



ANA DİLİ OLARAK TÜRKÇENİN ÖĞRETİMİNDE ÖYKÜLEYİCİ METİN ÇÖZÜMLEMEYE YÖNELİK GÖZLEM FORMU ÖNERİSİ

Ayşe Eda GÜNDOĞDU¹

ÖZET

Bu çalışmanın amacı ilköğretim ikinci kademe düzeyindeki öğrencilerin öyküleyici bir metni çözümlenebilir düzeylerini ölçme ve değerlendirme sürecinde kullanılacak bir gözlem formu geliştirmektir. Gözlem formunun geliştirilme sürecinde Bloom'un revize edilen taksonomisinde yer alan bilişsel beceri düzeyleri göz önüne alınmıştır.

Geliştirilen gözlem formu bilgi, hatırlama, anlama, uygulama, analiz, değerlendirme olmak üzere toplam 6 basamak ve 20 boyuttan oluşmaktadır. Gözlem formunda yer alan her basamağın işlevi tanımlanmış ve belirlenen boyutlar derecelendirilerek puanlanabilir duruma getirilmiştir. Gözlem formundan alınabilen en yüksek puan 100, en düşük puan 20'dir.

Anahtar Sözcükler: öyküleyici metin, Bloom'un revize edilmiş taksonomisi, gözlem formu, metin çözümlenme.

AN OBSERVATION FORM PROPOSAL ABOUT NARRATIVE TEXT ANALYSIS IN TEACHING TURKISH AS A NATIVE LANGUAGE

ABSTRACT

The aim of this study, to develop an observation form for the purpose of to determine the level of middle school students' in narrative texts can be used in the process of measurement and evaluation. In this develop process, used the cognitive levels in the Bloom's revised taxonomy.

The observation form consists of 6 subscales (knowledge, remember, understand, apply, analysis and evaluate) and 20 size. In this form' all levels comprise operational definition and all sizes rated. The maximum rate of this observation form, 100 and the minimum is 20.

Key Words: narrative text, Bloom's revised taxonomy, observation form, text analysis.

¹ Yüksek Lisans Öğrencisi, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü, aedagundogdu@gmail.com

GİRİŞ

Herhangi bir ortamda ya da kurumda oluşan davranışı ayrıntılı olarak tanımlamak amacıyla kullanılan gözlem yöntemi, on yıllardır eğitim araştırmalarında yer almaktadır. 1950’li ve 1960’lı yıllarda yapılan gözlemler sonucu önemli veriler elde edilip ve eğitim ortamının çeşitli boyutlarında (sınıf, okul gibi) neler olup bittiğinin belirlenebilmesi nedeniyle söz konusu yöntemin kullanım sıklığı artmıştır. Ancak bu dönemlerde yapılan gözlemler daha çok davranışların sıklığının ortaya konulmasına yönelik yapılmış; tanımlama ve açıklamaya yönelik nitel gözlemler görece fazla kullanılmamıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 169-170). Gerek eğitim araştırmalarında, gerekse diğer akademik araştırmalarda gözlem yönteminde; motor (kassal) hareketler, sözel davranışlar, fizyolojik tepkiler ve söz ötesi davranışlar üzerinde çalışılmaktadır. Gözlem yönteminin sözel olmayan davranışları da gözlemesi, doğal ortam kullanıldığı için yapaylık unsurlarının diğer yöntemlere göre daha az olması, zaman sınırının olmaması gibi olumlu yönlerinin yanı sıra gözlemcinin etkisinin diğer yöntemlere göre fazla olması, uzun bir zaman dilimine ihtiyaç duyulması, gözlemin kontrol edilmesinin güç olması, verilerin sayısallaştırmasının güç olması gibi dezavantajları da vardır (Büyüköztürk vd., 2010: 144). Bu doğrultuda gözlem formlarının nitelikli ve amaca uygun hazırlanması, kullanılabilirlik açısından belirleyici unsurlardan biri olmaktadır. Nitelikli yapılandırılmış ve amaca uygun bir gözlem formu yukarıda sözü edilen olumsuzlukları azaltmaya yardımcı olabilir.

