklar buldurma gibi çalışmalar yapılabilir (MEB, 2009, s. 152-153).

Metin okutulduktan/dinletildikten sonra öğrencilerin anlama ve kavrama durumlarını belirlemek amacıyla öğrencilere metin altı anlama ve kavrama soruları yöneltilir. Metinle ilgili soruların cevaplandırılması etkinliği gerçekleştirilirken;

- Öğrencilerin kahramanın yerinde kendilerini düşünerek nasıl tepki verip davranabilecekleri konusunda görüşlerini belirtmelerine ortam oluşturulabilir.
- Öğrencilerin metni kendilerinin yazacağı bir durumda olsalardı metni bu şekilde değil de nasıl sonuçlandırabilecekleri ile ilgili konuşmaları sağlanabilir.
- Öğretmenin hazırladığı metin altı soruları yanında öğrencilerin de cevabı metinle doğrudan veya dolaylı bir biçimde cevaplandırılacak ek sorular oluşturmaları istenebilir. Bu etkinlik tercih edilirse öğrencilerin hazırladıkları soruları arkadaşlarına yöneltmelerini ve alınan cevaplar sonucunda soruyu soran öğrencinin geribildirim vermesi; doğru cevabı bir de soruyu soran öğrencinin ifade etmesi istenebilir.
- Öğrencilerden okunan veya dinlenen metnin içeriğine uygun alternatif başlık önermesi istenebilir...

Okunan veya dinlenen metnin öğrenciler tarafından anlaşılıp anlaşılmadığının belirlenmesi gerçekleştirilen etkinliklerin amaca hizmet edip etmediğinin belirlenmesi açısından önemlidir. Metin altı anlama ve kavrama sorularının en önemli işlevi öğrencilerin sözcük dağarcığını geliştirmeden o metinde kazandırılması planlanan dil bilgisi unsurunun kavranıp kavranmadığının belirlenmesine kadar öğrencilerin dil becerilerinin gelişim süreciyle ilgili her aşamaya yönelik olmasıdır. Bu açıdan okunan veya dinlenen metne yönelik metin altı sorularının işlenmesine ayrı bir önem verilmeli, özenle ve bilinçli bir şekilde gerçekleştirilmelidir. Metnin anlaşılıp kavranması açısından öğretmenin hazırladığı metin altı sorularına ek olarak öğrencilerin de metne yönelik soru oluşturmalarına fırsat tanınmalıdır. Öğrencilerin doğrudan veya

dolaylı olarak cevabı metinle ilgili sorular oluşturmaları, metni kavradıklarını göstermesi açısından önemlidir.

Öğretmenin gerek kendinin gerekse öğrencilerinin hazırlayacağı metin altı soruların farklı bilişsel ve duyuşsal yeterlikleri harekete geçirecek düzeyde olmasına dikkat etmesi gerekir. Bu açıdan hazırlanacak metin altı soruların bilişsel alanın her düzeyiyle (bilgi/hatırlama, anlama/kavrama, uygulama, analiz etme, değerlendirme ve yaratma) duyuşsal alanın her düzeyine (farkında olma, tepkide bulunma, değer verme, bir değer bütünüyle nitelendirme) yönelik dağılım göstermesine önem verilmiştir. Bu çerçevede öğretmen ve öğrencilerce hazırlanacak soruların; bilgi düzeyinde kalmamasına, bilgi soruları yanında çevirme ve yorumlama (kavrama) soruları, uygulama soruları, analiz ve sentez gerektiren sorular, değerlendirme soruları olmasına dikkat edilmelidir.

3.3.2. Öğrencilerin ek soru oluşturma yanında aşağıda sıralanan davranışları göstermesi okunan veya dinlenen metni tam ve doğru anladıklarını gösterir:

- Metinle ilgili soruları cevaplayabilme,
- Metne alternatif başlıklar önerebilme,
- Okunan ya da dinlenen metni ana hatlarıyla anlatabilme,
- Metnin ana ve yardımcı düşünceleri ile ilgili görüş belirtebilme,
- Metinde ilk kez karşılaşılan sözcüklerin anlamının sözün gelişinden, cümlenin içerisinden veya metnin bağlamından çıkarabilme,
 - Kendini yazar yerine koyarak metni farklı bir şekilde tamamlayabilme,
 - Kendini kahraman yerine koyarak farklı bir tepki verme veya davranış sergileyebilme,
- Metni eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirebilme; örtüşen ve çelişen fikirleri bulabilme,
- Metinden ana ve yardımcı fikirlerin geçtiği yerleri göstererek söyleyebilme,
- Ana ve yardımcı düşünceler arasındaki ilişkilere değinebilme,
- Metnin ana ve yardımcı kahramanların davranış ve niteliklerine yönelik yorum yapabilme,
 - Metni bir atasözü, bir özdeyiş, bir anekdot, bir beyit, bir deyim, bir fıkraya, yaşanmış bir olay vb. bir edebî ürünle ilişkilendirerek anlatabilme...

4. METİN ARACILIĞIYLA BECERİ GELİŞİM SÜRECİ: KONUŞARAK VE YAZARAK KENDİNİ İFADE ETME

Öğrencilerin konuşma ve yazma becerileri açısından buldukları sınıf seviyelerine göre hedeflenen kazanımlara sahip olmalarını sağlamak için öğrencilere fırsat sunacak ortamlar oluşturulması gerekir.

4.1. Kendini İfade Etme

Yazma, konuşma ile sıkı bir ilişki içindedir. İki de anlatmayı gerçekleştiren birer araçtır. Öğrenciler duyduklarını, düşündüklerini, tasarladıklarını, gördüklerini amaca uygun bir biçimde söze ve yazıya dökebiliyorsa, dilin verici bağlamda iletişimsel etkinliklerini yerine getiriyorlar demektir (Özdemir, 1991, s. 115-116).

4.1.1. Konuşarak ifade etme

Bir duygu ya da düşüncenin, bir arzunun, söylemek istenen bir şeyin söz aracılığıyla sesli olarak ifade edilmesine konuşma denir. Konuşma öz itibariyle sese dayanmaktadır. Ancak sesin çıkabilmesi için, birkaç salise içinde, beyin merkezli bir dizi işlemin gerçekleşmesi gerekmektedir. Sağlıklı bir konuşmanın gerçekleşebilmesi için mutlaka 'bir konuşan, bir dinleyen, bir de ileti' gerekmektedir (Karataş, 2009, s. 269). Konuşma, kişinin isteklerini, düşüncelerini sözle bildirmesidir. Düşüncenin doğması ve bildirilmesi bakımından konuşma, kişisel bir etkinliktir. Sözün hemen her zaman başkalarına yöneltilmesi bakımından ise toplumsal bir nitelik taşır (Göğüş, 1978, s. 174).

