



T.C.  
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI  
**TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI**

DOKUZUNCU SINIF ÖĞRENCİLERİNİN TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI  
DERSİNE İLİŞKİN HAZIRBULUNUŞLUK DÜZEYLERİNİN  
DEĞERLENDİRİLMESİ

DOKTORA TEZİ

**Haksever ÖZGÜL**

**Malatya-2021**

T.C.  
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI  
**TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI**

DOKUZUNCU SINIF ÖĞRENCİLERİNİN TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI  
DERSİNE İLİŞKİN HAZIRBULUNUŞLUK DÜZEYLERİNİN  
DEĞERLENDİRİLMESİ

DOKTORA TEZİ

**Haksever ÖZGÜL**

**Danışman: Prof. Dr. İlhan ERDEM**

**Malatya-2021**

## ONUR SÖZÜ

Prof.Dr. İlhan ERDEM danışmanlığında doktora tezi olarak hazırladığım “Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Türk Dili ve Edebiyatı Dersine İlişkin Hazırbulunuşluk Düzeylerinin Değerlendirilmesi” başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlâk ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün kaynakların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterildiğini belirtir, bunu onurumla doğrularım.

**Haksever ÖZGÜL**

## ÖN SÖZ

Türkçe dersleri ortaokul Türk Dili ve Edebiyatı (TDE) dersleri ortaöğretim sürecinde okul türü, alan ve sınıf farkı gözetilmeden her öğrenciye mutlaka verilmektedir. TDE dersi alan öğrencilerin birçoğu süreç içinde TDE dersine ilgisi olsun olmasın zorlanmaktadır. Bazı öğrenciler zorlandıkları için dersten uzaklaşırken bazı öğrencilerin okul başarısı da olumsuz yönde etkilenebilmektedir. Öğrencilerin TDE dersinde zorlanmalarının birçok nedeni olabilir ancak yıllarca Türkçe öğretimi gördükleri hâlde öğrencilerin birçoğunun en basit dil kurallarını dahi bilmemeleri yahut yanlış bilmeleri dikkat çekicidir. Ayrıca bu durum TDE derslerinin ortaöğretim müfredatına göre ve belirlenen süreye uyularak işlenmesini imkânsızlaştırmaktadır. Bu nedenle Türkçe eğitim sürecinin daha etkili ve başarılı bir şekilde yürütülebilmesi için mevcut durumun araştırılması gerekmektedir.

Çalışmanın yapılmasında emeği geçen herkese teşekkür etmek isterim. Araştırma konusunun belirlenmesinden başlayarak çalışmanın sonuna kadar ilgi ve desteğini esirgemeyen değerli hocam Prof. Dr. İlhan ERDEM başta olmak üzere katkılarını esirgemeyen değerli hocalarım Prof. Dr. Nesrin SİS ve Doç. Dr. Erol KOÇOĞLU'na teşekkür ediyorum. Ayrıca manevi yardımları ve ilgileriyle çalışmanın tamamlanmasında bana destek olan Prof. Dr. Hasan KAVRUK'a teşekkür ederim. Kısa süre önce Hakk'ın rahmetine uğurladığımız sevgili annem Şadiye ÖZGÜL'e sözcüklerle anlatmakta yetersiz kalacağımı bilsem de minnet ve sevgilerimi sunuyorum.

## ÖZET

ÖZGÜL, Haksever  
Doktora, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. İlhan ERDEM  
Şubat-2021, XIII+219 sayfa

Öğretim hedeflerinin başarılı bir şekilde yerine getirilmesi amacıyla Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşundan itibaren Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) aracılığıyla eğitim sistemi ve programlarda değişiklikler yapılmıştır. Bu değişikliklerden biri de 12 yıllık zorunlu eğitim sistemine geçiştir. Sistemin yeniden yapılandırılmasıyla Türkçe öğretimiyle Türk Dili ve Edebiyatı (TDE) öğretimi de yeni bir eğitim sürecine girmiştir. 2012-2013 yılında 12 yıllık zorunlu eğitim sisteminde ortaokula başlayan öğrenciler 2016-2017 eğitim öğretim yılında ortaöğretime başlamışlardır. Bu araştırmanın amacı 12 yıllık zorunlu eğitim sürecinde ortaöğretime başlayan öğrencilerin TDE ders programına yönelik hazırbulunuşluk seviyelerinin ve öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin diğer bazı değişkenlerle birlikte TDE ders başarısına etkisinin tespiti ve değerlendirilmesidir.

Çalışmada öncelikle TDE öğretimi, dört temel dil becerisi, dil bilgisi öğretimi, 12 yıllık zorunlu eğitim sistemi, Türkçe ve TDE ders programları ile hazırbulunuşluk ele alınmıştır. Öğrencilerin TDE dersine yönelik hazırbulunuşluk düzeylerini belirlemek amacıyla bir başarı ölçeği geliştirilmiştir. İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınarak Balıkesir ilinde öğrenim görmekte olan öğrencilere geliştirilen “Türk Dili ve Edebiyatı Dersine Yönelik Hazırbulunuşluk Testi” uygulanmıştır. Elde edilen verilerin SPSS23 istatistiksel analiz programı kullanılarak incelenmesiyle öğrencilerin TDE dersine yönelik hazır bulunuşluk düzeyleri ve diğer alt problemlere ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin TDE dersine yönelik hazır bulunuşluk düzeylerinin TDE ders başarısına katkısı hakkındaki öğretmen görüşleri araştırma için geliştirilen “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılarak toplanmıştır. Çalışmanın nicel boyut sonuçları TDE dersine yönelik hazırbulunuşluk düzeyi daha yüksek olan öğrencilerin TDE derslerinde daha başarılı oldukları yönündedir. Çalışmanın nitel boyut sonuçları da hazırbulunuşluğun TDE ders başarısını etkilediği yönündedir. Ayrıca hazırbulunuşluğun başarı üzerindeki etkisinin birlikte incelenen diğer faktörlere göre

daha fazla olduğu görülmüştür. Bu durumda öğrencilerin TDE dersine yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinin TDE ders başarısını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Türkçe Eğitimi, Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi, Hazırbulunuşluk, Başarı



## ABSTRACT

ÖZGÜL, Haksever  
Ph.D., Inonu University, Institute of Educational Sciences  
Department of Turkish Education

Advisor: Prof. Dr. İlhan ERDEM  
February, 2020, XIII+219 pages

For the successful fulfillment of teaching objectives changes were made in the education system and programs through the Ministry of National Education since the foundation of the Republic of Turkey. One of these changes is the transition to the 12-year compulsory education system. With the restructuring of the system, Turkish teaching and Turkish Language and Literature (TLL) teaching have also entered a new educational process. Students who had started secondary school in the 12-year compulsory education system in 2012-2013, started high school education in the 2016-2017 academic year. The aim of this research is to determine and evaluate the level of readiness of the students who started their high school education during the 12-year compulsory education period for the Turkish Language and Literature (TLL) curriculum. Additionally, this research aims to determine and evaluate the effect of students' level of readiness on TLL course success along with some other variables.

In this study, Turkish Language and Literature teaching, four basic language skills, grammar teaching, 12-year compulsory education system, Turkish and Turkish Language and Literature curriculum and readiness level were discussed. An achievement scale was developed to determine students' level of readiness for the TLL course. After obtaining the necessary permissions from Balıkesir Provincial Directorate of National Education, the "Turkish Language and Literature Course Readiness Test" was applied to the students studying in Balıkesir. The readiness levels of the students for TLL course and findings related to other sub-problems were reached by analyzing the obtained data using the SPSS23 statistical analysis program. Additionally, Turkish Language and Literature teachers' opinions about the contribution of students' level of readiness for Turkish Language and Literature course success were collected using the "Semi-Structured Interview Form". The contribution of the level of readiness for the TLL course to the success of the TLL course was realized in the teacher interviews held on the rostrum titled "Semi-Structured Interview Form" for teachers' opinions. The quantitative dimension results of the study indicates that students with higher levels of

readiness for TLL course are more successful in the Turkish Language and Literature courses. The qualitative dimension results of the study also shows that readiness for TLL affects the Turkish Language and Literature course success. Additionally, it was realized that the effect of readiness on success was higher than other factors examined together. In this case, it was concluded that students' level of readiness for the Turkish Language and Literature course affectes their Turkish Language and Literature course success

**Keywords:** Turkish Education, Turkish Language and Literature Education, Readiness Level, Success





## İÇİNDEKİLER

ONUR SÖZÜ.....	i
ÖN SÖZ .....	ii
ÖZET .....	iii
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar VE ŞEKİLLER LİSTESİ .....	xii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xiv

### BÖLÜM I

#### GİRİŞ

1.1. Problem Durumu .....	1
1.2. Araştırmanın Amacı .....	3
1.3. Araştırmanın Önemi .....	4
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları .....	4
1.5. Varsayımlar .....	4
1.6. Tanımlar .....	5

### BÖLÜM II

#### KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi .....	7
2.1.1. Dil Öğretimi.....	7
2.1.1.1. Dilin Kültür Aktarımına Etkisi .....	8
2.1.1.2. Dilin Eğitim ve Sosyal Hayat Bakımından Önemi .....	9
2.1.2. Edebiyat Öğretimi .....	10
2.1.2.1. Bir Sanat Dalı Olarak Edebiyat .....	11
2.1.2.2. Edebiyatın Kültür Aktarımına Etkisi .....	11
2.1.2.3. Edebiyatın Eğitim ve Sosyal Hayat Bakımından Önemi.....	12
2.1.2.4. Edebiyat Öğretiminin Amaçları ve Edebiyat Öğretimi ile İlgili Diğer Hususlar .....	15
2.2. Dil Becerileri ve Dil Bilgisi Öğretimi .....	18
2.2.1. Dinleme/İzleme .....	18