Öte yandan gözlem formu, gözlem yapılmadan önce, gözlem sürecinde ve gözlem sonrasında büyük öneme sahiptir. Gözlem formu, gözlem öncesinde, gözlemin sistemliliğini sağlamak amacı taşırken, gözlem sürecinde verilerin kaydedilmesini sağlamak, gözlem sonrasında ise verileri nitel ya da nicel olarak değerlendirmeyi kolaylaştırmak amacıyla kullanılmaktadır. Hangi süreçte kullanılırsa kullanılsın, gözlem formu, konuya ve amaca bağlı olarak çeşitli şekillerde oluşturulabilir. Çoğu gözlem formları ayrıntılı gözlem ünitelerinin listelendiği maddelerden oluşur. Bu maddelerin yanına onun varlığını ya da yokluğunu belirten bir işaret ya da miktar belirten sayı yazılır (Karasar, 2009: 159-160). Gözlem formunun en önemli özelliklerinden biri ölçülen/gözlenen özelliğe ilişkin performansı çeşitli düzeyleriyle tanımlayabilmesi ve ölçütlerin ne dereceye kadar karşılandığını görmeye olanak sağlamasıdır (Moskal 2000’den akt. Kan, 2006: 280).

Gözlem yönteminin eğitim öğretim sürecinde kullanılması, gözlem formlarının da birlikte kullanılmasını zorunlu hale getirmektedir. Söz konusu ölçme araçları, genel anlamda, araştırmalarda belirlenen değişkenin özelliğini ya da özelliklerini tespit ederek nitel ya da nicel veri oluşturmak için kullanılırken, eğitim-öğretim etkinliklerinde öğrencinin belirlenmiş bir özelliğinin var olup olmadığını ve varsa ne düzeyde olduğunu belirlemek için kullanılmaktadır. Yıldırım ve Şimşek (2008) eğitim ve öğretim sürecinde kullanılmak üzere tasarlanmış bir gözlem formunun etkililiği, formda yer alan boyutların iyi belirlenmiş olması, formun amaca yönelik olması, dilinin anlaşılır olması gibi ölçütlere bağlı olduğunda değinmektedir. Öte yandan, gözlem yapacak kişinin hem gözlem yapılacak konu ile ilgili bilgisinin olması hem de tarafsız bir gözle görev yapması büyük önem taşımaktadır (Çuhadaroğlu ve Yılmaz, 2007: 83). Bu doğrultuda hedefe uygun ve nesnel bir değerlendirme yapabilmek için gözlem formlarının kullanılması ön plana çıkmaktadır.

Literatürde Türkçe Öğretimi alanında gözlem tekniği ve gözlem formlarının geliştirilmesine yönelik çalışmaların son derece kısıtlı olduğu görülmektedir. Söz konusu alana yönelik yapılan tek tez çalışması, Damar'ın (2007) gerçekleştirdiği "İsviçre'de Yaşayan Altı Yaş Türk Çocuklarının Dil Kazanımlarına Yönelik Geliştirilen «Türkçe Dili Etkinlikleri Gözlem Formu» Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması" adlı doktora çalışmasıdır. Çalışmada altı yaş çocukların dil kazanımlarını ölçmeye yönelik bir gözlem formunun geliştirilme basamakları ele alınmıştır.

I. ANA DİLİ OLARAK TÜRKÇENİN EĞİTİMİNDE OKUMA BECERİSİ VE METİN ÇÖZÜMLEME

Ana dili olarak Türkçenin eğitiminde temel dil becerilerinden biri olan okuma becerisi literatürde '*sözcüklerin duyu organları yoluyla algılanıp anlamlandırılması, kavranması ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir etkinlik*' (Yıldız vd., 2006: 15), '*görme, algılama, seslendirme, anlama, beyinde yapılandırma gibi göz, ses ve beyin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreç*' (Güneş, 2007: 117), '*sözcükleri, tümceleri, noktalama işaretleriyle bir yazıyı bir bütün olarak görme, algılama ve kavrama süreci*' (Ünalın, 2006: 62), '*okuyucu ve yazar arasında uygun bir ortamda gerçekleşen görüş aktarımı*' (Akyol, 2007: 15) tanımlarıyla yer

almaktadır. Tanımların ortak olarak üzerinde durduğu nokta okumanın “görme, algılama” gibi fiziksel ve “anlama, kavrama, beyinde yapılandırma” bilişsel birtakım süreçlerden oluşmasıdır. Metni görme ve algılama süreci okuma için önkoşul niteliği taşıırken, anlama, kavrama, beyinde yapılandırma süreçleri metnin konusunu ve türünü anlama, iletisini bulma, metni kendi bütünselliği içerisinde yorumlama gibi süreçleri kapsamaktadır.

