



Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi

Pamukkale University Journal of Social Sciences Institute

ISSN 1308-2922 E-ISSN 2147-698



Article Info/Makale Bilgisi

Received/Geliş: 09.12.2016 Accepted/Kabul: 04.01.2017

DOI: 10.5505/pausbed.2017.85579

TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN "TÜRKÇE ÖĞRETİMİNE" YÖNELİK YETERLİLİKLERİ

Erkan ÇER*

Özet

Bu çalışma, Türkçe öğretmenlerinin Türkçe öğretimine yönelik yeterliliklerini incelemeyi amaçlamaktadır. Böylelikle, hem öğretmenlerin yeterliliklerine yönelik saptamalarda bulunulabilir hem de Türkçe öğretiminin başat sorunlarının uygulamada hangi nedenlerden kaynaklandığı belirlenebilir. Bu durum, hem Türkçe öğretiminin sorunlarının giderilmesine hem de Türkçe öğretmenlerinin alan eğitimine yönelik yeterlilik düzeylerine katkı sağlayabilir. Nitel bir yöntemle gerçekleştirilen bu çalışmaya, 40 Türkçe öğretmeni katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen açık ve kapalı uçlu sorulardan oluşan bir anket kullanılmıştır. Türkçe öğretmenlerinden elde edilen nitel verilerin çözümlenmesinde ise, betimsel çözümlene kullanılmıştır. Sonuç olarak, bu çalışmada, Türkçe öğretmenlerinin Türkçe öğretimi ile ilgili yeterli düzeyde bilgiye sahip olmadıkları ortaya çıkarılmıştır. Bu durum, Türkçe öğretmenlerinin Türkçe öğretimini bilgi ve beceri dersi olarak görmelerine, derslerde dilbilgisi kurallarını öğretmeyi öncelemelerine, düz anlatım ve soru-yanıtı çok fazla yeğlemelerine, uyarıcı olarak Türkçe ders kitapları ile 100 Temel Eser'i çok fazla kullanmalarına, konuların hazırlanış sürecinde öğrenciden ve kazanımlardan hareket etmemelerine ve üst düzey düşünmeyi ortaya çıkartıcı etkinliklere yönelmemelerine yol açmaktadır. Bu bakımdan, Türkçe öğretmenlerinin Türkçe öğretiminin niteliğini etkileyen her türlü değişken üzerinde bilgi ve beceri sahibi olması gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: *Türkçe Öğretmenleri, Türkçe Öğretimi, Yeterlilik*

TURKISH TEACHERS' PROFICIENCY ON "TURKISH LANGUAGE TEACHING"

Abstract

This study aims to analyze Turkish Teachers' proficiency on Turkish Language Teaching. Accordingly, both the teachers' proficiencies can be specified and where the principal problems in practice in Turkish Language Teaching arise from can be determined. This condition may both contribute to removing the problems in Turkish Language Teaching and to proficiency levels of Turkish Teachers for field education. 40 Turkish Teachers participated in this qualitative-design study. A structured written questionnaire, developed by the researcher, consisting of open-ended and close-ended questions was used as the data collection instrument. Descriptive analysis was used for the analysis of qualitative data obtained from Turkish Teachers. In conclusion, it was found through this study that Turkish Teachers did not know enough about Turkish Language Teaching. This condition leads Turkish Teachers to regard Turkish

* Yrd. Doç. Dr., Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Bölümü, Amasya.
e-posta: erkan.cer@gmail.com

Language Teaching as a knowledge and skill-based lesson, to prioritize teaching grammar rules, to prefer lecturing and question & answer method too much, to use Turkish textbooks and 100 Classical Works as stimuli too much, to center students and objectives in preparing the subjects and not to incline to activities which arouse higher order thinking. Hence, Turkish Teachers are expected to have knowledge and skill about every variable affecting the quality of Turkish Language Teaching.

Anahtar Kelimeler: *Turkish Teachers, Turkish Language Teaching, Proficiency.*

1. GİRİŞ

Türkçe öğretiminin niteliğini etkileyen değişkenlerin başında Türkçe öğretmenleri gelmektedir. Çünkü Türkçe öğretmenleri, anlama ve anlatma becerilerinin doğru ve etkili bir biçimde öğretilmesinde, çok uyaranlı öğretim ortamının yaratılmasında, öğrencilerin duyarlılıklarının geliştirilmesinde, okuma kültürü sürecinde olmalarında ve üst düzey düşünme sorumluluğu almalarında önemli bir kılavuz durumundadır. Bununla birlikte, dilsel becerilerin etkinlik temelli öğretilmesinde, dilbilgisi kurallarının beceriler içerisinde sezinletilmesinde, derslere etkili bir biçimde başlanmasında, düzeye uygun farklı yöntem, teknik ve strateji kullanılmasında, Türkçe derslerine beceri odaklı bakılmasında, Türkçe derslerine yönelik uyarıların çeşitliliğinin sağlanmasında, sınıf ortamının düzenlenmesinde ve konuların hazırlanış sürecinde, Türkçe öğretmenlerinin Türkçe öğretimine yönelik yeterli düzeyde bilgi ve beceri sahibi olması gerekmektedir. Bu bakımdan, Türkçe öğretiminin uygulamada öğretmenler tarafından böyle bir anlayışla gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğinin ortaya çıkarılması gerekmektedir.

Türkçe öğretiminin amacı; anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesi, sözcük dağarcığının zenginleştirilmesi, temel dilbilgisi kurallarının kavratılması, düşünce güçlerinin geliştirilmesi, dil sevgisi ve bilincinin uyandırması yönlerinden öğrencileri yetiştirmektir (Demirel, 1996: 8; Göğüş ve Yücesan, 1988: 16; Göğüş, 1993: 5; Kavcar ve Oğuzkan, 1987: 2; MEB, 2015; Özdemir, 2002: 8; Sever, 2004: 231). Türkçe öğretiminin belirtilen amaçlarıyla, öğrencilere bilişsel, dilsel, duyuşsal ve devinişsel alanlarla ilgili çok boyutlu davranış örüntülerinin kazandırılması öngörülmektedir (Sever, Kaya ve Aslan, 2011: 7). Bilişsel olarak, öğrenciler, eleştirel ve yaratıcı bir biçimde üst düzey düşünme sorumluluğu edinebilir (Aslan, 2010b), anlatımlarını bilişsel bir denetimden geçirerek özdüzenleme ve değerlendirme yapabilir (Güneş, 2007: 69; Özdemir ve Binyazar, 1979: 56); dilsel olarak, anlatım gücünü geliştirerek doğru, etkili ve estetik bir biçimde iletişim kurabilirler (Özbay, 2006). Bununla birlikte, öğrenciler, duyuşsal olarak, sanatçı tarafından hazırlanmış nitelikli metinlerle insana, yaşama ve doğaya yönelik duyarlılık kazanabilir (Dilidüzgün, 2003; Sever, 2011); devinişsel olarak ise, bu beceri ve davranışların uygulanmasında yetkinleşebilirler. Bütün bu yönleriyle, Türkçe öğretimi, öğrencilerin gelişimsel alanlarına katkı sağlayan dil, duygu ve düşünce eğitimi sürecidir.

Türkçe öğretiminin okuma kültürü edinmiş duyarlı bireyler yetiştirme amacının gerçekleştirilmesini sağlayacak en başat değişkeni öğretmendir (Sever, 2008b: 460). Bu yönüyle, Türkçe öğretmenlerinin, Türkçe öğretiminin niteliğini etkileyen tüm değişkenlere yönelik olarak yetkinleşmiş olması gerekmektedir. Daha açık bir anlatımla, anlama ve anlatma becerilerinin etkinlik temelli öğretilmesi, salt ders kitaplarına bağlı kalınmayarak nitelikli metinlerle dersin işlenmesi, çok uyaranlı eğitim ortamlarının yaratılması, öğrencinin gelişimsel düzeyinin göz önünde bulundurulması, yöntem, teknik ve strateji bilgi ve becerisinin geliştirilmesi, dilbilgisi konularının metin odaklı olarak sezinletilerek işletilmesi, öğrenme ve öğretme ortamların düzenleyecek eğitim

durumları oluşturulması ve öğrencilerin okuma kültürü sürecinde yer edinebilmesi, Türkçe öğretimini gerçekleştiren öğretmenlerin sorumluluğundadır. Oysa Türkçe öğretmenlerinin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin kazandırılmasında bütünsellik ilkesini gözetmemesi; yalnızca dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin birinin gelişimini incelemesi ya da dilbilgisi konularının öğretilmesine ilişkin eğitim ortamlarını düzenlemesi, sürekli olarak ders kitabına bağlı kalması, salt düz anlatım ve soru-yanıt ile dersi sürdürmesi, konuya uygun araç ve gereçlere yer vermemesi hem öğrencilerin dilsel becerilerinin gelişmesini engelleyebilir hem de Türkçe öğretiminin verimini olumsuz bir biçimde etkileyebilir. Alanyazın incelendiğinde, Türkçe öğretmeni adaylarının yeterliliklerine yönelik araştırmaların kapsamlı olduğu (Aydın, 2013; Batar ve Aydın, 2014; Bozkurt, 2015; Bozpolat, 2015; Coşkun, Gelen ve Öztürk, 2009; Dargut ve Çelik, 2014; Kana, 2015; Lüle Mert, 2013; Ülper ve Bağcı, 2012; Yaman, 2007; Yılmaz, 2010); yalnız, Türkçe öğretmenlerinin yeterlilik algılarına yönelik araştırmaların ise (Güney, Aytan ve Gün, 2010; İskender, Yiğit ve Bektaş, 2015; Maltepe, 2011; Özlük, 2010; Saracaloğlu, Karasakaloğlu ve Gencel, 2010) görece sınırlı olduğu görülmektedir. Coşkun, Özer ve Tiryaki (2010: 131) tarafından, yedi üniversitede 289 Türkçe öğretmeni adayının özel alan yeterlilik algılarının belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen çalışmada, en yüksek yeterlilik algısının "dilsel becerileri geliştirme"; en düşük yeterlilik algısının "okul, aile ve toplumla işbirliği yapma" alanında olduğu görülmüştür. Anılan ve Kılıç (2013) tarafından gerçekleştirilen öğretmen adaylarının Türkçe öğretimi dersine ve Türkçe öğretimi konusundaki yeterliliklere ilişkin çalışmasında, öğretmen adaylarının okuma-yazma öğretiminde, dilbilgisi konularının sezdirilerek öğretilmesinde, dikkatin çekilmesinde, etkinlik örneklerinin bulunmasında, ölçme ve değerlendirme aşamasında zorlandıkları belirlenmiştir. Özkan ve Şahbaz (2011) tarafından, Türkçe öğretmeni adaylarının alan derslerinin işlevselliğine yönelik yaptığı araştırmada, öğretmen adaylarının alan bilgisi derslerinin yetersizliklerine yönelik görüşleri belirlenmiştir. Özellikle, araştırmada, bu derslerin işlevsel olmaması, derslerin yüzeysel olarak verilmesi, dersin işleniş bakımından öğretim elemanlarının donanımlı olmaması, derslerin içerikleri bakımından daha çok edebiyat ağırlıklı ya da birbirine benzer olması, derslerin araç-gereç boyutunda yetersiz olması ve teknolojiden yeterince yararlanılmaması, uygulama derslerinin ve ortamlarının oldukça yetersiz olması gibi bulgulara ulaşılmıştır. Özer ve Gelen (2008: 52) tarafından gerçekleştirilen öğretmen ve öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerine sahip olma düzeylerine yönelik araştırmasında, öğretmen adaylarının öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde mesleki yeterliğine sahip olduğu görülmüştür. Şengül (2012) tarafından, Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterliliklerine ilişkin yapılan araştırma sonuçlarına göre ise, Türkçe öğretmenlerinin öğretim sürecini planlamaya ve düzenlemeye, öğrencilerin dilsel becerilerini geliştirmeye, okul, aile ve toplumla işbirliği yapmaya, Türkçe alanında mesleki gelişimini sağlamaya yönelik özel alan yeterliliklerinin "kısmen yeterli" olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar, Saracaloğlu, Karasakaloğlu ve Gencel (2010: 279)'in Türkçe öğretmenlerinin özyeterlilik inançlarına yönelik çalışmasını da desteklemektedir. Bununla birlikte, Türkçe öğretmenlerinin Türkçe öğretimine ilişkin yeterli düzeyde olduklarını ortaya koyan araştırmalar da vardır. Özellikle, İskender, Yiğit ve Bektaş (2015) tarafından yapılan araştırmada, Türkçe öğretmenlerinin dil gelişimini izleme ve değerlendirme, mesleki gelişimi sağlama, Türkçe öğretim sürecini planlama ve düzenleme, dilsel becerileri geliştirme, okul, toplum ve aileyle işbirliği yapma alanlarında kendilerini yeterli düzeyde gördükleri