Sözlü anlatım (konuşma), yaparak yaşayarak öğrenme yöntemleri ile öğretilir. Bunda taklidin de büyük rolü vardır. Çocuk, göre göre, konuşa konuşa sözlü anlatımını ilerletebilir. Bu fikrin bir sonucu olarak, çocuğa bol yaşantı kazandırmak ve bu yaşantılar üzerinde konuşurmak konuşma becerisinin geliştirilmesinde başvurulacak en önemli yöntemdir (Binbaşıoğlu, 1975, s. 105).

Konuşmayı, dilsel ve iletişimsel bir etkinlik, karşılıklı olarak gerçekleşen etkileşimsel bir süreç olarak tanımlayan Özdemir, güzel ve etkili konuşmanın ilkelerini şu şekilde sıralamaktadır (2011, s. 22-26):

- İyi bir konuşma, yıkıcı değil, yapıcıdır.
- İyi bir konuşma, ilginç ve değerli konuları kapsar.
- İyi bir konuşma, konuşmanın kişiliği ile bütünüleşir.
- İyi bir konuşma, belli bir amaca yönelir.
- İyi bir konuşma, konuşmayı etkileyen etkenleri çözümlenerek oluşur.
- İyi bir konuşma, dinleyicinin ilgi ve dikkatini toplar.
- İyi bir konuşma, sağlam bilgilere dayanır.
- İyi bir konuşma, etkili bir ses tonu, el ve yüz hareketleri gerektirir.
- İyi bir konuşma, canlı bir dil, hareketli bir üslup gerektirir.

Konuşma genel olarak duygu ve düşüncelerin sözlü olarak aktarılmasıdır. Konuşma, dinleme becerisiyle iç içe olan ve birlikte geliştirilen beceridir. İnsanların çevresiyle iletişim kurmasının en etkili yolu konuşmadır. Görüş, düşünce, duygu ve sorunlar başkalarına (yazma yanında) konuşma yoluyla aktarılarak paylaşılır (Güneş, 2013, s. 105).

Özdemir, güzel ve etkili konuşma sanatının doğuştan getirilen bir yetenek olmadığını, denemelerle, çalışmalarla sonradan kazanılan bir beceri olduğunu vurgulamaktadır (2011, s. 26). Ammelburg da konuşmanın öğrenilebilir bir beceri olduğunu belirtmekte ve şöyle devam etmektedir (2003, s. 10): Konuşma öğrenilebiliyorsa; öğrenilen her şey için geçerli olan ne varsa konuşma için de geçerlidir. Gerekli yeteneği edinmek için ciddi biçimde konu ile uğraşmak ve çaba harcamak gerekir. Bunun için sürekli düzenli ve sürekli alıştırmalar da gerekmektedir.

Öğrencilerin duygu, düşünce, gözlem, hayal, izlenim ve tasarıları sözlü olarak yerli yerince ifade edebilmelerini sağlayacak etkinliklere yer verilmelidir. Bu etkinliklerde beden dilinin kullanılmasına, sesin etkili bir şekilde kullanılmasına dikkat edilmelidir. Bu çerçevede öğrencilerin işlenen metnin herhangi bir boyutuyla ilgili olarak katılımlı konuşma, ikna etme, sebep-sonuç ilişkisi kurma, kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma, hazırlıklı-hazırlıksız konuşma, empati kurarak konuşma gibi etkinliklerle öğrencilerin farklı konuşma biçimlerini özümsemelerini sağlayacak etkinlikler gerçekleştirilebilir.

Öğretmen, öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek amacıyla sınıfta problem çözme, iş birliği yapma gibi konuşma ağırlıklı öğrenme etkinliklerine daha fazla yer vermelidir. Bu tür etkinlikler, öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri konuşma becerilerini kazanmalarında belirleyici olmaktadır. Sınıfta veya günlük yaşamda genellikle iki türlü konuşma yapılmaktadır. Bunlar, hazırlıksız ya da kendiliğinden yapılan konuşmalarla (tartışma, grup etkileşimi vb.), planlı ya da hazırlıklı konuşmalar (savunma, görüş sunma, sözlü sunum vb.) olmaktadır. Bu konuşmalar öğrencilerin bilgi ve düşüncelerini arkadaşlarıyla paylaşmaları ile akıcı ve etkili konuşma becerilerini geliştirmelerine ortam sağlar. Akıcı ve etkili konuşma becerilerini geliştiren öğrenciler bilgilerini de geliştirmekte ve başkalarıyla etkili etkileşime girmektedirler. Öğrencilerin akıcı ve etkili konuşma becerilerini geliştirmek için çeşitli eğitim çalışmaları yapılmalıdır. Bu çalışmalarda;

- Düşünceleri paylaşma,
- Çeşitli amaçlar için dili kullanma (eğlenmek, bilgilenmek, ikna etmek vb.),
- Başkalarının bakış açılarını öğrenme,
- Kendi bakış açılarını belirlemek için etkili yöntemler kullanma,
- Kişisel görüşlerini inceleme ve genişletme vb. hususlara dikkat edilen etkinliklerle öğrencilerin konuşma becerileri geliştirilmeye çalışılmalıdır (Güneş, 2013, s. 106).

Öğrencilerin okunan metinle ilgili görüşlerini iletme amacıyla yazara mektup yazdırma ve 'Siz yazar olsaydınız metni nasıl tamamlardınız?' gibi çalışmalar yaptırılabilir (MEB, 2009, s. 156).

4.1.2. Yazarak ifade etme

Düşünceyi, duyguyu, olayı yazı ile anlatmaya yazma denir. Yazma becerisi, dört temel dil becerisi zincirinin en son halkasıdır. Yazma becerisini mekanik bir

◆ Ali Göçer

süreç olarak değil, eleştirel bir düşünme süreci olarak algılamak ve bilmek gerekir (Demirel, 1999, s. 59).