Öte yandan, okuma becerisi kendi içerisinde birtakım düzeylere ayrılmaktadır. İlköğretim birinci kademedeki kazandırılması beklenen okuma, yazılı bir metnin şifresini ya da grafiksel olarak kodlanmış bir bildirinin kodunu çözmedir ve bu anlamdaki okuma, grafiksel anlamda kodlama demek olan “yazma”nın karşılığıdır. Bu, “*temel okuma becerisi*” olarak karşımıza çıkmaktadır. Okumanın ikinci aşaması ise, temel okuma becerisini “*okuma sürekliliği*”ne dönüştürerek bireyin günlük hayatının değişmez bir ögesi haline getirebilmektir. Okuma sürekliliği, bireyin okumaya karşı tutumu ile ilişkilendirilebilir. Olumlu bir tutum sergileyen birey, söz konusu sürekliliği sağlarken, okumaya karşı olumsuz tutum sergileyen birey bu sürekliliği kazanamayabilir. Daha üst düzey bir tanımla ise okuma, yazınsal bir metni yorumlamayı da gerektiren, belirli bir metin dizgesini betimlemeyi amaçlayan, metindeki sözcük ya da tümcelerin bir arada bulunmasıyla oluşan anlamı keşfetme ve ortaya koyma süreci olarak tanımlanabilir. Bu süreçte, öğrencinin elde ettiği beceri “*eleştirel okuma becerisi*”dir. Eleştirel okuma, uzun süren okuma alışkanlığı, bilgisel donanıma sahip olma gibi nitelikleri kapsayan uzun ve gayretli bir süreçtir (Günay, 2007: 15; Özdemir, 2002, 16-18).

Eleştirel okuma metni okuyanın gözlem ve yaşantılarına dayalı olarak yaptığı bir okumadır. Öğrenci, yazarın iletisini daha iyi anlayabilir, onu çok yönlü değerlendirebilir. Bunun için yeterli sözcük dağarcığı, anlamı gerçek yönleriyle kavrama (metni doğru ve etkili çözümleme) ve sunulan konudan sonuçlar çıkarabilme becerisi gerekir. Bunun için okuduğu metni tam ve doğru anlaması zorunludur (Güleryüz, 2006: 114). Eleştirel okuma düzeyine ulaşmayı amaçlayan birey, bir metnin yalnızca yüzeysel boyutunu değil derin yapısını da kavrayabilmelidir. Metnin yüzeysel yapısı daha çok dilbilgisel özellikleri içine almakta ve sözcüksel düzeyde kalmakta iken; metnin derin yapısı anlamın üretimine yönelik çıkarımlarda bulunma, metnin iletisini ya da iletilerini neden-sonuç ilişkileri çerçevesinde gerekçelendirebilme, metnin anlatı öğelerini yorumlayabilme gibi daha üst düzey bilişsel

süreçler gerektiren bir alandır. Bu açıdan bakıldığında Türkçe öğretiminde, öğrencilere sunulan metin çözümleme yöntemi, metnin alımlanma süreci ve bu doğrultuda okuma becerisinin etkililiği açısından temel belirleyen olmaktadır. İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda okuma becerisi çerçevesinde belirlenen kazanımların tamamına yakını eleştirel okuma düzeyini hedeflemektedir:

“Programda öğrencilerin anlama, sıralama, ilişki kurma, sınıflama, sorgulama, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma, yorumlama ve değerlendirme becerilerini geliştirmeleri amaçlanmıştır” (MEB, 2006: 4).

“Programda okuma becerisiyle, öğrencilerin günlük hayatlarında karşılaştıkları yazılı metinleri doğru, akıcı bir biçimde ve uygun yöntemleri kullanarak okuyabilmeleri, okuduklarını değerlendirip eleştirel bir bakış açısıyla yorumlayabilmeleri ve okumayı bir alışkanlık hâline getirebilmeleri amaçlanmıştır; okuma kuralları, okunan metinlerin anlaşılması, çözümlenmesi ve anlamlandırılması, okunan metinlerin değerlendirilmesi ve okumanın bir alışkanlık hâline dönüştürülmesine yönelik olarak çeşitli kazanım ve etkinliklere yer verilmiştir” (MEB, 2006: 6).

