

PAPER DETAILS

TITLE: Türkçe Öğretmenlerinin Pedagojik Alan Bilgilerinin İncelenmesi

AUTHORS: Zekerya BATUR,Süleyman BALCI

PAGES: 9-19

ORIGINAL PDF URL: <https://www.anadiliegitimi.com/tr/download/article-file/14869>



Ana Dili Eğitimi Dergisi
Journal of Mother Tongue Education
ADED - JOMTE
www.anadiliegitimi.com

Türkçe Öğretmenlerinin Pedagojik Alan Bilgilerinin İncelenmesi

*Zekerya Batur**

*Süleyman Balcı***

Özet

Türkçe öğretmenleri diğer branş öğretmenlerinden farklı olarak kendi alanlarının yanında dil ve kültür öğretimini gerçekleştiren en önemli aktörlerden biridir. Türkçe öğretmenlerinin bu görevi yerine getirebilmelerinde hem pedagojik formasyonlarının hem de alan bilgilerinin yeterli olması gerekmektedir. Bu araştırmada bir grup Türkçe öğretmeniyle görüşme yapılmıştır. Çalışmada, Türkçe öğretmenlerinin pedagojik alan bilgileri (PAB) ortaya konulmaya çalışılmıştır. Çalışma gurubunu şu anda MEB’de Türkçe öğretmenliği yapan ve aynı zamanda Türkçe Eğitimi Bölümü mezunu olan beş öğretmenle yapılmıştır. Çalışmanın verileri, yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle elde edilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizine tabi tutularak değerlendirilmiştir. Çalışmanın bulgularına göre Türkçe öğretmenlerinin konu alan bilgilerinin yetersiz, öğretim yöntem ve teknikleri konusunda da eksik bilgiye sahip oldukları belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Türkçe, Öğretmen, Pedagojik Alan Bilgisi.

A Study on Turkish Teachers’ Proficiency Level in the Subject Matter

Abstract

Unlike the other field teachers, Turkish teachers are one the most important actors implementing a linguistic and cultural teaching besides their own subject matter. Both their pedagogical formation and subject matter proficiency should be well enough to do their share of this task. In this study, a group of Turkish teachers were interviewed. Their competency in terms of pedagogical formation and proficiency in the subject matter were examined. The study group was 5 teachers teaching in the state schools in present. The teachers were the graduates of Turkish Teaching Departments of the different universities. The data of the study were gathered through the semi-structured interview technique. The data gathered were evaluated through content analysis. According to the findings of the study, the Turkish teachers were found to be insufficient in pedagogical side and also they were detected not to have in-depth knowledge in terms of teaching methodology and techniques.

Keywords: Turkish Lesson, Teacher, Pedagogical Content Knowledge

* Yrd. Doç. Dr., Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü. E-posta: zekeryabatur9@gmail.com

** Doktora Öğrencisi, MEB, Edebiyat Öğretmeni. E-posta: sbalci55@hotmail.com

Giriş

Eğitim ve öğretim, bir toplumun en önemli unsurlarının başında gelmektedir. Bu unsurların doğru bir şekilde planlanması ve yürütülmesi, aynı zamanda toplumun da sistemli bir geleceğe hazırlanması anlamını taşımaktadır. Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin yürütülmesinde aktif uygulama pozisyonunda görev alan birimlerin başında öğretmenler yer almaktadır. Öğretmenlerin yetiştirilme tarzı, sonuçları itibarıyla eğitim ve öğretim faaliyetlerinin başarılı olup olmamasıyla paralellik göstermektedir. Dolayısıyla nitelikli ve donanımlı öğretmenlerin yetiştirilmesi, nitelikli ve donanımlı nesillerin yetiştirilmesi anlamına gelmektedir. O halde öğretmenlerin öğreticiliği ve bu konudaki yeterliliklerinin belirlenmesi önem taşımaktadır. Branş özelinde ele aldığımızda lisans döneminde öğrenilen Türkçe alan bilgisi, Türkçe öğretmenliği yapmak için yeterli midir? Veya alanın ayrıntısına vakıf olmadan da iyi bir sunumla Türkçe öğretmenliği yapılabilir mi? Son yıllarda öğretmen yetiştirmede en çok ele alınan, tartışılan konuların başında konu alan bilgisi ile pedagojik bilginin sınırlarını belirlemek vardır (Uşak, 2005). Bu bağlamda ilk kez Shulman (1986, 1987) tarafından bilim dünyasına kazandırılan, konu alan bilgisi (KAB) ile pedagojik bilginin (PB) bir sentezi olarak nitelendirilebileceğimiz pedagojik alan bilgisi (PAB) öğretmenlerin mesleki uzmanlıklarının bir yönünü ifade etmektedir (Uşak, 2005; Park ve Oliver, 2008; Öztürk ve Horzum, 2011). Shulman (1986)'a göre PAB, alan uzmanının bilgisini pedagoji uzmanından ayıran noktadır. Ayrıca, merkezine öğretmeni alan PAB, ilgili branşın öğrencilere nasıl daha da anlaşılır bir biçimde aktarılabilirliği bilgisidir (Shulman, 1987; Uşak, 2005). İşte belki de iyi bir Türkçe öğretmeni öne çıkaran nokta da burasıdır. Şöyle ki; Türkçe öğretmeni, dersini sadece soyut bir takım kavramlar, kavramları ifade eden kurallar sarmalına indirgemekten daha çok, Türkçenin incelik ve güzelliklerini öne çıkarır, sevdirmeye ve kavrama boyutlu dersini sunar, bunu yaparken de hitap ettiği öğrencilerin seviyelerine göre bir üslupla yaklaşır, sınıftaki öğrencilerin öğrenmeleri için gerekli olan tüm imkânları işe koşar ve etkileşimli öğretim için uygun ortamı organize eder. Bunları uygulayabilmek için de öğretim planlamasını öğrenciye görelik ilkesine göre yapar, bilgi aktarımını bir takım pedagojik faktörleri göz önüne alarak sunar, öğrencilerin zorlandığı noktaları tespit eder ve gerekli önlemleri alır, her sınıf seviyesine uygun ölçme ve değerlendirme araçları geliştirir. Buraya kadar ki kısımdan da anlaşılacağı üzere bir konuyu bilmek ayrı öğretebilmek ise tamamen ayrı bir uzmanlık alanı gerektirir.