2.2.2. Konuşma.....	22
2.2.3. Okuma .....	26
2.2.4. Yazma.....	31
2.2.5. Dil Bilgisi .....	38
2.3. Öğretim Programları .....	41
2.3.1. Türkçe Programları.....	41
2.3.2. TDE Programları .....	42
2.4. Yıllık Zorunlu Eğitim Sistemi.....	42
2.4.1. 5 Yıllık Zorunlu Eğitim ile İlgili Kararlar ve Meydana Gelen Değişiklikler .....	44
2.4.2. 8 Yıllık Zorunlu Eğitim ile İlgili Kararlar ve Meydana Gelen Değişiklikler .....	44
2.4.3. 12 Yıllık Zorunlu Eğitim ile İlgili Kararlar ve Meydana Gelen Değişiklikler .....	44
2.5. 2005 Türkçe Ders Programı .....	48
2.6. 2015 Türk Dili ve Edebiyatı Programı.....	55
2.7. Hazırbulunuşluk .....	63
2.7.1. Hazırbulunuşluğu Etkileyen Faktörler .....	72
2.7.2. Piaget' e Göre Hazırbulunuşluk .....	73
2.7.3. Vygotsky' ye Göre Hazırbulunuşluk.....	74
2.7.4. Bruner'e Göre Hazırbulunuşluk .....	74
2.8. İlgili Araştırmalar .....	82
2.8.1. Eğitim Sistemi, Öğretim Programları, Dil ve Edebiyat Öğretimi ile İlgili Araştırmalar .....	82
2.8.2. Hazırbulunuşluk ile İlgili Araştırmalar .....	87

### **BÖLÜM III**

#### **YÖNTEM**

3.1. Araştırma Modeli .....	92
3.2. Nicel Bölüm .....	93
3.2.1. Evren ve Örneklem.....	93
3.2.2. Veri Toplama Aracı.....	93
3.2.3 Verilerinin Toplanması.....	100
3.2.4. Verilerin Analizi .....	100

3.3. Nitel Bölüm.....	101
3.3.1. Çalışma Grubu.....	101
3.3.2. Veri Toplama Aracı.....	101
3.3.3. Verilerin Toplanması.....	102
3.3.4. Verilerin Analizi.....	103

## BÖLÜM IV

### BULGULAR VE YORUM

4.1. Nicel Bölüm Bulguları ve Yorumları.....	104
4.1.1. Ortaöğretime Başlayan Öğrencilerin TDE Dersine Yönelik Hazırbulunuşluk Düzeyleri.....	104
4.1.2. Öğrencilerin TDE Dersine Yönelik Hazırbulunuşluk Düzeylerinin Cinsiyetlere Göre Farkı .....	105
4.1.3. Öğrencilerin TDE Dersine Yönelik Hazırbulunuşluk Düzeylerinin Öğrencilerin Yaşadığı Yere Göre Farkı .....	106
4.1.4. Öğrencilerin Cinsiyetleri ve Yaşadıkları Yer Kontrol Edildiğinde Öğrencilerin TDE Dersine Yönelik Hazırbulunuşluk Düzeylerinin Öğrencilerin TDE Dersi Akademik Başarılarıyla İlişkisi .....	106
4.2. Nitel Bölüm Bulguları ve Yorumları .....	115
4.2.1. Hazırbulunuşluğun Tanımına İlişkin Bulgular .....	115
4.2.2. Hazır Bulunuşluk Kavramının Öğretmenlere Çağrıştırdıkları .....	117
4.2.3. Beceri Temelli Programa Geçilmesinin TDE Hazırbulunuşluk Düzeyine Katkısı.....	118
4.2.4. Beceri Temelli Türkçe ve TDE Programların TDE Dersine Yönelik Hazırbulunuşluğa Katkısı .....	120
4.2.5. Öğretmenlerin Program Tercihleri .....	122
4.2.6. Hazırbulunuşluk Düzeylerinin TDE Ders Başarısına Etkisi .....	124
4.2.7. Öğretmen Görüşlerine Göre En Zor Öğrenilen TDE Konuları.....	126
4.2.8. Öğretmen Görüşlerine Göre En Kolay Öğrenilen TDE Konuları.....	128
4.2.9. 2015 TDE Programına Geçilmesinden Sonraki Hazırbulunuşluk Düzeyi ..	131
4.2.10. Türkçe Derslerinde Dil ve Edebiyat Eğitime Yönelik Hazırbulunuşluk Düzeyinin Artırılmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri .....	134

## BÖLÜM V

### TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Nicel Bölüm Tartışma ve Sonuçları.....	138
5.1.1. Ortaöğretime Başlayan Öğrencilerin TDE Dersine Yönelik Hazırbulunuşluk Düzeyleri.....	138
5.1.2. Öğrencilerin TDE Dersine Yönelik Hazırbulunuşluk Düzeylerinin Cinsiyetlere Göre Farkı .....	138
5.1.3. Öğrencilerin TDE Dersine Yönelik Hazırbulunuşluk Düzeylerinin Öğrencilerin Yaşadığı Yere Göre Farkı .....	139
5.1.4. Öğrencilerin Cinsiyetleri ve Yaşadıkları Yer Kontrol Edildiğinde Öğrencilerin TDE Dersine Yönelik Hazırbulunuşluk Düzeylerinin Öğrencilerin TDE Dersi Akademik Başarılarıyla İlişkisi .....	139
5.1.5. Sonuçlar.....	142
5.2. Nitel Bölüm Tartışma ve Sonuçları.....	142
5.2.1. Hazırbulunuşluk ve TDE Öğretimi .....	142
5.2.2. Türkçe ve TDE Ders Programları.....	147
5.2.3. TDE Ders Başarısı.....	150
5.2.4. TDE Ders Konuları.....	151
5.2.5. Türkçe Dersi .....	155
5.2.6. Sonuçlar.....	156
5.3. Öneriler .....	158
5.3.1. Nicel Bölüm Önerileri .....	158
5.3.2. Nitel Bölüm Önerileri.....	159
5.3.3. Yapılacak Araştırmalarla İlgili Öneriler.....	160
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>161</b>
<b>EKLER .....</b>	<b>176</b>
EK-1. Uzman Grubu Dağılım Tablosu.....	176
EK-2. Uzman Görüş Formu .....	177
EK-3. A Formu Soruları Kapsam Geçerlilik Analizi Sonuçları.....	178
EK-4. B Formu Soruları Kapsam Geçerlilik Analizi Sonuçları .....	179
EK-5. C Formu Soruları Kapsam Geçerlilik Analizi Sonuçları .....	180
EK-6. TDEDYHBT Taslak Formu Madde Analizi Sonuçları Tablosu .....	181
EK-7. Bazı Dünya Ülkelerinde Zorunlu Eğitime Başlama Yaşı ve Süresi Tablosu .....	185

EK-8. Okuma Beceri Alanı Örnek Kazanımlar Tablosu-1 .....	186
EK-9.Okuma Beceri Alanı Örnek Kazanımlar Tablosu-2 .....	187
EK-10. Okuma Beceri Alanı Örnek Kazanımlar Tablosu-3 .....	188
EK-11. Kişisel Bilgi Formu-1 .....	189
EK-12. Kişisel Bilgi Formu-2 .....	190
EK-13. Başarı Test Taslağı.....	191
EK-14. Kişisel Bilgi Formu-3 .....	207
EK-15. Nitel Boyut Araştırma İzni .....	208
EK-16. Nicel Boyut Araştırma İzni.....	211



## TABLolar VE ŞEKİLLER LİSTESİ

Tablo 1. PISA' ya Katılan Bazı Ülkelerin Matematik ve Fen Bilimleri Başarılarıyla Kendi Dilinde Okuma Becerileri Arasındaki İlişki .....	14
Tablo 2. Programdaki Kazanımların Dağılımı .....	58
Tablo 3. Ortaokul ve Ortaöğretim Okuma Kazanımlarından Bazılarının Karşılaştırılması-1 .....	59
Tablo 4. Ortaokul ve Ortaöğretim Okuma Kazanımlarından Bazılarının Karşılaştırılması-2 .....	60
Tablo 5. Piaget'nin Bilişsel Gelişim Dönemleri ve Temel Özellikleri.....	66
Tablo 6. Bilişsel Dönemlere Göre Dil Özellikleri .....	71
Tablo 7. Örneklem Dağılım Tablosu .....	93
Tablo 8. Öğretmen Görüş Formunda Yer Alan Soruların Tematik Dağılımı.....	102
Tablo 9. Öğrencilerin Hazırbulunuşluk Ortalama ve Standart Sapma Değerleri .....	104
Tablo 10. Cinsiyete Göre TDE Dersine Yönelik Hazırbulunuşluk Testi Bağımsız Örneklem İçin T-Testi Sonuçları .....	105
Tablo 11. Yaşamın Büyük Bir Kısmını Geçirdiği Yere Göre TDE Dersine Yönelik Hazırbulunuşluk Testi Bağımsız Örneklem İçin T-Testi Sonuçları.....	106
Tablo 12. Değişkenler Arasındaki Korelasyon Değerleri.....	107
Tablo 13. Birinci Dönem Birinci TDE Yazılı Notlarına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları.....	108
Tablo 14. Birinci Dönem İkinci TDE Yazılı Notlarına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları.....	110
Tablo 15. Birinci Dönem TDE Yazılı Not Ortalamalarına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları.....	111
Tablo 16. İkinci Dönem Birinci TDE Yazılı Notlarına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları.....	112
Tablo 17. İkinci Dönem İkinci TDE Yazılı Notlarına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları.....	113
Tablo 18. İkinci Dönem TDE Yazılı Not Ortalamalarına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları.....	114
Tablo 19. Öğretmenlerin Hazırbulunuşluk Kavramıyla İlgili Görüşleri .....	116
Tablo 20. Hazırbulunuşluk Kavramının Edebiyat Öğretmenlerine Çağrıştırdıkları.....	117