Programda belirtilen eleştirel okuma düzeyi, Bloom'un revize edilen taksonomisi açısından bakıldığında “değerlendirme” basamağına karşılık gelmektedir. Bu doğrultuda, oluşturulan “Öyküleyici Metin Çözümlemeye Yönelik Gözlem Formu” ile İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın paralellik göstermesi beklenmektedir.

II. İLKÖĞRETİM TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI'NDA ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda, ölçme ve değerlendirme uygulamaları üç boyutta ele alınmıştır. Bunlardan ilki öğretim sürecinin başında, öğrencilerin derse karşı tutumları, dinleme, konuşma, okuma, yazma dil becerileri ile dil bilgisindeki hazır bulunuşluk düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan uygulamalardır. Bu amaçla; *tutum ölçekleri, başarı testleri, gözlem formları, dereceli puanlama anahtarları* gibi ölçme araçlarının kullanılabilmesine de değinilmiştir. İkinci bir ölçme ve değerlendirme uygulaması öğretim sürecinin değerlendirilmesine yöneliktir. Bu çerçevede öğretimin değerlendirilmesi ve öğrenme eksikliklerinin belirlenmesi olmak üzere iki farklı amaç ortaya konmaktadır. Bu türde bir

değerlendirme için *izleme amaçlı testler, öğrenci ürün dosyaları, performans ödevleri* araçlarının kullanılması önerilmiştir. Bunun yanı sıra öğrenmelerin ne ölçüde gerçekleştiğini belirlemek için *kontrol listeleri, akran değerlendirme formu, öz değerlendirme formu, gözlem formlarının* da kullanılabileceği programda yer almaktadır. Üçüncü ve son değerlendirme süreci ise çıktılarının (başarının) değerlendirilmesidir. Bu değerlendirmenin amacı öğrencilerin öğretim süreci sonundaki başarılarının belirlenmesidir. Süreç odaklı ölçme ve değerlendirmede ise çeşitli soru formatlarının kullanıldığı *başarı testleri ya da öğrenci ürün dosyalarının* kullanılması önerilmiştir (MEB, 2006: 214-215).

Programın ölçme ve değerlendirme bölümünde, gözlem yöntemi adı altında çeşitli ölçme araçlarına yer verilmiştir. Bunlar; gözlem formları, kontrol listeleri ve dereceli puanlama anahtarlarıdır. Söz konusu ölçme araçlarının gözlem yöntemi doğrultusunda kullanılması ele alınmıştır. İnceleme konumuz olan gözlem formları dinleme/izleme becerisi gözlem formu, konuşma becerisi gözlem formu, okuma becerisi gözlem formu olarak ayrıntılandırılmıştır.

Değerlendirme formları ise “öz değerlendirme” ve “akran değerlendirme” olmak üzere iki kategoride incelenmiş olmasına rağmen, çalışma kâğıtlarında ve kitabın sonundaki ekler bölümünde “grup değerlendirme formu, münazara değerlendirme formu, okuma becerisi değerlendirme formu, proje değerlendirme formu, yazılı anlatımı değerlendirme formu, konuşma becerisini değerlendirme formu, öğrenci ürün dosyası değerlendirme formu, öğrenci ürün dosyasına ilişkin öz değerlendirme formu olarak çok daha fazla değerlendirme formu örneğine yer verilmiş; söz konusu formlara yönelik hiçbir açıklama yapılmamıştır.

Programda aynı biçimsel özellikler taşıyan, okuma becerisi gözlem formu ve okuma becerisi değerlendirme formu bir arada kullanılmakta ve ikisi arasında ayrım bildiren bir ifade kullanılmamaktadır. Bu da programın anlaşılabilirliğini olumsuz yönde etkilemektedir. Ders kitabında ise tüm dil becerilerini içerisinde alacak şekilde tek bir form halinde tema sonlarında yer alan gözlem formları kullanılmakta, bunun yanı sıra her bir beceri için ayrı ayrı değerlendirme formları bulunmaktadır. Yine her iki formun biçimsel açıdan farklılıklarının olmaması ve programda bu şekilde bir açıklanmaya rastlamaması da ölçme ve değerlendirme sürecinde öğretmenin işini zorlaştıran öğelerdendir.