saptanmıştır. Bu araştırmanın sonuçları ise, Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterliliklerine yönelik olarak gerçekleştirilen çalışmalarla örtüşmektedir (Maltepe, 2011: 1875; Özlük, 2010: 113). Araştırmalara genel olarak bakıldığında, Türkçe öğretmenlerinin alan eğitimine yönelik yeterliliklerinin aynı düzeyde olmadığı görülmektedir. Bu yönüyle, bu sonuçlara neden olan değişkenlerin ortaya çıkarılması gerekmektedir.

1.1. Türkçe Öğretiminde Üst Düzey Düşünme ve Nitelikli Metinler

Düşünme, bilgi ve becerilerden oluşan, bireyi iç ve dış değişkenler bakımından rahatsız eden, onun psikolojik ve fiziksel dengesini bozan olayların giderilmesi için girilen bilişsel etkinlikleri kapsamına karşın (Brookhart, 2010; Gibson, 1998; İpşiroğlu, 2002; Kazancı, 1989; Özden, 2003) üst düzey düşünme, eleştirel ve yaratıcı düşünmenin temelinden oluşan (Lipman, 1991; De Bono, 2010), akıl yürütmeye dayanan ve bilgiler arasında tutarlılık, bağlantı ve derin kavrayış gerektiren (Halpern, 1996) ve bulgulara dayalı olarak sonuçların oluşturulduğu düşünme biçimidir (Williams, 2003). Daha açık bir anlatımla, üst düzey düşünme karar verme, eleştirel, analitik ve ilişkisel düşünme, yaratıcı olma, çözümlenme ve birleşim yapma, kestirim ve çıkarımda bulunma, özdüzenleme ve değerlendirme yapma gibi becerileri kapsar. Bu bakımdan, Türkçe öğretiminde, nitelikli metinler aracılığıyla öğrencilerin anlama ve kavramaya yönelik bilişsel becerilerinin yanı sıra üst düzey düşünme becerilerinin de ortaya çıkarılması gerekir.

Türkçe öğretiminin temel aracı metinlerdir (Sever, Kaya ve Aslan, 2011: 9). Bu yönüyle, Türkçe öğretiminde, ilk olarak, öğrencilerin ilgi, gereksinim, bakış açısı, dil ve anlam evrenlerine uygun metinlerin kullanılması gerekmektedir. Çünkü öğrencinin okuduğu kitaplar, gelişim düzeyinin özelliklerini yansıtmıyorsa, öğrenci, kitabın ne dilini ne resmini ne de yazısını anlayabilir. Başka bir söyleyişle, öğrencinin dilsel, bilişsel, kişilik ve toplumsal gelişimine uygun olan, onun ilgi ve gereksinmelerini önceleyen metinler Türkçe öğretiminin vazgeçilmez uyarıcıları olmalıdır (Çer, 2016: 22; Dilidüzgün, 2004: 70). İkinci olarak, öğrencilere insana, yaşama ve doğaya yönelik her türlü konu üzerindeki hassasiyetin estetik bir anlayışla yansımaları, öğrencilerin üst düzey haz duyma alışkanlığını geliştirmesi, duyularını eğitmesi, kendini etkili bir biçimde ifade etmesi ve özbeğeni oluşturması için sanatçı duyarlılığının metinlere yansımaları gerekmektedir (Dilidüzgün, 2007: 112; Sever, 2007a: 41). Bu yönüyle, Türkçe öğretimi sürecinde kullanılan yazınsal ve öğretici metinlerin sanatçılar tarafından oluşturulmuş olması gerekmektedir. Son olarak ise, öğrencilerin düşünme ve düşünme sorumluluğu alabilmesi için, bu metinlerin kurmaca bir gerçekliği, iletide örtüklüğü, sezinletme ve duyumsatmayı, söz ve sözcük öbeklerine farklı anlamları yansıtmayı yeğlemesi gerekir. Daha farklı bir anlatımla, öğrencilerin, sanatçının dilsel ya da görsel metne sindirdiği iletilerine duyarak, düşünerek ve düş kurarak ortak olabilmesi, metinlerin bilgi iletme ya da öğretmek yerine duyumsatıcı ve sezinletici olmasına, çocuğu metnin anlamına götüreceği uygun ipuçlarına, sözcüklerin bilinen anlamlarının dışında kullanılmasına, söz değerlerine yeni anlamlar yüklenmesine, renk, çizgi ve sözcüklerin anlatım gücüne gereksinim vardır.

Türkçe derslerinde kullanılan nitelikli çocuk kitapları, öğrencilere eleştirel ve yaratıcı düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerini kazandırması bakımında uygun ortamlar hazırlamalıdır. Bu ortamlarda, öğrenciler karşılaştırma yapma, neden-sonuç ilişkisi kurma, kestirim ve mantıksal çıkarımda bulunma, ilişkileri sezinleme ve

değerlendirme yapma gibi üstbilişsel davranışlarda bulunabilmelilerdir. Oysa öğrencilerin, duygu ve düşünce üretmesine olanak sağlamayan, genellikle bir doğruyu aktarmayı amaçlayan metinlerle gerçekleştirilen öğretim, öğrencilerin yaratıcı ve eleştirel düşünme yeteneklerinin gelişmesine engel olabilir. Türkçe öğretiminde genellikle ders kitaplarına bağlı bir öğretim anlayışı, öğrencileri ders kitabına seçilen metinlerle sınırlamakta ve dersin yalnızca basılı bir araçla sürdürülmesine neden olmaktadır (Sever, Kaya ve Aslan, 2011). Bu yönüyle, Türkçe öğretimi, salt ders kitabına bağlı kalınarak gerçekleştirilmemesi gereken bir öğretimdir. Türkçe öğretimi için seçilen kitap, içindeki metinlerle öğretmen ve öğrencileri yeni kitaplara yönlendirecek bir kılavuz olmalıdır. Türkçe ders kitapları incelendiğinde, bu kitapların hazırlanmasında çocuğun yaş ve gelişim düzeyinin dikkate alınmadığı, görsel ve dilsel metinlerin çocuğa göre olmadığı, görsellerin estetik kaygıdan uzak olduğu, öğretici metinlerin daha fazla yer aldığı, metin ile ilgili sorunların üst düzey düşünceyi devindirmede görülmemektedir (Aslan ve Doğu, 2016: 22; Çer, 2011; Çetinkaya ve Uzun, 2014; Kaya, 2006: 90). Bu nedenle, Türkçe öğretiminde yer alan değişik türdeki metinler dilimizin anlatım gücünü ve güzelliğini yansıtmalı; anlama ve anlatma becerilerinin edinilmesi ve uygulanması amacıyla yönelik olmalıdır (Sever, 2002: 194). Bununla birlikte, ders kitaplarının, öğretim sırasında, öğrencilerin neleri öğreneceği ve öğretmenlerin neleri öğreteceğini önemli ölçüde etkileyen bir kaynak olma özelliği taşıması, bu uyarıların öğretimin kazanım ve davranışlara uygun olmasını ve öğrencilerin gelişimsel düzeyine göre hazırlanması gerektiği ortaya koymaktadır (Kılıç ve Seven, 2005: 19).

Türkçe öğretiminde, çocukların okuma ve okuduğunu anlama becerisini geliştirmek amacıyla Türk ve dünya klasiklerinden oluşan bir okuma listesi hazırlanmıştır (MEB, 2015). Bu listede yer alan kitapların tasarım, içerik ve eğitsel olarak incelendiğinde, tam anlamıyla çocuk gerçekliğine uygun ve çocuğa göre olmadığı görülmektedir (Baş, 2011: 197; Birkan Baydan, 2008: 105; Doğan, 2011: 335; Güney, 2014: 718; İnce, 2008: 190; Karaman-Kepenekci, 2010: 79; Ulutaş, 2011: 423). Özellikle, Aslan (2010a: 33) tarafından 100 Temel Eser'de kadının sunuluşuna yönelik romanlar üzerinde yapılan araştırmada, bu yapıtlarda geçen kadın karakterlerin şiddete maruz kalan, çamaşır-bulaşık yıkayan, yemek pişiren, evde oturan, çalışma yaşamında fazlaca görülmeyen, kitap ve gazete gibi kitle iletişim araçlarından yararlanmayan, daha çok cinsel bir nesne gibi kabul edilen cinsiyet olarak gösterildiği ortaya çıkarılmıştır. Çer (2015: 1012) tarafından 100 Temel Eser'de kadın imgesine yönelik öyküler üzerinde yapılan araştırmada ise, kadın karakterlerin edilgen 79 (19 %), güçsüz 76 (18 %), cinsel nesne 45 (11 %) ve duygusal 44 (10 %) olarak yansıtıldığı görülmüştür. Bütün bu yönleriyle, Türkçe öğretiminde verimin istenilen düzeye çıkabilmesi ve öğrencilerin okuma kültürü sürecinde yer alabilmeleri için metinlerin öğrencilerin gelişimsel düzeyine uygun olması, sanatçı duyarlılığını yansıtmaları ve yazınsal bir nitelik taşıması gerekmektedir.