Yazma öğretimi neleri kuşatır? Anlatmak istediğimize uygun sözcükleri seçme, bunları doğru cümlelere dönüştürme, doğru cümlelerle sağlam paragraflar kurma, sözcükleri doğru yazma, noktalama işaretlerini yerli yerinde kullanma mı? Bunun gibi, bir konuyu seçme, sınırlandırma, belli bir amaca bağlama, bilgi toplama, planlama, planımızı yazıya dönüştürme mi? Bunların tümü yazılı anlatım tekniğiyle ilgilidir. Kuşkusuz bunlar yazma öğretiminin içinde yer alır (Özdemir, 1991, s. 116).

Yazma öğretiminde öğrencilere çeşitli yazma tekniklerini gösterme ve bunları bilinçli olarak seçme-kullanma alışkanlığı kazandırmanın önemli olduğunu vurgulayan Güneş, yazma çalışmalarında teknikleri uygulama süreçlerine göre aşağıda verildiği gibi üçe ayırmaktadır (2013, s. 170-172):

- *Yazma öncesi*

Planlama teknikleri

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

- *Yazma*

Metinleştirme: Taslak oluşturma

- Uygun kelimeleri seçme
- Cümleleri düzenleme
- Metni yapılandırma

Gözden geçirme: Taslağı düzeltme

- Metin düzenleme
- Metin bağlantılarını kurma
- Cümlelerin kurallara uygunluğunu doğrulama
- Kullanılan sözcükleri doğrulama
- Dil bilgisi ve yazım kullanımını doğrulama

Paylaşma

- Metni sunma

- *Yazma sonrası*

- Metni değerlendirme

Öğrencilerin takip edilen tema veya işlenen metinle ilgili önerilen/tespit edilen konular üzerinde duygu, düşünce, hayal, izlenim, istek ve tasarımlarını yazılı olarak ortaya koyabilecekleri etkinlikler gerçekleştirilmelidir. Bu tür etkinlikler öğrencilerin yazılı anlatım kurallarını uygulayarak duygu ve düşüncelerini belirtebilecekleri yazma çalışmaları yapmaları sağlanmalıdır. Ayrıca öğrencilere not alma, özet çıkarma, serbest yazma, kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma, yaratıcı yazma, güdümlü yazma, metin tamamlama, metin türünü değiştirerek yazma, grupla yazma, kontrollü yazma, bir metni örnek olarak yazma gibi etkinliklerle öğrencilerin farklı yazma biçimlerini kullanarak metin oluşturmaları sağlanmalıdır.

Yazma, özellikle öğrencilerin düşüncelerini genişletme, bilgilerini düzenleme, dili kullanma, bilgi birikimlerini zenginleştirme ve zihinsel sözlüklerini geliştirmelerine yardım etmektedir. Yazma aynı zamanda öğrencilere düşüncelerini aktarma, uygulama ve somutlaştırmaya izin veren bir süreçtir. Bu yönleriyle yazma öğretimi, öğrencinin zihinsel gelişimi açısından büyük önem taşımaktadır. Yazma, çeşitli zihinsel beceriler gerektirir. Öğrenciler bu beceriler yoluyla düşüncelerini sıralamayı, düzenlemeyi ve yazı amaçlarını belirleyerek kuralları uygulamayı öğrenirler. Yazma becerileri çeşitli çalışmalarla geliştirilir. Öğrenciler, düşüncelerini mantıksal bütünlük içinde yazma, karşılaştırma yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, sınıflama, değerlendirme, özetleme gibi anlamayı ve zihinsel becerileri geliştirici çalışmalar yapmalıdır (Güneş, 2013, s. 158-159).

Metin aracılığıyla öğrenme sürecinde öğrenme ortamını öğrencilerin kendilerini rahatlıkla ifade edebilecekleri bir şekilde tasarlamak gerekir. Bu amaçla öğrencilerin severek ve isteyerek katılacakları etkinliklerle öğrenme ortamını çeşitlendirmek ve öğrenciler için ilginç kılmak gerekir.

Yazma öğrencinin öğrenme, düşünme, anlama, iletişim gibi birçok dil, sosyal ve zihinsel becerilerinin gelişimine katkı sağladığını ifade eden Güneş, bu katkıları şu şekilde sıralamaktadır (2013, s. 160):

- Yazma, düşünmenin kapısını açmakta, düşüncelerin düzenlenerek cümlelere aktarılmakta ve iletişim kurulmasını kolaylaştırmaktadır.
- Yazma, düşüncelerin kâğıt üzerine dökülmesini sağlayarak, karşılaştırılmakta, genişletilmekte, yeniden düzenlenmektedir.
- Yazma, birçok duyguya dokunmayı getirmektedir. Duyularla alınan anlamlar öğrenciyi etkilemekte ve öğrenci duygularını yazarak ifade etmektedir.
- Öğrencilerin, gözlediklerini, dinlediklerini, okuduklarını yazmaları daha iyi anlamalarını sağlamaktadır.

Öğrencilerin çoğu yazma isteği duymayabilirler. Bu isteksizlik, kendine güvensizlikten gelebilir. Öğretme, bir öğrencinin duygu ve düşüncelerini yazıyla, yeterince açık ve etkili olarak anlatabilme becerisini kazanabileceğine inanmalı ve bu inancını öğrencilerine de aşılamalıdır (Göğüş, 1978, s. 244).

Yazılı anlatım çalışmaları, yazım ve dil bilgisi alanlarından ayrı düşünülemez. Bu nedenle, bu derslerle ilgili olarak öğrenilen bilgi, alışkanlık ve becerilerin, yazılı anlatımda tamamen uygulanması gerekir. Aslında, Türkçe derslerinin bir 'bütün' teşkil etmesi de buradan gelmektedir (Binbaşıoğlu, 1975, s. 111).

Güneş, özellikle düşük sınıf seviyelerindeki çocukların yazma alışkanlığı kazanmalarında kullanılabilecek bazı yazma etkinlikleri önermektedir (2013, s. 348-349):

- *Yazmaya cesaretlendirme*: Okumanın okuya okuya geliştiği gibi yazmanın da yaza yaza gelişeceği unutulmamalıdır. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için kolay çalışmalarla işe başlanmalı, daha sonra bu etkinlikler çoğaltılmalıdır
- *Rehberle yazma*: Bu çalışma için öğrenciler önce küçük gruplara ayrılır ve her gruba bir yazma konusu verilerek grup üyelerinin birlikte düşünmeleri istenir. Öğretmen, grupların yazma konularını geliştirmek için birbirlerini çeşitli sorularla nasıl destekleyeceklerini gösterir.
- *Paylaşarak yazma*: Paylaşarak yazma, bir yazının çeşitli bölümlerinin öğrenciler arasında paylaşılarak yazılması işlemidir. Paylaşarak yazma, sınıfça ve küçük gruplarla yapılabilir. Çalışmada her öğrenci bir cümle veya dizeyi yazarak sürece katılmalıdır.
- *Bağımsız yazma*: Bu çalışmaya serbest ya da tek başına yazma da denilmektedir. Konu çeşitliliği vardır. Bağımsız yazma becerilerini geliştirme açısından gazete çıkarma etkinliği etkili bir yöntemdir. Gazete çıkarma, öğrencileri yazmaya güdülemesi, heyecan verici olması ve herhangi bir kurala uymaksızın kendini ifade etmesi yazma becerisi açısından önemli bir fırsattır.

5. DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİNDE TAKİP EDİLMESİ GEREKEN YÖNTEMLER

Dil bilgisi, bir dilin işleyişini, özellikle de biçim bilimle söz dizimi kapsayan inceleme, bir dilin konuşucu-dinleyicinin tümceleri üretmesini ve anlamasını sağlayan iç dizge ve bilgi (Vardar, 1998, s. 76); bir dilin sesleri, sözcük türleri, bunların yapıları, tümce olarak dizilmeleri ve tümce içindeki görevleri, çekimleriyle ilgili kuralları inceleyen bir bilim dalıdır (Göğüş, 1978, s. 337). Dil bilgisi öğretimi ise dilin ses, şekil ve cümle yapılarını birtakım yöntemler kullanarak öğrencilere sezdirme ve bu yolla onların dili etkili, doğru ve düzgün kullanmalarını sağlamaya yönelik etkinlikler yapma sürecidir (Dolunay, 2010, s. 277).

Dil bilgisi, bir dilin işleyişine yön vererek etkili bir biçimde kullanılmasına katkı sağlar. Bir dilin temel becerilerinin kazandırılması ve işlevsel bir biçimde kullanılmasında dil bilgisi kurallarının önemi büyüktür (Göçer, 2008, s. 102). Eğitim kurumlarında dil bilgisi öğretimi ile temelde amaçlananın öğrencilerin anlama ve anlatma güçlüklerine yardım etmek olduğuna göre dil bilgisi öğretiminde öğrenci, kendine verilen birtakım kuralları ezberleyici değil, doğrudan kuralları keşfedici olmaya ve sonra

da onları dili kullanırken uygulamaya yöneltmelidir. Bu nedenle, öğretmen olarak kendimizi kural verici olarak değil, öğrencilerin kuralları bulmalarına ve uygulamalarına yardım edici kişi olarak görmemiz gerekir (Sezer, 1991, s. 230-231).

Dil bilgisi, dilin kurallarını öğreten bir bilgi alanıdır. Dil bilgisi uygulamaları, geniş ölçüde zihnin gelişmesine bağlı bilimsel olmaktan çok pratik bir derstir. Dil, kurallarla öğretilemez, yaşayarak ve kullanılarak öğretilir. Dil bilgisi öğretimi, bir yönüyle gözlem ve taklit, diğer yönüyle de tümevarım ve tümdengelim yöntemlerine dayanır. Gözlem, iyi konuşan ve iyi yazanları incelemekle olur. Burada gerçek bilgiye yaklaşılmaz fakat iyi bir konuşma ve yazma karşılaşarak dil konusunda gerekli olan 'yaşantı' kazanılır. Bunun için, çocuğu, bol bol okuma, dinleme, yazma ve konuşmaya yöneltmek, bir bakıma, dil bilgisi için çocuğa 'gereç' kazandırmak demektir. (Binbaşoğlu, 1975, s. 120-122). Öğretmen, öğrencinin öğrenme sürecine etkin katılımını buluş yoluyla öğrenme stratejisini kullanarak sağlayabilir. Burada öğretmenin temel görevi öğrenciyi yönlendirmek ve cevabı buldurmaktır. Bu yaklaşım, öğrenci etkinliğine dayalı güdüleyici bir öğretim yaklaşımıdır (Demirel, 1999, s. 81).

Tümevarım yöntemiyle olaylardan, örneklerden hareket ederek, çeşitli karşılaştırmalar yoluyla 'kural'a veya 'tanım'a varılır. Oysa şimdiye kadar dil bilgisi öğretiminde tamamen bunun aksi bir yöntem izlenmiştir. Bunun için de dil bilgisi konuları öğrenilememiştir. Tümevarım yöntemiyle dil bilgisi öğretiminde geçen gerçek cümlelerdeki sözcüklerden yararlanır. Dil bilgisinin hemen her konusunda bunu kullandığı, tanım veya kural öğrencilerin fikir çalışmalarının birer ürünü hâline geldiği zaman, dil bilgisi gerçekten öğrenilmiş olur (Binbaşoğlu, 1975, s. 122-123).

Bu günkü dil bilgisi öğretimi; belirli tanımları, kuralları, sayılı ve sınırlı örneklerle söz konusu etmekten ileri gidememektedir. Araç olarak dil ve onun kuralları öne çıkarılarak, bu eğitimle yeterli ve etkili bir biçimde anlaşmanın amaç olduğu unutulmakta, öğrencilere beceri ve alışkanlığa dönüşemeyen bilgiler ezberletilmektedir (Sağır, 2002, s. 30). Dil bilgisi, artık yalnızca kural koyucu, buyrukçu niteliği ile varlığını sürdürmektedir. Oysa dil bilgisi bir önsöz değil, son sözdür. Belli bir cila sürme, bir gözden geçirip düzeltme işlemi için yararlı olan dil bilgisi, doğrudan doğruya çıkış noktası olarak ele alınca, bu kez doğrudan doğruya dil bilgisinin kendisi, öğretme ile görevli bulunduğu dilin yerini almaktadır (Başkan, 1975, s. 437). Dil bilgisi, konu ve kuralları ezberlemek için değil, okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin etkili bir şekilde kullanılmasına yardım edecek kurallar bütünü, dil becerilerinin etkin ve işlek bir şekilde kullanımında başvurulacak bir alandır. Dil bilgisi konu, kavram ve kuralları, müstakil derslerde tek başına işlenerek öğretilecek kurallar bütünü değil, dil bilgisel unsurlarını okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerine yönelik etkinlikler içerisinde, yeri ve zamanı geldikçe yapı içerisindeki işlevlerinin vurgulanmasıyla öğrenciler tarafından içselleştirmeleri sağlanmalıdır. Bu açıdan, dil bilgisi öğretimi tek başına bir amaç değil, becerilerin etkin kullanımında kullanılacak etkin bir araçtır.

