

PAPER DETAILS

TITLE: Sinif Öğretmenlerinin Türkçe Dersinde Kullandıkları Yöntem Ve Tekniklerin Aktif Eğitim Anlayışı Bakımından Değerlendirilmesi

AUTHORS: Okay DEMİR, Yasemin ERSÖZ

PAGES: 1-11

ORIGINAL PDF URL: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/92394>

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN TÜRKÇE DERSİNDE KULLANDIKLARI YÖNTEM VE TEKNİKLERİN AKTİF EĞİTİM ANLAYIŞI BAKIMINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Okay DEMİR¹, Yasemin ERSÖZ²

¹⁻²İnönü Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim ABD, Malatya

Özet

Türkçe dersinin temel amaçlarından biri öğrenenleri her açıdan donanımlı hale getirmektir. Bu amaç gerçekleştirilmeye çalışılırken Türkçe dersinde yöntem ve teknik seçimi öğrencilerin seviyelerine hitap edebilmek amacıyla çeşitlendirilmelidir. Bu araştırmanın amacı, ilkökul kademesinde Türkçe dersi öğretiminde yöntem ve teknik kullanımına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında, Malatya ili merkez ilçesi belediye sınırlarındaki ilkökullarda görev yapan seçkisiz biçimde ulaşılabilen 140 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Tarama yönteminin kullanıldığı araştırmada, veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen 36 maddelik anket kullanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, soru-cevap, sesli okuma, metin tamamlama, metinlerle ilişkilendirme, dikte çalışması, sessiz okuma, katılımlı konuşma, işbirliğine dayalı öğretim, tartışma, beyin fırtınası, gösterip yaptırma, problem çözme, rol yapma, grup olarak yazma, drama, not alma, örnek olay, gözlem, özet çıkarma, eleştirel konuşma, eğitsel oyun ve güdümlü konuşma yöntemleri öğretmenlerce *genellikle* kullanılmakta; proje, düz anlatım ve ezberleme yöntemleri öğretmenlerce *ara sıra* kullanılmakta ve gezi yöntemi ise *çok az* kullanılmaktadır. Öğretmenlerin Türkçe dersi öğretiminde hem öğretmen merkezli yöntem ve teknikleri, hem de aktif öğrenme tekniklerini kullandıkları söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe Dersi, Sınıf Öğretmeni, Yöntem ve Teknik, Aktif Öğrenme.

PRIMARY SCHOOL TEACHERS' VIEWS RELATED TO THE USING OF METHOD AND TECHNIQUE IN TURKISH LESSON

Abstract

One of the main objectives of Turkish lesson is to make learners equipped in every respect. While this objective is trying to accomplish the method and technique selection should be diversified in order to cater to students' level in Turkish lesson. The purpose of this study is to determine the primary school teachers' views related to the using of method and technique in Turkish lesson. The study group consists of 140 primary school teachers who can be accessed randomly in primary schools in Malatya in the 2013-2014 academic years. Questionnaire with 36 items has been used developed by researches as data collection in the study in where survey method has been used.

According to the obtained results, the methods such as question-answer, read aloud, text completion, text association, dictation, silent reading, conversation, cooperative learning, discussion, brainstorming, problem solving, role-playing, writing, drama, taking notes, case studies, observation, summary, critical speech, educational games are *generally* used by teachers while the methods such as project, lecturing and memorization are *sometimes* used and travel method is used *rarely*. It can be said that primary school teachers use not only teacher-centered method and techniques, but also active learning techniques at the Turkish Lesson instructional process.

¹ Yazışma yapılacak yazar: okay4425@gmail.com

KeyWords:Turkish Lesson, Primary School Teacher, Method and Technique, Active Learning.

1. Giriş

Bir dersi ya da bir konuyu plansız programsız işlemek, öğrencilere kavratmak oldukça zordur. Öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öncelikle yapılması gereken genel bir strateji belirlemek, ardından buna uygun yöntem ve teknikleri planlamak olmalıdır. Ancak bu şekilde eğitimin hedefleri yerine getirilebilir ve tam öğrenme gerçekleşebilir.

Hangi eğitim sistemi, hangi yaklaşım benimsenirse benimsensin amaç, çocuğun gerek psikolojik, gerek sosyal ve zihni özellikleri göz önünde bulundurularak onun olgunlaşma ve her yönüyle gelişmesini esas almak olmalıdır. Çocuğun olgunlaşma ve gelişmesinin nasıl sağlanacağı sorusu ile eğitici ve öğretmenler hangi yolda hareket edeceklerini düşünürler. Bu düşünce ile de öğretim sürecinde izlenecek yolun niteliğinin belirlenmesi önem kazanmaktadır (Calp, 2005).