1.2. Türkçe Öğretiminde Dilbilgisi

Dilbilgisi, çok gelişmiş ve karmaşık bir yapı sergileyen dilin dizgesini ortaya koymayı, dizgeyi oluşturan kuralları saptamayı ve bunları tutarlı bir biçimde açıklamayı amaçlayan bir çalışma (Aydın, 2010: 138), birbirleriyle etkileşim içinde bulunan ses, anlam, biçim, sözcük dizimi gibi farklı görünümlere yönelik kurallar bütünü (Uzun, 2004: 16), bir dilin ses, biçim ve tümce yapısını inceleyip kurallarını belirleyen bilim (TDK, 2005), dilin doğru ve yanlışlarının belirlendiği (Arıcı, 2005: 52) ve dilin estetik bir biçimde nasıl kullanılması gerektiğini öğreten bir uygulama alanıdır (Sağır, 2002: 7).

Dilbilgisi öğretiminin temel amacı ise, öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini geliştirmek ve onların anadillerinde etkili iletişim kurmasını sağlamaktır (Demirel, 2002: 114; Güneş, 2009: 3; Kavcar ve Oğuzkan, 1987: 66; Öz, 2001: 259; Sever, Kaya ve Aslan, 2011: 18; Şahinci, 2011; Temizkan, 2014: 130). Bununla birlikte, öğrencilerin dilbilgisi yapılarının nasıl üretildiği ile birlikte bu yapıların anlamlı ve etkili bir biçimde nasıl kullanıldığını da sezinlemesi gerekir (Kurudayıoğlu, 2014: 49). Bu bakımdan, Türkçe öğretmenlerinin dilbilgisi konularının sezinletilmesinde anlama ve anlatma becerilerine yönelik etkinliklerden yararlanması gerekir.

Dilbilgisi, ilk olarak, bağımsız bir ders olarak değil anlama ve anlatma etkinlikleri ile birlikte düşünülmelidir. Bu dersle ilgili çalışmalar, öğrencilerin okuma, konuşma, yazma ve dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik olmalıdır. Dilbilgisiyle ilgili kavramlar, öğrencilere kural ezberleterek değil, sezdirme ve uygulama yoluyla verilmelidir (Dolunay, 2010: 277; Erdem ve Çelik, 2011: 1036; Karadüz, 2007: 296; Kavcar ve Oğuzkan, 1987: 71; Kurudayıoğlu, 2014: 68; Onan, 2005; Özbay, 2007). Çünkü dilsel becerileri oluşturarak dildeki eşgüdümü sağlayan temel araç dilbilgisidir (Erdem ve Başaran, 2010: 322). İkinci olarak, Türkçe derslerinde dilbilgisi konuları sezinletilirken nitelikli metinlerden yola çıkılmalı ve okunan metinle ilgili anlama ve kavrama çalışmaları yapıldıktan sonra dil ile ilgili etkinliklere geçilmelidir. Bu bakımdan, kavramayı güçlendirmek için her türlü düzeye uygun dilsel ve görsel uyarılardan yararlanılmalıdır. Dilbilgisi öğretiminde öğrenciye, metnin, sanatçının duygu ve düşüncelerini yansıtan bir araç olduğu gerçeğinden hareket ile bu aracın yapısını, özelliklerini, inceliklerini bilmenin onu iyi kullanmak için gerekli olduğu sezdirilmeli; dilin yapısı, özellikleri ve gücü bu anlayış içinde kavratılmalıdır. Oysa Türkçe öğretiminde; yalnızca kuramsal bilgilerin, bir metinle ilişkilendirilmeyen soyut dil alıştırmalarının öğrencileri ezberlemeye yönelteceği, uygulanmayan bilgilerin de kısa sürede unutulacağı bilinmelidir (Barın ve Demir, 2008: 4; Çotuksöken, 1990: 6; Sağır, 2002; Sever, Kaya ve Aslan, 2011: 18). Üçüncü olarak ise, dilbilgisi konularının teknik, yöntem, strateji ve yaklaşım temelli işlenmesi gerektiğidir (Göçer, 2008: 118; Güneş, 2013: 275; Onan, 2012: 75; Sağır, 2002).

Ünal ve Şahinci (2011), Türkçe öğretmenlerinin dilbilgisi konularının öğretimine yönelik gerçekleştirdiği çalışmasında, dilbilgisi konularının öğretiminde, kazanımların öğretmenler tarafından yeterince benimsenmediğini ortaya çıkarmıştır. Kılıç ve Akçay (2011), Türkçe öğretmeni adaylarının görüşleri çerçevesinde, dilbilgisi öğretiminde en çok yaşanan sorunların bu dersin salt kavramlar üzerinden yürütülmesinden kaynaklandığını belirtmişlerdir. Çeçen ve Mete (2011) tarafından, dilbilgisi etkinliklerine göre öğretmen görüşlerinin incelendiği çalışmada, etkinlikleri uygulamada zorlanan öğretmenlerin hangi yönergeleri nerelerde kullanacaklarını bilmedikleri ve öğrencilerin düzeyine inemedikleri belirlenmiştir. Arıcı (2005) tarafından dilbilgisi öğretimi üzerine öğretmen görüşlerinin incelendiği çalışmada ise, öğrencilerin dilbilgisi becerilerinin yeterli düzeyde olmadığı ve dilbilgisi etkinliklerini orta düzeyde sevdiği görülmüştür. Bütün bu yönleriyle, dilbilgisi konularının ezbere dayalı, metinden yoksun, kavram temelli ve düzeye inilmeden yürütülmesi hem öğretmen hem öğretmen adayı hem de öğrenci açısından olumsuz sonuçları olduğu görülmektedir.

1.3. Türkçe Öğretiminde Yöntem, Teknik, Strateji ve Yaklaşımlar

Türkçe öğretiminde kullanılan yöntem, teknik, strateji ve yaklaşımların temel amacı, anlama ve anlatma becerilerinin etkili bir biçimde ortaya çıkarılmasını sağlamak, Türkçenin yapısını kavratmak, ders ortamını zenginleştirmek, öğrencilerin üst düzey

düşünmesini sağlamak, derslerde dilsel ve görsel uyarıların daha etkili kullanımını sağlamak, yoğunlaşmayı arttırmak, dersi daha etkili ve verimli bir duruma getirmek, öğrencilerin ilgi ve gereksinmelerine yanıt vermek, gizil öğrenmeleri ortaya çıkarmak ve öğretim hizmetlerinin niteliğini arttırmaktır (Kavcar, Oğuzkan ve Hasırcı, 2016: 24; Özbay, 2006: 127; Şahbaz, 2014: 133). Bu yönleriyle, Türkçe öğretiminde, okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinin kazandırılmasında, geleneksel anlayışa göre daha etkili olan öğretim yöntem, teknik ve stratejilerinden yararlanılması gerekmektedir (Sever, 2002: 197). Türkçe öğretiminin birkaç teknik ve yöntem üzerine yapılandırılması, öğretimin verimini engelleyebilir. Farklı bir söyleyişle, Türkçe öğretmenleri, derslerde farklı yöntem, teknik ve strateji kullanarak öğrenme ve öğretme süreçlerini etkili bir biçime getirebilir. Bu bakımdan, Türkçe öğretiminde, salt soru-yanıt ya da düz anlatım tekniği kullanılmamalıdır. Bu teknik ve yöntem, diğer teknik ve yöntemlerle desteklendiği oranda daha etkili olabilir (Özbay, 2006: 139). Bu yönüyle, Türkçe öğretimi sürecinde anlatım, drama, tartışma, gösteri, çözümlenme-bireşim, örnek olay ve proje, problem çözme, tümevarım-tümdengelim gibi yöntemlerin (Adıgüzel, 2010; Demirel, 2002; Küçükahmet, 2001; Özbay, 2006; Şahbaz, 2014); dramatizasyon, rol oynama, sıcak sandalye, fotoğraf karesi, donuk imge, meyve sepeti, ad öyküsü, yaratıcı yazma, rol yapma, doğaçlama, bilinç koridoru, istasyon, altı ayakkabı, altı şapka, ikili vızıltı grupları, eğitsel oyunlar, uzman mantosu, konuşma halkası, akvaryum ve sandviç gibi tekniklerin (Adıgüzel, 2010; Aykaç, 2005; Gözütok, 2006; Sever, 2011; Sönmez, 2010; Yanpar Yelken, 2011); sunuş ve buluş ve araştırma-inceleme stratejisinin ve tam öğrenme, yapılandırıcılık, programlı öğretim, probleme dayalı öğrenme, proje tabanlı öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme, aktif öğrenme, anlamlı öğrenme, temel öğretme, beyin temelli öğrenme, çoklu zeka kuramı, sosyal öğrenme ve bütünleştirici öğrenme gibi yaklaşımların (Aykaç, 2014; Demirel, 2011; Güneş, 2014) kullanılması gerekmektedir. Böylelikle Türkçe dersleri işlenirken düz anlatım ve soru-yanıtın etkisi azaltılabilir, anlama ve anlatma becerilerinin daha etkili bir biçimde geliştirilmesi sağlanabilir ve öğrencinin etkin katılımını arttırabilir.

Özbay (2003: 129) tarafından öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okullarında Türkçe öğretimine yönelik yapılan araştırmada, anlatım yönteminin öğretmenler arasında en çok kullanılan yöntemler arasında olduğu belirlenmiştir. Saracaloğlu ve Karasakaloğlu (2011)'un yaptığı araştırmada ise, Türkçe öğretmenlerinin en çok soru-yanıt ve dramayı kullandıkları görülmüştür. Susar Kırmızı (2007) tarafından yaratıcı drama yöntemine dayalı okuduğunu anlama stratejilerinin kullanılmasına yönelik yapılan araştırmada, bu yöntemin öğrencilerin konuşma ve yazma becerilerini olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Yaman (2010) tarafından Türkçe dilbilgisi öğretimi üzerinde bir öğretim aracı olarak karikatürün etkisinin incelendiği araştırmada, karikatürle yapılan dilbilgisi öğretiminin geleneksel yolla yapılan dilbilgisi öğretimine göre öğrenci başarısını daha fazla arttırdığı belirlenmiştir. Gümüş ve Buluç (2007)'un işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının Türkçe dersinde akademik başarıya etkisinin incelendiği araştırmada, bu yaklaşımla öğrencilerin dersi daha iyi anladıkları, grup içinde görev ve sorumluluk almanın önemini fark ettikleri, araştırmaya olan ilgilerinin daha fazla arttığı belirlenmiştir. Epçacan (2013) tarafından çoklu zekaya dayalı etkinliklerin okuma alışkanlığına ilişkin tutum ve okuduğunu anlama özyeterlilik algısına yönelik yapılan araştırmada, çoklu zekâ kuramına dayalı etkinliklerin öğrencilerin hem okuma alışkanlıklarında hem de okuduğunu anlama özyeterlilik algıları üzerinde olumlu etkileri olmuştur. Maden ve Durukan (2010) tarafından istasyon tekniğinin yaratıcı yazma

becerisi kazandırmaya ve derse karşı tutuma yönelik etkisinin incelendiği araştırmada, bu tekniğin hem öğrencilerin başarı ve tutum düzeyini olumlu yönde etkilediği hem de geleneksel öğretimden daha etkili sonuçlar verdiği ortaya çıkarılmıştır. Bütün bu araştırmalar, Türkçe öğretiminde yöntem, teknik, strateji ve yaklaşımların öğretmen ve öğrenciler üzerindeki olumlu katkılarını gözler önüne sermektedir.