Dil nasıl canlı varlık ise, dil bilgisi alanı da değişken bir yapıdadır ve statik kurallar bütünü olarak algılanmamalıdır. Dil bilgisi, tüm dil etkinliklerinin düzen-

leyicisi, tümleyicisi ve ayrılmaz bir parçasıdır. Dil bilgisi, sadece şekil açısından dili tanıtan bir bilim değil, aynı zamanda düşünmeye yardımcı; dinleme, okuma, konuşma ve yazma öğrenme alanlarının sistematik, bütüncül eğitimi tamamlayıcı bir niteliktedir (Güney ve Aytan, 2012, s. 3).

İlkokul döneminde dil bilgisi konu ve kuralların örtük bir şekilde verilerek öğrencilere sezdirme yaklaşımıyla hareket edilmekte; ortaokul döneminde ise dil bilgisi konu ve kuralları metindeki işlevinden hareketle ve belirtik bir şekilde parçadan bütüne doğru tümevarım yöntemiyle öğretilmeye çalışılmaktadır.

Ülkemizde 2005 yılında uygulamaya konulan Türkçe öğretim programlarında yapılandırmacı yaklaşım temel alınmıştır. Yapılandırmacı yaklaşıma göre dil bilgisi öğretimi, öğrencinin dili iyi anlaması, kullanması, iletişim kurması, dil ve zihinsel becerilerini geliştirmesi amacını taşımaktadır. Dil bilgisi bir metni okuma, anlama ve üretmenin en önemli anahtarıdır. Dil bilgisi sadece bir iletişim aracı değil, aynı zamanda dili tanıma ve öğrenme çalışmalarının konusu olmaktadır. Çünkü dil bilgisi bir dili doğru kullanmak ve geliştirmek için gereklidir. Yöntem olarak da sezdirme yönteminin uygulanması benimsenmiş ve çeşitli etkinliklerle dil bilgisi öğretilmeye çalışılmaktadır (Güneş, 2013_b, s. 172).

Sezdirmeye Yöntemi

Bu yöntem, dilin soyut kurallarını ezberlemeye değil, öğrencinin dil ve zihinsel becerilerini geliştirmeye yöneliktir. Öğrencilerde dili sorgulama, dille ilgili düşünme ve araştırma yapma mantığı oluşturmayı amaçlamaktadır. Dilin yapısıyla ilgili bilgiler, işlemler ve kurallar öğrencilere sözel bilgiler gibi aktarılmaz, öğrenciler onları keşfederler. Bu süreçte dilin işlevlerini ve genel kurallarını anlamaya çalışırlar. Bu işlemler tümevarım modeliyle birleştirilir ancak tümdengelimci düşünme de hissettirilir. Bu yöntem dil bilgisi bilgilerini öğrencilerin sürekli olarak zihinde yapılandırmalarına izin verir. Uygulama sürecinde açıklama, süreç ve koşul bilgileri harmanlanarak kullanılır. Sezdirme yöntemi altı aşamalı çalışmalarla gerçekleştirilir. İlk aşamasında öğrencilere gerekli açıklamalar yapılır. Ardından dil olayı gözlenir, gerekli bilgiler toplanır. Gözlemlerden kurallar oluşturulur, sınıflama yapılır, alıştırmalarla zihinde yapılandırılır ve uygulamaya aktarılır. Bu yöntem tümevarım yöntemiyle birlikte uygulanır. Bu yöntemin özellikleri, somuttan soyuta, özelden genele, değişimden kurala ve muğlaklıktan açıklığa biçiminde ilerlemektedir. Bu yöntemde keşfetme işlemine çok ağırlık verilmekte ve uygulamanın temelini oluşturmaktadır. Kısaca bu uygulama gözlem yapma, kural oluşturma, alıştırmaya yapma ve gözden geçirme aşamalarıyla aktif olarak yürütülmektedir (Groupe Deppermentale Maitrise de la Langue 2008, akt. Güneş, 2013_b, s. 179-180).

Dil bilgisi, dilin organize ve mantıklı yapısının kavranılmasında ve analiz ve sentez becerilerinin harekete geçirilmesini destekleyerek üst zihinsel becerilerin kullanılmasında araçtır. Anadilin kurallarını uygulamalar yoluyla benimseyen çocuk, farkında olmadan dilin kurallarını sezmektedir (Güney ve Aytan, 2012, s. 3). Yapılandırmacı yaklaşım bu yöntemle öğrencinin dil kurallarını bizzat kendi çabası-

la aktif olarak keşfederek öğrenmesini, zihinde yapılandırarak uygulamaya aktarmasını öngörmektedir (Nguyen 2003, akt. Güneş, 2013_b, s. 180).

Dil bilgisi konuları işlenirken kitaptaki parça ve örnekler her zaman iyi seçilmiş parçalardan ya da öğretici örneklerden oluşmayabilmektedir (Sağır, 2002, s. 30). İlk ve ortaokul kurumlarında dil bilgisi konu, kavram ve kurallarının öğretiminde metin aracılığıyla sezdirme anlayışı ile hareket edilmelidir. Öğrencilerin dil bilgisi konularını, dil bilgisi yapılarının işlevlerini veya dil bilgisi kurallarını metin bağlamından sezerek kavramalarını sağlamak kalıcı ve işlevsel öğrenme açısından gereklidir.

Öğretmenin rolü: Öğretmenin dil bilgisi öğretim sürecinde öğrencileri aktif hâle getirmek ve iş birliği içinde öğrenmeyi sağlamak için aşağıdaki yöntem ve tekniklere dikkat etmelidir (Güneş, 2013_b, s. 179-183):

- *Sunuş*: Dil bilgisi olaylarını çeşitli sorularla inceleme, olayla ilgili yazım ve düzeltmeler yapma.
- *Olayı gözlemleme*: Öğrencileri okudukları metinlerdeki dil bilgisi kavramını tanıtmaya ve olayları gözlemlemeye davet etme.
- *Örnekleri değiştirme ve hipotez oluşturma*: Öğrencilerden kendi ölçütlerine göre sınıflama yapmalarını isteme. Öğrencileri olayın işlevleri hakkında hipotezler oluşturmaya davet etme. İhtiyaca göre gerekli dil bilgisi değişimlerini açıklayıcı biçimde öğretme.
- *Hipotezleri doğrulama*: Öğrencileri hipotezlerini başka metinlerde uygulanabilirliğini doğrulamak için uygun dil değişimlerini kullanmaya davet etme.
- *Kural Oluşturma*: Öğrencilerden kesin kurallar oluşturmalarını ve onları kaynak kitaplarda inceleme ve değerlendirme yapmalarını isteme.
- *Alıştırma yapma*: Etkinlikleri planlama ve öğrencilerin yeni bilgiler öğrenmeleri için etkinlikler verme.
- *Uygulamaya aktarma*: Metin yazım sürecinde öğrenilenleri geliştirmek için olayı kontrol etme.