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda gözlem formlarının, öğrencilerin ders içerisindeki durumları, gösterdikleri performansları, çalışma kâğıtlarına verdikleri tepkileri vb. durumların dikkate alınarak doldurulması tavsiye edilmekte ve söz konusu formlarla öğrencilerin kazanımları ne derece kazandıklarını ve sınıf genelinde kazanımların ne kadarının kazanıldığına görülebileceği öngörülmektedir. Buna ek olarak, gözlem formları öğretim sürecinin başında ve öğretim süreci boyunca kullanılacak ölçme araçları olarak önerilmektedir. Bu öneriye karşın tüm okuma türleri için tek bir form önerilmiş olması, ölçme ve değerlendirme sürecinin sağlıklı sonuç vermemesine neden olabilir. Metin türleri, okuma yöntem ve tekniklerinin dâhil edilmediği bir okuma gözlem formu söz konusu süreçte etkili olmayacaktır.

III. “ÖYKÜLEYİCİ METİN ÇÖZÜMLEMEYE YÖNELİK GÖZLEM FORMU”NUN OLUŞTURULMASI

Öyküleyici Metin Çözümlemeye Yönelik Gözlem Formu'nun oluşturulma aşamaları aşağıda yer almaktadır:

1. *İlgili alanda literatür taraması yapma:* Gözlem formu oluşturmanın ilk aşamasında ölçme ve değerlendirme, gözlem tekniği, gelişim ve öğrenme, okuma becerisi, metin bilgisi alanlarına yönelik geniş bir literatür çalışması yapılmıştır.
2. *Yapılan literatür taraması sonucu, gözlem formunda yer alması gereken bilişsel basamakları belirleme:* Literatür çalışmasından sonra ilköğretim ikinci kademe düzeyindeki öğrencilerin metin çözümlemeye yönelik sahip olabileceği bilişsel basamaklar belirlenmiş ve söz konusu düzeylerin işevuruk tanımları yapılmıştır. İşevuruk tanım, “özellikle doğrudan doğruya gözleyemediğimiz bir kavramın, varoluş olmadığını ya da ne ölçüde var olduğunu görgül olarak saptayabilmek için ne gibi işler ya da işlemler yapıldığını belirterek tanımlamadır” (Erkuş, 2009: 35).
3. *Bilişsel basamaklara yönelik boyutlar oluşturma:* Tanımlanan bilişsel basamaklara dâhil edilebilecek, gözlenebilir ve ölçülebilir boyutlar oluşturulmuştur.

4. *Puanlama yöntemi ve dereceleri belirleme:* Elde edilen 20 boyut sonunda, gözlem formunun 100 puan üzerinden, beşli dereceleme yöntemiyle puanlanabileceği belirlenmiştir.

5. *Gözlem formunu biçimsel açıdan düzenleme:* Bilişsel basamakları, boyutları ve puanlama yöntemi-derecesi belirlenen gözlem formunun kullanım kolaylığı açısından biçimsel düzenlemeleri yapılmıştır.

6. *Uzman görüşü alma:* Uzman görüşü almak için ayrıca “Öyküleyici Metin Çözümlemeye Yönelik Gözlem Formu-Uzman Görüşü Değerlendirme Formu” hazırlanmış, oluşturulan gözlem formu alanında uzman bir profesör ve iki yardımcı doçente, değerlendirilmek amacıyla ulaştırılmıştır.

7. *Uzman görüşleri doğrultusunda gözlem formunun yeniden düzenlenmesi:* Uzmanlardan alınan geribildirimler sonucu, gözlem formunun son düzenlenmeleri yapılmıştır.