1.4. Türkçe Öğretiminde Çok Uyaranlı Eğitim Ortamları ve Eğitim Durumları

Türkçe öğretiminde, öğrencileri etkinliğe yöneltecek uygun ortamlar oluşturulmalıdır (Kavcar, Oğuzkan ve Hasırcı, 2016: 24). Bu uygulamalar için, salt ders kitaplarına bağımlı kalınmayıp öğrencileri duygu ve düşünce üretmeye isteklendirecek, onları çok yönlü ve boyutlu yetişmelerine katkı sağlayacak çok uyaranlı eğitim ortamlarının yaratılması gerekmektedir (Turhan, 2016: 38). Bu ortamlar, kazanımlara kısa sürede ulaşılması, öğrencide davranış değişikliği oluşturması, çok fazla duyuya seslenmesi (Demirel, 2002: 56), öğrencilerin kavram gelişimini desteklemesi (Hayran, 2010: 137), öğrencinin akademik başarısını olumlu yönde etkileyerek öğrenmenin kalıcılılaşması (Ashaver ve Igyuve, 2013; Mayer ve Moreno, 2003; Ode, 2014) bakımından oldukça önemlidir. Böylelikle, ilköğretim birinci sınıftan başlayarak öğrencilerin alımlama yeterliğine uygun nitelikli uyarıların Türkçe öğretiminde kullanılması, anlama ve anlatma becerilerinin amaca uygun etkinliklerle geliştirilebilmesine olanak sağlayabilir (Sever, 2007b: 222). Türkçe öğretiminin, sanatçı duyarlılığının yansıtıldığı öğrencinin gelişimsel düzeyine uygun olan dilsel, işitsel ve görsel uyarıların yürütülmesi gerekmektedir. Daha açık bir söyleyişle, dilsel olarak, öykü, roman, tekerleme, bilmece, saymaca, bulmaca, sayısmaca, öykünce gibi çocuk edebiyatının en yetkin türleriyle; görsel olarak, karikatür, resim ve fotoğraf gibi değişik yaşam durumlarını konu alan sanatsal uyarıların; görsel-işitsel olarak, kısa film ve çizgi filmlerle; işitsel olarak, duygu, düşünce ve estetik anlayışı geliştirecek farklı müzik türleriyle (Dilidüzgün, 2003; Göçer, 2010; Kurudayıoğlu ve Potur, 2015; Saraç, 2012; Sever, 2008a) çok uyaranlı eğitim ortamları oluşturulmalıdır. Bununla birlikte, öğrencilerin yüz yüze iletişimine ya da grup çalışmasına olanak sağlayarak amaca uygun bir biçimde düzenlemeye elverişli oturakların da yer aldığı bir eğitim ortamı, Türkçe öğretiminin amaçlarına ulaşılmasına önemli katkılar sağlayabilir. Duygu ve düşüncelerin eğitimi için, güzel sanatların kişiyi etkileyen anlatım gücünün, edebiyatın da düş, düşünce ve düşünce geliştiren anlatım gücüyle birleştirilmesi; ayrıca bu ortamın teknolojik araç ve gereçlerle de desteklenmesi öğrenciler için çok uyaranlı bir öğrenme ortamı oluşturabilir. Bu ortamlar, öğrencilere hem dilsel becerilerini kullanabilmeleri için uygun olanaklar sunacak hem de duyuşsal, bilişsel ve devinişsel boyutlu davranışlarını aynı anda ve yerde sinema ve geliştirme olanağı yaratacaktır (Sever, 2002: 199).

Türkçe öğretiminde, çok uyaranlı eğitim ortamlarının yaratılması, eğitim durumlarına önemli sorumluluklar yüklemiştir. Çünkü öğrenciye kazandırılmak istenen davranışlar, öğrenme ve öğretme etkinliklerinin yapılmasıyla ortaya çıkmaktadır. Bu bakımdan, etkinliklerin yapılmasında; içeriğin düzenlenmesi, pekiştirme, ipucu, dönüt, düzeltme, öğrenci katılımı, öğretmen nitelikleri, eğitim teknolojileri, yöntem, teknik ve strateji, araç-gereçler, uyarılar, sınıf düzeni, ölçme ve değerlendirme gibi eğitim durumlarını düzenleyen değişkenler (Aykaç, 2014; Gözütok, 2006; Kılıç ve Seven, 2005; Özden, 2003; Sönmez, 2010), Türkçe öğretiminin kazanımlarının gerçekleştirilmesinde etkili birer uygulama alanı yaratabilir. Bu bakımdan, ilköğretim sürecinden başlayarak Türkçe derslerinin yürütülmesinden sorumlu olan Türkçe öğretmenlerinin, çok uyaranlı

eğitim ortamlarını eğitim durumlarıyla düzenlenecek bilgi ve beceriye sahip olmaları gerekmektedir.

1.5. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmanın amacı, Türkçe öğretmenlerinin "Türkçe öğretimine" yönelik yeterliliklerini ortaya çıkarmaktır. Böylelikle, hem öğretmenlerin yeterliliklerine yönelik saptamalarda bulunulabilir hem de Türkçe öğretiminin başat sorunlarının uygulamada hangi nedenlerden kaynaklandığı belirlenebilir. Bu durum, hem Türkçe öğretiminin sorunlarının giderilmesine hem de Türkçe öğretmenlerinin alan eğitimine yönelik yeterlilik düzeylerine katkı sağlayabilir.

2. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Türkçe öğretmenlerinin Türkçe öğretimine yönelik yeterliliklerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırma nitel bir yöntemle gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmalar, çeşitli kavramların, sorunların ve süreçlerin yorumlanmasını içerir ve bu araştırmaların en önemli özelliği insanları, varlıkları ve olayları kendi doğal ortamlarında incelemesidir (Dingwall ve Miller, 1997; Punch, 2005). Bu yönüyle, nitel araştırmalar gözlem, görüşme doküman analizi, anket gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi bir biçimde ortaya konmasına yönelik araştırmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Nitel araştırmalarda, araştırmanın konusuna yönelik olarak bağlamın bütüncül bir görünümüne erişilmeye çalışılır. Burada, araştırmacı, ele alanın konu ile ilgili içerden bakışa dayalı verileri yakalamaya çalışır. Veriler, alt kümeler ve anlamsal birimlere bölünebilir. Bununla birlikte, nitel araştırmalar, araştırmacının zıtlıklar oluşturmasına, karşılaştırma yapmasına, çözümlemesine, örüntüler oluşturmasına izin verecek biçimde örgütlenebilir (Miles ve Huberman, 1994).

2.1. Araştırma Grubu

Bu çalışma, 2015-2016 yılında, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Amasya ilinde yer alan altı ilköğretim okulundaki 23'ü erkek ve 19'u kadın olmak üzere toplam 42 Türkçe öğretmeni üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu öğretmenler uygun örnekleme yoluyla seçilmiştir. Yalnız araştırmaya katılan 2 erkek öğretmenin sorulara yanıt vermemesi nedeniyle araştırma 40 katılımcı üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Tablo 1: Türkçe Öğretmenlerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Dağılımı

Değişken	Kategori	f	%
Cinsiyet	Kadın	23	57.5
	Erkek	17	42.5
Yaş	23-28	6	15.0
	29-34	10	25.0
	35-40	12	30.0
	41-45	8	20.0
	46-50	4	10.0
Mesleki Deneyim (yıl)	1-5	5	12.5
	6-10	11	27.5
	Mesleki Deneyim (yıl)		
	11-15	10	25.0
	Mesleki Deneyim	9	22.5

	(yıl)		
	16-20		
	21-25	5	12.5
Öğrenim Durumu	Lisans	38	95.0
	Yüksek lisans	2	5.0

Araştırmanın 6 farklı ilköğretim okuluyla sınırlı tutulmasının nedeni, ilk olarak, her bir okulun farklı sosyo-ekonomik düzeyde yer alan okullardaki Türkçe öğretmenlerinin öğretim anlayışları ile ilgili farklılığı ortaya koymasındadır. İkinci olarak, araştırma için belirlenen okulların tamamında Türkçe öğretmeni sayısının fazla olmasıdır. Böylelikle, araştırma için gerekli olan bütüncül bilgiye ulaşılmıştır. Son olarak ise, her bir okulda yer alan Türkçe öğretmenlerinin cinsiyet ve yaş aralıkları yönünden farklılıkların belirgin olmasıdır. Böylelikle, farklı yaş ve cinsiyette bulunan Türkçe öğretmenlerinin Türkçe öğretimine yönelik yeterlilikleri ile ilgili bilgilere ulaşılmıştır. Araştırma kapsamında incelenen Türkçe öğretmenleri ile ilgili değişkenler Tablo 1'de gösterilmiştir.

2.2. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen Türkçe öğretmenlerinin Türkçe öğretimine yönelik yeterliliklerini belirlemek amacıyla açık ve kapalı uçlu sorulardan oluşan bir anket kullanılmıştır. Anketin geliştirilmesinde Anderson ve Anderson (1998) tarafından önerilen anket geliştirme adımları kullanılmıştır. Bu yönüyle, ilk aşamada, araştırma amacına uygun olarak anket kapsamında sorulabilecek olası sorular kapsamlı bir alanyazın taraması sonrasında belirlenmiştir. Sorulacak soruların belirlenmesinde alanyazında daha önceden gerçekleştirilen çalışmalardan (Özbay, 2003; Saracaloğlu ve Karasakaloğlu, 2011; Ünal ve Şahinci, 2011) ve bu konuda çalışmaları bulunan akademisyenlerin önerilerinden yararlanılmıştır. İkinci aşamada, anket maddeleri taslak olarak yazılmıştır. Anket maddelerinin yazımında soruların açık ve anlaşılır olmasına aynı zamanda araştırma amacına uygun olmasına özen gösterilmiştir. Üçüncü aşamada, sorular gruplandırılarak bir sıraya konulmuştur. Dördüncü aşamada, uygulanacak anket tasarlanmıştır. Anketin tasarımı sırasında maddelerin bir düzen içerisinde genelden özele olacak biçimde anket sorularının sıralanmasına özen gösterilmiştir. Aynı zamanda, anketin üst kısmına araştırmanın amacı, gönüllülük, gizlilik ve araştırmaya katılan bireylerden anketi nasıl yanıtlayabilecekleri hakkında bilgiler eklenmiş ve benzer sorular gruplandırılmıştır. Böylelikle anket taslak halini almıştır. Bununla birlikte, anket taslak halini aldıktan sonra "Türkçe Eğitimi Bölümü"nde görev yapmakta olan iki öğretim üyesi ve psikolojik danışma ve rehberlik anabilim dalından anket ve ölçek geliştirme konusunda deneyim sahibi bir öğretim görevlisinden uzman görüşü alınmıştır. Daha sonra, uzman görüşleri doğrultusunda ankete son şekli verilmiştir. Beşinci aşamada, hazırlanan anket on Türkçe öğretmenine pilot çalışma kapsamında uygulanmıştır. Pilot çalışmada anketi yanıtlayan Türkçe öğretmenleri ankete ilişkin herhangi bir sorun belirtmemiştir. Son aşamada ise, hazırlanan anket, Amasya ilinde uygun örnekleme yoluyla seçilen altı ilköğretim okulunda görev yapan Türkçe öğretmenlerine uygulanmıştır. Pilot çalışmada yer alan öğretmenler ise, asıl uygulamaya dâhil edilmemiştir.