Tablo 21. Beceri Temelli Programa Geçilmesinin TDE Hazırbulunuşluk Düzeyine Katkısı .....	118
Tablo 22. Beceri Temelli Türkçe ve TDE Programların TDE Dersine Yönelik Hazırbulunuşluğa Katkısı .....	121
Tablo 23. Öğretmenlerin TDE Programlarıyla İlgili Tercihleri ve Tercih Nedenleri ..	123
Tablo 24. Öğrencilerin Hazırbulunuşluk Düzeylerinin TDE Ders Başarısına Etkisine İlişkin Öğretmen Görüş Dağılımı .....	125
Tablo 25. Öğrencilerin En Zor Öğrendikleri TDE Konularıyla İlgili Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı .....	126
Tablo 26. Öğrencilerin En Zor Öğrendikleri TDE Konuları ve Alt Konuların Dağılımı .....	127
Tablo 27. Öğrencilerin En Kolay Öğrendikleri TDE Konularıyla İlgili Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı .....	129
Tablo 28. Öğrencilerin En Kolay Öğrendikleri TDE Konuları ve Alt Konuların Dağılımı .....	129
Tablo 29. Öğretmen Gözlemlerine Göre Hazırbulunuşluk Düzeylerindeki Değişim ..	132
Tablo 30. Türkçe Derslerinin Öğrenci Hazırbulunuşluk Düzeylerini TDE Ders Başarısını Arttırmaya Yönelik İşlenmesine İlişkin Katılımcı Önerilerinin Dağılımı.....	135
Tablo 31. TDEDYHBT Sorularının Doğru Cevaplandırılma Yüzdeleri ve Soruların İlgili Olduğu Konuların Başlıkları .....	152
Şekil 1. Piaget'ye Göre Bilişsel Gelişimin Oluşma Süreci.....	67

## KISALTMALAR LİSTESİ

<b>Akt.</b>	: Aktaran
<b>BDBY</b>	: Birinci Dönem Birinci TDE Yazılı Notları
<b>BDİY</b>	: Birinci Dönem İkinci TDE Yazılı Notları
<b>BDNO</b>	: Birinci Dönem TDE Yazılı Ortalamaları
<b>BTYK</b>	: Bilim ve Teknoloji Yüksek Kurulu Kararları
<b>f</b>	: Frekans
<b>INCA</b>	: Uluslararası Program ve Değerlendirme İncelemesi (International Review of Curriculum and Assessment)
<b>İDBY</b>	: İkinci Dönem Birinci TDE Yazılı Notları
<b>İDİY</b>	: İkinci Dönem İkinci TDE Yazılı Notları
<b>İDNO</b>	: İkinci Dönem TDE Yazılı Notları Ortalaması
<b>jMetriks</b>	: Açık Kaynak Psikometrik Yazılım (Open Source Psychometric Software)
<b>G.</b>	: Grup
<b>K.</b>	: Katılımcı
<b>KGİ</b>	: Kapsam Geçerlilik İndeksi
<b>KHK</b>	: Kanun Hükmünde Kararname
<b>MEB</b>	: Millî Eğitim Bakanlığı
<b>OECD</b>	: Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (Organization for Economic Development and Cooperation)
<b>OBP</b>	: Ortaokul Bitirme Puanı
<b>ÖBBS</b>	: Öğrenci Başarılarını Belirleme Sınavı
<b>PIRLS</b>	: Uluslararası Okuma Okuryazarlığında İlerleme (Progress in International Reading Literacy)
<b>PISA</b>	: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (The OECD Programme for International Student Assessment)
<b>s.</b>	: Sayfa
<b>SPSS 23</b>	: Statistical Package for the Social Sciences 23 (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı 23)
<b>TDE</b>	: Türk Dili ve Edebiyatı
<b>TDEDYHBT</b>	: Türk Dili ve Edebiyatı Dersine Yönelik Hazırbulunuşluk Testi



- TEDMEM** : Türk Eğitim Derneği
- TIMSS** : Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (Thrends in International Mathematics and Science Study Repeat)
- TTKB** : Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
- vb.** : ve benzeri
- %** : Yüzde



# BÖLÜM I

## GİRİŞ

Bu çalışmada ortaöğretime başlayan öğrencilerin Türk Dili ve Edebiyatı (TDE) dersine yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinin TDE ders başarısına etkisi diğer bazı değişkenlerle birlikte incelenmiştir.

### 1.1. Problem Durumu

Eğitim kurumları ve eğitimle ilgili bütün unsurlar toplumun tamamını ilgilendirir. Bu nedenle, toplumun bir parçası olan “insanın eğitimi meselesi” sadece öğrenci ve öğretmenleri ilgilendirmez. Eğitimin kalitesi, olanakları ve sonuçları toplumun genelini etkilediğinden herkesi ilgilendiren bir konudur.

Türk eğitim sisteminin şekillenmesinde önemli bir yere sahip olan John Dewey’in de benimsediği “Eğitim sosyal değişme meydana getirebilir. Ancak bu değişme toplumdaki diğer sosyal, ekonomik ve politik kurumların aynı anda aynı istikamette değişiyor olmasına bağlıdır.” görüşü önemini bugün de kaybetmemiştir (Eskicumalı, 2014). Bu nedenle eğitimin sosyal, ekonomik ve politik açıdan büyük bir öneme sahip olması eğitime verilen önemi arttırmaktadır.

Bugün bireylerin ve bireylerden oluşan toplumların (gelişime ve değişime uyum sağlayabilmeleri için) çağın gereklerine ve o toplumun yapısına uygun bir eğitim sistemine ihtiyaçları daha fazladır. Dünya rekabete önem veren, hızla değişen, gelişen ve ilerleyen bir hâl almıştır. Bu hızlı değişim, gelişim ve ilerlemeye ayak uydurulamaması bir ulusun eski uygarlıklar gibi yok olmasına dahi sebep olabilir. Bu nedenle Türkiye’nin özellikle iş birliği içinde olduğu AB ülkeleri başta olmak üzere dünya ile rekabet hâlinde olması gerekmektedir.

Öğrencilerin fizikî, zihnî, ahlâkî, manevî, sosyal ve kültürel nitelikler yönünden geliştirilmesi yanında küresel düzeyde rekabet gücüne sahip ekonomik sistemin gerektirdiği bilgi ve becerilerle donatılmış olarak yetiştirilmesi millî eğitimin temel görevlerindendir (MEB, 2014). Hâliyle değişen, gelişen ve ilerleyen çağa ayak uydurmak için öğrencilere gerekli eğitimi sağlamak da Millî Eğitim Bakanlığının (MEB) temel görevidir. Gerek bu görev gerekse Türkiye’nin AB’ye uyum sürecinde

imzaladığı anlaşmalar, 2012 yılında Türkiye’de köklü bir değişikliğe gidilmesine ve 12 yıllık zorunlu eğitim sistemine geçme kararı alınmasına neden olmuştur.

MEB’in eğitim öğretim sisteminde yaptığı bu değişiklik okulların yapı ve işleyişi yanında eğitim ve öğretim programlarında düzenlemeler yapılmasını gerektirmiştir. Sistemde meydana gelen büyük değişiklik eğitim sistemimizi eğitim ve öğretimin her aşamasında etkilemiştir. Türkçe öğretimi de sistemin yeniden yapılandırılmasıyla yeni bir eğitim sürecine girmiştir.

Yeni sistem doğrultusunda Türkçe eğitimi 12 yıllık zorunlu eğitimin ilköğretim basamağında kademeli olarak (4+4) gerçekleştirilmektedir. Sistemin son basamağı olan ortaöğretimlerdeyse (+4) Türk Dili ve Edebiyatı eğitimi yapılmaktadır.

Öğrenmenin gerçekleşmesini sağlayan etmenlerden biri gerekli ön öğrenme ve yeterliliğin oluşması bir diğer ifadeyle öğrenilecek şeyle ilgili hazırbulunuşluktur. Öğretim sürecinin kademelerden oluşan bir bütün olduğu düşünüldüğünde birbirini takip eden Türkçe ve TDE öğretiminin başarılı bir şekilde yürütülmesinde öğretim programları, programlardaki kazanımlar ve konuların işlenişi bakımından devamlılığının ve uyumunun önemli olduğu görülür. Bunun yanında öğrencilerin her düzeyde bir sonraki öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluğa erişmiş olmalarının sürecin başarısı açısından önemli başka bir etken olduğu söylenebilir. Bu nedenle Türkçe ve TDE öğretimi açısından öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin program bütünlüğü açısından değerlendirilmesi gerekir. Bu çalışmanın konusu bu gereklilik doğrultusunda ortaöğretime başlayan öğrencilerin TDE dersine yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinin tespitine yöneliktir.

Çalışmanın temel sorusu; Türkçe dersi alan öğrencilerin Türk Dili ve Edebiyatı ders başarılarına öğrencilerin TDE dersine yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinin etkisi nedir?

**Çalışmanın alt problemleri şu şekilde sıralanabilir:**

1. Ortaöğretime başlayan öğrencilerin TDE dersine yönelik hazırbulunuşluk düzeyleri nedir?
2. Öğrencilerin TDE dersine yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinde cinsiyet bakımından anlamlı bir fark var mıdır?
3. Öğrencilerin TDE dersine yönelik hazırbulunuşluk düzeyinde öğrencilerin yaşadığı yere göre anlamlı bir fark var mıdır?