Türkçe dersi çok yönlü bir derstir. Bu nedenle bu dersle ilgili çalışmalar sırasında birden çok değişik yöntem ve tekniğe başvurulması hem doğal hem de zorunludur (Ünal, 2001). Milli Eğitim Bakanlığı Türkçe dersi öğretim programında da kullanılan bazı yöntemler şu şekilde belirtilmiştir: gezi-gözlem ve inceleme, tartışma, problem çözme, rol oynama, gösteri, oyunlar, anlatım ve özetleme; bazı teknikler ise: beyin fırtınası, soru-cevap, drama, kavram haritası, balık kılıcı ve zihin haritalarıdır (MEB, 2009:367-378). Gerekirse bir derste bunlardan birden fazlasına da yer verilebilir (Öz, 2001). Ancak, yöntem ve teknikleri seçerken ve kullanırken ilköğretim çocuğunun soyut tasarım ve kavramlardan çok, duyu organları ile öğrendiği gerçeğini unutmamak gereklidir (Kavcar, Oğuzhan ve Sever, 1997:16). Dil öğretimi, bilgiden çok bir beceri kazanma dersi olarak işlenmelidir ve beceri kazandırmaya yönelik yöntemler kullanılmalıdır. Yöntemin bir amaç değil, bir araç olduğunu unutulmamalı, bir yöntemle takılıp kalmak yerine uygun zamanda ve uygun konuda, uygun yöntem kullanılmalıdır (Ünal, 2001). Nas (2003:79-80) yöntemlerin uygulanmasına ilişkin olarak şu önerileri dile getirmektedir:

“Her yöntemin üstünlüklerinin yanı sıra yetersizlikleri, sınırlılıkları da vardır. Onun için bir-iki yöntemle yetinmemek, yöntemleri çeşitlendirmek; dolayısıyla birinin yetersizliklerini, bir başka yöntemin üstün yanlarıyla gidermek gerekir. Öğretmen, her yöntemin özelliklerini, üstün-yetersiz yanlarını, uygulama ilkelerini; hangi yöntemin, hangi alanın (bilişsel, duyuşsal, devinimsel) hangi basamaklarının hedeflerini gerçekleştirmeye uygun olduğunu bilmelidir. Dahası yöntemleri uygulama becerisi kazanmalıdır.”

Türkçe dersi, çocukta dil becerilerini geliştirme, anadil bilincini kazandırma ve diğer derslerle olan yakın ilişkileri nedeniyle çok yönlü bir derstir. Bu özelliğinden dolayı sınıf içi uygulamalarda çok değişik yöntem ve tekniğe başvurulması hem doğal, hem de zorunlu görülmektedir. Özellikle Türkçe programında yer alan hedeflerin gerçekleşmesi ve programda öngörülen bilgi, beceri ve tutumların öğrencilere etkili bir biçimde kazandırılabilmesi için Türkçe öğretmenlerinin yöntem zenginliğine sahip olması gerekir (Demirel, 2000). Çünkü, yöntem ve teknik çeşitliliğinin sağlandığı eğitim ortamlarında aktif öğrenme gerçekleşir. Aktif öğrenme, öğretmenin rehber durumunda olduğu, kalıcı öğrenmede önemli bir faktör olan yaparak-yaşayarak öğrenme prensibine dayalı, öğrenci merkezli bir yaklaşımdır (Açıkgöz, 2002). Öğreneni pasif izleyici ve gözlemci konumundan çıkarıp, öğrenme olayının içine çeken aktif öğrenme sayesinde, öğrenciler zihinsel yeteneklerini kullanmaya, düşünmeye, öğrenilen bilgiler üstünde yorum yapmaya, öğrenme sürecinde ilgili kararlar almaya teşvik edilir (Kalem ve Fer, 2003).

Yukarıdaki açıklamalar dikkate alındığında, hemen her derste olduğu gibi, ilköğretim Türkçe öğretim programının uygulanmasında yöntem ve teknik kullanımı oldukça önemlidir. Dolayısıyla, Türkçe dersinde sınıf öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yöntem ve teknikleri ile yöntem ve teknik kullanımını sınırlayan faktörleri belirleme gereksinimi bu araştırmanın problemi oluşturmaktadır. Bu temel amaç çerçevesinde aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

Sınıf öğretmenlerinin;

1. Türkçe dersi öğretiminde kullandıkları yöntem ve teknikler nelerdir?
2. Türkçe dersi öğretiminde, yöntem ve teknik kullanımını sınırlayan faktörler nelerdir?
3. Mesleki kıdemlerine göre yöntem ve teknik tercihleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Mezun oldukları yükseköğretim kurumlarına göre yöntem ve teknik tercihleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. Yöntem

Bu araştırma nicel bir çalışma olup, sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersi öğretiminde kullandıkları yöntem ve teknikleri belirlemeye yönelik genel tarama türünde bir çalışmadır. Karasar (1999), tarama modelini, geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemek olarak tanımlamaktadır.