2.3. Verilerin Çözümlemesi

Bu çalışmada, açık uçlu soruların incelenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. Bu çalışmada, içerik analizinin kullanılma amacı, katılımcıların verdikleri yanıtların ortak noktalarının belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda, ilk olarak, katılımcıların anketteki açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlar araştırmacı tarafından sınıflandırılmıştır. Daha sonra, bu sınıflandırmalar araştırma konusuna aşina olmayan nitel araştırma konusunda deneyim sahibi başka bir uzman tarafından da değerlendirilmiştir. Ancak uzman, sadece tesadüfi olarak seçilen 10 ankete ilişkin sınıflandırma gerçekleştirmiştir. Sonuç olarak, araştırmacı ve uzmanın yaptığı sınıflandırmaların benzer olduğu görülmüştür. Bu yaklaşım, açık uçlu soruların yorumlanmasındaki öznelliği azaltmak ve araştırmanın güvenilirliğini arttırmak amacıyla kullanılmıştır. İkinci aşamada ise, kapalı uçlu sorular benzer şekilde frekanslar kullanılarak rapor edilmiştir. Bu çalışmada, kapalı uçlu soruların kullanılmasının nedeni, bu soruların araştırma amacına uygun olması, alanyazında daha önce gerçekleştirilen çalışmalarla karşılaştırma olanağı sağlaması ve bu soruların açık uçlu sorularda elde edilen kategorilerle karşılaştırma olanağı vermesidir.

3. BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde, Türkçe öğretmenlerinin Türkçe öğretimine yönelik yeterlilikleri ile ilgili ortaya çıkartılan bulgu ve yorumlara yer verilmiştir. Tablo 2 incelendiğinde, Türkçe öğretmenlerinin Türkçe öğretimine yönelik bilgilerinin yeterli düzeyde olmadığı görülmektedir. 1. soruda, Türkçe öğretiminin genel amaçlarına yönelik kodlamalara bakıldığında, Türkçe öğretmenlerinin 30'unun "dilbilgisi kurallarını öğretmek", 29'unun "dilin kurallarını öğretmek", 22'sinin "Türkçe ile ilgili bilgi vermek" yönünde ifadeleri olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, öğretmenlerin salt 20'sinin "dilsel becerileri geliştirmek", 12'sinin "duyarlık kazandırmak" yönünde ifadeleri olmuştur. Öğretmenler, "Türkçeyi sevdirmek" yönünde görüş birliği içindedirler. Bütün bu ifadeler, araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin Türkçe öğretimini bilgi dersi olarak gördüklerini ve dilbilgisi kurallarını öğretmeyi daha çok önceliklediklerini ortaya koymaktadır.

Tablo 2: Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Öğretimine Yönelik Yeterlilikleri

Kategoriler	Kodlamalar	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum
1 Türkçe öğretiminin genel amaçları	Türkçe ile ilgili bilgi vermek	22	2	16
	Dilsel becerileri geliştirmek	20	1	19
	Dilin kurallarını öğretmek	29	2	9
	Dilbilgisi kurallarını öğretmek	30	-	10
	Sözcük dağarcıklarını geliştirmek	29	-	11
	Türkçenin genel özelliklerini öğretmek	25	-	15
	Duyarlık kazandırmak	12	5	23
2 Türkçe derslerine giriş	Dilbilgisi konuları ile giriş	33	1	6
	Güncel olaylarla giriş	28	3	9
	Dikkat çekerek giriş	24	-	16
	Metin odaklı giriş	19	-	21

3 Türkçe öğretiminde yöntem, teknik ve strateji	Düz anlatım	35	-	5
	Eğitsel oyunlar	21	-	19
	Soru-yanıt	33	-	7
	Drama	21	-	19
	Tartışma	28	-	12
	Gösteri	12	2	26
	İstasyon	28	4	8
	Konuşma halkası	15	5	20
4 Dilsel becerileri geliştirmeye yönelik etkinlikler	Sesli okuma	38	-	2
	Sessiz okuma	37	-	3
	Öykü tamamlama	30	-	10
	Metni okutturup üzerinde konuşma	35	-	5
	Öyküyü oyunlaştırma	25	2	13
	Kompozisyon yazdırma	34	-	6
	Söyleşi gerçekleştirme	27	2	11
	Şiir dinletileri yapma	20	3	17
5 Türkçe derslerine yönelik bakış açısı	Bilgi dersi	31	1	8
	Bilgi ve beceri dersi	30	-	10
	Beceri dersi	26	2	12

2. soruda, Türkçe derslerine giriş ile ilgili kodlamalara bakıldığında, öğretmenlerin 33'ünün "dilbilgisi konularıyla", 28'inin "güncel olaylarla", 24'ünün "dikkat çekerek" ve 19'unun "metin odaklı" giriş yaptıkları belirlenmiştir. Bu durum, öğretmenlerin Türkçe derslerine öncelikli olarak dikkat çekerek ya da metin odaklı başlamak yerine dilbilgisi konularıyla başladıklarını ortaya koymaktadır. 3. soruda, Türkçe öğretiminde kullanılması gereken yöntem, teknik ve strateji ile ilgili kodlamalara bakıldığında, öğretmenlerin 35'inin "düz anlatım", 33'ünün ise, "soru-yanıt"ı ifade ettikleri görülmüştür. Bununla birlikte, öğretmenlerin 28'inin "tartışma ve istasyon"u derslerde kullandıkları da belirlenmiştir. Türkçe öğretmenlerinin derslerde kullandıkları stratejilerle ilgili herhangi bir ifadeye ise rastlanmamıştır.

4. soruda, dilsel becerileri geliştirmeye yönelik etkinlikler ile ilgili kodlamalara bakıldığında, öğretmenlerin 38'inin "sesli okuma", 37'sinin "sessiz okuma", 35'inin "metni okutturup üzerinde konuşma", 34'ünün "kompozisyon yazdırma" yönünde ifadeleri olmuştur. Türkçe öğretmenlerinin salt sesli ve sessiz okuma yaptırmaya yönelik ifadelerde görüş birliği içinde olmalarına karşın diğer okuma türlerine ilişkin (eleştirel, anlamlı, yazınsal vd.) herhangi bir ifadeleri olmamıştır. Aynı durum, yazma, konuşma ve dinleme becerileri için de geçerlidir. 5. soruda, Türkçe derslerine yönelik bakış açısı ile ilgili kodlamalara bakıldığında, öğretmenlerin 31'inin "bilgi", 30'unun "bilgi ve beceri" ve 26'sinin "beceri" dersi olarak ifade ettikleri görülmüştür. Bu ifadeler, Türkçe öğretmenlerinin bu dersi salt bilgi ya da daha çok bilgi ve beceri dersi olarak gördüklerini ortaya koymaktadır.

Tablo 2: Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Öğretimine Yönelik Yeterlilikleri (Devamı)

Kategoriler	Kodlamalar	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum
6 Türkçe derslerine yönelik uyarılar (dilsel, görsel, işitsel vd.).	Türkçe ders kitabı	38	-	2
	Öğretmen kılavuz kitabı	37	-	3
	100 Temel Eser	35	-	5
	Çocuk kitabı	25	-	15
	Karikatür	13	2	25
	Bulmaca	11	1	28
	Müzik	18	1	21
	Film	14	-	26
7 Türkçe derslerinde sınıf ortamını düzenleme	Sıralar arka arkaya olduğundan sınıf ortamı değiştirilmez	38	-	2
	Etkinlik alanı sınıfın önüdür	37	-	3
8 Türkçe derslerinde konuların hazırlanış sürecine yönelik özellikler	Kazanımlara göre hazırlama	22	1	17
	Öğrencinin düzeyine göre hazırlama	14	-	26
	Konuyu sevip sevmeyeceklerine göre hazırlama	12	3	25
9 Türkçe öğretmenlerinin alan eğitimine yönelik özellikleri	Türkçe bilgisi	37	-	3
	Dilsel beceri bilgisi	29	-	11
	Dilbilgisi	35	-	5
	Edebiyat bilgisi	34	1	5
10 Türkçe derslerinde üst düzey düşünmeyi sağlama	Soru-yanıt	38	1	1
	Beyin fırtınası yapma	27	-	13
	Tartışma yaratma	35	-	5
	Kitap okutma			6
		33	1	

6. soruda, Türkçe derslerinde kullanılan uyarılar ile ilgili kodlamalara bakıldığında, öğretmenlerin 38'inin "Türkçe ders kitabı", 37'sinin "öğretmen kılavuz kitabı", 35'inin "100 Temel Eser", 25'inin "çocuk kitapları" nı daha çok ifade ettikleri görülmektedir. Öğretmenlerin karikatür (n=13), bulmaca (n=11), müzik (n=18) ve film (n=14) gibi uyarıları da derslerde kullandıkları belirlenmiştir. 7. soruda, Türkçe derslerinde sınıf ortamını düzenleme ile ilgili kodlamalara bakıldığında, öğretmenlerin 38'inin "sıralar arka arkaya olduğu için sınıf ortamı değiştirilmez", 37'sinin ise, "etkinlik alanı sınıfın önüdür" yönünde ifadeleri olmuştur. Türkçe öğretmenlerinin sınıf düzeninin "U" biçiminde olması gerektiği yönünde ise ifadeleri olmamıştır.