Söz konusu formun bilişsel basamaklarının oluşturulma aşamasında Bloom’un revize edilmiş taksonomisinden faydalanılmıştır. Öğrenme ürünlerini analiz ederek sınıflama sistemleri geliştiren eğitimcilerin başında Bloom ve meslektaşları gelir. Bloom ve meslektaşları, 1950’lerde yaptıkları çalışmalar sonucu öğrenme ürünlerini bilişsel, duyuşsal ve psikomotor olmak üzere üç alanda toplayarak tanımlamışlardır. Bilişsel öğrenmeler, zihinsel etkinliklerin ağırlıkta olduğu davranışları (bilgiyi tanıma ve hatırlama, onun üzerinde işlemler yapma, kavramlar, genellemeler, kuramlar geliştirme gibi) kapsar. Bilişsel öğrenmeler hiyerarşik olarak altı kategoride incelenebilir. Bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez, değerlendirme. Bu sıralamaya göre kavrama düzeyindeki bir davranışın öğrenilmesi bilgi düzeyindeki davranışların öğrenilmesine bağlıdır (Yalın, 2003: 27-28). Bloom’un taksonomisi ile revize edilmiş taksonomi arasındaki en önemli iki ayrım, “bilgi”nin bir düzey olamayacağı ve diğer düzeylerin temelinde bilgiyi öğrenmenin zorunluluğu; diğeri ise “değerlendirme” basamağının en üst düzey basamak olamayacağı, “yaratma”nın değerlendirmeden daha üst düzey bir beceri gerektirdiğidir (Doğanay ve Karip, 2006: 43).

Revize edilmiş taksonomide bilgi basamağı kendi içerisinde olgusal bilgi, kavramsal bilgi, işlemler bilgisi ve bilişsel farkındalıkla ilgili bilgiler olmak üzere dört kategoriye ayrılmıştır. Oluşturulan gözlem formunun bilgi basamağında söz konusu kategoriler doğrultusunda öğrencinin tek başına yapması gereken, okuyacağı metne yönelik araştırmalara yer verilmiştir. Söz konusu bilişsel basamak puanlamaya dâhil edilmemiştir. Gözlem formunda yer alan diğer bilişsel basamaklar ise ders işleme sürecinde gerçekleştirilmesi beklenen kazanımlardır. Gözlem formunda yer alan bütün bilişsel basamaklar revize edilmiş taksonomideki açıklamalar göz önüne alınarak hazırlanmıştır.

SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Çalışmada, “Öyküleyici Metin Çözümlemeye Yönelik Gözlem Formu”nun oluşturulma aşamalarına yer verilmiş ve oluşturulan gözlem formunun ilköğretim ikinci kademe Türkçe öğretiminde kullanılması önerisi getirilmiştir. Söz konusu gözlem formunun oluşturulma sürecinde; ilgili alanda literatür taraması yapma, yapılan literatür taraması sonucu, gözlem formunda yer alması gereken bilişsel basamakları belirleme, bilişsel basamaklara yönelik boyutlar oluşturma, puanlama yöntemi ve dereceleri belirleme, gözlem formunu biçimsel açıdan düzenleme, uzman görüşü alma, uzman görüşleri doğrultusunda gözlem formunun düzenlenmesi aşamaları yer almaktadır. Öte yandan, gözlem formunun dil, anlatım açısından anlaşılabilirliği, öğretmenlerce kullanım kolaylığı, formda yer alan ifadelerin gözlenebilir ve ölçülebilir özellikte olması, gözlem formunun amaca uygunluğu gibi çeşitli ölçütler göz önünde bulundurulmuştur.

Bunun yanı sıra çalışmada İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yer alan gözlem formunun eksikliklerinden yola çıkılarak her metin türü için farklı bir gözlem formu önerisi ortaya konulmuştur. Farklı metin türlerini bir arada değerlendirmek, ölçüt belirleme açısından sorun yaratabileceği gibi ölçme ve değerlendirme sürecinin etkililiğinin korunması açısından da sakıncalıdır. Programda yer alan gözlem formunun bir başka eksikliği de ölçütlerinin yalnızca metnin yüzey yapısına yönelik olmasıdır. Metin çözümleme düzeyine ulaşmayı amaçlayan birey, bir metnin yalnızca yüzeysel boyutunu değil derin yapısını da kavrayabilmelidir. Metnin yüzeysel yapısı daha çok dilbilgisel özellikleri içine almakta ve

sözcüksel düzeyde kalmakta iken; metnin derin yapısı anlamın üretimine yönelik çıkarımlarda bulunma, metnin iletisini ya da iletilerini neden-sonuç ilişkileri çerçevesinde gerekçelendirebilme, metnin anlatı öğelerini yorumlayabilme gibi daha üst düzey bilişsel süreçler gerektiren bir alandır. “Öyküleyici Metin Çözümlemeye Yönelik Gözlem Formu” oluşturulurken göz önünde bulundurulmuş bir başka faktör de derin yapı-yüzey yapı ilişkileridir.