Shulman (1986)'ın PAB tanımlamasının bir diğer boyutu da bilginin anlamlı kurgulanmasında tüm yöntemlerin işe koşulabilmesidir. Öğrencilerin kalıcı öğrenmesi adına (branşın imkânları doğrultusunda) öğretmen, öncelikle anlatacağı konuyla ilgili öğrencilerin hazırbulunuşlukları ve yapabilecekleri muhtemel kavram yanılgılarını hesaba katarak ders planı yapar, bu plan dâhilinde dersini sunarken kavramların izahı, açıklamalar, benzetmeler, canlandırmalar, hayatla ilişkili örnekler, sunum ve konuların formüle edilmesi ve pratik yönlerinin verilmesi yoluyla konunun herkes tarafından anlaşılabilmesi için uygun şekle getirilmesidir (Shulman, 1986). Ayrıca Shulman (1986), PAB'ı tanımlarken öğrenciye ulaşma zorluklarını ve öğretim stratejilerini önemli bir etken olarak belirtmiştir. Öğretim stratejilerini ise, kendi içinde branşa özgü stratejiler ve işlenen konuya özgü stratejiler olmak üzere iki alt başlık şeklinde ele almaktadır (Yeşildere ve Akkoç, 2010). Pedagojik alan bilgisi konusunda yetkin olabilmek özellikle de Türkçe dersi için ayrı bir önem taşımaktadır. Zira Türkçe dersi, bireyin (dil ve kültür aktarıcılığı yönüyle) karakter ve sosyal gelişiminde, iletişim kurma becerilerinde olumlu/olumsuz çok önemli bir konuma sahiptir. Dolayısıyla sınıf ortamında öğrencilere dersi sevdirmeye, kavratmaya, anlamlı bilgi paylaşımında bulunma, bunları yaparken de her türlü yöntem ve teknikten yararlanma, öğrenci düzeyine inebilme ideal değil olması gereken bir durumdur. PAB'in tanımlanmasında Segall (2004) ise, sınıf içi konu aktarımında değişik etkinliklere değinmiş ve pedagojik alan bilgisinin öğretmenlere uygulamada yeni imkânlar sunduğunu vurgulamıştır (Segall, 2004). Lisans aşamasında öğretmenlerin pedagojik alan bilgilerini artıracak uygulamalı derslere yer verilmesi, ders anlatımı sırasında kullanılacak yöntem ve teknikler konusunda daha rahat davranmalarına yardımcı olacaktır. Bu anlamda öğretmen yetiştirme programları incelendiğinde genel olarak kuramsal ders saatlerinin daha fazla olduğu görülmektedir. Programda uygulama saatleri ile kuramsal saatlerin dengeli bir şekilde dağıtılması, hatta eğitim fakülteleri için uygulamalı saatlerin daha fazla olması gerektiği yapılan bilimsel çalışmalarla tespit edilmiştir. Bu çalışmanın odaklandığı

alan Türkçe öğretmenleri olmuştur. Çalışmada ise Türkçe öğretmenlerinin sahip oldukları pedagojik alan bilgilerinin ne düzeyde olduğu ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın Yöntemi

Çalışma nitel olup odak grup görüşme tekniğiyle yapılmıştır. Nitel çalışmalarda görüşülmesi düşünülen kişilerin sahip oldukları donanımlarından hareketle veri elde etmek önemli bir tekniktir (Ekiz, 2003). Bu teknikle katılımcıların doğal bir şekilde düşüncelerini ortaya konulması sağlanmaktadır. Katılımcılarla tek tek görüşülebileceği gibi grup halinde de görüşülmesi mümkündür. Grup görüşmelerinde katılımcıların birbirilerinden etkilenmesi sonucu daha çeşitli veri elde etme yolu bulunmaktadır. Bu tür görüşmeler ise odak grup görüşmeleriyle yapılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2000). Bu çalışmada katılımcılarla tek tek görüşülerek veriler elde edilmiştir.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu halen çalışmakta olan beş Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmada amaçlı örnekleme yönteminden yararlanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2000). Bu örneğe uygun olarak odak grup görüşmesine başvurulmuştur. Görüşme sırasında öğretmenlerin pedagojik alan bilgilerine ilişkin görüşleri alınmış, bunun yanında öğretmenlerin anlattıkları konuya ilişkin resimlerin konuya uygunluğu ve öğretmenlerin pedagojik duruşlarıyla pedagojik alan bilgilerinin örtüşme düzeylerine bakılmıştır. Bunun yanında bu resimlerde anlatmak istedikleri de tekrar yazdırılarak sınıf ortamındaki duruşları daha net bir şekilde ortaya konulmaya çalışılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenler için kod kullanılmıştır. Ö.1, Ö.2, Ö.3...(Öğretmen 1, Öğretmen 2...)

Verilerin Toplanması

Türkçe öğretmenlerinin Pedagojik Alan Bilgisi'ne (PAB) ilişkin düşüncelerini almak amacıyla görüşme formu geliştirilmiştir. Görüşme formu hazırlanırken alan taraması yapılarak görüşme soruları hazırlanmıştır. Görüşme sırasında Türkçe öğretmenlerine şu sorular sorulmuştur:

1. Türkçe öğretiminde ne tür yöntemler kullanılmaktadır? Bu yöntemlerden birini açıklayınız?
2. Türkçe dersinde anlattığınız konuya uygun hangi yöntemi/tekniki kullanırdınız? Bu yöntemi anlattığınız konudan hareketle örneklendirip tanımlar mısınız?
3. Türkçe öğretiminde ne tür ölçme ve değerlendirme teknikleri kullanılmaktadır? Bunlardan birini açıklayınız.
4. Anlattığınız konuya uygun ölçme ve değerlendirme tekniklerden hangisini kullanırdınız? Açıklayınız?

Verilerin Analizi

Görüşme sırasında elde edilen veriler sorulara göre sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırılmaya göre veriler yorumlanmıştır. Türkçe öğretmenlerinin kendi seçtikleri konuları anlatırken kendilerini sınıfta hangi konumda olduklarını önce çizimleri ve bu çizimlerde ne anlatmak istedikleri de sorulmuştur. Daha sonra öğretmenlerin pedagojik alan bilgileri ile bu resimler arasında anlam kurulmaya çalışılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde, Türkçe öğretmenlerinin görüşme formunda sorulan sorulara verdikleri yanıtlarla bir konu anlatımı sırasında sınıftaki konumlarına ilişkin görüş ve yorumlara yer verilmiştir. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar kendi içinde değerlendirilmiştir.