Araştırmanın çalışma grubunu, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Malatya ili merkez ilçesi belediye sınırlarındaki ilkokullarda görev yapan seçkisiz yolla belirlenip ulaşılabilen 140 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgileri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

Demografik Değişkenler		n	%
Cinsiyet	Erkek	85	60,7
	Kadın	55	39,3
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	7	5
	6-10 yıl	13	9,3
	11-15 yıl	10	7,1
	16-20 yıl	25	17,9
	21 yıl ve üstü	85	60,7
Mezun Olunan Yüksek Öğretim Kurumu	2 yıllık Eğitim Enstitüsü/ Eğitim Yüksek Okulu	61	43,6
	4 yıllık Eğitim Fakültesi	67	47,9
	12	8,6	
	Diğer		

Tablo 1’deki öğretmenlere ait demografik bilgiler incelendiğinde, cinsiyetlerine göre; öğretmenlerin %60,7’si erkek, %39,3’ü kadındır. Mesleki kıdemleri açısından, öğretmenlerin %5’i 1-5 yıl, %9,3’ü 6-10 yıl, %7,1’i 11-15 yıl, %17,9’u 16-20 yıl ve %60,7’si 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahiptir. Buna göre öğretmenlerin büyük çoğunluğunun 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Mezun olunan yüksek öğretim kurumu açısından, öğretmenlerin %43,6’sı 2 yıllık eğitim enstitüsü/eğitim yüksek okulu mezunu, %47,9’u 4 yıllık eğitim fakültesi mezunu, %8,6’sı ise diğer bölümlerden mezun olmuştur.

Veri toplama aracı olarak geliştirilen anketin hazırlanması sürecinde, İlköğretim 1-5.sınıf Türkçe dersi programı temel alınarak, literatürden de faydalanılmış (Kutluata, 2008; Ünal ve Yeğen, 2013) ve bir madde havuzu oluşturulmuştur. Anketin kapsam geçerliliğini sağlamak için uzman (Eğitim Programları ve Öğretim alanından iki; Türkçe Eğitimi bölümünden de iki öğretim üyesi) görüşü alındıktan sonra 25’i Türkçe dersi öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler, 11’i Türkçe dersinde yöntem ve teknik seçimini etkileyen faktörleri içeren toplam 36 maddeden oluşan bir anket ortaya çıkmıştır. Ön uygulamadan elde edilen dönütler ışığında anlaşılmayan madde olmadığı tespit edilmiş ve anket maddelerinin birbirinden bağımsız olması nedeniyle faktör analizine gerek görülmemiştir. Anket üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğretmenlerin demografik bilgilerine yönelik 3 madde (cinsiyet, mesleki kıdem, en son mezun olunan yükseköğretim kurumu) bulunmaktadır. Anketin ikinci bölümünde, Türkçe dersinde kullanılan yöntem ve teknikleri belirten 25 madde vardır. Türkçe dersinde yöntem ve teknik kullanmaya ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirlemeye yönelik 25 madde için “Hiç (1), Çok az (2), Ara sıra (3), Genellikle (4) ve Her zaman (5)” şeklinde 5’li seçenekler yer almaktadır. Aralıkların eşit olduğu varsayımından hareket edilerek aritmetik ortalamalar için puan aralığı 0,8 olarak bulunmuştur (Puan aralığı=En yüksek değer-En düşük değer/5)=4/5=0,8). Bu durumda

aritmetik ortalamaların değerlendirme aralığı “1-1,8 hiç”, “1,8-2,6 çok az”, “2,6-3,4 ara sıra”, “3,4-4,2 genellikle” ve “4,2-5,0 her zaman” olarak belirlenmiştir. Anketin üçüncü bölümünde ise Türkçe dersinde yöntem ve teknik seçimini etkileyen faktörleri belirlemeye yönelik; “katılıyorum” ve “katılmıyorum” şeklinde iki seçeneqli 11 madde bulunmaktadır.

Verilerin istatistiksel analizi SPSS 17.0 paket programıyla yapılmıştır. Öncelikle Türkçe dersinde kullanılan yöntem ve teknikler ile bu yöntem ve tekniklerin kullanımını sınırlandıran faktörlere ilişkin öğretmen görüşlerinin genel dağılımı verilmiştir. Daha sonra mesleki kıdem ve mezun olunan yükseköğretim kurumu için dağılımın homojen olduğu maddelerde her bir madde tek yönlü varyans analizi ile yoklanmıştır; farkın hangi boyutlar arasında olduğunu belirlemek üzere LSD testi kullanılmıştır. Dağılımın homojen olmadığı maddeler için ise Kruskal-Wallis analizi ile yoklanmıştır; farkın hangi boyutlar arasında olduğunu belirlemek üzere Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi (p) 0,05 olarak alınmıştır. Anketteki maddelerin aritmetik ortalaması, standart sapması, F değeri, t değeri ve serbestlik düzeyi belirlenerek elde edilen veriler tabloleştirilmiştir ve yorumlanmıştır.