8. soruda, Türkçe derslerinde konuların hazırlanış sürecine yönelik özelliklerle ilgili kodlamalara bakıldığında, öğretmenlerin 22'sinin "kazanımlara", 14'ünün "öğrencinin düzeyine", 12'sinin "konunun sevilip sevmeyeceğine" göre konuları

hazırladığı görülmüştür. Bu durum, öğretmenlerin konuların hazırlanış sürecinde kazanımlardan ya da çocuğa görelilik ilkesinden çok fazla hareket etmediklerini ortaya koymaktadır. 9. soruda, Türkçe öğretmenlerinde bulunması gereken alan eğitime yönelik ile ilgili kodlamalara bakıldığında, öğretmenlerin 37'sinin "Türkçe bilgisi", 35'inin "dilbilgisi", 34'ünün "edebiyat bilgisi" ve 29'unun "dilsel beceri bilgisi" yönünde ifadeleri olmuştur. Bu durum, öğretmenlerin alan eğitimini daha çok edebiyat, dilbilgisi ve Türkçe bilgisi olarak gördüklerini ortaya koymaktadır. 10. soruda, Türkçe derslerinde üst düzey düşünmeyi sağlamaya yönelik ile ilgili kodlamalara bakıldığında, öğretmenlerin 38'inin "soru sorma", 35'inin "tartışma yaratma", 33'inin "kitap okutma" ve 29'unun "beyin fırtınası yapma" yönünde ifadeleri olmuştur. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin genel olarak düşünme ortamları yarattıklarına yönelik ifadeleri görülmüş; yalnız, bireşim ve çözümlenme yapma, neden-sonuç ilişkisi kurma, karşılaştırmada bulunma, eleştirel ve yaratıcı olma gibi üst düzey düşünmeyi sağlayıcı etkinliklere yönelik ifadelerinin olmadığı belirlenmiştir.

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Türkçe öğretimi, ilköğretimin ilk yıllarından başlayarak öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel gelişiminde önemli bir sorumluluk üstlenir. Öğrencilerin duyuş ve düşünce evrenlerini genişletmek, dilsel becerilerine katkı sağlamak, dil bilinci ve duyarlılığı oluşturarak onları okuma kültürü edinmiş birer birey olarak yetiştirmek Türkçe öğretiminin temel işlevleridir. Türkçe öğretiminin yürütülmesinden sorumlu olan öğretmenlerin temel amacı ise, doğal biçimde kendiliğinden edinilmiş olan konuşma ve dinleme becerilerini, okuma ve yazma becerileriyle de bütünleştirerek öğretiminin amaçlarıyla da tutarlı bir niteliğe dönüştürmektir (Sever, Kaya ve Aslan, 2011: 19). Bu amacın gerçekleştirilebilmesi için öğretmenlerin Türkçe öğretiminin niteliğini etkileyen her türlü değişken üzerinde bilgi ve beceri sahibi olması gerekmektedir.

Bu çalışmada, Türkçe öğretmenlerinin alan eğitimi ile ilgili yeterli düzeyde bilgiye sahip olmamaları, hem Türkçe öğretmenleri hem de Türkçe öğretmeni adayları üzerinde yapılan çalışmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir (Anılan ve Kılıç, 2013; Özkan ve Şahbaz; 2011; Saracaloğlu, Karasakaloğlu ve Gencel, 2010; Şengül, 2012). Özellikle Türkçe öğretiminin genel amaçlarına yönelik ifadelerde, öğretmenler tarafından dilbilgisi öğretiminin daha çok belirtildiği; dilsel becerileri geliştirmek ile duyarlık kazandırmanın ise çok fazla belirtilmediği görülmüştür. Türkçe öğretmenlerin dilbilgisi konularıyla Türkçe derslerine başlamaları ise bu durumu daha çok somutlamaktadır. Oysa Türkçe öğretiminin temelinde, anlama ve anlatma becerileri gelişmiş düşünen duyarlı bireyleri ortaya çıkarmak vardır (Dilidüzgün, 2003; Göğüş, 1993; Kavcar, Oğuzkan ve Hasırcı, 2016; Özbay, 2006; Özdemir, 2002; Sever, 2008b). Bununla birlikte, öğretmenlerin Türkçe derslerine yönelik bakış açılarının bilgi ya da bilgi ve beceri temelli olması ve öğretmenlerin alan eğitimini daha çok Türkçe bilgisi, dilbilgisi, edebiyat bilgisi olarak algılamaları, onların Türkçe derslerinde dilbilgisi konularını ya da dilin kuralları ile ilgili bilgileri öncelikle neden olmaktadır. Bütün bu durumlar, uygulamada, kavramlar ya da soyut dil araştırmaları üzerinden dilbilgisi konularının işlenmesine, dilbilgisi konularının sezinletilmesinde zorlanılmasına, öğrenci düzeyine inilememesine, metinden yoksun bir biçimde dilbilgisi ile ilgili bilgilerin verilmesine yol açabilir (Arıcı, 2005; Çeçen ve Mete, 2011; Ünal ve Şahinci, 2011). Oysa Türkçe öğretiminin en önemli özelliği, bilgiden çok beceri kazandırmayı amaçlamasıdır. Çünkü dinleme, konuşma, okuma ve yazma etkinlikleri, bilgi vermektense çok uygulamalarla anlam kazanır (Sever, 2002). Bu bakımdan, dilbilgisi ilke ve kurallarına yönelik verilecek bilgiler ne denli

önemli ve kapsamlı olursa olsun, bu ilke ve kuralların öğrencilerin yaşamlarında yerleşik davranışlara dönüşebilmesi için Türkçe öğretmenlerinin yaratacakları etkili uygulamalar içinde sınanması gerekmektedir. Bu uygulamalarda ise, öğrencilerin gelişim düzeyine uygun sanatçı tarafından hazırlanmış metinler ile dilsel becerilerin geliştirilmesine yönelik yaklaşımlar etkin olmalıdır. Bu çalışmada, Türkçe öğretmenlerinin en çok kullandığı tekniğin düz anlatım ve soru-yanıt olması, Türkçe öğretiminde en çok kullanılan tekniğin çok fazla değişmediğini ortaya koymaktadır (Özbay, 2003; Saracaloğlu ve Karasakaloğlu, 2011; Taşkaya ve Muşta, 2008). Araştırma kapsamında öğretmenlerin tartışma ve drama yöntemi ile gösteri, eğitsel oyun, istasyon ve konuşma halkası tekniklerini bilmeleri, Türkçe öğretiminin etkililiğini açısından önemlidir. Çünkü Türkçe öğretimi içinde öğrencilerin duygu, düşünce ve dilsel becerilerinin geliştirilebilmesi, farklı birçok yöntem, teknik ve stratejiyi gerekli kılmaktadır (Demirel, 2002; Güneş, 2014; Maden ve Durukan, 2010; Özbay, 2006; Sever, 2002; Şahbaz, 2014). Bununla birlikte, bu durum, Türkçe derslerinin daha eğlenceli olmasına ve öğrencilerin düşünme sorumluluğu olarak gizilgüçlerini ortaya çıkarmasına, daha fazla etkileşim ve iletişim içinde olarak sosyalleşmesine olanak sağlayabilir.

Bu çalışmada, öğretmenlerin uyarılar olarak en çok Türkçe ders kitabı, öğretmen kılavuz kitabı, 100 Temel Eser'i kullanmaları ve çocuk kitabı olarak belirttikleri ifadelerde hiçbir çocuk kitabının adını vermemeleri, onların nitelikli metin konusunda yeterli düzeyde olmadıklarını ortaya koymaktadır. Çünkü Türkçe ders kitapları ile 100 Temel Eser yer alan metinler incelendiğinde, bu metinlerin çocuğun gelişimsel düzeyine uygun olmadığı, sanatçı duyarlılığının metinlere yansımadağı, metinlerde dilsel yanlışlıkların fazla olduğu, cinsiyet ayrımcılığına gidildiği ve çocuğu yaşam gerçekliğinden uzaklaştırdığı görülmektedir (Aslan ve Doğu, 2016; Birkan Baydan, 2008; Çer, 2015; Çetinkaya ve Uzun, 2014; Doğan, 2011; Güney, 2014; Kaya, 2006; Ulutaş, 2011). Bu yönüyle, anadili bilincinin oluşmamasında ve öğrencilerin Türkçeyi doğru, güzel ve etkili bir biçimde kullanmamasında ders kitaplarının ve okuma seçkilerinin de payı olduğu bilinmelidir (Özdemir, 2002: 10). Bu bakımdan, bu metinlerin öncelikli olarak sanatçı tarafından hazırlanmış ve çocuğun gelişimsel düzeyine uygun bir biçimde yazınsal bir nitelik taşıması gerekir. Böylelikle çocuklar, bu metinlerle etkileşimleri sonucunda insana, yaşama, doğaya ve diline yönelik duyarlı eylemler içinde olabilirler. Bu çalışmada, Türkçe öğretmenlerinin sınıf ortamının düzenlenmesinde sıraların arka arkaya olması ve etkinlik alanının sınıfın önünde olması yönündeki ifadeleri, onların sınıfı etkili bir biçimde kullanamadıklarını ortaya koymaktadır. Bu yönüyle, Türkçe derslerinde, eğitim durumlarının gerçekleştirilmesinde, öğretmen ve öğrencilerin duygu, düşünce ve becerileri doğrultusunda hareket alanlarının genişlemesinde, yöntem, teknik ve stratejilerin etkili bir biçimde kullanılmasında, dilsel, görsel ve işitsel uyarıların veriminin artırılmasında ve çok uyarınlı eğitim ortamlarının yaratılmasında sınıf ortamının "U" biçiminde düzenlenmesi gerekir (Demirel, 2002; Dilidüzgün, 2003; Kavcar, Oğuzkan ve Hasırcı, 2016; Sever, 2008b; Turhan, 2016). Bununla birlikte, Türkçe öğretiminin önemli amaçlarından birisi, öğrencilerin üst düzey düşüncelerini sağlamak olduğuna göre bu amacın gerçekleşebileceği sınıf ortamlarında salt bilgi düzeyinde soru-yanıt temelli etkinlikler yerine öğrencilerin düş kurma ve düşünme sorumluluğu olarak bireşim, çözümlenme, değerlendirme düzeyinde düşünmesine olanak sağlayacak uyarı ve etkinliklerin olması gerekir.

Bu çalışmanın ilk sınırlılığı, salt kırk Türkçe öğretmenin Türkçe öğretimine yönelik yeterliliklerinin belirlenmiş olmasıdır. Bu nedenle, bu araştırmanın çalışma

grubu arttırılarak başka çalışmalarla da desteklenmesi gerekmektedir. İkinci olarak ise, bu araştırma, salt Türkçe öğretmenleri üzerinde gerçekleştirilmiştir. İlerleyen çalışmalarda, ilköğretim ve ortaöğretimde görev yapan farklı alanlara yönelik öğretmenler ya da öğretmen adayları üzerinde de araştırmaların yapılması gerekmektedir. Son olarak ise, bu araştırmada farklı yaş ve cinsiyet düzeyinde bulunan Türkçe öğretmenlerinin Türkçe öğretimine yönelik yeterlilikleri birbirleriyle karşılaştırmalı olarak incelenmemiştir. İlerleyen çalışmalarda, öğretmenlerin yaş ve cinsiyetleri ile yeterlilikleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını ortaya koyan nicel araştırmalar da yapılabilir.