1. Türkçe öğretiminde ne tür yöntemler kullanılmaktadır? Bu yöntemlerden birini açıklayınız?

Sorusuna çalışan öğretmenlerin genel olarak eksik cevap verdikleri, yöntemlerden herhangi birini açıklayamadıkları ve daha da önemlisi strateji-yöntem-teknik kavramları konusunda kavram yanılıgısına sahip oldukları belirlenmiştir.

1.Ö. *“Türkçe derslerinde dersin konusuna göre sunuş, buluş, canlandırma gibi yöntemler kullanıyoruz. Buluş yöntemi, günümüzdeki adıyla yapılandırmacı yaklaşımda kurala öğrencinin ulaşması esastır. Konuyla ilgili öğrencinin yeterli ön bilgisi olmalıdır. Öğrencinin ön bilgileri harekete geçirilerek örneklerle desteklenir. Dersler örnekler üzerinden işlenir parçadan bütüne gidilir.”* Şeklinde düşüncelerini belirtmiştir. İfadeleri incelendiğinde öğretmenin Türkçe öğretiminde kullanılan yöntemlerin bir kısmından haberdar olduğu anlaşılmaktadır. 2005 yılından itibaren Türkçe öğretiminde yeni programa geçilmiş olması dolayısıyla birçok yöntemin işe koşulabilmesi amaçlanmaktadır. Bu bağlamda öğretmenin yapılandırmacı yaklaşımı ifade edebildiği, salt bilgi aktarımından ziyade sezdirmenin esas olduğu dolayısıyla da öğrencinin kavramasının esas olduğu prensibini anlamış olduğu görülmektedir.

2.Ö. Yöntem ve teknik iki ayrı kavram olmasına karşın öğretmenin bunları birbirine karıştırdığı görülmektedir. Bunun yanında yapılandırmacı yaklaşımın bir metot gibi görüldüğü anlaşılmaktadır. Şöyle ki: *“Yapılandırmacı yöntem, soru-cevap tekniği, sunum tekniği kullanıyorum. Dersin hazırlık kısmında genellikle öğrencilerin hazır bulunuşluklarını belirlemek, öğrencinin konuya dikkatini çekmek ve de kendini ifade edebilmiş olmasının verdiği haz ile öğrencinin derse daha aktif katılımını sağlamak istiyorum. Fakat her öğretmen aynı öğretim yöntemlerini uygulamadığı için ve de öğrencilerin genellikle yetişme ortamında ‘Sus, bakalım! Büyükler konuşurken küçükler her lafa girmez!’ tarzı söylemlere maruz kalmaları, yapılandırmacı yöntemi uygulamakta ilk etapta sorun oluşturmaktadır...”* Ayrıca öğretmenimiz değişik yöntem ve tekniklerin kullanılmasının zaman aldığını, yıllık planı yetiştirmede zorluk yaşadıklarını ifade etmektedir: *“...Bir de yapılandırmacı yöntem çok fazla zaman alıyor ve biz öğretmenlerin de yetiştirmesi gereken bir plan var. Dolayısıyla bu noktada sunum tekniğine de başvurmaktan kendimi alamıyorum.”*

3.Ö. Yöntem ve teknik kavramlarının karıştırıldığı söylenebilir. *“Soru cevap yöntemi kullanılmaktadır. Bu yöntem öğretmen merkezli olarak görülmekteyse de uygun durumlarda ve konularda verimli olabilmektedir.”* Öğretmenimizin Türkçe dersinde kullanılabilecek alternatif yöntemler konusunda yetersiz olduğu tespiti yapılabilir.

4.A.Ö. Türkçe öğretiminde birinci öncelik olarak sunuş yoluyla öğretim stratejisini kullanılabileceğini belirtmiş fakat öğretim stratejisi (sunuş-buluş) ile yöntem ve tekniği karıştırdığı görülmektedir: *“Türkçe öğretiminde sunuş, buluş ve canlandırma yoluyla öğretim yöntemleri kullanılmaktadır.”*

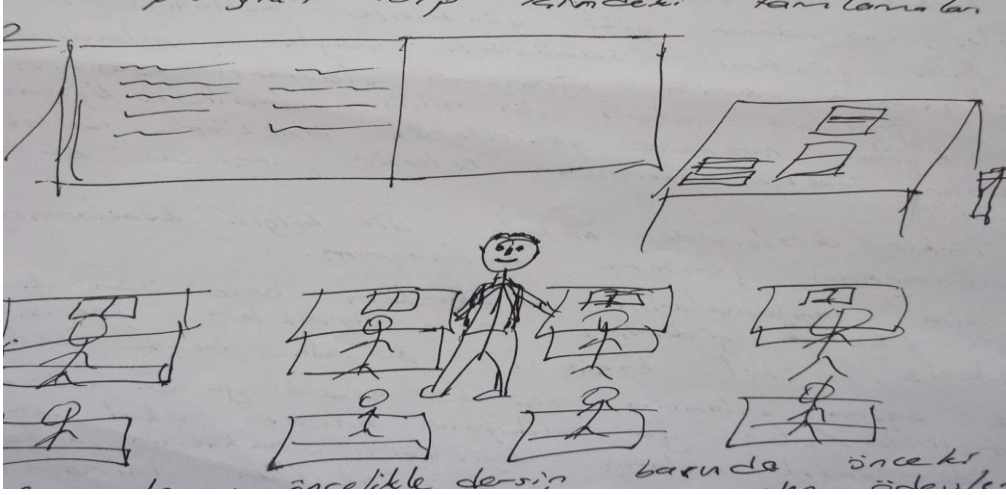
5.Ö. Öğretmenin bu soruya cevap vermediği tespit edilmiştir.