Zorbaz (2005) Türkçe öğretmenlerinin metne yönelik sordukları soruların büyük bir bölümünün (%63,2) bilgi basamağına yönelik olduğunu belirlemiştir. Bunun yanı sıra üst düzey becerilere yönelik analiz basamağında %9,2, değerlendirme basamağında %0,84 olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda, metin çözümlemeye yönelik üst düzey bilişsel basamakları yoklayan ölçme ve değerlendirme formlarının kullanılması ve öğretmenlerin söz konusu düzeylere gereken önemi vermesi bir zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır. Öte yandan Akata (2009) “Türkçe Programıyla İlgili Ölçme ve Değerlendirme Sürecinin İşlevselliği Üzerine Bir Araştırma (Tekirdağ İli Örneği)” adlı çalışmasında Türkçe öğretmenlerinin %70’inin her temanın sonuna yer alan gözlem formlarını kullanmadığı; %54’ünün her bir öğrenciyi gözleterek doldurmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmadan, Türkçe öğretmenlerinin gözlem formlarının etkililiğine inanmamakta ve işlevsel bulmamakta olduğu sonucu çıkarılabilir. Söz konusu çalışmaya paralel olarak Bektaş’ın (2009) çalışmasında Türkçe öğretmenlerinin büyük çoğunluğu sınıfların kalabalık olması nedeniyle gözlem ve değerlendirme formlarının etkili kullanılmadığını ve programdaki değerlendirme-gözlem formlarının sadeleştirilmesi gerektiği yönünde görüşlerini belirtmişlerdir.

Yapılan çalışmalar da göz önünde bulundurulduğunda Türkçe Öğretimi alanında özelden metin çözümlemeye yönelik ölçme ve değerlendirme, genelde bütün ölçme ve değerlendirme süreciyle ilgili yenilikler yapılması bir zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu doğrultuda, İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda ve ders kitaplarında yer alan gözlem formları amaca uygunluk, basamakların ve boyutların oluşturulması, kullanılabilirlik, işlevsellik açılarından eleştirel bir gözle incelenmeli ve uygun görülen durumlarda yeni gözlem formları oluşturulmalıdır.

KAYNAKÇA

AKATA, Aylin (2009), Türkçe Programıyla İlgili Ölçme ve Değerlendirme Sürecinin İşlevselliği Üzerine Bir Araştırma (Tekirdağ İli Örneği), Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu.

AKYOL, Hayati; (2007), **İlköğretimde Türkçe Öğretimi**, “Okuma”, (Ed. A. Kırkkılıç, H. Akyol), PegemA Yayıncılık, Ankara.

BEKTAŞ, Dinçer (2009), İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nın ve Uygulamalarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Ordu İli Örneği), Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trabzon.

BÜYÜKÖZTÜRK, Şener, vd.; (2010), **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**, PegemA Yayıncılık, Ankara.

ÇUHADAROĞLU, Ebru O. ve Kürşad YILMAZ; (2007), “Sınıf İçi Gözlem Araç ve Teknikleri. Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi”, ss.77-97.

DAMAR, Mustafa (2007), İsviçre’de Yaşayan Altı Yaş Türk Çocuklarının Dil Kazanımlarına Yönelik Geliştirilen «Türkçe Dili Etkinlikleri Gözlem Formu» Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.

DOĞANAY, Ahmet ve Emin KARİP; (2006), **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme**, PegemA Yayıncılık, Ankara.

ERKUŞ, Adnan; (2009), **Davranış Bilimleri İçin Bilimsel Araştırma Süreci**, Seçkin Yayıncılık, Ankara.

GÜLERYÜZ, Hasan; (2006), **Yaratıcı Çocuk Edebiyatı**, PegemA Yayıncılık, Ankara.

GÜNAY, Doğan; (2007), **Metin Bilgisi**, Multilingual Yayınları, İstanbul.