Tümevarım Yöntemi

Anadilin dil bilgisi düzeneği öğrenilirken, ilk önce dilde kullanılan çeşitli dil parçaları gözlenmekte ve bunların kullanılışı kurallara bağlanmaktadır. Bir başka deyişle çocuk, elindeki parçalardan dilin bütününe varmaya çalışarak tümevarımlı bir yol izlemektedir. Böylelikle saptadığı kuralları kendi dil davranışı içine sindirerek, anadilin sözcükleri yanında, bunların dizim kurallarını da kavramış olmaktadır (Başkan, 1975, s. 437).

Yapılandırmacı yaklaşımla dil bilgisi öğretiminde tümevarım ya da parçadan bütüne modelinden yararlanılmaktadır. Bu model, parçadan bütüne giden

zihinsel işlemleri kapsamaktadır. Düşünce biçimi olarak zihnimizin tek tek olgularla ilgili yargılardan hareket ederek genel sonuçlara ulaşması işlemlerini içermektedir. Tümevarım yöntemiyle dil bilgisi öğretiminde parçadan bütüne doğru ilerlenmekte; örnek, olay, sorun ve özel durumlardan hareketle genel kurallara veya sonuçlara ulaşılmaktadır. Bu süreçte bir örnek çeşitli yönlerden incelenmekte, gözlenmekte, başka örneklerle karşılaştırılmakta, benzerlik ve farklılıklar araştırılmaktadır. Örneklerin benzer ve farklı noktalarından hareketle bazı genel kurallara ulaşılmakta veya genellemeler yapılmaktadır. Bu işlemler dil bilgisi kurallarını ezberleme yerine mantığını keşfetmeye katkıda bulunmaktadır. Dil bilgisi öğretiminde üç tür bilgiye ağırlık verilmektedir. Bunlar;

- *Açıklama bilgileri:* Bir kavramı, kuralı, ilkeyi vb. açıklayan bilgilerdir. Geleneksel dil bilgisinde öğretilen bilgilerin çoğu bu tür bilgilerdir.
- *Süreç bilgileri:* Bir işin, görevin, işlemin nasıl yapıldığını içeren uygulama bilgileridir.
- *Koşul bilgileri:* Bir bilgiye ne zaman başvurulacağını, kural, ilke, yöntem ve tekniklerin ne zaman, nerede ve nasıl kullanılacağını içerir. Yapılandırmacı yaklaşımda açıklama bilgilerine daha çok ağırlık verilmektedir. Bu bilgiler öğrencilerde düşünme, anlama, sorun çözme, sorgulama gibi becerilerin gelişmesi için gerekli görülmektedir (Güneş, 2013_b, s. 177-178).

Metin çözümlemeleri, sözcük dağarcığının zenginleştirilmesi; okuma, metnin dilinin, anlamının ve türünün incelenmesi Türkçe dersinin etkinlikleridir. Bütün bu çalışmalar nasıl birbiri içinde veriliyorsa, dil bilgisi çalışmalarının da bunlarla birlikte, bu etkinlikler içinde, onlarla iç içe yapılması gerekmektedir (Sağır, 2002, s. 30).

6. ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME UYGULAMALARI

Ölçme ve değerlendirmenin amacı, öğrencinin eksik yönlerini tamamlamasına ve becerilerini geliştirmesine yardım etmektir. Değerlendirme; öğrencilerin düşünme, anlama, sorgulama, ilişki kurma, analiz-sentez yapma becerilerini geliştirme düzeyini ölçmek için yapılmaktadır. Değerlendirme sonunda iyi örneklerin nasıl yapıldığı paylaşılmalı ancak öğrenciler arasında karşılaştırma yapılmamalıdır. Ölçme ve değerlendirme çalışmaları öğrencinin kendini değerlendirmesini, öğretmenin öğrencinin gelişim düzeyini ölçmesini ve çeşitli uygulamalarla öğrenme sürecinin değerlendirmesini kapsamaktadır. Değerlendirme süreç ve sonuç değerlendirme olarak gerçekleştirilmektedir (MEB, 2009, s. 157).

Ölçme ve değerlendirme çalışmaları eğitim ve öğrenme sürecinin olmazsa olmaz unsurudur. İster dönem, ister tema ve isterse ders bağlamında olsun ölçme ve değerlendirme çalışmaları üstlendiği işlevlerle sürecin önemli bir boyutu, ayrılmaz bir parçasıdır. Ölçme ve değerlendirme, öğrencileri tanıma ve öğrenmeye hazırlanışluklarını belirlemeden tutun da gerçekleştirilen eğitim etkinliklerinin verimliliğini belirlemeye kadar sürecin her aşamasında etkin tutulan bir uygulama alanıdır.

Öğrenme sürecinde üç tür değerlendirmeden söz edilebilir (Göçer, 2014, s. 166-168): tanıma amaçlı ön (başlangıç) değerlendirme; etkinlikleri biçimlendirme ve beceri geliştirmeye yönelik ara değerlendirmeler ve değer biçmeye yönelik son değerlendirme.

6.1. Ön değerlendirme (dönem başı, tema başı, metin işleme ve ders başı değerlendirmeler): Öğretmen dönem başında öğrencilerin beceri gelişim durumlarını tanıma amaçlı değerlendirme yapabilir. Her temanın ve temalardaki her metnin başında öğrencilerin temaya/metne hazırbulunuşluklarını sağlamak amacıyla hazırlık çalışmaları yapılabilir. Yine her ders başında da yeni öğrenmelerin gerçekleşmesi için ön öğrenmeleri harekete geçirmek amacıyla kısa değerlendirmeler yapılabilir. Ön değerlendirme yapılırken *ders başı hazırlık sorularına* başvurulabilir.