3. Bulgular

3.1. Birinci alt probleme ilişkin bulgular ve yorumlar

Türkçe öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler, “Öğrenci Merkezli Aktif Öğrenme” ve “Öğretmen Merkezli Pasif Öğrenme” olarak iki gruba ayrılmıştır. Her iki gruptaki yöntem ve tekniklerin kullanılma sıklıkları frekans, yüzde ve aritmetik ortalama olarak aşağıda Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Türkçe Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Tekniklerin Kullanılma Sıklıklarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı

Değişkenler		Hiç		Çok az		Ara sıra		Genellikle		Her zaman		Toplam		
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	$\bar{x}$
ÖĞRETMEN MERKEZLİ ÖĞRENME	Sesli okuma	1	0,7	5	3,6	27	19,3	55	39,3	52	37,1	140	100	4,08
	Dikte çalışması	-	0	7	5	29	20,7	73	52,1	31	22,1	140	100	3,91
	Sessiz okuma	-	0	17	12,1	27	19,3	52	37,1	44	31,4	140	100	3,87
	Gösterip yaptırma	1	0,7	14	10	34	24,3	64	45,7	27	19,3	140	100	3,72
	Not alma	-	0	12	8,6	51	36,4	51	36,4	26	18,6	140	100	3,65
	Özet çıkarma	2	1,4	15	10,7	53	37,9	44	31,4	26	18,6	140	100	3,55
	Düz anlatım	4	2,9	28	20	63	45	38	27,1	7	5	140	100	3,11
	Ezberleme	6	4,3	40	28,6	42	30	38	27,1	14	10	140	100	3,10

ÖĞRENCİ MERKEZLİ AKTİF ÖĞRENME

Soru-cevap	-	0	1	0,7	17	12,1	84	60	38	27,1	140	100	4,13
Metin tamamlama	-	0	2	1,4	29	20,7	73	52,1	36	25,7	140	100	4,02
Metinlerle ilişkilendirme	-	0	8	5,7	28	20	65	46,4	39	27,9	140	100	3,96
Katılımlı konuşma	3	2,1	7	5	27	19,3	72	51,4	31	22,1	140	100	3,86
İşbirliğine dayalı öğretim	2	1,4	8	5,7	34	24,3	60	42,9	36	25,7	140	100	3,85
Tartışma	-	0	7	5	37	26,4	68	48,6	28	20	140	100	3,83
Beyin fırtınası	1	0,7	8	5,7	37	26,4	63	45	31	22,1	140	100	3,82
Problem çözme	1	0,7	11	7,9	43	30,7	55	39,3	30	21,4	140	100	3,72
Rol yapma	-	0	5	3,6	55	39,3	55	39,3	25	17,9	140	100	3,71
Grup olarak yazma	1	0,7	12	8,6	43	30,7	55	39,3	29	20,7	140	100	3,70
Örnek olay	-	0	13	9,3	51	36,4	50	35,7	26	18,6	140	100	3,63
Gözlem	1	0,7	16	11,4	46	32,9	52	37,1	25	17,9	140	100	3,60
Eleştirel konuşma	3	2,1	14	10	46	32,9	57	40,7	20	14,3	140	100	3,55
Eğitsel oyun	1	0,7	11	7,9	53	37,9	61	43,6	14	10	140	100	3,54
Güdümlü konuşma	5	3,6	20	14,3	41	29,3	59	42,1	15	10,7	140	100	3,42
Proje	2	1,4	27	19,3	53	37,9	46	32,9	12	8,6	140	100	3,27
Gezi	17	12,1	61	43,6	48	34,3	12	8,6	2	1,4	140	100	2,43

Tablo 2’de Türkçe öğretiminde kullanılan **Öğretmen Merkezli** yöntem ve tekniklerin kullanılma sıklıklarına ilişkin aritmetik ortalamaların dağılımlarına bakıldığında; “Sesli okuma”, “Dikte çalışması”, “Sessiz okuma”, “Gösterip yaptırma”, “Not alma” ve “Özet çıkarma” etkinlikleri **genellikle** kullanılmaktadır. Geleneksel sayılabilecek bu yöntem ve tekniklerin, okuma ve yazma temeline dayalı olan Türkçe dersi öğretiminin karakteristiği gereği olduğu söylenebilir. “Düz anlatım” ve “Ezberleme” yöntem ve tekniklerinin ise **arasıra** kullanıldığı, Tablo 2’den görülebilen diğer bir bulgudur.