GÜNEŞ, Firdevs; (2007), **Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma**, Nobel Yayın-Dağıtım, Ankara.

KAN, Adnan; (2006), **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**, “Ödev ve Projeler”, (Ed. H. Atılgan), Anı Yayıncılık, Ankara.

KARASAR, Niyazi; (2009), **Bilimsel Araştırma Yöntemi**, Nobel Yayın-Dağıtım, Ankara.

MEB (2006), **İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı**, Ankara.

ÖZDEMİR, Emin; (2002), **Eleştirel Okuma**, Bilgi Yayınevi, Ankara.

ÜNALAN, Şükrü; (2006), **Türkçe Öğretimi**, Nobel Yayın-Dağıtım, Ankara.

YALIN, Halil İbrahim; (2003), **Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

YILDIRIM, Ali ve Hasan ŞİMŞEK; (2008), **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, Seçkin Yayıncılık, Ankara.

YILDIZ, Cemal, vd.; (2006), **Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi**, PegemA Yayıncılık, Ankara.

ZORBAZ, Kemal Zeki (2005), **İlköğretim Okulları İkinci Kademe Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri ve Yazılı Sınavlarda Sordukları Sorular Üzerine Bir Değerlendirme**, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hatay.

Ek I: Öyküleyici Metin Çözümlemeye Yönelik Gözlem Formu

Öğrencinin Adı-Soyadı:						
BİLİŞSEL BASAMAK		HAZIRLIK SÜRECİ				
BİLGİ	I. Okuduğu metnin (varsa) yazarı-şairi ile ilgili araştırma yapar. II. Metinde bilinmeyen sözcüklerin anlamlarını ve kullanım alanlarını araştırır. III. Okuduğu metnin türüyle ilgili bilgi edinir.	Ders Öncesi Yapılacak				
BİLİŞSEL BASAMAKLAR	BOYUTLAR	1	2	3	4	5
HATIRLAMA Öğrenciden, bilgileri gördüğünde tanıma ve gerektiğinde hatırlaması beklenir.	Okuduğu metnin karakterlerini söyler.					
	Okuduğu metindeki zamansal unsurları (tarih, yıl, mevsim vb.) söyler.					
	Okuduğu metinde anlatılanların nerede geçtiğini söyler.					
	Okuduğu metnin türünü söyler.					
ANLAMA Öğrenciden, bilgi boyutunda belirtilen bilgileri anladığının kanıtı olarak, onların anlamlarını kendi ifadeleriyle açıklama, yorumlama, özetleme, örneklendirme ve sınıflandırması beklenir.	Metnin ana fikrini söyler.					
	Metnin konusunu söyler.					
	Metindeki olayları zaman sırasıyla anlatır.					
	Metindeki kişilerin metin içerisindeki işlevlerini söyler.					
UYGULAMA Öğrenciden bilgilerinin metin üzerinde uygulaması beklenir.	Metnin içeriğine uygun başlık oluşturur.					
	Metni farklı bir başlangıçla sonuna uygun olarak tamamlar.					
	Metni farklı bir sonla başlangıca uygun tamamlar.					
	Metnin başlangıç ve sonunu değiştirmeden farklı bir gelişme düzeni yazar.					
ANALİZ Öğrenciden metni ayrıştırıp analiz etmesi, parçalar arasındaki ilişkileri görmesi, birbirleriyle ve bütünlükle ilişkilendirmesi beklenir.	Okuduğu metinde yer alan cümlelerin birbiriyle tutarlı olup olmadığını söyler.					
	Okuduğu metinde yer alan paragrafların birbiriyle tutarlı olup olmadığını söyler.					
	Metnin bütününlü tutarlı olup olmadığını söyler.					
	Metnin akışında mantıksal tutarsızlıklar olup olmadığını söyler.					
DEĞERLENDİRME Öğrenciden metni ölçüt ve standartlara dayalı yargılaması beklenir.	Metnin iletisi ile işlenen ana tema arasındaki ilişkiyi açıklar.					
	Metnin iletisi ile konusu arasındaki ilişkiyi açıklar.					
	Metnin dilini anlaşılabilirlik açısından değerlendirir.					
	Metnin dilini metin türüne göre değerlendirir.					

*Tüm boyutları 1-5 aralığında puanlandırırız.