6.2. Ara değerlendirme (dönem içi, tema içi, metin işleme ve ders içi değerlendirmeler): Dönem/tema süresince ve temadaki işlenen her metin bağlamında ders ve etkinlik içi değerlendirmeler yapılabilir. Özellikle okuma, dinleme, konuşma, yazma becerilerine yönelik öğrenci kazanımlarının kazandırma durumunun belirlenmesi etkinlik içi değerlendirmelerle yapılır. Aynı şekilde dil bilgisi konu, kavram veya kurallarının öğrencilerce kavranma durumları da etkinlik içi yapılacak değerlendirmelerle belirlenmeye çalışılır. Ara değerlendirmeler okuma ve dinleme etkinliği sonunda *metin altı anlama-kavrama soruları* aracılığı ile yapılabilir.

6.3. Son değerlendirme (dönem sonu, tema sonu, metin işleme ve ders sonu değerlendirmeler): Dönem ve tema sonu öğrencilerin süreç boyunca gösterdikleri performansa, çalışmalarla ilgili alternatif değerlendirme araçlarında tutulan kayıtlara bakılarak öğrenciler hakkında kanaat oluşturulur. Metin işleme sürecinde öğrenme ve öğretme etkinliklerinin süreç değerlendirme yaklaşımıyla değerlendirilmesinde etkinlik içi; metnin işlenmesinin bitiminde ise metin sonu değerlendirme yapılabilir. Etkinlik içi ve metin sonu değerlendirmelerde o metin aracılığı ile kazandırılması gereken kazanımların öğrencilerce ne oranda kazanıldığı belirlenmeye çalışılır. Metin sonunda *farklı soru türlerinin kullanıldığı, bir veya birkaç beceri ve kazanıma yönelik çalışma yaprakları* kullanılabilmesi gibi, *tema sonu ölçme ve değerlendirme soruları* da bu aşamada uygulanıp kullanılabilir.

Ölçme ve Değerlendirmede Çoklu Yöntem ve Araç Kullanımı: Türkçe dersi metin işleme sürecinde öğrencilerdeki yeterlik durumunu belirlemek amacıyla süreç değerlendirme yaklaşımı çerçevesinde birtakım alternatif değerlendirme araç ve yöntemi kullanılabilir. Süreç değerlendirme anlayışıyla kullanılacak alternatif değerlendirme araç ve yöntemleri arasında şunlar sıralanabilir: öğrenci ürün seçki dosyası (portfolyo), kontrol listeleri, gözlem defteri, anekdotlar, görüşme formları, performans görevi ve proje çalışmaları ve bu çalışmaların dokümanları.

7. SONUÇ

Eğitim dili olması açısından Türkçe dersi eğitimin omurgasını oluşturmaktadır. Metin işleme süreci de öğrencilerin Türkçe dersi çerçevesinde öğrencilere kazandırılması gereken temel dil becerilerinin uygulama ve geliştirme sahasıdır. Metin işleme süreci içerisinde gerçekleşen eğitim ve öğrenme etkinlikleri sadece Türkçe dersi kazanımları açısından değil aynı zamanda eğitimin genel amaçları açısından da büyük bir önem ve işleve sahiptir. Bu açıdan Türkçe dersi öğretmeni;

- Metin işleme sürecinin her aşamasına gereken önemi göstermelidir.
- Metin işleme sürecinin ders içi etkinliklerinin bütünlük kazanması için öğrencileri ders dışı tamamlayıcı etkinliklere yönlendirmeli, performans görevleri vermelidir.
- Türkçe dersi öğretmeni, eğitim ve öğrenme ortamında gerçekleştirdiği çalışmalarında dilin etkili bir iletişim aracı olduğunu göstermeli, bu konuda model olduğu bilinciyle hareket etmelidir.
- Öğrencilerin iletişim yeteneğinin geliştirilebilmesi için bilgi, beceri ve deneyim kazandırma amacıyla hem öğrenciler kendi aralarında hem de öğretmen öğrenciler arasındaki iletişim bağlamında eğitim ve öğrenme ortamını iyi bir etkileşim ortamına dönüştürmeye çalışmalıdır.
- Türkçe dersi öğretmeni metin işleme sürecinde ipucu veren, yol gösteren konumunda olmalı; öğrencilerin süreçte etkin, keşfeden, sonuca giden etkin birer birey olmaları için çalışmalıdır.
- Öğretmen öğrencilerin karşısına istekli, meraklı, enerjik çıkmalıdır. Bu çerçevede, öğrencilerin merakını diri tutmak ve onları etkinliklere isteklendirmek amacıyla ortamı öğrenciler için ilginç kılmalı, sürece öğrencilere cazip gelecek şekilde yön vermelidir.

Kaynakça

- AKPINAR DELLAL, Nevide ve ÇINAR, Servet (2011). "Yabancı Dil Eğitiminde İletişimsel Yarırcı Yaklaşım, Öğretmen Rollerini, Davranışları ve Sınıf İçi İletişim", Dil Dergisi, 154, 21-36.
- AKYÜZ, Yahya (1994). Türk Eğitim Tarihi (5. Baskı). İstanbul: Kültür Koleji Yayınları.
- AMMELBURG, Gerd (2003). Konuşma Sanatı / Konuşma Eğitimi. İstanbul: Doruk Yayımcılık.
- BALCI, Ahmet (2013). Okuma ve Anlama Eğitimi. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- BAŞKAN, Özcan (1975). "Yabancı Dil Öğretiminde Dil Bilgisinin Yeri", Türk Dili, 285, 435-438.
- BAŞKAN, Özcan (2006). Yabancı Dil Öğretimi: İlkeler ve Çözümler. İstanbul: Multilingual Yayınevi.
- BİNBAŞIOĞLU, Cavit (1975). Özel Öğretim Yöntemleri. Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi.
- COŞKUN, Eyyup ve ALKAN, Murat (2010). "Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Dersi Metin İşleme Sürecine İlişkin Bilgi Düzeylerinin Deđerlendirilmesi", TÜBAR-Türklük Bilimi Araştırmaları, 27, 161-184.
- DEMİREL, Özcan (1999). İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- DEMİREL, Özcan (2009). Öğretmen Sanatı (15. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- DEWEY, John (2010). "Öğretmenlik Mesleğindeki Görev ve Sorumluluklar" (ss. 151-153; Çev. Ebru Gençtürk), Günümüzde Eğitim (Editör: J. Ratner, Çev. Editörleri: B. Ata ve T. Öztürk). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- DOĞAN, V. Doğan (2007). Sözcükbilime Giriş. İstanbul: Multilingual Yayınevi.
- DOĞAN, Yusuf (2011). Dinleme Eğitimi. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- DOLUNAY, Salih Kürsad (2010). "Dil Bilgisi Öğretiminin Amacı ve Önemi", TÜBAR - Türklük Bilimi Araştırmaları, 27, 275-284.
- FER, Seval (2009). Öğretim Tasarımı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- GELEN, İsmail ve ÖZER, Bayram (2008). "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerine Sahip Olma Düzeyleri Hakkında Öğretmen Adayları ve Öğretmenlerin Görüşlerinin Değerlendirmeleri", Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5(9), 39-55.
- GOULD, June S. (2007). "Dil Becerilerinin Öğrenimi ve Öğretimine Oluturmacı Bir Perspektif" (ss. 111-123, Çevirenler: T. Temur ve M. Demir), Oluşturmacılık: Teori, Perspektifler ve Uygulama (Editör: C. T. Fosnot, -2. Baskıdan Çeviri-, Çeviri Editörü: S. Durmuş). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- GÖÇER, Ali (2008). "Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminde Çözümleme Yönteminin Kullanımı", Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5(10), 101-119.
- GÖÇER, Ali (2014a). "Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Türkçe Dersi Metin İşleme Süreci Üzerine Görüşlerinin Deđerlendirilmesi". Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 3(1), 326-336.
- GÖÇER, Ali (2014 b). "Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme (ss. 477-551)", İlköğretimde Türkçe Öğretimi (4. Baskı. Editörler: A. Kırkkılıç, H. Akyol). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- GÖÇER, Ali (2014c). Türkçe Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- GÖĞÜŞ, Beşir (1978). Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi. Ankara: Kadiođlu Matbaacılık.