4. Öğrencilerin cinsiyetleri ve yaşadıkları yer kontrol edildiğinde öğrencilerin TDE dersine yönelik hazırbulunuşluk düzeyleri TDE dersi akademik başarılarıyla ilişkili midir?
5. TDE öğretmenlerinin hazırbulunuşluk hakkında bilgi ve fikirleri var mıdır?
6. Hazırbulunuşluk kavramı TDE öğretmenlerine neler çağrıştırmaktadır? TDE öğretmenlerinin hazırbulunuşluk kavramıyla ilgili çağrışımları TDE dersiyle ne düzeyde ilgilidir?
7. TDE öğretmenlerinin beceri temelli programlar ve diğer programlarla ilgili görüşleri ne yöndedir?
8. TDE öğretmenlerinin beceri temelli programların öğrencilerin TDE dersine yönelik başarısına katkısı konusunda görüşleri nelerdir?
9. Öğretmenlerin hazırbulunuşluk açısından program tercihleri (2005 ve 20015 arasında) nedir?
10. TDE öğretmenleri hazırbulunuşluğun TDE ders başarısına etkisi hakkında ne düşünmektedirler?
11. TDE öğretmenlerine göre öğrencilerin en zor ve en kolay öğrendikleri TDE ders konuları nelerdir?
12. TDE öğretmenleri 2015 TDE programına tabi öğrencilerin TDE dersine yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinde artış veya azalma gözlemlemişler midir? Onlara göre eğer artış veya azalma var ise bunun nedenleri nelerdir?
13. TDE öğretmenleri, öğrencilerin dil ve edebiyat eğitiminde başarılarının artırılması için hazırbulunuşluk doğrultusunda Türkçe derslerinde neler yapılabileceğini düşünmektedirler?

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Çalışmanın amacı; öğrencilerin TDE dersine yönelik hazırbulunuşluk seviyeleri ve bazı diğer değişkenlerin öğrencilerin TDE ders başarılarına etkisi olup olmadığının tespitidir. Ortaokuldan mezun olan öğrencilerin Türkçe derslerinde elde ettikleri bilgi ve becerilerle bir üst kademeye ne kadar hazır olduklarının tespiti, eğitim sistemi ve öğretim programlarının başarısının değerlendirilmesi açısından da bir dönüt niteliği taşımaktadır. Ayrıca TDE öğretmenlerinin hazırbulunuşluğun TDE ders başarısına etkisi yönündeki görüşlerinin değerlendirilmesiyle araştırma konusunun öğretmen bakış açısına göre de

ortaya konulması amaçlanmaktadır. 2012-2013 eğitim öğretim yılında ortaokula başlayan öğrencilerin 2016-2017 eğitim öğretim yılında ortaöğretime başlamış olmaları, bu öğrencileri 12 yıllık zorunlu eğitimin ilk öğrencileri yapmaktadır. 12 yıllık eğitim sürecinin her alanda bir bütün oluşturacak şekilde düzenlendiği düşünüldüğünde bu çalışmayla sistemin uygulanmaya başladığı dönemdeki ilk öğrenciler üzerinden sistemin bütünlüğünün değerlendirilmesi de söz konusudur. Hazırbulunuşluk düzeyinin tespit edilmesi için geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmesiyle TDE dersi hazırbulunuşluk düzeyinin tespit edilebilmesini sağlamak da araştırmanın amaçlarından. Bu şekilde hem öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerinin tespiti hem de program değerlendirmesiyle eğitim sistemimizin geliştirilmesi ve değiştirilmesi yönünde gelecekte yapılacak çalışmalara katkı sağlanması amaçlanmaktadır.

### **1.3. Araştırmanın Önemi**

Eğitim öğretim faaliyetleri sosyal, kültürel ve ekonomik açıdan toplumu etkilemektedir. Bu nedenle eğitim öğretim faaliyetlerinin düzenlenmesi, değiştirilmesi, geliştirilmesi ve uygulanmasının maddî ve manevî açıdan büyük bir külfet taşıdığı söylenebilir. Uygulanan veya uygulanması planlanan değişiklik ve yeniliklerin değerlendirilmesi sistemin başarısı ve maddî manevî külfetlerin giderilmesi açısından değer taşır. Bunun yanında eğitim öğretimde gelişim ve değişim süreklilik arz eder. Çalışmanın önemi bu süreklilik içinde yapılacak araştırma sonuçlarının geri dönüt olma niteliği ve bilimsel katkı sağlama gayretidir.

### **1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları**

Araştırmanın nicel boyutu 12 yıllık zorunlu eğitim sistemi başladıktan sonra ortaokuldan mezun olup ortaöğretime başlayan öğrencilerle sınırlandırılmıştır. Araştırma Balıkesir iline bağlı ilçelerdeki ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören ve ortaöğretime başlayan öğrencilerle sınırlıdır. Sınıf tekrarı yapan öğrenciler çalışmaya alınmamıştır. Araştırmanın nitel boyutunda TDE öğretmenlerinden görüş alınmıştır. Nitel boyut araştırması Balıkesir ilinde görev yapan TDE öğretmenleri ile sınırlıdır.

### **1.5. Varsayımlar**

Araştırmanın varsayımları aşağıdaki gibidir:

1. 12 yıllık zorunlu eğitim sisteminde kademeler arasında bütünlük vardır.

2. Türkçe ve TDE programlarındaki kazanımlar ve içerik birbiriyle uyumludur.
3. Öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyeleri programlarda yer alan kazanım ve konu içeriklerine göre düzenlenecek bir ölçekle ölçülebilir.
4. Araştırma için belirlenen ve geliştirilen materyaller araştırmanın amacına uygundur.
5. Ortaöğretim öğrenci seçme sınav sonuçları “öğrencilere ait özel bilgiler” olduğu gerekçesiyle Balıkesir MEB tarafından paylaşılmadığı için araştırmada bu sınavların sonuçları değerlendirilmemiştir.
6. TDE ders uygulayıcı olan öğretmenler TDE ders başarısı ve hazırbulunuşluk hakkında gözlem yapma ve görüş bildirme yeterliliğine sahiptirler.

### 1.6. Tanımlar

**Eğitim:** Bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı ve istendik davranış değişikliği oluşturma sürecidir (Ertürk, 1972).

**Hazırbulunuşluk:** Hazır bulunuşluk yeni bir öğrenme yaşantısının gereklerine uygun, kişisel yeterlilik ve özelliklerin tümüdür (Yıldırım, 2015: 24). Hazırbulunuşluk kavramı bazı kaynaklarda bitişik bazı kaynaklarda ayrı yazılmıştır. “Kelimelerden her ikisi veya ikincisi, birleşme sırasında anlam değişmesine uğradığında bu tür birleşik kelimeler bitişik” (TDK, 2021) yazıldığından bu çalışmada hazırbulunuşluk kavramının doğrudan alıntılarla eser ve çalışma isimlerinde ayrı yazıldığı durumlar haricinde bitişik yazımı tercih edilmiştir.

**Öğrenme:** Bireyin kendi yaşantısı yoluyla davranışında meydana gelen değişmeye öğrenme denir (Senemoğlu, 2018).

**Öğrenme Kuramı:** Öğrenmenin genelde tüm organizmalarda, tüm öğrenme birimlerinde okul içinde ve dışındaki tüm durumlarda nasıl olduğunu hangi koşullar altında oluşacağını ya da oluşmayacağını betimleyen ve açıklayan kuramlara öğrenme kuramı denir (Senemoğlu, 2018).

**Öğretim Programı:** Belli niteliklerdeki bir öğrenci grubuna özel hedeflerde ifadesini bulan devimsel, bilişsel veya duyuşsal nitelikleri kazandırmak için gerekli öğretme ve sınav durumlarının işler ve işe yarar bir düzene konmuş şeklidir (Özçelik, 2010: 206).

**TDEDYHBT Taslak Formu:** TDEDYHBT'nin geliştirilmesinde kullanılan taslak formudur.

**TDEDYHBT:** Öğrencilerin TDE dersine yönelik hazırbulunuşluk düzeylerini ölçmek amacıyla geliştirilen başarı testidir.



## BÖLÜM II

### KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

#### 2.1. Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi

Türk edebiyatının bilinen yazılı tarihinin M.S. VIII yüzyıla kadar uzanan köklü bir edebiyat olduğu ve Türk dilinin geçmişinin bulunan her yeni kanıtla birlikte daha eskilere giden tarihi bir köke sahip olduğu söylenebilir. Geniş bir coğrafyada milyonlarca insan tarafından konuşulan Türk dili ve bu dil kullanılarak oluşturulan Türk edebiyatın ülkemizde yeni nesillere aktarılmasında Türk Dili ve Edebiyatı dersleriyle Türkçe dersleri kilit rodedir. Bu bağlamda dil ve edebiyat öğretimi yeni nesillerin eğitiminde her zaman önemli bir yere sahiptir.

##### 2.1.1. Dil Öğretimi

İnsanların iletişim kurarak toplum içinde yer edindikleri ve iletişim aracı olarak çoğunlukla dili kullandıkları söylenebilir. “Dil, insanlar arasında karşılıklı haberleşme aracı olarak kullanılan; duygu, düşünce ve isteklerin ses, şekil ve anlam bakımından her toplumun kendi değer yargılarına göre biçimlenmiş ortak kurallarının yardımı ile başkalarına aktarılmasını sağlayan, seslerden örülü çok yönlü ve gelişmiş bir sistemdir” (Korkmaz, 2007: 67). Bu gelişmiş sistemin gerektiği gibi öğrenilmesinde sistemli bir dil eğitimine ihtiyaç vardır.

Dil insanlar arasında iletişim vasıtası olması yanında kişinin duygu, düşünce ve hayal dünyasıyla ilgili iç konuşmalarının aracıdır. Ataç’ın da belirttiği gibi “Dil, düşüncenin aracıdır... Dilsiz düşünülemez.” (2010a: 107). Sonuçta bireyin bilişsel işlemleri yapabilmesi için dil öncelikli gerekliliktir. Bu bakımdan dil eğitimi sadece bireyin toplumla iletişim kurmasını sağlamaz. Bireyin üreten, paylaşan, anlayan ve anlaşılmasını da sağlar.