2. Türkçe dersinde anlattığınız konuya uygun hangi yöntemi/tekniği kullandınız? Bu yöntemi anlattığınız konudan hareketle örneklendirip tanımlar mısınız? Sorusuna çalışan öğretmenler şu şekilde cevap vermişlerdir:

1.Ö. Eğitim sistemimizin temel yaklaşımı olan yapılandırmacı yaklaşımın yöntem olarak değerlendirildiği görülmektedir. *“Türkçe derslerinde mesela dil bilgisi konularında yapılandırmacı yöntemi kullanırım...”* Yapılandırmacı yaklaşımın temelinde dil bilgisi konularını bilgi seviyesinde anlatmaktan ziyade etkinlikler yaparak sezdirme, kavratma ve öğrencinin bulması esastır. Öğretmenimiz yapılandırmacı yaklaşıma göre ders anlattığını belirtmekte fakat *“...İsim tamlamalarını anlatırken önce isim konusuyla ilgili eksikleri gideririz...”* ifadesiyle konuyu önce bilgi boyutunda anlattığını *“...sonra örnekler üzerinden gideriz. Okul bahçesi burada bahçe kelimesinin tek başına anlamının içinde çiçek ya da sebze meyve yetiştirilen alan yer olduğunu ancak okul ismi eklendiğinde artık anlamın değiştiğini, bahçenin anlamını tamamladığını, bu yüzden ‘okul’un tamamlayan*

'bahçe'nin tamamlanan olduğunu öğrencinin keşfetmesini sağlarız." Sonrasında ise örnekler ve etkinliklerle konuyu kavratmaya çalıştığını ifade etmektedir. Dolayısıyla yapılandırmacı yaklaşımı bir yöntem gibi değerlendirdiği ve ifadelerinden anlaşıldığı üzere de yaklaşımın gereğini de yanlış uyguladığı değerlendirilmesi yapılabilir.

Görsel 1: Birinci Öğretmenin Sınıftaki Konumu

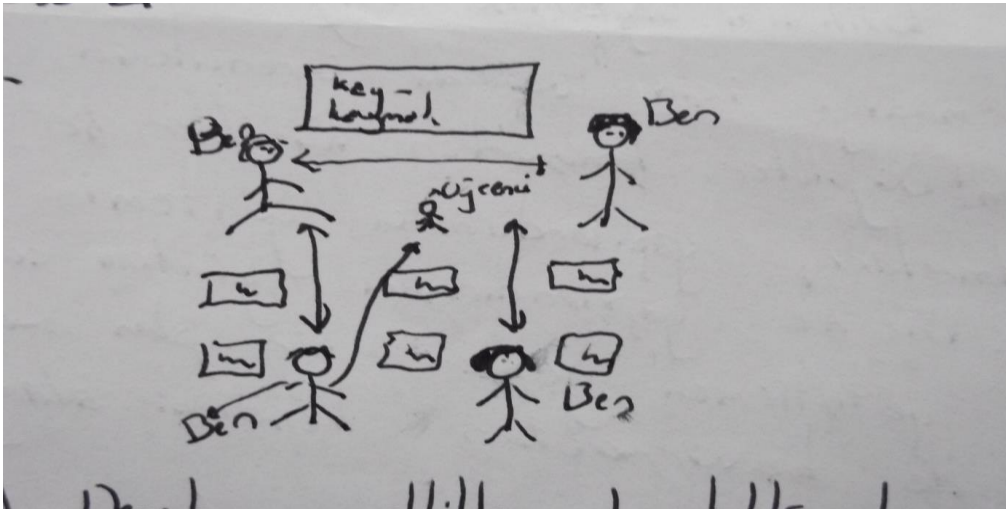


1.Ö. Resimde öncelikle dersin başında öncelikli derste öğrendiklerimizi hatırladık ve verilen ödevlerini kontrol ettik, konuyla ilgili öğrencilerin araştırmalarını dinledik ve ön bilgi sahibi olduk. Yeterli alt bilgiye sahip olduktan sonra parçayı işlemekle başladık.

Öğretmen, açıklamalarında yapılandırmacı yaklaşımını uyguladığını ifade ederken, aslında dersi geleneksel yöntemle işlediği anlaşılmakta ayrıca görseldeki duruşuyla da bu durum daha açık anlaşılmaktadır. Öğretmen sınıfın merkezinde yer almakta ve ders öğretmen merkezli işlendiği söylenebilir.

2.Ö. "Genellikle somutlaştırmaya çalışıyorum. Somutlandırıdığım zaman öğrenciler anlattığım konuyu daha iyi öğreniyorlar ve akıllarında daha çok kalıyor. Örneğin; 'kök, ek' konusunu ele alırken genellikle tahtada resimler çizerek ele aldığım kelimeyi somutlaştırmaya çalışıyorum." öğretmenimizin kullandığı strateji aslında araştırma yoluyla öğrenme, yöntem ise gösterme-yapma-yaptırma-kurmadır. Adını koyamamakla birlikte tecrübelerinden hareketle bir öğretme yöntemi geliştirdiği görülmektedir.

Görsel 2: İkinci Öğretmenin Sınıftaki Konumu

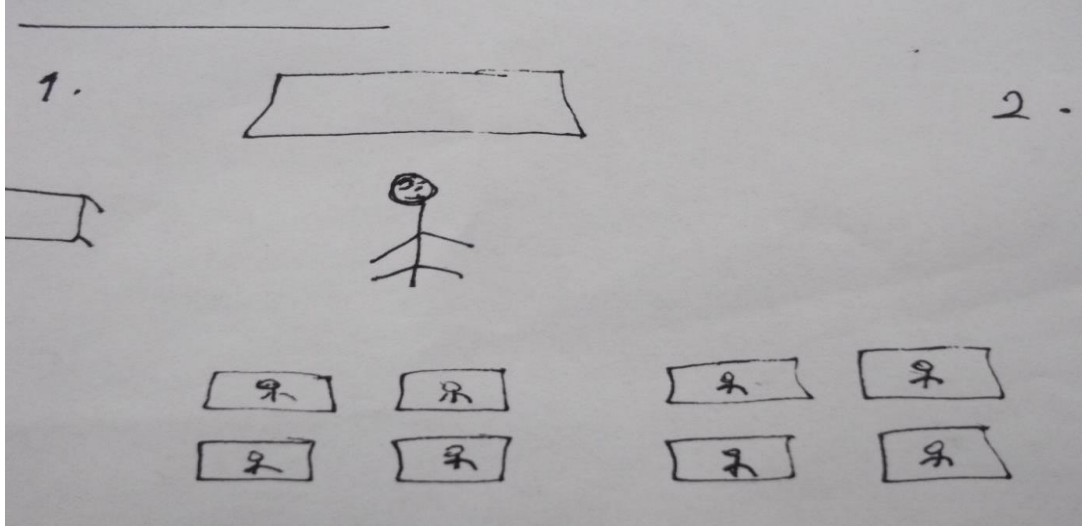


2.Ö. *Derste genellikle hareketli olmayı severim. Aynı zamanda sınıftaki öğrencilerimin de derste aktif olarak katılımını sağlamak arzusundayımdır. Bu nedenle sınıfta her öğrencinin mutlaka en az bir kez derste görüşlerini belirttiği, derse katıldığı bir süreç yaşarım. Bir de konuları ele alırken bazen öğrencilerin anlamakta zorluk çektikleri ve de özellikle öğle yemeğinden sonraki derste pek istekli değildirler. O nedenle özellikle öğleden sonraki derste ben biraz da tiyatro oynar ve oynatırcasına fiziksel etkinliklerle öğrencileri derse dâhil etmek istiyorum.*