Ayrıca, Tablo 2’de Türkçe öğretiminde kullanılan **Öğrenci Merkezli Aktif Öğrenme** yöntem ve tekniklerinin kullanılma sıklıklarına ilişkin aritmetik ortalamaların dağılımlarına bakıldığında; “Soru-cevap”, “Metin tamamlama”, “Metinlerle ilişkilendirme”, “Katılımlı konuşma”, “İşbirliğine dayalı öğretim”, “Tartışma”, “Beyin fırtınası”, “Problem çözme”, “Rol yapma”, “Grup olarak yazma”, “Örnek olay”, “Gözlem”, “Eleştirel konuşma”, “Eğitsel oyun” ve “Güdümlü konuşma” yöntemleri öğretmenlerce **genellikle** kullanılmaktadır. Bu durum, adı geçen yöntem ve tekniklerin fazlaca materyal ve zaman gerektirmeden, ekonomik bir şekilde uygulanabilme özelliklerinden kaynaklanıyor olabilir. Daha fazla zaman ve işgücü gerektiren “Proje” yönteminin öğretmenlerce **ara sıra** kullanıldığı; ekonomik olarak maliyetli sayılabilecek ve titiz bir planlama süreci isteyen “Gezi” yönteminin ise **çok az** kullanıldığı

anlaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin genel olarak sınıfta aktif bir öğrenme ortamı yaratan öğrenci merkezli etkinlikleri de en az öğretmen merkezli etkinlikler kadar kullandığı yorumu yapılabilir.

3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Türkçe dersi öğretiminde, yöntem ve teknik kullanımını sınırlayan nedenlere ilişkin öğretmen görüşlerinin dağılımı aşağıda Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Yöntem ve Teknik Kullanımını Sınırlayan Nedenlere İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı

Değişkenler	Katılıyorum		Katılmıyorum		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Farklı yöntem ve teknikler hakkında yeterli bilgim olmadığı için bunları kullanamıyorum.	24	17,1	116	82,9	140	100
Ders süresi yeterli olmadığı için farklı yöntem ve teknikleri kullanamıyorum.	36	25,7	104	74,3	140	100
Yöntem ve tekniklerin bir kısmının Türkçe dersi hedeflerini gerçekleştirmede yetersiz kaldığını düşündüğüm için farklı yöntem ve teknikleri kullanamıyorum.	40	28,6	100	71,4	140	100
Ders programı yoğun olduğu için farklı yöntem ve teknikleri kullanamıyorum.	43	30,7	97	69,3	140	100
Öğrencilerin derse ilgileri zayıf olduğu için farklı yöntem ve teknikleri kullanamıyorum.	49	35	91	65	140	100
Sınıftaki öğrenciler arasında seviye farkları olduğu için farklı yöntem ve teknikleri kullanamıyorum.	56	40	84	60	140	100
Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri uygun olmadığı için farklı yöntem ve teknikleri kullanamıyorum.	62	44,3	78	55,7	140	100
Sınıflarda öğrenci sayısı fazla olduğu için farklı yöntem ve teknikleri kullanamıyorum.	64	45,7	76	54,3	140	100
Okulun fiziki durumu uygun olmadığı için farklı yöntem ve teknikleri kullanamıyorum.	68	48,6	72	51,4	140	100
Sınıfın fiziki durumu uygun olmadığı için farklı yöntem ve teknikleri kullanamıyorum.	68	48,6	72	51,4	140	100
Yeterli araç-gereç olmadığı için farklı yöntem ve teknikleri kullanamıyorum.	70	50	70	50	140	100

Tablo 3'te görüldüğü üzere, öğretmenlerin *büyük çoğunluğu*; yöntem ve teknikler hakkında bilgi yetersizliği, ders süresinin yeterli olmaması, yöntem ve tekniklerin bir kısmının Türkçe dersi hedeflerini gerçekleştirmede yetersiz

kalması, ders programının yoğun olması gibi gerekçelerin yöntem ve teknik kullanımını **sınırladığı görüşüne katılmamaktadır**. *Yarıdan fazlası ise*, öğrencilerin derse ilgilerinin zayıf olması, sınıftaki öğrenciler arasında seviye farkları olması, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin uygun olmaması, sınıflarda öğrenci sayısının fazla olması ve okulun ya da sınıfın fiziki durumunun uygun olmamasının, yöntem ve teknik kullanımını **sınırlayacak gerekçeler olmadığını** belirtmişlerdir. Öğretmenlerin *yarısı ise*, yeterli araç-gereç olmadığı için farklı yöntem ve teknikleri **kullanmadığını** ifade etmiştir. Elde edilen bulguların sevindirici olduğu söylenebilir, çünkü bulgular tersten okunduğunda, öğretmenlerin yarısı *sadece* araç-gereç sıkıntısının yöntem ve teknik kullanımını **sınırladığını**, diğer gerekçelerin yöntem ve teknik kullanımını **etkilemeyeceğini savunmuşlardır**.