Dil öğretiminin önemi yapılan birçok çalışmada ve öğretim programlarının ilgili bölümlerinde farklı şekillerde dile getirilmiştir ancak bu anlamda en etkili söz herhalde Çinli filozof Konfüçyüs ‘a aittir. Konfüçyüs, bir ülkeyi idare etmenin temel yolunun o ülkenin dilini bozmaktan veya düzeltmekten geçtiğini söylemiştir. Ona göre dil bozulursa devletin bütün sistemleri bozulur. Bu nedenle dil, dil öğretimi ve



buna bağı olarak edebiyat öğretimi bir ülkenin geleceğini belirleyecek kadar önemlidir. Türk dili için benzer bir yorum Türk bilim insanı Oktay Sinanoğlu tarafından “Türkçe giderse Türkiye gider!” (2009) sözüyle ifade edilmiştir. Ataç (2010b: 42) ise dili düşünceye verilen bir kılıç olarak görür. Bu bağlamda millî eğitimin genel amaçlarının ve ortaöğretimin amaç ve görevlerinin hatırlanmasında da fayda vardır. Türk Millî Eğitimi; Türk milletinin bütün fertlerinin millî değerleri bilen, koruyan ve benimseyen bireyler olarak yetişmelerini amaçlamaktadır. Bununla birlikte millî birlik ve bütünlük içinde iktisadî ve sosyal kalkınma desteklenerek Türk milletinin çağdaş uygarlığın seçkin bir ortağı olması amaçlanmaktadır. Ortaöğretimin amaç ve görevleri de bu amaçları destekler niteliktedir. Ortaöğretimde bütün öğrencilerin asgarî ortak bir genel kültür seviyesinde eğitim almaları amaçlanmaktadır (MEB, 1973).

#### **2.1.1.1. Dilin Kültür Aktarımına Etkisi**

Dilin oluşmasında kültür etkili bir unsurken kültürün aktarılmasında ve yaşatılmasında dil önemli bir araçtır. Bu da dil öğretiminin bir milletin geleceği, gelişmişliği, devamı ve bütünlüğü açısından taşıdığı anlamı ve yükümlüğü arttırmaktadır. Millî eğitimin genel amaçları yanında ortaöğretimin amaç ve görevlerine bakıldığında kültürün yeni nesillere aktarılmasına önem verildiği görülmektedir. Bu nedenle dilin kültür taşıyıcısı olma özelliği Türkçe ve TDE derslerini diğer derslerin önüne taşımaktadır. Yine aynı nedenden dil öğretimi sadece bireyi etkilemez. Dil öğretiminin niteliği ve kapsamı aynı kültürel değerler etrafında toplanmış milletin birlik ve bütünlüğünün sağlanması ve korunmasını da etkiler. Bu noktada Yalçın’ın izahı dikkate değerdir: Dil, onu iyi kullanan milletlerin elinde bir silaha dönüşmüştür. Kültür taşıyıcısı olan dil yozlaştığında toplumda kültürel anlamda yozlaşmakta ve o toplum kısa sürede çözülmeye başlamaktadır (Akt.; Çetin ve Açıkgoz, 2017). Bir milletin dilini yitirmesi, o milletin millî bilinç, birikim, kültür ve bütünlüğünü de yitirmesine neden olabilir. Bu nedenler MEB’in dil öğretimine hatta anadilde eğitime neden öncelik vermesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Bütün bu nedenler değerlendirildiğinde Türkçe ve TDE derslerinin önemi kat kat artmaktadır.

Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) tarafından yapılan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) değerlendirme sınavlarına katılan ülkelerin geri kalmışlık ve gelişmişlik seviyeleriyle dil becerileri bakımından

mevcut seviyeleri arasındaki doğru orantı dil öğretimine yönelik ifade edilenlerin doğruluğunu teyit etmektedir (MEB, 2010). PISA sınavlarında her beceri alanıyla ilgili özellikle okuryazarlık düzeyinin ölçülmesi bu görüşü destekleyen iyi bir argümandır.

### **2.1.1.2. Dilin Eğitim ve Sosyal Hayat Bakımından Önemi**

En basit manada iyi ve başarılı bir eğitim sağlanmasında dilin doğru şekilde öğretilmesi gereklilik arz etmektedir. Zira eğitimin iyi derecede gerçekleşmesi için okuduğunu ve işittiğini anlayan, anladığını konuşarak veya yazarak anlatabilen bireyler yetiştirilmesi gerekir.

Dil toplum içinde anlaşmayı sağlar. Duygu, düşünce, durum ve olayların aktarılmasını, ifade edilmesini sağlamakta kullanılır. "Bu iletim ve alım, kişiler arası duygu ve düşünce paylaşımının; birlikteliğin, gelişimin, ilerlemenin, millet bilincinin, kültürel yapının ve bakış açısının temellerini oluşturur." (Güney ve Aytan, 2013: 1). Bunun yanında dilin iyi bilinmesi ve kullanılması bilgi alışverişini mümkün kılar. Dilin bu faydası özellikle içinde bulunduğumuz 21. yüzyılda milletlerin gelişmesinde önemli bir role sahiptir. Çünkü bilginin aktarılmasında en önemli araç hâlâ dildir. 21. yüzyılda gelişmiş milletlerin dil öğretimine verdikleri önem ortadadır. İçinde yaşadığımız başarı odaklı bu çağda bireyin dile hâkim olması, çağdaşlarımız tarafından başarının anahtarlarından birine sahip olmak olarak kabul edilmektedir.

Bireyin günlük hayatındaki ihtiyaçlarını dile getirebilmesinden iyi bir eğitim alabilmesine kadar her alanda dil becerisinin iyi derecede edinilmiş olmasına ihtiyaç vardır. Birey hayatını oluşturan bütün sosyal alanlarda (meslek, eğitim, özel hayat, hizmet alma, seyahat vb.) dile ihtiyaç duyar. Dil konusundaki yeterliliği ne kadar fazlaysa sosyal hayatta o kadar avantaja sahip olur. Bu anlamda dil becerisinin, bireyin eğitim hayatı boyunca edindiği bütün yetenekler arasında gerçek hayatta en fazla karşılığa sahip beceri olduğu söylenebilir. Bireyin fen, matematik, tarih, yabancı dil ve diğer derslerde başarıları olabilmesi de kendi anadillerini iyi derecede öğrenmelerine bağlıdır. Okuduğunu anlayamayan, anladığını ifade edemeyen bir neslin tam anlamıyla öğrenme yeteneğine sahip olduğu söylenemez.

Dil, "Düşünce, duygu ve isteklerin bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü ve çok gelişmiş bir dizge" dir (Aksan, 1998: 55). Aynı zamanda dil bireyin zihinsel işlemleri gerçekleştirmede kullandığı idrak ve üretim aracıdır. Düşünme eyleminin

gerçekleşmesi, bunun sonucunda yeni düşüncelerin üretilmesi, bu düşüncelerin bireyin zihninde saklanması ve başkalarına iletilebilmesi söz aracılığıyla. Hâliyle yeteri kadar sözcük birikimine sahip olmayan bireyin yeni düşünceler üretmesi, düşünse bile düşüncelerini söz yoluyla yeterince ifade edebilmesi zorlaşır. Dil becerisinin iyi derecede edinilmesinde tek başına sözcüklere sahip olmak da yeterli değildir. Bireyin dil becerisini gerçek anlamda edinmesi ancak eğitim sayesinde mümkün olmaktadır. Konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerileri yanında bireyin dili doğru kullanmasını sağlayacak bir dil bilgisi öğretimine de ihtiyacı vardır. Sadece konuşma becerisinin öğretilmesi veya dil bilgisi kurallarının ezberletilmesi bireyin bu alandaki ihtiyaçlarını karşılamaya yetmeyecektir. Bu anlamda dil öğretiminde kapsamlı bir eğitim verilmesi gerekmektedir. Bu kapsamlı eğitimin tek kaynağı okul olmamalıdır. Hayatın her alanında dilin doğru ve yeterli bir şekilde kullanılması ve öğretilmesi toplumsal bir ilke hâline getirilmelidir.

### **2.1.2. Edebiyat Öğretimi**

Edebiyat, dilin sanatsal ifadesi ve verimidir. Edebiyat sözcüğü Arapça “edeb” sözcüğünün çoğuludur ve ilk kez günümüzdeki anlamı ile Şinasi (1826-1871) tarafından kullanılmıştır. Namık Kemal de yazılarında edebiyat sözcüğünü günümüzdeki anlamıyla kullanmıştır (Erol ve Demir, 2017).

Edebiyatın malzemesi dildir. Eğitimin en önemli araçlarından olan ve eğitimin aynı zamanda konusu olan dilin en güzel kullanımı da edebî ürünlerde görülür. İletişimi sağlamak amacıyla kullanılan en etkili araçlardan biri olan dilin hayatın her alanına etkisi düşünüldüğünde bireyin dil becerisinin iyi şekilde gelişmesinde dilin sanatsal ifade şekli olan edebiyatın eğitim açısından taşıdığı önem daha iyi anlaşılacaktır. Sanatsal bakış açısıyla meydana getirilen her edebî ürün dilin zenginliğini, ifade kuvvetini, anlatım yeteneğini, üretim gücünü öğrencilere göstermek, anadili sevgisi kazandırmak ve dil aracılığıyla düşünce, hayal, durum, olayların nasıl tasarlanıp anlatılabileceğini göstermek için etkili birer örnektir. Günümüz dünyasında özgün tasarımların değeri düşünüldüğünde dilin farklı kullanımlarıyla düşünce ve hayallerin öğrenciler tarafından tasarlanmasını ve yeni ürünler ortaya konulmasını sağlamak için edebî ürünlerin çeşitli kullanımlarının zenginliğinden yararlanılabilir. Bunun yanında toplumun değişmesiyle edebiyat üzerinde çeşitli etkiler meydana gelir. Bu değişimler dil ve edebiyat için sıklıkla

birlikte oluşur. Bu yönüyle edebiyat öğretimi dil öğretiminden bağımsız düşünülemez. Aynı zamanda sadece dil öğretimi olarak da görülemez.