Öğretmen ders anlatımı sırasında sürekli öğrencileri aktif tutmaya çalıştığını belirtmektedir. Her ne kadar hangi yöntem ve tekniğin adını tam ifade etmese de ders sırasında öğrencilerin aktif olduğu görselde de desteklenmektedir.

3.Ö. *'Soru-cevap yöntemini ağırlıklı olarak kullanıyorum...' Yöntem ve teknik konusunda kavram yanılgısının olduğu görülmektedir. "...Bir konu hakkında öğrenciye soru soruyorum ve aldığım cevaba göre yeni bir soru sorarak cevabını irdelemesini istiyorum. Sıfatlar konusunu anlatırken tahtaya bir örnek yazıyorum ve doğru mu yanlış mı diyorum. Öğrenci doğru ya da yanlış derse neden doğru ya da neden yanlış diye soruyorum."* Öğretmen etkileşimli ders işlediğini ifade etmektedir, öğrencilere sorular yöneltmekte aldığı cevabın mantıksal zemini oluşturma adına cevapları irdelediğini belirtmektedir.

Görsel 3: Üçüncü Öğretmenin Sınıftaki Konumu



3.Ö. *Konuyla ilgili tartışma ortamı oluşturup öğrencilere sorular sorarak konuları irdelemelerini istiyorum. Aslen yapılandırmacı anlayışın bazı yöntemleri benimsememe rağmen davranışı kuramın zaman ve birçok yönden daha uygun olması, davranışçı kurama yönelmeme neden oluyor.*

Öğretmen, sınıfta ifade ettiği gibi görselde de soru sorma hareketlerini belirten davranışlar sergilediği görülmektedir. Bu tutum öğretmenin davranışı yapılandırmacı ya da öğrenci merkezli yaklaşıma ters düştüğünü söylemek mümkündür.

4.Ö. *"Türkçe dersinde herhangi bir konuyu anlatırken sunuş yoluyla öğretme tekniğini kullanırdım."* Öğretmenimizin verdiği cevaptan sunuş yoluyla öğrenme yaklaşımını tercih ettiği ve buna bağlı olarak da düz anlatım yöntemini kullandığı görülmektedir. Teknik ile yaklaşımın birbirine karıştırıldığı söylenebilir.

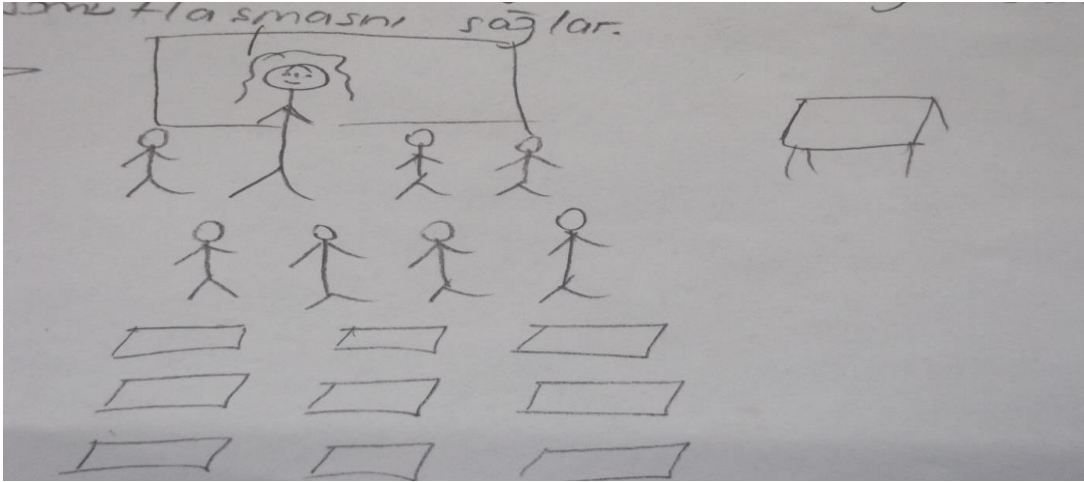
Görsel 4: Dördüncü Öğretmenin Sınıftaki Konumu



4.Ö çizdiği görselle ilgili şunları ifade etmiştir: *Türkçe dersinde, dersi anlatırken öğrenci merkezli bir öğretim anlayışı içinde olurum. Ders işlerinde öğrencileri aktif konuma getiririm. Ders işlerken konu ile ilgili tüm materyalleri kullanmaya çalışırım. Günlük yaşamdan örnekleri sık sık kullanırım. Akılda kalıcılığı sağlamak için, öğrencilerin ilgi ve alakaları doğrultusunda örnekler vermeye çalışırım. Disiplinli olurum ama daima güler yüzlü ders işlerim. Ayrıca öğrenciler arasında kesinlikle ayırım yapmam. Ancak ilgi ve alakaları kapsamında onların gelişmesinde ön ayak olurum.*

Öğretmenin görselde ifade ettiklerine bakıldığında son derece etkili bir ders işlediği söylenebilir; fakat ders anlatımı sırasında sadece sunum tekniğini kullandığını söylemesi, aslında ders işlenirken öğretmenin nasıl davranılması gerektiğine dikkat çektiği düşüncesi doğmaktadır.