3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Dağılımın homojen olduğu maddelerde; mesleki kıdemlerine göre öğretmenlerin yöntem ve teknik kullanımında anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Mesleki Kıdemlerine Göre, Öğretmenlerin Yöntem ve Teknik Kullanımına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Mesleki Kıdem	$\bar{x}$	Yöntem ve Teknikler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık	A.F.
1-5 yıl (1)	3,57		Gruplar arası	10,561	4	2,640	3,018	,020*	
6-10 yıl (2)	4,30	Özet	Grup içi	118,089	135	,875			2-3
11-15 yıl (3)	3,50	Çıkarma							2-4
16-20 yıl (4)	3,20		Toplam	128,650	139				2-5
21 yıl ve üstü (5)	3,54								

*p<0,05

Tablo 4'te, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre, yöntem ve teknik kullanma konusundaki görüşleri arasında, **özet çıkarma** tekniği için $p < 0,05$ anlamlılık düzeyinde bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu farkın hangi kıdemdeki öğretmenler arasında olduğunu belirlemek için yapılan LSD testinden elde edilen bulgulara göre, **özet çıkarma için**, 6-10 yıl ve 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler lehine; 6-10 yıl ve 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler lehine; 6-10 yıl ve 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

Dağılımın homojen olmadığı maddelerde yapılan Kruskal Wallis analizi sonucunda anlamlı farklılığın, tartışma ve problem çözme yöntemlerinde olduğu bulgulanmıştır. Farklılığın hangi boyutlar arasında olduğunu belirlemeye yönelik yapılan Mann Whitney U testi sonuçları ile birlikte Kruskal Wallis analizi sonuçları aşağıda Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Mesleki Kıdemlerine Göre, Öğretmenlerin Yöntem ve Teknik Kullanımına İlişkin Kruskal Wallis Analizi Sonuçları

Mesleki Kıdem	N	Yöntem ve Teknikler	Sıra Ortalaması	Sd	X ²	p	A.F.
1-5 yıl (1)	7	Tartışma	71,00	4	9,76	,045*	2-5
6-10 yıl (2)	13		48,54				
11-15 yıl (3)	10		67,10				
16-20 yıl (4)	25		59,20				
21 yıl ve üstü (5)	85		77,54				
1-5 yıl (1)	7	Problem Çözme	41,00	4	10,10	,039*	1-3
6-10 yıl (2)	13		47,81				1-5
11-15 yıl (3)	10		76,80				2-5
16-20 yıl (4)	25		75,48				
21 yıl ve üstü (5)	85		74,19				

*p<0,05

Tablo 5’te, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre, yöntem ve teknik kullanma konusundaki görüşleri arasında p< 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu farkın hangi kıdemdeki öğretmenler arasında olduğunu belirlemek için yapılan Mann Whitney U testinden elde edilen bulgulara göre, **tartışma yönteminde**, 6-10 yıl ve 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenler lehine; **problem çözme yönteminde**, 1-5 yıl ve 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler lehine, 1-5 yıl ve 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenler lehine, 6-10 yıl ve 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu bulgulara dayanarak, öğretmenlik kidesi arttıkça, tecrübenin arttığını ve dikkatli bir yönlendirme gerektiren *tartışma* ve *problem çözme* yöntemlerinin daha fazla kullanıldığı söylenebilir.

3.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Mezun olunan yüksek öğretim kurumlarına göre, öğretmenlerin yöntem ve teknik kullanımına ilişkin bulgular Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Mezun Olunan Yüksek Öğretim Kurumuna Göre, Öğretmenlerin Yöntem ve Teknik Kullanımına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Mezun Olunan Yükseköğretim Kurumu	$\bar{x}$	Yöntem ve Teknikler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık	A.F.
-----------------------------------	-----------	---------------------	-------------------	-----------------	----	--------------------	---	------------	------

2 Yıllık Y.Ö.K. (1)	2.75	Gezi	Gruplar arası	11,468	2	5,734	8,451	,000*	1-2
4 Yıllık Eğt. F.(2)	2.22								1-3
Diğer (3)	2.00		Grup içi	92,953	137	,678			
			Toplam	104,421	139				
2 Yıllık Y.Ö.K. (1)	3.83	Gözlem	Gruplar arası	8,468	2	4,234	5,127	,007*	1-2
4 Yıllık Eğt. F. (2)	3.34								
Diğer (3)	3.83		Grup içi	113,132	137	,826			
			Toplam	121,600	139				