### **2.1.2.1. Bir Sanat Dalı Olarak Edebiyat**

Edebiyat öğretimi sadece dil öğretimi için bir malzeme durumunda değildir. Edebiyat bir sanat dalıdır. Sanatın gelişmiş milletlerin gelişmişliklerindeki katkısı yadsınamaz. Rönesans'ın Orta Çağ karanlığından çıkardığı Avrupa bunun en iyi örneğidir. Eğitimin temel amaçları arasında yer alan "...Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı seçkin bir ortağı yapma" amacına ulaşmasında edebiyat, sanat olma yönüyle de eğitim açısından faydalı bir alandır (MEB, 1973). Yine edebiyat; sanatın ayırt edici yönü olan "estetik zevk" in kazanılması ve sanatın geleceğin şekillenmesinde rolü olan hayal ve üretimi destekleyip teşvik eden yönünün bireye fark ettirilmesinde kullanılabilir. Bu anlamda edebiyat dersleri diğer derslere göre daha elverişlidir. TDE dersinin temel amaçlarından biri Türk ve dünya edebiyatının önemli eserlerini değişik yönlerden değerlendirerek öğrencilerin estetik zevk düzeylerini geliştirmektir (MEB, 2015). Uçkan'ın da vurguladığı gibi öğrencilerin edebi ürünlerle karşılaşması öğrencilerin derin bir sezgi yeteneği ve bakış açısına sahip olmalarını sağlar (Akt: Çetin ve Açıkgöz, 2017).

Çetişli'ye (2006) göre edebiyat öğretiminin temel amacı; öğrencinin doğuştan sahip olduğu güzellik duygusunu ortaya çıkarmak, geliştirmek ve terbiye etmektir. Edebiyat öğretiminin amacı; gençlerin ruh ve beyinlerine, evrensel insan ruhunun karmaşık duyarlılıklarını sezdirmek, millî zevki tattırmak, kendi milletinin hayat ve kültürünü sanatsal bir bakış açısıyla tanıtmak, konuştuğu dilin incelikleri, güzellikleri ve zenginliklerini göstermektir (Eyüp, Uzuner, Yurt ve Stebler, 2012). Bahsedilen görevlerin yerine getirilebilmesinde edebiyat derslerinin işlevinin önemli olduğu söylenebilir.

### **2.1.2.2. Edebiyatın Kültür Aktarımına Etkisi**

TDE öğretiminin amaçlarından biri de öğrencilerin Türk kültürünü ve Türkçenin inceliklerini öğrenmeleridir. Bununla birlikte öğrencilerin Türkçeyi özenli ve bilinçli bir üslupla kullanmalarının öğretilmesi de amaçlanmıştır. Bunun için edebiyatımızın seçkin ürünlerinin kullanılması tavsiye edilmiştir. Programda edebî metinlerin öğretim aracı olarak kullanılması istenmiş, bununla birlikte dil ve edebiyat öğretiminin bütünlüğü vurgulanmıştır.

Kültür; bir toplumun tarihsel süreç içerisinde oluşturduğu, geliştirdiği ve taşıdığı maddî manevî bütün değerleri temsil eder. Bu açıdan edebiyat, kültürün en önemli taşıyıcılarından biri kabul edilebilir. Dolayısıyla edebiyat derslerinde araç olarak kullanılan metinlerin seçiminde kültürel değerlerin taşıyıcısı olma niteliği de etkili olmalıdır. Böylelikle millî eğitimin, öğrencilere millî kültür ve evrensel değerlerin benimsetilmesine yönelik amacı da sağlanmış olacaktır (MEB, 2015).

Edebiyatın kültürel değerlerin taşıyıcısı olma özelliği kullanılarak edebiyat derslerinde metinler aracılığıyla öğrencilere farklı milletlerin kültürel değerleri tanıtılabilir. Bunun yanında kendi millî kültürüyle diğer milletlerin kültürlerini karşılaştırma imkânı bulan öğrencilerin evrensel değerleri kıyas yoluyla tanımaları ve benimsemeleri de sağlanabilir.

İçinde bulunduğumuz zamanda çocuk ve gençler üzerinde televizyon programları ve diğer sosyal medya unsurları yanında çevrenin olumsuz etkileri düşünüldüğünde okullarda kültür ve değer öğretiminin önemi artmaktadır. Okullarda belli prensipler çerçevesinde millî eğitiminin amaçları doğrultusunda bilinçli öğretmenler ve edebiyat gibi derslerle bütünlük içinde yapılacak etkili bir kültür eğitimi yeni nesillerin yozlaşmaya karşı korunmasını sağlamak için gereklidir.

### **2.1.2.3. Edebiyatın Eğitim ve Sosyal Hayat Bakımından Önemi**

Genel anlamda TDE dersleriyle öğrencilerin estetik zevk kazanması ve kültürel değerleri öğrenmeleri mümkün olmaktadır. Aynı zamanda öğrencilerin kültürel, sosyal, tarihsel olay ve durumları öğrenmelerinde de edebiyat eğitimi önemli bir yere sahiptir. Edebiyat ve dil öğretiminin diğer eğitim alanlarındaki öğretim etkinliklerini desteklemekte kullanılabileceği söylenebilir.

Edebiyat ve eğitim, insan ve insanla ilgili neredeyse her şeyi konu edinir yahut kullanır. Bu bakımdan her ikisinin ilgili alanlar olduğu ve zaman zaman birbirlerinden faydalandıkları söylenebilir. Bununla birlikte insanın yeryüzündeki serüveni, doğal ve toplumsal çevreyle ilişkileri, sağlıklı bir yaşayış özlemi bu iki alan için ortak konudur (Demiralp, 2011).

Edebiyat eserleri insan zihninin sözcükler aracılığıyla dışavurumudur. Bu nedenle oluşmasında ve oluşan ürünün anlaşılmasında düşünme eyleminin gerçekleşmesi gerekir. Düşünme gözlem, deneyim, sezgi, akıl yürütme ve diğer kanallarla elde edilen bilgiyi kavramsallaştırılma, uygulama, çözümlenme ve

değerlendirilmenin disipline edilmiş şeklidir (Özden, 1997). Üst düzey düşünme, kapsamlı zihinsel etkinliklere gereksinim duyulan araştırma ve sorgulamaya dayalı, yorumlama yapmayı gerektiren bir düşünme biçimidir (Aslan C. , 2010). Ayrıca düşünme bireyin dil, zihinsel ve sosyal gelişimini sağlayan, öğrenmesine ve geleceğine yön veren önemli becerilerden biridir. Bu nedenle çoğu ülkede öğrencilerin düşünme becerilerinin geliştirilmesi üzerinde önemle durulmaktadır (Güneş, 2012). Amaçlanan, düşünmenin üst boyutuna ulaşmaktır.

Düşünme bakımından üst düzey becerileri olan bireyler, sorular yoluyla karşılaştıkları şeyleri detaylı şekilde incelemekten, inceledikleri şeyler hakkında farklı bakış açıları geliştirmeye kadar birçok düşünsel işlemi gerçekleştirebilecek potansiyele sahiptirler. Bu yetenek sayesinde dünyayı algılayışları ve toplum içinde davranış şekilleriyle toplumda güvenilir, bağımsız, üretken, buluşçu, idealist, meraklı, çözümcü ve doğru kararlar alabilen bireyler olurlar. Öğrencilerin bu becerileri kazanmaları günümüzde birçok ülkenin eğitim politikalarında öncelikli amaç hâline gelmiştir. Bireyin gelişen, değişen yaşam koşulları doğrultusunda her alanda mutlu ve başarılı yaşam sürmeleri için de bahsedilen becerileri kazanmış olmaları gerekir.

TDE öğretimi, taşıdığı niteliklerden dolayı düşünsel becerilerin bireye kazandırılmasında uygun bir alandır. Bu öğretimde; bir doğruyu veya bir konuyu belletmek/öğretmek değil uygun metin ve etkinliklerle öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi edinmeleri sağlanmaya çalışılmalıdır (Aslan, C. , 2010). Böylelikle edebiyat öğretiminden tam anlamıyla fayda sağlanmış olur. Millî eğitimin genel amaçlarından ikincisi ancak üst düzey düşünme becerisinin geliştirilmesi yoluyla sağlanabilir.

İnsan ve insanla ilgili her şeyi içine alan edebiyatın öğretilmesi aynı zamanda insanın ihtiyacı olan her alanda eğitilmesine de katkı sağlar. Anlama beceri alanları ve anlatma beceri alanları; bilginin öğrenilmesi ve öğrenilen bilgilerle yeni bilgilerin üretilmesi, doğru ve etkili şekilde anlatılması, bilginin iletilmesi açısından diğer öğrenme alanlarına katkı sağlamaktadır. Örneğin matematik dersiyle ilgili öğrenme için öncelikle yeterli sözcük /kavram bilgisine sahip olmak, okuduğunu ve dinlediğini anlayabilmek, sözcükler aracılığıyla zihinde gerekli işlemleri gerçekleştirebilmek ve işlemlerin sonuçlarını yine sözcükler aracılığıyla ifade edebilmek gerekmektedir. Hâliyle sayısal bir alanda kaliteli bir eğitim alınabilmesi için bile dil becerisinin geliştirilmesi gerektiği söylenebilir. Bununla birlikte matematik gibi soyut işlemlerin sayılar ve semboller kullanılmasıyla somutlaştırıldığı bir alana destek olunması için

edebiyat derslerinde öğrencilerin soyut zekâ gelişimini destekleyen metin çözümlenmeleri yapılması faydalı olacaktır. PISA sınavlarında matematik ve fen bilimleri alanlarıyla okuma başarısı arasındaki ilişkiyi yıllara göre değişimleriyle birlikte gösteren Tablo 1'e bakıldığında dil ve edebiyat öğretimiyle diğer alanlardaki başarı arasındaki ilişki görülecektir.