5.Ö. dersi etkileşimli anlatmanın daha kalıcı öğrenmelere sebep olduğunu ifade etmektedir. Bu öğretmen, öğrencilerin sıkılmamaları için öğrencilerin de dersin içine çekilebilecek yöntemlerin uygulanması gerektiğini belirtmektedir; bu bağlamda yaratıcı drama tekniğiyle ders anlatmanın uygun olacağını söylemiştir. *“Sınıflardaki en büyük sıkıntı henüz oyun çağındaki çocukları 40 dakikalık süreler halinde hiçbir konforu olmayan sıralar içinde oturtma zorunluluğudur. Bütün çocukların teneffüs ziliyle birlikte son surat bahçeye koşmalarının sebebi hareketsiz geçen 40 dakikadır. Öğrenciler dersten sıkıldıkları için değil hareketsizlikten sıkıldıkları için böyle bir yola başvururlar. Sınıfta çeşitli eğitici oyunların oynandığı, yer yer çocukların hareket etme imkânının bulunduğu derslerin sonunda çocukların teneffüse çıkma konusunda hareketsiz kaldıkları derslere oranla daha az bir istek görüldüğü göze çarpmaktadır. Bu sebeple ben derslerde yaratıcı drama tekniğiyle ders anlatmanın uygun olacağını düşünüyorum. Bir beceri dersi olan Türkçe derslerinde öğrencilerin konuşması, dinlemesi, okuma ve yazması bu tekniğin çeşitli basamaklarında uygulanabilir. Örneğin atasözü ve deyimlerin öğretiminde yaratıcı drama tekniğinden faydalanmak mümkündür. Sınıfta çeşitli materyallerin de yardımıyla atasözü ve deyimlerin canlandırması kalıcı bir öğrenme ve soyut olan atasözü ve deyimlerin somutlaşmasını sağlar.”*

Görsel 5: Beşinci Öğretmenin Sınıftaki Konumu

5.Ö çizdiği görselle ilgili şunları ifade etmiştir: *Resimde de çizdiğim üzere öğrenciler sıralarında değiller. Çünkü yukarıda da belirttiğim gibi Türkçe sıralarda oturularak öğrencilere bir ders değil, hayatın kendisidir. Bu sebeple yaratıcı drama, rol yapma gibi tekniklerden faydalanarak çocuklara harekete geçireceğim, hareket halinde olan bir ders hayal ettim. Bu hayal günümüz şartlarındaki büyük nüfuslu sınıflarda zor bir uygulama olarak görülebilir. Fakat günümüzde mevcudu az kırsal yerleşimde bulunan pek çok okul vardır. En azından bu okullarda Türkçe derslerinin birtakım konuların da yaratıcı drama tekniğinden faydalanarak işlenmesi öğretimi etkin bir hale gelebilir.*

5.Ö söylemleri ile görselde ifade ettiği söylemler arasında tutarlılık bulunmaktadır. Uygulamaya katılan beş öğretmeni genel olarak değerlendirmek gerekirse, öğretmenlerin Türkçe dersinin beceri dersinden ziyade kuramsal bir dersi olduğunu vermektedir. Oysa soyut konuları içerisinde barındıran ve bireyin kişiliğinin ve temel insani becerilerin kazandırılması konusunda çok önemli bir konuma sahip olan Türkçe dersi öğretiminde bütün alternatif yöntemler işe koşulabilmelidir. Bu bağlamda öğretmenlere büyük görevler düşmektedir.

3. Türkçe öğretiminde ne tür ölçme ve değerlendirme teknikleri kullanılmaktadır? Bunlardan birini açıklayınız. 1.Ö. şu ölçme tekniklerini kullandığını belirtmiştir. *“Genelde yazılı sınav şeklinde ölçme yaparız. Ayrıca öğrencinin ders içindeki tutum ve davranışlarını, derse katılımını da not ile değerlendiririz. Yazılı sınavda ucu açık, okuduğunu anlama, analiz ve sentez sınavları, konu, ana fikir, başlıkla ilgili parçadan sorular sorabiliriz. Ayrıca çoktan seçmeli, boşluk doldurma ve eşleştirme soruları da sorarız. Yazılı anlatımlarını değerlendirmek için de bir olay, düşünce yazısı ya da şiir yazdırabiliriz.”* Öğretmenin çeşitli değerlendirme yollarını benimsenmesi olumlu karşılanabilir. Sadece yazılı sınavlarla değerlendirme değil de süreç değerlendirmesine göre de öğrenciye bakılması gerektiğini ifade etmesi anlamlı olarak değerlendirilebilir.

2.Ö. öğrencilerini değerlendirirken hemen hemen tüm değerlendirme türlerini işe koştüğünü ifade etmiştir. Yıl içinde sınıfla ve çevresiyle değerler bağlamındaki etik davranışları, ödev yapmaları, aktif halde derse katılmaları, sosyal etkinliklerde görev almaları gibi çok yönlü değerlendirmenin kendisi için daha anlamlı olduğunu belirtmiştir. *“Elbette ki diğer öğretmenler gibi ben de yazılı sınav yapıyorum ve bu yazılı sınavı sonuçlarına göre not veriyorum. Fakat ben öğrencinin bütün bir yıl boyunca yaptığı çalışmaların, gösterdiği davranışların, katıldığı etkinliklerin tamamını karnesine yansıtmak istiyorum. Mesela, millî bayramlarda görev alan öğrencilere artı veriyorum, ödevlerini yapanlara, arkadaşlarıyla beraber toplum için faydalı olabilecek etkinlikler yapanlara, hoşuma gidecek ahlaki davranışlar gösterenlere artı vererek, bu artıları yılsonundaki not hesaplamalarında değerlendiriyorum. Böylece daha etkin ve katılımcı olan öğrencilere ulaştığımı düşünüyorum. Aynı zamanda proje ve performans ödevi veriyorum fakat proje ve performans ödevlerinde öğrenciler genellikle şekilselliğe önem verdikleri için bu konuda çok da başarılı sonuçlar aldığımı söyleyemem.”*

3.Ö. Türkçe öğretiminde daha çok bilgi ölçmeye dayalı değerlendirme yaptığını ifade etmektedir. Süreç değerlendirmesine yer verilmediği görülmektedir. *“Türkçe öğretiminde yazılı sınav, test, doğru-yanlış tipi sorular kullanılmaktadır. Doğru yanlış tipi sorular şans başarısı en yüksek olan ölçme değerlendirme türü olan sorulardır. Burada şans başarısını azaltmak için yanlış olan düşüncenin altı çizdirilebilir ya da iki yanlış cevap bir doğru cevabı silebilir.”*

4.Ö. Türkçe öğretiminde daha çok *“Yazılı sınav- çoktan seçmeli sınav- proje-ödev vs.”* kullanılabileceğini belirtmiştir. Fakat bunlardan bir tanesini detaylı bir şekilde nasıl uygulandığı bağlamda açıklamamıştır.