*p<0,05

Tablo 6'da, öğretmenlerin mezun oldukları yüksek öğretim kurumlarına göre, yöntem ve teknik kullanma konusundaki görüşleri arasında $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu farkın hangi yüksek okul mezunu öğretmenler arasında olduğunu belirlemek için yapılan LSD testinden elde edilen bulgulara göre, **gezi yönteminde**, 2 yıllık yüksek öğretim kurumu mezunu olanlar ile 4 yıllık yüksek öğretim mezunu öğretmenler arasında 2 yıllık yüksek öğretim kurumu mezunu öğretmenler lehine, yine 2 yıllık yüksek öğretim mezunu öğretmenler ile diğer fakültelerden mezun olan öğretmenler arasında 2 yıllık yüksek öğretim kurumu mezunu öğretmenler lehine; **gözlem metodunda** 2 yıllık yüksek öğretim kurumu mezunu olanlar ile 4 yıllık yüksek öğretim mezunu öğretmenler arasında 2 yıllık yüksek öğretim kurumu mezunu öğretmenler lehine anlamlı bir fark olduğu bulgulanmıştır. Dağılımın homojen olmadığı maddelerde ise anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu bulgular; 2 yıllık yüksek öğretim kurumu mezunu öğretmenlerin mesleki kıdeminin daha fazla olması, dolayısıyla daha fazla mesleki tecrübeye sahip olmalarının, iyi bir planlama gerektiren gezi ve gözlem tekniklerini daha çok kullanmalarını sağladığı şeklinde yorumlanabilir.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersinde kullanılan öğretim yöntem ve tekniklere ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, Türkçe öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklerin kullanılma sıklıklarına ilişkin aritmetik ortalamaların dağılımlarına bakıldığında, soru-cevap, sesli okuma, metin tamamlama, metinlerle ilişkilendirme, dikte çalışması, sessiz okuma, katılımlı konuşma, işbirliğine dayalı öğretim, tartışma, beyin fırtınası, gösterip yaptırma, problem çözme, rol yapma, grup olarak yazma, not alma, örnek olay, gözlem, özet çıkarma, eleştirel konuşma, eğitsel oyun ve güdümlü konuşma yöntemleri öğretmenlerce **genellikle** kullanılmakta; proje, düz anlatım ve ezberleme yöntemleri öğretmenlerce **ara sıra** kullanılmakta ve gezi yöntemi ise **çok az** kullanılmaktadır. Kutluata (2008), bilişsel öğrenme kuramı ışığında Türkçe dersi hedeflerine uygun olarak kullanılabilecek yöntem ve teknikleri belirlemeye çalıştığı araştırmasında, bulgularımızla paralel olarak, genel itibarıyla anlatım, soru-cevap, tartışma yöntemlerinin kullanıldığını belirlemiştir.

Arıcı (2006)'ya göre ise, Türkçe dersinde kullanılabilecek yöntem ve teknikler genel itibarıyla, çözümleme, birleşim, sese dayalı harf yöntemi, düz anlatım, tartışma, gösterip yaptırma, soru-cevap ve küme çalışmasıdır. Göçer (2010), bu araştırmanın bulguları ile uyumlu olarak, not alma ve özetleme ile edinilen birikimin, etkili yazma becerisine sahip olmada önemli bir işlev görebileceğini; yazma çalışmalarında öğrencilerin duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmek ve yazılı olarak anlatmak amacıyla işlenen metinle de ilgi kurularak metin tamamlama çalışması yaptırılmasının uygun olduğunu belirtmiştir. Ayrıca Türkçe dersi Öğretiminde, oldukça kolay ve öğrencilerin istekle katılabilecekleri beyin fırtınası etkinliği, yazma çalışmalarında öğrencilerin konuya yoğunlaşması ve konu ile ilgili özgün çıkarımlarda bulunmalarını sağlamak amacıyla kullanılması uygundur (Göçer, 2010). Araştırma sonuçlarına sınıf öğretmenlerinin uyguladığı tekniklerden biri olan dikte çalışmaları, öğrencilere yazım ve noktalama kurallarına uygun olarak yazım becerisi kazandırmak için yaptırılacak etkinliklerden biridir (Yangın, 2002). Dilidüzgün (2010) ise, bu

araştırmada öğretmenlerin Türkçe dersi öğretiminde kullandıklarını belirttikleri işbirlikli öğrenme ve keşfederek öğrenmenin **aktif öğrenmenin** gereklerinden olduğunu belirtmiştir. 2005 yılından itibaren uygulanmakta olan eğitim programının benimsediği yapılandırmacı öğrenme yaklaşımıyla birlikte, öğrencinin edilgen konumda kaldığı öğretim yöntemleri yerine, öğrencinin öğrenme işlerine **aktif** bir biçimde katıldığı öğretim yöntemleri ön plana çıkmış, dolayısıyla Türkçe dersinde eleştiri, yorumlama, analiz, sentez gibi üst düzey düşünmeyi sağlayacak yöntem ve tekniklerin kullanılması dersin hedeflerinin gerçekleştirilmesinde önem arz etmektedir (Arslan, 2009).

Akçadağ (2010) öğretmenlerin ilköğretim programındaki yöntem-teknik konularına ilişkin eğitim ihtiyaçlarını incelediği araştırmasında öğretmenlerin gösteri, drama, kavram haritası, balık kılçığı, zihin haritası, öğrenme ortamları sağlama, zeka alanlarına göre öğrenme ortamı hazırlama konularında eğitim ihtiyacı içinde olduklarını belirlemiştir. Ünal ve Yeğen (2013) Türkçe öğretmenlerinin okuma-yöntem tekniklerini ve araç-gereçlerini kullanma durumlarını inceledikleri araştırmalarında öğretmenlerin, %87 ile daha çok sesli okuma yönteminde yoğunlaştığını, eleştirel okuma ve soru sorarak okuma yönteminin neredeyse aynı oranda olduğu araştırmada; söz korusu, okuma tiyatrosu ve ezberleme gibi okuma yöntemleri daha az kullanıldığını belirlemişlerdir.