Tablo 1.  
PISA' ya Katılan Bazı Ülkelerin Matematik ve Fen Bilimleri Başarılarıyla Kendi Dilinde Okuma Becerileri Arasındaki İlişki

PISA' ya Katılan Bazı Ülkeler	Yıllara göre	Matematik	Fen Bilimleri	Okuma
<b>Türkiye</b>	2006	424	424	447
	2009	445	454	464
	2012	448	463	475
<b>Finlandiya</b>	2006	548	563	547
	2009	541	554	536
	2012	519	545	524
<b>Japonya</b>	2006	523	531	498
	2009	529	539	520
	2012	536	547	538
<b>Meksika</b>	2006	406	410	410
	2009	419	416	425
	2012	413	415	424
<b>Kore</b>	2006	547	522	556
	2009	546	538	539
	2012	554	538	536

Okuma becerisindeki başarı diğer alanlarda başarıyı etkileyen bir faktör olduğu gibi dilin en üst düzey ürünleri olan kurmaca metinlerin anlaşılması ve değerlendirilmesinde de etkisi vardır.

Şair ve yazarların her türde meydana getirdikleri kurmaca metinlerin edebiyat derslerinde dil, yapı, üslup gibi unsurlar açısından incelenmesi; metinlerin duygu, düşünce, olayların gelişimi ve nitelikleri açısından değerlendirilmesi bireyin duygu ve düşünce durumlarını yorumlayabilme becerisi kazanmasını sağlar. Eleştirel okuma ve değerlendirme yetisi kazanan birey kurmaca metinler aracılığıyla hayata yönelik bilgi

ve deneyim kazanır. Elde edilen beceri bireyin içinde bulunduğu her durumda kullanabileceği bir beceridir.

Edebiyat derslerinin formel olarak ortaöğretim yıllarında başladığı göz önünde bulundurulduğunda artık soyut düşünme yeteneği de gelişmeye başlayan öğrencilerin, metinlerin derinlemesine incelendiği ve yorumlandığı edebiyat derslerinde soyut zekâ becerileri de gelişir. Öğrenciler, kurmaca metinler aracılığıyla eğitim hayatları boyunca ve eğitim dışında hayatı inceleme, değerlendirme ve yorumlama yeteneği kazanırlar. Böylelikle yetişkin olarak sürdürecekleri hayata daha donanımlı, güvenli bir şekilde başlama ve devam ettirme imkânı kazanırlar. O hâlde edebiyat öğretiminin sadece okul başarısına değil bireyin genel anlamda kaliteli bir yaşam sürmesine de katkısı vardır.

#### **2.1.2.4. Edebiyat Öğretiminin Amaçları ve Edebiyat Öğretimi ile İlgili Diğer Hususlar**

Edebiyat öğretimiyle gençlerin toplumda yer bulmalarını ve başarı kazanmalarını sağlayacak davranışların gelişmesine katkı sağlanmış olur. Bu gelişmede edebiyatı, eğitimin temel alanlarından biri olarak görmek ve eğitim aracı olarak kullanmak, bireyin ihtiyaç hissedeceği düşünme ve davranış yeteneğinin gelişmesine katkı sağlayacaktır.

Dil ve edebiyat öğretimi sadece anlama-anlatma becerilerinin gelişmesini sağlamaz. Bunun yanında bireyin inceleme, değerlendirme, yorumlama, üretme yeteneği kazanması da sağlanmış olur. Bu nedenle edebiyat öğretimiyle bireylerin, sanat, kültür, ekonomi, politika, spor ve yaşama yönelik diğer alanlarda topluma kazandıracaklarını öngörmek gerekir. Bahsedilen bütün gerekçeler ve faydalar, edebiyat öğretiminin millî eğitimin bütün amaçlarını gerçekleştirmeye yönelik kapsayıcı bir niteliği olduğunu göstermektedir.

TDE dersleri ve edebiyat öğretimi sıralanan nedenlerden dolayı millî eğitim açısından büyük bir öneme sahip olmasına rağmen millî eğitimin genel amaçları doğrultusunda bahsi geçen yönlerden gerekli eğitimin sağlanıp sağlanamadığı tartışma konusudur. Bunda mevcut üniversite sınavlarına hazırlık aşamasıyla edebiyat öğretiminin aynı döneme (15-18 yaş) denk gelmesinin de etkisi vardır. Ailelerin ve dolayısıyla öğretmenlerin sınav kaygısı devreye girdiği için bu dönemde dersler öğrenmeye yönelik değil de üniversiteye giriş sınavları bitiminde unutulduğu bilinen



bilgilerin ezberlenmesine yönelik işlenmektedir (Demiralp, 2011). Bahsedilen nedenden dolayı ülkemizde yapılan TDE öğretiminin gerek millî eğitim gerekse bireylerin amaçları doğrultusunda tam anlamıyla gerçekleşmesinin mümkün olması beklenemez.

TDE ders programları ister davranışçı anlayışa göre isterse yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanmış olsun programların uygulanması esnasında ailelerin sınav kaygılarının bütün bilimsel araştırma sonuçlarının önüne geçtiği görülmektedir. Bu durumda üniversiteye giriş sınav sorularının ezber bilgiyi ölçmeye yönelik hazırlanmasından vazgeçilmediği sürece söz konusu amaçlar gölgede kalacak gibi görünmektedir. Her ne kadar programların uygulanmasında çeşitli sıkıntılar yaşansa da ders programlarının çağın gerekleri doğrultusunda zaman zaman yenilenmesi ve düzenlenmesi gerekmektedir. Cumhuriyetin ilanından günümüze kadar içerik, süre ve öğretim yaklaşımları bakımından çeşitli değişiklikler yapılmıştır. Bu değişikliklerin çağın gereklilikleri ve hedefler doğrultusunda yapılmasına devam edileceği millî eğitim tarafından yapılan çeşitli açıklamalardan anlaşılmaktadır. Ancak yapılacak olan yeni programların düzenlenmesinde ve geliştirilmesinde önceki programların değerlendirilmesiyle elde edilen sonuçlardan yararlanılmalıdır. Böylece eski programların düzenlenmesine yahut yenilenmesine neden olan etmenler daha verimli şekilde ortadan kaldırılabilir.

TDE öğretiminde programlar kadar önem taşıyan diğer bir unsur da kullanılan ders kitaplarıdır. Gerek programlarda gerekse ders kitaplarında edebiyatın nasıl ele alınacağı, hangi metinlerin kullanılacağı, bu metinlerin hangi dönem ve yazarlara ait metinler arasından seçileceği edebiyat öğretimi ile ilgili sürekli tartışılan konulardan biri olmuştur. Hatta bu tartışmalar yazar, şair ve edebiyat dergilerinin de gündemini zaman zaman meşgul etmiştir. Demiral'ın (2006)“Varlık dergisi” incelemelerinde (1933-1959 arası) tespit ettiği yazar yorumları edebiyat öğretimi ile ilgili tartışmalar hakkında güzel örnekler içermektedir. Demiral'ın tespit ettiği bazı sanatçı ve yazar yorumları edebiyat öğretiminde dönem, yazar ve eser seçiminin alelâde bir iş olmadığını da göstermektedir. Varlık dergisi, birçok yazar ve şairin dil ve edebiyatımızda meydana gelen değişime yönelik tutumları yanında Atatürk döneminde yapılan inkılaplar, bu inkılapların öğretimi etkileyen yönü, dil ve edebiyat öğretimiyle ilgili gelişmeler hakkında yorumlarına da yer vermiştir. Bu yorumlar harf inkılabından, ders kitaplarında yer verilen konu, yazar ve eserlere kadar birçok

değişiklik ve gelişmeyle ilgilidir. Harf inkılabı Varlık dergisinde olumlu karşılanmış ve dünyanın diğer ülkeleriyle aramızdaki ayrılığın ortadan kalkmasını sağlayacağı şeklinde yorumlanmıştır. Edebiyat eğitiminde aşırı düzeyde edebiyat bilgisine yer verilmesi eleştirilirken edebiyat öğretmenlerine gerekli yetki ve serbestliğin verilmesinin geleceğin genç edebiyatçıların yetiştirilmesinin kolaylaştıracağına değinen yorumda bulunulmuştur. Dergide edebiyat eğitimi hakkında yorumlarına yer verilen Ümran Nazif; edebiyatımızın istenen düzeye ulaşabilmesini, edebiyat derslerinin okuyup ezberleyerek sınıf geçmekten ibaret bir ders olmaktan kurtarılmasına bağlar. Dergideki yorumlarında bazı yazar ve şairler Divân edebiyatıyla ilgili konuların edebiyat derslerinden tamamen çıkarılmasını savunurken bazıları kısmen çıkarılmasını savunmuştur. Edebiyat derslerinin kronolojik sıraya göre okutulup okutulmaması da çeşitli yorumlara sebep olmuştur. Bunun gibi dil ve edebiyat dersleriyle ilgili diğer konularda da dergide çeşitli yorumlara yer verilmiştir.

Dil ve edebiyat eğitimiyle ilgili bu tartışmaların günümüzde de yapılması Varlık dergisinde bahsi geçen konuların edebiyat öğretimi açısından önemini göstermektedir. Bununla birlikte hâlâ aynı tartışmaların devam etmesi geçmişten günümüze edebiyat öğretimiyle ilgili bu önemli sorunun çözülememiş olduğunu da gösterir.