5.Ö. Türkçe öğretiminde çoklu değerlendirme metotlarını belirtmekle birlikte, bunlardan bir tanesini nasıl yaptığı konusunu açıklayamadığı görülmektedir. *“Klasik sınavlar proje ödevleri çoktan seçmeli testler sözlü yoklamalar, ürün değerlendirme.”*

4. Anlattığınız konuya uygun ölçme ve değerlendirme tekniklerden hangisini kullandınız? Açıklar mısınız? Sorusuna 1.Ö. ölçme ve değerlendirmede uygulama endeksli bir performans sergilediğini ifade etmektedir. Yapılandığı bilgiyi etkinlik metinlerinde öğrencinin kendisinin bulmasını hedeflediğini ifade etmektedir. *“İsim tamlamalarıyla ilgili bir ölçme yapacak olursak, cümleler verip cümlelerinin içindeki isim tamlamalarını bulmalarını isteyebiliriz, bulunan tamlamalarda tamlayan ve tamlananı göstermelerini isteriz. On tane isim verip bunlarla belirtili ve belirtiriz isim tamlamaları kurmalarını isteyebiliriz. Bir paragraf verip içindeki tamlamaları buldururuz.”*

2.Ö. Türkçe öğretiminde konuyu iyi kavratıldıktan sonra öğrencilerin kendi kendini veya akranların birbirini değerlendirmesi gibi bir hedef belirlediğini, bunun daha etkili ve belirleyici bir ölçme aracı olabileceğini ifade etmektedir. Fakat son kısımda şu an bu yöntemi uygulayabilecek bir ortamı oluşturmadığını söylemektedir. *“En çok kullanmak istediğim ölçme-değerlendirme aracını kendisinin belirlemesi ve özellikle değerlendirme kısmında öğrencinin kendisini değerlendirdiği, arkadaşlarının öğrenciyi değerlendirdiği veya öğretmenin öğrenciyi değerlendirdiği geniş kapsamlı bir değerlendirme uygulamak tercihimdir. Fakat henüz bunu yapabileceğim gerçekçi, objektif bir öğrenci grubu oluşturmadığımı da itiraf etmeliyim.”*

3.Ö. Hangi konuda hangi değerlendirmeyi kullandığını belirtmemiştir fakat daha çok klasik metodu ve test tekniğini kullandığını belirtmiştir. *“Klasik sınav, test gibi ölçme değerlendirme tekniklerini kullanıyorum. Testlerde işlemiş olduğum konuya uygun 4 şıklı sorular kullanıyorum. Hangisi en doğru, doğru, yanlıştır, söylenemez gibi ifadeler kullanıyorum.”* Testlerde a-b-c-d gibi şıkları kullanmadığını bunu yerine kavramsal boyutta çıkarım ve çözümleme yapabilmeyi sağlayan şıklar kullanması dikkat çekmektedir.

4.Ö. Türkçe öğretiminde öncelikle geleneksel yöntemi kullanabileceğini belirtmiştir. Fakat öğrencinin duyuşsal düzeyde bilgisini belirleme adına açık uçlu sorular ve tamamlama soruları da kullanılabileceğini ilave etmiştir. *“Yazılı sınav tekniğini kullandım. Sorular boşluk doldurmalı şeklinde ve öğrencinin yorum yapabileceği sorular tarzında olabilirdi. Yoruma açık sorular kullandım.”*

5.Ö. Ölçme ve değerlendirme adına çağdaş ve güncel yöntemleri kullandığını belirtmiş ve süreç içerisinde birden çok değerlendirme aracı ile karar vermenin daha anlamlı olabileceğini vurgulamıştır. *“Türkçe öğretiminin bir beceri öğretimi olduğundan dolayı çoktan seçmeli sınavların kullanılmasını doğru bulmuyorum. Sadece okuduğunu anlama becerisini ölçmek amacıyla seçmeli sınavlar uygulanabilir. Bunun dışında çağdaş ölçme değerlendirme tekniklerinden olan kısa vadede gerçekleştirilen ölçmeleri değil, süreç içine yayılmış olan proje ödevleri, ürün değerlendirme gibi ölçme değerlendirme tekniklerini kullandım. Proje ödevlerinin özellikle öğrencinin yaparak yaşayarak kendi öğrenmelerinin gerçekleştirdiği için tercih ederdim. Öğrenciyi sınavlardan ve sınav sorusu ezberletmekten engellemiş olurdum.”*

Tartışma ve Sonuç

Öğretmenlik, diğer mesleklere göre daha fazla emek isteyen bir meslektir. Bu yönüyle diğer meslek gruplarından ayrılmaktadır. Öğretmenin, eğitimci niteliğini güçlendiren nokta bir konuyu nasıl ve ne ile verdiğidir. Bu iki nokta öğretmenin pedagojik ve alan bilgisini sınıf ortamına ne kadar aktardığını gösteren kanıtlardır.