◆ Ali Göçer

- GÜNEŞ, Firdevs (2013a). "Türkçe Öğretiminde Metin Seçimi", Ana Dili Eğitimi Dergisi, 1(1), 1-12.
- GÜNEŞ, Firdevs (2013b). "Yapılandırmacı Yaklaşımla Dil Bilgisi Öğretimi", Eğitimde Kuram ve Uygulama, 9(3), 171-187.
- GÜNEŞ, Firdevs (2013c). Türkçe Öğretimi: Yaklaşımlar - Modeller. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- GÜNEY, Nail ve AYTAN, Talat (2012). Aktif Öğrenme Teknikleriyle Dil Bilgisi Öğretimi. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- KARATAŞ, Turan (2009). Türk Dili. Ankara: Öncü Kitap ve Basımevi.
- MEB (2006). İlköğretim Türkçe Dersi 6, 7 ve 8. Sınıflar Öğretim Programı. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları.
- MEB (2009). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları.
- MEB-KOMİSYON (2002). Öğretmen Yeterlilik Alanları (Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı ile Talim ve Terbiye Kurulunca uygun bulunan ve Bakanlık Makamının 12.07.2002 tarih ve 2741 sayılı Makam Onayı ile yürürlüğe konulan ve başkanlığını Ahmet Mahiroğlu'nun yaptığı Öğretmen Yeterlilikleri Belirleme Komisyonu Raporu), internet erişim tarihi: 12.01.1014.
- MEB-KOMİSYON (2008). Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlilikleri (Talim ve Terbiye Kurulunca uygun bulunan ve Bakanlık Makamının 04.06.2008 tarih ve 1835 sayılı onayı ile yürürlüğe konulan raporu (Komisyon başkanı Hayati Akyol). İnternet erişim tarihi: 12.01.1014.
- MERT, Esra L. (2010). Etkinliklerle Sözcük Öğretimi. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Moore, Kenneth D. (1999). Öğretim Becerileri (Editör: E. Altuntaş, Çev. N. Kaya). Ankara: Nobel Yayınları.
- OĞUZKAN, Ferhan (1991). "Okuma Öğretimi (ss. 76-96)", Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi (Editör: Bekir Özer). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- ORHAN KARSAK, H. Gülhan (2014). "Seels ve Glasgow 'Generic Model'in Bir Değerlendirmesi", İlköğretim Online, 13(1), 1-17, [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>
- ÖZDEMİR, Emin (1991). "Yazma Öğretimi (ss. 114-129)", Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi (Editör: Bekir Özer). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- ÖZDEMİR, Emin (2011). Etkili ve Güze Konuşma Sanatı (15. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- ÖZDEN, Yüksel (2010). Öğrenme ve Öğretme (10. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- SABAN, Ahmet (2013). Öğrenme Öğretme Süreci (6. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- SAÇIR, Mukim (2002). İlköğretim Okullarında Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- SEFEROĞLU, S. Sadi (2004). "Öğretmen Adaylarının Öğretmen Yeterlilikleri Açısından Kendilerini Değerlendirmeleri", Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26, 131-140.
- SEZER, Ayhan (1991). "Dil Bilgisi Öğretimi" (ss. 228-242), Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi (Editör: Bekir Özer). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- ÜLPER, Hakan (2010). Okuma ve Anlamlandırma Becerilerinin Kazandırılması. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- VARDAR, Berke (1998). Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü (2. Basım). İstanbul: ABC Kitabevi.
- YAPICI, Mehmet ve YAPICI, Şenay (2013). 'Öğretmen Roller', Eğitimci Öğretmen Dergisi, 22, 6-9.

TEXT-HANDLING PROCESS TURKISH LANGUAGE LESSONS IN TERMS OF THE ROLES OF TEACHER, EFFECTIVENESS OF STUDENTS AND EDUCATION ACQUISITION

Ali GÖÇER*

Abstract

Teachers carry out teaching and learning processes activities they perform within the framework of a plan and the program. The main purpose of this event held in, is to ensure that the s of students with their grade level. In this regard, Turkish course curriculum, prepared in parallel set of books to the Turkish course curriculum, and belongs to the education agency regulations serves as the road map to the teachers. Turkish teachers also are formatting learning activities under the guidance of Turkish course curriculum. Turkish courses are a lesson carried out within the framework of text processing activities. In this context, are comprehension rules of grammar and subject; reading, listening, speaking and writing skills is trying to developing. In this study, are focused on process of text processing activities in terms of the development of students' language skills in Turkish courses.

Keywords: Turkish lessons, students, teachers, text-handling process, education and learning

* Assoc. Prof.. Dr.; Erciyes University, Faculty of Education, Department of Turkish Language Teaching, Kayseri