Öğretmenlerin, Türkçe dersinde yöntem ve teknik kullanımını sınırlayan faktörlere ilişkin görüşlerine bakıldığında, öğretmenlerin *büyük çoğunluğu*; yöntem ve teknikler hakkında bilgi yetersizliği, ders süresinin yeterli olmaması, yöntem ve tekniklerin bir kısmının Türkçe dersi hedeflerini gerçekleştirmede yetersiz kalması, ders programının yoğun olması gibi gerekçelerin yöntem ve teknik kullanımını sınırladığı görüşüne katılmamaktadır. *Yarıdan fazlası ise*, öğrencilerin derse ilgilerinin zayıf olması, sınıftaki öğrenciler arasında seviye farkları olması, öğrencilerin hazırlanmışlık düzeylerinin uygun olmaması, sınıflarda öğrenci sayısının fazla olması ve okulun ya da sınıfın fiziki durumunun uygun olmamasının, yöntem ve teknik kullanımını sınırlayacak gerekçeler olmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin *yarısı ise*, yeterli araç-gereç olmadığı için farklı yöntem ve teknikleri kullanmadığını ifade etmiştir. Elde edilen bulgular tersten okunduğunda, öğretmenlerin yarısı *sadece* araç-gereç sıkıntısının yöntem ve teknik kullanımını sınırladığını, diğer gerekçelerin yöntem ve teknik kullanımını sınırlandırmayacağını savunmuşlardır.

Anlamli farkın bulunduğu tartışma ve problem çözme yöntem ve teknikleri, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre değerlendirildiğinde mesleki kıdemleri yüksek olanların lehine sonuçlara ulaşılmıştır. Öğretmenlerin mezun oldukları yüksek öğretim kurumuna göre, gezi ve gözlem yöntem ve tekniklerde anlamlı fark tespit edilmiş olup bu fark genellikle 2 yıllık yüksek öğretim kurumu mezunu öğretmenler lehinedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara dayalı olarak öğretmenlere ve araştırmacılara yönelik bazı önerilerde bulunulmuştur:

- Öğretmenlerin Türkçe dersinde, çağdaş öğretim yöntem ve tekniklerini daha etkili kullanabilmeleri için akademisyenler tarafından verilecek eğitimler faydalı olabilir.
- Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitabında farklı yöntem ve tekniklerin uygulanmasına ilişkin ayrıntılı bilgilere ve etkinlik örneklerine yer verilmelidir.
- Öğrenmeye katkı sağlayacak gezi, proje, gözlem gibi yöntem ve teknikler ihmal edilmemeli, bunlara yönelik etkinlik örneklerine de yer verilmelidir.
- Türkçe dersinde yöntem ve teknik kullanımına ilişkin sınıf ortamında nitel gözleme dayalı çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K.Ü. (2002). *Aktif öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Akçadağ, T. (2010). Öğretmenlerin ilköğretim programındaki yöntem teknik ölçme ve değerlendirme konularına ilişkin eğitim ihtiyaçları. *Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*.53, 29-50.
- Arıcı, A.F. (2006). Türkçe öğretiminde kullanılan strateji-yöntem ve teknikler. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 7(1), 300-307.
- Arslan, A. (2009). Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı ve Türkçe Öğretimi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13 (1), 143-154.
- Calp, M. (2005). *Özel öğretim alanı olarak Türkçe öğretimi* (2. baskı). Konya: Eğitim Kitabevi.
- Demirel, Ö. (2000). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Dilidüzgün, Ş. (2010). İlköğretim Türkçe Derslerinde Aktif Öğrenme Bağlamında Yaratıcı Metin Çalışmaları. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2). 29.12.2013 tarihinde <http://journals.istanbul.edu.tr/tr/index.php/hayef/article/view/6874> adresinden erişilmiştir.
- Göçer, A. (2010). Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi. *The Journal of International Social Research*, 3 (12), 178-194.
- Kalem, S. ve Fer, S. (2003). Aktif Öğrenme Modeliyle Oluşturulan Öğrenme Ortamının Öğrenme, Öğretme ve İletişim Sürecine Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (Educational Sciences Theory&Practise)*, 3 (2), 433-461.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi*, Ankara:Nobel Yayınları.
- Kavcar, C., Oğuzhan, F. ve Sever, S. (1997). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kutluata, A.(2008). *Bilişsel öğrenme kuramı ışığında Türkçe dersi hedeflerine uygun olarak kullanılabilen yöntem ve teknikler*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- MEB,(2009). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5.sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- Nas, R. (2003). *Türkçe öğretimi*. Bursa: Ezgi Kitabevi Yayınları.
- Öz, F. (2001). *Uygulamalı Türkçe öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ünal, F.T. ve Yeğen, Ü. (2013). Türkçe öğretmenlerinin okuma yöntem tekniklerini ve araç gereçlerini kullanma durumları. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*,8(4), 1351-1364.
- Ünalın, Ş. (2001). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yangın, B. (2002). *Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi*, Mersin: Dersal Yayıncılık.