PAB ile ilgili Türkiye’de yapılan çalışmalar incelendiğinde araştırmaların sosyal bilimlerden ziyade daha çok fen bilimlerinde, fen bilimlerinde de genelde kimya ve biyoloji konularında yoğunlaştığı görülmektedir. Yapılan çalışmalar ise genellikle öğretmen adaylarıyla yürütülmektedir. Dolayısıyla bu çalışmanın hem sosyal bilimlerde yapılması hem de çalışan öğretmenlerle yapılmasının bir boşluğu dolduracağı umulmaktadır. Çalışma sonucunda Türkçe öğretmenlerinin konu alan bilgileri ile pedagojik alan bilgileri konusunda genel olarak yetersiz oldukları görülmüştür. Bu bağlamda PAB ile ilgili yapılan araştırma sonuçları bu çalışmayı desteklemektedir (Even, 1993; Kaya, 2008; Driel ve ark., 2002; Adams ve Krockover 1997; Kagan, 1992; Van Driel ve ark., 1998). Türkçe öğretmenlerinin yöntem ve teknikler konusunda genel olarak yetersiz oldukları tespit edilmiştir. Bu sonuç Aydın ve ark. (2010); Cambazoğlu ve ark. (2010); Özden ve ark. (basımda) çalışmaları ile uyumludur. 1.Ö söylemlerinde yapılandırmacı yaklaşımı vurgularken sınıf içi uygulamaları değerlendirildiğinde geleneksel yaklaşımları daha fazla kullandığı görülmektedir. Bu öğretmenin görselliyle ilgili anlatımları bu durumu güçlendirmektedir (Görsel 1). 1.Ö ölçme ve değerlendirme sırasında şu yöntem ve teknikleri kullandığını belirtmiştir: yazılı ve sınav, çoktan seçmeli test, açık uçlu sorular, boşluk doldurma ve eşleştirme. 2.Ö ifade ettiği eylemlerle çizdiği görseller arasında uyuşma bulunmaktadır (Görsel 2). 2.Ö ölçme ve değerlendirme sırasında şu yöntem ve teknikleri kullandığını belirtmiştir: Yazılı sınav, proje ve performans, akran değerlendirmesi, süreç değerlendirme, kendi kendini değerlendirme. 3.Ö’nün söylemleriyle sınıfta yapmak istedikleri görseller incelendiğinde ikisi arasında büyük farklılıklar görülmektedir (Görsel 3). Bu öğretmen etkileşimli ders işlediğini söylemesine rağmen, görselde anlattıklarına bakıldığında, öğretmen merkezli bir yaklaşım sergilediği görülmektedir. 3.Ö ölçme ve değerlendirme sırasında şu yöntem ve teknikleri kullandığını belirtmiştir: yazılı sınav, çoktan seçmeli test, doğru yanlış sorular. 4.Ö ders anlatımı sırasında sunum tekniğini savunurken, görselde ifade ettiği ise çok uyaranlı ve öğrenci merkezli bir yaklaşımın benimsendiği göze çarpmaktadır (Görsel 4). Bu durum öğretmenin ideal bir anlatım peşinde olduğunu göstermektedir. 4.Ö ölçme ve değerlendirme sırasında şu yöntem ve teknikleri kullandığını belirtmiştir: yazılı sınav, proje ve performans, ödev, çoktan seçmeli test, boşluk doldurma. 5.Ö öğrencilerin ders sırasında sıkılmalarının öğrencilerin uzun süre hareketsiz kalmalarına bağlanmaktadır. Öğretmenin çizdiği görselde de bu durum anlaşılmaktadır (Görsel 5). Buna göre derslerin daha hareketli işlenmesi yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu öğretmen ölçme ve değerlendirmede yazılı sınav, proje ve performans, ödev, ürün değerlendirme, çoktan seçmeli test sınavlarını kullandığını belirtmiştir. Türkçe öğretmenlerinin öğretim sırasında sınıfta kullandıkları teknikler şunlardır: 1.Ö yaratıcı drama, 2.Ö gösterip yaptırma, 3.Ö soru cevap, 4.Ö yaratıcı drama ve 5.Ö yaratıcı drama. Türkçe öğretmenlerinin Türkçe öğretiminde kullandıkları yöntemler ise şunlardır: 1.Ö düz anlatım, örnek olay ve tartışma 2.Ö düz anlatım, gösterme yaptırma 3. tartışma, 4.Ö düz anlatım ve 5.Ö yaratıcı drama.

Yapılan görüşmelerden Türkçe öğretmenlerinin, söylemlerinde ve çizdiklerinde geleneksel yöntem ve teknikleri kullandıkları görülmektedir; fakat bu öğretmenlerin bir konuyu anlatırken hangi yöntem ve teknikleri kullanacaklarıyla ilgili soruyu cevaplarken genellikle sürece dayalı yöntem ve teknikleri ifade ettikleri görülmüştür. Görüşülen öğretmenlerin, öğretim sırasında kullandığı ya da kullanacakları yöntem, teknik, ölçme değerlendirme konusunda yetersiz bilgiye sahip oldukları, bunun yanında uygulama sırasında da çeşitli sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Bu bağlamda öğretmen yetiştirme programlarında pedagojik ve alan bilgilerini bütünleştirici uygulamalara ihtiyaç duyulduğu görülmektedir.

Kaynakça

- Adams, P. E. ve Krockover, G. H. (1997). Beginning science teacher cognition and its origin in the preservice secondary science teacher program. *Journal of Research in Science Teaching*, 34(6), 633-653.
- Aydın, S. ve Çakıroğlu, J. (2010). Teachers' views related to the new science and technology curriculum: Ankara case. *Elementary Education Online*, 9 (1), 301-315.
- Cambazoğlu, S. (2008). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının maddenin tanecikli yapısı ünitesine ilişkin pedagojik alan bilgilerinin değerlendirilmesi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- De Jong, O. ve Van Driel, J. (2004). Exploring the development of student te-achers' PCK of the multiple meanings of chemistry. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 2, 477-491.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metotlarına giriş*. Ankara, Anı Yayıncılık.
- Even, R. (1993). Subject-matter knowledge and pedagogical content knowled-ge: Prospective secondary teachers and the function concept. *Journal for Research in Mathematics Education*, 24(2), 94-116.
- Kagan, D. M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62, 129-169.
- Kaya, O.N (2008). The nature of relationships among the components of peda-gogical content knowledge of preservice science teachers: 'Ozone layer depletion' as an example. *International Journal of Science Education*, 1-28.
- Öztürk, E. ve Horzum, M. B. (2011). Teknolojik pedagojik içerik bilgisi ölçeği'nin Türkçeye uyarlaması. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 255-278.
- Park, S. ve Oliver, J. S. (2008). Revisiting the conceptualisation of pedagogical content knowledge(PCK): PCKA's a conceptual tool to understand teachersas professionals. *Research in Science Education*, 38, 261-284.
- Segall, A. (2004). Blurring the lines between content and pedagogy. *Social Education*, 68 (7) , 479-482.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Uşak, M. (2005). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının çiçekli bitkiler konusundaki pedagojik alan bilgileri*, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi.
- Van Driel, J. H. Ve ark. (1998). Developing science teachers' pedagogical content knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 35, 673-695.
- Van Driel, J., De Jong, O., & Verloop, N. (2002). The development of pre-ser-vice chemistry teachers' pedagogical content knowledge. *Science Education*, 86, 572-590.
- Yeşildere, S. ve Akkoç, H. (2010). Matematik öğretmen adaylarının sayı örüntülerine ilişkin pedagojik alan bilgilerinin konuya özel stratejiler bağlamında incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (1), 125-149.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. *Ankara: Seçkin Yayıncılık*.