Sonuç olarak, bu çalışmada, Türkçe öğretmenlerinin Türkçe öğretimi ile ilgili yeterli düzeyde bilgiye sahip olmadıkları ortaya çıkarılmıştır. Bu araştırmanın sonuçlarından yola çıkarak sunulabilecek öneri ise, Türkçe öğretmenlerinin alan eğitimine yönelik yeterliliklerinin öğrenci görüşleri açısından değerlendirildiği araştırmaların yapılmasıdır. Böylelikle, Türkçe öğretmenlerinin yeterlilik düzeyleri hem farklı bir bakış açısıyla ortaya çıkartılabilir hem de bu düzeyin öğrenci üzerindeki etkisi açığa çıkarılabilir.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, Ö. (2010). **Eğitimde Yaratıcı Drama**, 1. Baskı, Naturel Yayınevi, Ankara.
- Anderson, G., ve Anderson, G. J. (1998). **Fundamentals of Educational Research**. Psychology Press, London.
- Anılan, H. ve Kılıç, Z. (2013). "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Türkçe Öğretimi Dersine ve Türkçe Öğretimi Konusundaki Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri", **Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 6/13, 1-48.
- Arıcı, A. F. (2005). "İlköğretim Okullarında Dil Bilgisi Öğretimi Üzerine Öğretmen Görüşleri", **Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi**, 12, 52-60.
- Ashaver, D. ve Igyuve, S. M. (2013). "The Use of Audio-Visual Materials in The Teaching and Learning Processes in Colleges of Education in Benue State-Nigeria", **Journal of Research Method in Education**, 1/6, 44-45.
- Aslan, C. (2010a). "An Analysis of The Presentation of Woman in 100 Basic Literary Works in Turkey", **Eurasian Journal of Educational Reseach**, 38, 19-36.
- Aslan, C. (2010b). "Düşünme Becerilerini Geliştirici Dil ve Edebiyat Öğretimi Ortamları - Bir Eğitim Durumu Örneği -", **Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 13/24, 127-152.
- Aslan, C. ve Doğu, Y. (2016). "Öğrencilerin Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlere İlişkin Görüşleri", **Akademik Araştırmalar Dergisi**, 17/67, 1-30.
- Aydın, İ. (2010). "**Dilbilgisi Öğretimi Çerçevesinde Türkçe Ders ve Öğrenci Çalışma Kitapları**", **Türkçe Öğretimde Güncel Tartışmalar**, (Ed: L. S. Uzun ve Ü. Bozkurt), Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara.
- Aydın, İ. S. (2013). "Mikro Öğretim Tekniğinin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğretimi Planlama, Uygulama ve Değerlendirme Yeterlilik Algılarına Etkisi", **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**, 12/43, 67-81.
- Aykaç, N. (2005). **Öğretme ve Öğrenme Sürecinde Aktif Öğretim Yöntemleri**. Naturel Yayınları, Ankara.

- Aykaç, N. (2014). **Öğretim İlke ve Yöntemleri**. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Barın, E. ve Demir, C. (2008). **Türkçe Dil Bilgisi 2: Biçim Bilgisi**. Öncü Kitap, Ankara.
- Baş, B. (2011). "İlköğretim Yüz Temel Eserin Türkçe Dersi Öğretim Programındaki Temalar Açısından Analizi", **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 8/15, 175-200.
- Batar, M. ve Aydın, İ. S. (2014). "Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Öz Yeterlik İnançlarının Değerlendirilmesi", **International Journal of Language Academy**, 2/4, 579-598.
- Birkan Baydan, E. (2008). *Visibility of Translation Through Conflicting Ideologies: The Islamic Retranslations of 100 Essential Readings*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Boğaziçi Üniversitesi.
- Bozkurt, N. (2015). "Türkçe Öğretmeni Adaylarının Özel Alan Yeterlik Algılarının Değerlendirilmesi", **Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 8/3, 65-86.
- Bozpolat, E. (2015). "Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dört Temel Dil Becerisine İlişkin Metaforik Algıları", **Turkish Studies**, 10/11, 313-340.
- Brookhart, S. M. (2010). **How to Assess Higher-Order Thinking Skills in Your Classroom**. ASCD Member Book, USA.
- Coşkun, E., Gelen, G. ve Öztürk, E. P. (2009). "Türkçe Öğretmen Adaylarının Öğretimi Planlama, Uygulama ve Değerlendirme Yeterlik Algıları", **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 6/12, 140-163.
- Coşkun, E., Özer, B. ve Tiryaki, E. N. (2010). "Türkçe Öğretmeni Adaylarının Özel Alan Yeterlik Algılarının Değerlendirilmesi", **Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi**, 27, 123-136.
- Çeçen, M. A. ve Mete, G. (2011). "6-8. Sınıflarda Dil Bilgisi Etkinliklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri", **Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 3/5, 47-62.
- Çer, E. (2011). "İlköğretim 4. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Çocuğa Görelik İlkelerine Göre İncelenmesi", **20. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı**, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını, 595-596.
- Çer, E. (2015). "One Step Forward and Two Steps Back: A Study of The Image of Woman in The 100 Basic Works of Literature in Turkey", **Universal Journal of Educational Research**, 3/12, 1008-1014.
- Çer, E. (2016). **Türkçe Öğretiminde Etkinlikler**. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Çetinkaya, G. ve Uzun, L. (2014). "Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Okunabilirlik Özellikleri", **Türkçe Ders Kitabı Çözümlemeleri**. (Ed: H. Ülper), PegemA Akademi, Ankara.
- Çotuksöken, Y. (1990). "Türkçenin Ana Dili Olarak Öğretimi: Sorunlar-Çözümleri", **Varlık**, 997, 4-6.
- Çotuksöken, Y. (2010). **Uygulamalı Türkçe Yazılı ve Sözlü Anlatım**. Papatya Yayıncılık, İstanbul.
- Dargut, T. ve Çelik, G. (2014). "Türkçe Öğretmeni Adaylarının Eğitimde Teknoloji Kullanımına İlişkin Tutum ve Düşünceleri", **Ana Dili Eğitimi Dergisi**, 2/2, 28-41.
- De Bono, E. (2010). **Lateral Thinking: A Textbook of Creativity**. Penguin, London.
- Demirel, Ö. (1996). **Türkçe Programı ve Öğretimi**. Usem Yayınları, Ankara.
- Demirel, Ö. (2002). **Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri için Türkçe Öğretimi**. PegemA Yayıncılık, Ankara.

- Demirel, Ö. (2011). **Öğrenme Sanatı: Öğrenme İlke ve Yöntemleri**. PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Dilidüzgün, S. (2003). **İletişim Odaklı Türkçe Derslerinde Çocuk Kitapları**. Morpa Kültür Yayınları, İstanbul.
- Dilidüzgün, S. (2004). **Çağdaş Çocuk Yazını**. Morpa Yayınları, İstanbul.
- Dilidüzgün, S. (2007). "Çocuk Kitaplarının Çocuğun Sanat Eğitimine Katkısı", **II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu**, Ankara Üniversitesi Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Uygulama ve Araştırma Merkezi Yayınları, 111-117.
- Dingwall, R. ve Miller, G. (1997). **Context and Method in Qualitative Research**. SAGE, USA.
- Doğan, B. (2011). *100 Temel Eser'de 6, 7 ve 8. Sınıflar İçin Önerilen Ortak Kitaplar Üzerine Bir Araştırma*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dolunay, S. K. (2010). "Dil Bilgisi Öğretiminin Amacı ve Önemi", **Türklük Bilimi Araştırmaları**, 27, 275-284.
- Epçaçan, C. (2013). "Çoklu Zekaya Dayalı Etkinliklerin Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutuma ve Okuduğunu Anlama Özyeterlik Algısına Etkisi", **Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi**, 171, 209-236.
- Erdem, İ. ve Başaran, M. (2010). "Mezun Oldukları Bölümlerin Öğretmenlerin Dil Bilgisi Öğretimine İlişkin Görüşleri Üzerine Etkisi", **Türklük Bilimi Araştırmaları**, 15/17, 321-339.
- Erdem, İ. ve Çelik, M. (2011). "Dil Bilgisi Öğretim Yöntemi Üzerine Değerlendirmeler", **Turkish Studies**, 6/1, 1030-1041.
- Gibson, C. (1998). **Teaching Strategies: A Guide to Better Instruction**. Orlich Harder Collation, USA.
- Göçer, A. (2008). "Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminde Çözümleme Yönteminin Kullanımı", **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 5/10, 101-120.
- Göçer, A. (2010). "Türkçe Öğretiminde Çok Uyaranlı Bir Öğrenme Ortamı Oluşturmak İçin Seçkin Edebi Ürünlerden Yararlanma", **TÜBAR**, 27/27, 341-370.
- Göğüş, B. (1993). **"Türkçe Öğretimine Genel Bir Bakış", İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi ve Sorunları**, (Ed: F. Oğuzkan), Türk Eğitim Derneği Yayınları, Ankara.
- Göğüş, B. ve Yücesan, S. (1988). **Uluslararası Anadili Eğitim Örgütü Çalışmaları Çerçevesinde Türkiye'de Bir Türkçe Eğitimi Portresi**, Rehber Yayınevi, Ankara.
- Gözütok, D. (2006). **Öğretim İlke ve Yöntemleri**, Ekinoks Yayınları, İstanbul.
- Gümüş, O. ve Buluç, B.(2007). "İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Türkçe Dersinde Akademik Başarıya Etkisi ve Öğrencilerin Derse İlgisi", **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, 49, 7-30.
- Günay, V. D. (2001). "Türkçemizin Günümüzdeki Sorunları ve Çözüm Önerileri", **Ana Dili Dergisi**, 23, 7-19.
- Güneş, F. (2007). **Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma**. Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Güneş, F. (2009). "Türkçe Öğretiminde Günümüz Gelişmeleri ve Yapılandırıcı Yaklaşım", **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 6/11, 1-21.
- Güneş, F. (2013). "Yapılandırıcı Yaklaşımla Dil Bilgisi Öğretimi", **Eğitimde Kuram ve Uygulama**, 9/3, 171-187.
- Güneş, F. (2014). **Öğretim İlke ve Yöntemleri**. PegemA Yayıncılık, Ankara.

- Güney N., Aytan T. ve Gün, M. (2010). "Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri ile İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Öğretim Programı İlişkisi", **Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi**, 3/10, 286-315.
- Güney, N. (2014). "The Concept of Violence in Terms of 100 Basic Works That Are Recommended to Be Read in Secondary Schools", **International Online Journal of Educational Sciences**, 6/3, 706-721.
- Halpern, D. F. (1996). **Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking**, Lawrence Erlbaum Publishers, London.
- Hayran, Z. (2010). "Çok Uyaranlı Eğitim Ortamlarının Öğrencilerin Kavram Gelişimine Etkisi", **Eğitim ve Bilim**, 25/158, 128-142.
- İnce, A. Özgül (2008). *100 Temel Eser'in Çocuk Edebiyatının Temel İlkeleri Bağlamında İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- İpşiroğlu, Z. (2002). **Düşünme Korkusu**. Papirüs Yayınları, İstanbul.
- İskender, H., Yiğit, F. ve Bektaş, R. (2015). "Türkçe Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterliklerine Yönelik Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi", **Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi**, 4/1, 305-327.
- Kana, F. (2015). "Türkçe Öğretmeni Adaylarının Motivasyonel, Bilişsel ve Bilişüstü Yeterlikleri", **Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi**, 2/4, 395-407.
- Karadüz, A. (2007). **"Dil Bilgisi Öğretimi"**, **İlköğretimde Türkçe öğretimi**, (Ed: A. Kırkkılıç ve H. Akyol), PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Karaman-Kepeneci, Y. (2010). "An Analysis on Children's Right in Stories Recommended for Children in Turkey", **Journal of Peace Education**, 7/1, 65-83.
- Kavcar, C. ve Oğuzkan, F. (1987). **Türkçe Öğretimi**. Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Hasırcı, S. (2016). **Türkçe Öğretimi, Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin**. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Kaya, Z. (2006). "Türkçe Ders Kitaplarında Metinlerin Türsel/Yazınsal Niteliği", **II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu**, Ankara Üniversitesi Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Uygulama ve Araştırma Merkezi Yayınları, 83-89.
- Kazancı, O. (1989). **Eğitimde Eleştireli Düşünme ve Öğretimi**. Kazancı Kitap, İstanbul.
- Kılıç, A. ve Seven, S. (2005). **Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi**. PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Kılıç, M. ve Akçay, A. (2011). "Türkçe Öğretmen Adaylarının Görüşleri Çerçevesinde Dil Bilgisi Eğitimi", **Sakarya University Journal of Education**, 26, 1-7.
- Kurudayıoğlu, M. (2014). **"Dünyada ve Türkiye'de Dil Bilgisi Öğretiminin Temel Problemleri"**, **Türkçe Eğitimi Açısından Dil Bilgisi Öğretimi**, (Ed: M. Özbay), PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Kurudayıoğlu, M. ve Potur, Ö. (2015). "Temel Dil Becerilerinin Kazandırılması Açısından Tekerlemeler", **Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi**, 15, 40-62.
- Küçükahmet, L. (2001). **Öğretim İlke ve Yöntemleri**. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Lipman, M. (1991). **Thinking in Education**. Cambridge University Press, Cambridge.
- Lüle Mert, E. (2013). "Türkçe Öğretmen Adaylarının Dört Temel Dil Becerisine İlişkin Algılarının Metaforlar Aracılığıyla Analizi", **Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi**, 6/27, 357-372.

- Maden, S. ve Durukan, E. (2010). "İstasyon Tekniğinin Yaratıcı Yazma Becerisi Kazandırmaya ve Derse Karşı Tutuma Etkisi", **Türklük Bilimi Araştırmaları**, XXVIII, 299-312.
- Maltepe, S. (2011). "Türkçe Öğretmeni Adaylarının Özel Alan Yeterliklerine Sahip Olma Durumlarına İlişkin Görüşleri", **E- Journal of New World Sciences Academy**, 6/2, 1868-1877.
- Mayer, E. R. ve Moreno, R. (2003). "Nine Ways to Reduce Cognitive Load in Multimedia Learning", **Educational Psychologist**, 38/1, 43-52.
- MEB (2015). **Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-8. Sınıflar)**. T. C. Milli Eğitim Bakanlığı Talin ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.
- Ode, E. O. (2014). "Impact of Audio-Visual (Avs) Resources on Teaching and Learning in Some Selected Private Secondary Schools in Makurdi", **International Journal of Research in Humanities, Arts and Literature**, 2/5, 195-202.
- Onan, B. (2005). *İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dil Yapılarının Anlama Becerilerini (Okuma-Dinleme) Geliştirmedeki Rolü*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Onan, B. (2012). "Dil Bilgisi ve Okuma Öğrenme Alanları Arasındaki Etkileşim Üzerine Bir Analiz Çalışması", **İdil Dergisi**, 1/3, 30-47.
- Öz, F. (2001). **Uygulamalı Türkçe Öğretimi**. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Özbay, M. (2003). **Öğretmen Görüşlerine Göre İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi**. Gölge Ofset Matbaacılık, Ankara.
- Özbay, M. (2006). **Özel Öğretim Yöntemleri I**. Öncü Kitap, Ankara.
- Özbay, M. (2007). **Özel Öğretim Yöntemleri II**. Öncü Kitap, Ankara.
- Özdemir, E. (2002). "Türkçenin En Önemli Sorunlarından Biri Dil Kirlenmesidir", **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim**, 27, 8-12.
- Özdemir, E. ve Binyazar, A. (1979). **Yazmak Sanatı Kompozisyon**. Varlık Yayınları, İstanbul.
- Özden, Y. (2003). **Öğrenme ve Öğretme**. PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Özer, B. ve Gelen, İ. (2008). "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerine Sahip Olma Düzeyleri Hakkında Öğretmen Adayları ve Öğretmenlerin Görüşlerinin Değerlendirilmesi", **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 5/9, 39-55.
- Özkan, B. ve Şahbaz, N. K. (2011). "Türkçe Öğretmeni Adaylarının Alan Derslerinin İşlevselliğine Yönelik Görüşleri", **Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 1/1, 32-43.
- Özlük, Y. Ö. (2010). *Türkçe Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Bir Araştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Punch, K. F. (2005). **Sosyal Araştırmalara Giriş: Nicel ve Nitel Yaklaşımlar**. Siyasal Kitapevi, Ankara.
- Sağır, M. (2002). **İlkokul Okullarında Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi**. Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Saracaloğlu, A. S. ve Karasakaloğlu, N. (2011). "Türkçe Öğretmenlerinin Öğretimde Kullandıkları Yöntem ve Tekniklere İlişkin Görüşleri", **İlköğretim Online**, 10/3, 951-960.

- Saracaloğlu, A. S., Karasakaloğlu, N. ve Gencel, G. E. (2010). "Türkçe Öğretmenlerinin Özyeterlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi", **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**, 33, 265-283.
- Saraç, H. (2012). "Yabancı Dil Öğretimi Sürecinde Sanatsal Filmler", **İdil Dergisi**, 1/4. 27-42.
- Sever, S. (2002). "**Öğretim Dili Olarak Türkçenin Sorunları ve Öğretme-Öğrenme Sürecindeki Etkili Yaklaşımlar**", **Türkçenin Dünü, Bugünü, Yarını Uluslararası Bilgi Şöleni Bildiriler**, (Ed: H. Akbulut, Ş. H. Akalın vd.), T. C. Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- Sever, S. (2004). "Anadili Öğretiminin Temel Bir Aracı: Yazınsal Nitelikli Çocuk Kitapları", **Disiplinlerarası Bakışla Türkiye’de Çocuk “4. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi”**, Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları, 223-236.
- Sever, S. (2007a). "Çocuk Edebiyatı Öğretimi Nasıl Olmalıdır?", **II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu**, Ankara Üniversitesi Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Uygulama ve Araştırma Merkezi, 41-56.
- Sever, S. (2007b). "Türkçe Öğretiminde Sanatsal Bir Uyarın Olarak Karikatürün Kullanılması", **VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Bildiriler Kitabı**, 222-229.
- Sever, S. (2008a). **Çocuk ve Edebiyat**. Tudem Yayıncılık, İzmir.
- Sever, S. (2008b). "Eğitim ve Bilimde Türkçe", **İnönü Üniversite Türkiye Cumhuriyetinin Kuruluşunun 100'üncü Yılında Eğitim Kurultayı**, 100, 435-471.
- Sever, S. (2011). **Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme**. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Sever, S., Kaya, Z. ve Aslan, C. (2011). **Etkinliklerle Türkçe Öğretimi**. Tudem Yayınları, İzmir.
- Sönmez, V. (2010). **Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı**. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Susar Kırmızı, F. (2007). "Türkçe Öğretimde Yaratıcı Drama Yöntemine Dayalı Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Kullanımına ve Yönteme İlişkin Öğrenci Görüşleri", **Yaratıcı Drama Dergisi**, 1/3-4, 159-177.
- Şahbaz, N. K. (2014). "**Türkçe Öğretiminde Kullanılan Strateji, Yöntem ve Teknikler**", **Türkçe Öğretimi El Kitabı**, (Ed: A. Güzel ve H. Karatay), PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Şahinci, C. (2011). *İlköğretim İkinci Kademedeki Dil Bilgisi Konularının Öğretimine İlişkin Türkçe Öğretmenlerinin Görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şengül, K. (2012). *Türkçe Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterlikleri: Bir Durum Belirleme Çalışması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Taşkaya, S. M. ve Muşta, M. C. (2008). "Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Öğretim Yöntemlerine İlişkin Görüşleri", **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**, 7/25, 240-251.
- TDK (2005). **Türkçe Sözlük**. Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- Temizkan, M. (2014). "**Metin Temelli Dil Bilgisi Öğretimi ve Uygulamaları**", **Türkçe Eğitimi Açısından Dil Bilgisi Öğretimi**, (Ed: M. Özbay), PegemA Yayıncılık, Ankara.

- Turhan, H. (2016). *Çok Uyaranlı Eğitim Ortamlarının Öğrencilerin Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerilerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ulutaş, M. (2011). *İlköğretim 100 Temel Eser Listesindeki Kitapların Hedef Kitlenin Düzeyine Uygunluğu*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Uzun, N. E. (2004). **Dil Bilgisinin Temel Kavramları**. Kebikeç Yayınları, İstanbul.
- Ülper, H. ve Bağcı, H. (2012). "Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Dönük Öz Yeterlik Algıları", **Turkish Studies**, 7/2, 1115-1131.
- Ünal, E. ve Şahinci, C. (2011). "Türkçe Öğretmenlerinin İlköğretim 6, 7, ve 8. Sınıf Türkçe Dil Bilgisi Konularının Öğretimine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi", **Turkish Studies**, 6/1, 1849-1862.
- Williams, B. (2003). **Higher Order Thinking: Challenging All Students to Achieve**. Corwin Press, California.
- Yaman, H. (2007). "Türkçe Öğretmeni Adaylarının 'Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme Dersi' Bağlamında Türkçe Öğretiminde Teknoloji Kullanımına İlişkin Yeterlilik ve Algıları", **Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi**, 7, 57-71.
- Yaman, H. (2010). "Bir Öğretim Aracı Olarak Karikatür: Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi Üzerine Bir Araştırma", **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**, 10/2, 1215-1242.
- Yanpar Yelken, T. (2011). **Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme**. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**. Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Yılmaz, İ. (2010). *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Özel Alan ve Öz Yeterlik Algıları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.