Demiralp'in bahsedilen çalışmasında ele alınan konular edebiyat öğretimiyle ilgili sorunlardan bir kısmını ele almaktadır ancak edebiyat öğretiminde değinilmesi gereken daha birçok sorun varlığını korumaktadır. Demiralp gibi Bayazıt (2012) da dil ve edebiyat dersleriyle ilgili sorunları tespit etmeye çalışmıştır. Bayazıt tespit ettiği sorunların giderilmesine yönelik öneriler de sunmuştur. Bayazıt'ın tespit ettiği sorunlar; program, ders kitapları, öğrenci tutumları, ders süresi, dersliklerin fiziki koşulları ile ilgilidir. Özgül'ün (2017) revize edilen TDE programıyla ilgili çalışmasında da öğretmenlerin benzer sorunlar üzerinde durdukları ve bu sorunlara yönelik benzer çözümler önerdikleri tespit edilmiştir. Bu durum aynı veya benzer sorunların hâlâ varlıklarını koruduklarını göstermesi açısından önemlidir.

Erdem ve Topbaş'ın (2017) çalışmaları da yukarıda bahsedilen konuları kısmen kapsamaktadır. Erdem ve Topbaş'ın 2005 programıyla ilgili öğretmen görüşlerini değerlendirdikleri nitel araştırmada Dil ve Anlatım ile Türk Edebiyatı olmak üzere iki ayrı ders hâlinde işlenen derslerde karşılaşılan sorunlar ve bu sorunların çözümüne yönelik öneriler üzerinde durulmuştur.

Bahsedilen ve bahsi geçmeyen çalışmaların dil ve edebiyat öğretiminin her geçen gün daha iyi bir noktaya gelmesi amaçlanarak yapıldığı söylenebilir. Bu amaç doğrultusunda bahsedilen çalışmalar yanında araştırmacılar tarafından birçok konunun farklı yönlerden ve farklı yöntemlerle ele alındığı görülmektedir. Yukarıda bahsedilenler yanında bilimsel bir araştırma alanı olarak TDE öğretimiyle ilgili yapılan çeşitli çalışmalara bakıldığında; TDE öğretiminin çeşitli becerilerin kazanılması yönündeki önemi, TDE öğretiminde kullanılan programların incelenmesi ve değerlendirilmesi, TDE öğretiminde kullanılan yaklaşım, yöntem ve teknikler, TDE öğretiminin çeşitli yönlerden değerlendirilmesi gibi konulara yoğunlaştığı görülmektedir.

## **2.2. Dil Becerileri ve Dil Bilgisi Öğretimi**

### **2.2.1. Dinleme/İzleme**

Dinleme, sesleri dikkate alarak, onları belleğimizdeki seslerle örtüştürüp anlamaya çalışma çabası, konuşan kişinin vermek istediği mesajı pürüzsüz şekilde anlayabilme, işitilene anlamak için dikkatli şekilde konuşmayı izleme çabası olarak tanımlanabilir (Göğüş, 1978; Demirel, 1999; Ungan, 2009). Dinleme ve izleme konuşmayla birlikte harekete geçer ve bu iki beceri iletişimin en yaygın araçlarındandır. Dinleme becerisi diğer dil becerilerinin gelişmesinde etkisi bakımından ilk sıradadır. Okuma, yazma ve konuşmayı çocuk dinleyerek öğrenir. Bu nedenle dil becerilerinin her birinin edinilme düzeyinin dinleme becerisinin edinilme düzeyinden etkilendiği söylenebilir.

İlkokuldan üniversiteye kadar öğrenciler vakitlerinin %60'ını dinleyerek geçirirler. Bunun yanında diğer beceri alanları için kullanılan zamanın toplamı kadarı dinlemeye harcanırken insanlar bildiklerinin %80'ini dinleme yoluyla öğrenirler. Öğrenmenin %83'ü görme %11'i işitme yoluyla gerçekleşir (Özbay, 2009b). Ayrıca dinlemeye dayalı anlama, okumaya dayalı anlamadan iki veya üç yıl daha ileridir. (Akyol, 2010). Araştırmalar derste dinleyen öğrencilerin sınıfta edindikleri bilgileri tekrarlamaları ve kısa bir süre gözden geçirmeleri sonucunda pekiştirdiklerini göstermiştir. Dinleme becerisini yeterince kullanamayan öğrencilerin sınıfta geçirdikleri vaktin üç katı vakit harcamalarına rağmen gereken bilgileri tam olarak öğrenemedikleri konuyla ilgili diğer bir tespittir (Aktaş ve Gündüz, 2004 ). Bununla birlikte çocukların zihinsel faaliyetleri dinleme sayesinde gelişir (Güneş, 2007). Bu

nedenle dil öğretimi yapılırken her düzeyde dinleme öğretimine daha fazla yer verilmelidir.

Dinleme ilk olarak ailede başlar. Bundan dolayı ailelerin dinleme öğretiminin ilk dönemlerinde rolü büyüktür. Ailelerin ilk çocukluk döneminde; dinleme öğretiminde faydası kanıtlanmış masal, tekerleme, bilmece, ninni gibi dinlemeye yönelik türleri kullanmaları fayda sağlayacaktır (Gündüz ve Şimşek, 2014). Dinleme becerisiyle ilgili öğretim ne kadar önce başlarsa o kadar yararlı olur. Bu durumda ailelerin bilinçli çabaları çocukların ömürleri boyunca kullanacakları çok değerli bir beceriyi erkenden öğrenmelerini sağlayabilir ancak dinleme eğitimi sadece ailelerin çabasıyla gelişmez. Dinlemenin ailede ve kendi kendine öğrenildiğine dair yanlış kanaat de günümüzde değişmiştir. Günümüzde çocuklar okullarda, dinleme, dinleme türleri, dinleme yöntem ve tekniklerini öğrenmektedirler. Aktaş ve Gündüz'ün (2004 ) de belirttiği gibi çocukların dinlemeyi gerektiği şekilde öğrenebilmeleri dinleme öğretimine bağlıdır. Bu nedenle dinleme öğretimine hem okulda hem de okul dışında gereken önem verilmelidir.

Görme/izleme, iletişim sırasında gönderici tarafından alıcıya belli bir mesajın iletilmesinde kullanılan kanallardan biri olarak dinleme gibi bilgi edinmeyi sağlayan araçlardan biridir. Öğrenme üzerinde çalışanlar, görerek öğrenmenin çocuğun öğrenmesinde önemli bir yere sahip olduğunu ortaya koymuşlardır (Özbay, 2009a). Çoğu zaman dinleyici aynı zamanda izleyicidir ve her iki beceriyle elde edilen bilgiler birlikte işlenir. Bu nedenle dinleme ve izleme becerileri birlikte kazandırılmalıdır.

Çocuğun iyi bir dinleyici olabilmesine yönelik çalışmalar dinleme ortamında çocuğa sunulan imkânlardan etkilenir. Çocuklar okulda ve okul dışında çoğunlukla pasif dinleyici durumundadırlar. Pasif dinleyici olmak çocukların dinleme becerisinden yeteri kadar yararlanmalarına engel olmaktadır. Bu nedenle öncelikle çocukların aktif birer dinleyici olmayı öğrenmeleri gerekmektedir.

Çocukların, aktif ya da pasif dinleyici olmaları yanında dinlemenin başarısını etkileyen başka unsurlar vardır. Dinleme ortamının özellikleri, dinleyiciye bağlı fiziksel ve zihinsel özellikler, dinlenen konuşmanın dinleyiciyle ilgili olması, konu hakkında dinleyicinin bilgi birikiminin olması gibi unsurlar bunlardan birkaçıdır. Konuşmacının konuşma şekli, konuşmanın niteliği ve dinleyicinin dinleme amacı gibi unsurlarda dinleyicinin dinlemeye yoğunlaşmasını etkilemektedir (Gündüz ve Şimşek,

2014). Bu unsurlar dinleyici üzerinde olumsuz yönde bir etkiye sahip olabilir. Böyle bir durumda dinleyicinin olumsuz etkilerle baş edebilmesi gerekir. Olumsuz unsurlarla baş edebilmek yahut dinlemeden daha fazla fayda sağlayabilmek için dinleyici, dinleme yöntem ve tekniklerini bilmelidir.

Dinleme/izleme yöntemlerinden bazıları dinleyici tarafından kendi başına öğrenilebilir. Ancak bazı dinleme tür, yöntem ve stratejilerini öğrenmek için dinleme öğretimine ihtiyaç vardır. Dinlemenin katılımlı dinleme, katılımsız dinleme, not alarak dinleme, kendini konuşanın yerine koyarak dinleme, grup hâlinde dinleme, seçici dinleme, transfer edici dinleme, stratejik dinleme, amaçlı dinleme ve yaratıcı dinleme gibi türleri vardır. Bu türler öğretilirken yeterince uygulama yapıldığında edinilen bilgiler davranış hâline getirilebilir (Akyol, 2010; Gündüz ve Şimşek, 2014). Yöntem, teknik ve stratejileri doğru şekilde ve yerde kullanabilmek için de dinleyicinin/izleyicinin yeteri kadar uygulama yapma imkânı bulması önemlidir.

Çocuklar, yaş ve seviyelerine göre uygun programları seyrederken “izleyerek anlama” alışkanlıklarını belli bir seviyeye kadar edinebilirler. Ancak bu seviyenin üstüne çıkmak için aile, çevre ve okul tarafından düzenli bir şekilde çalışmalar yapılmalıdır. Dinleme/izleme öğretiminde öğretmenin görevi öğrenciye rehberliktir. Öğretmenlerin, öğrencilerini dinledikleri/izledikleri bir program, konuşma veya gördüklerini olayı sözlü veya yazılı olarak ifade etmeye yönlendirmeleri gerekir (Özby, 2009a). Öğretmenlerin, öğrencilerini dil becerilerini birlikte kullanarak uygulamaya yönlendirmeleri öğrencilerin dil becerilerini etkin şekilde kullanma alışkanlığı kazanmalarını sağlayabilir. Bunun yanında öğretmenlerinin yardımıyla öğrenciler; hangi durumlarda, hangi dil becerilerini, hangi yöntem ve teknikleri kullanarak daha verimli sonuç alabileceklerini kavrayabilirler.

Dinleme/izleme eylemleri ile ilgili öğretim etkinlikleri yapılırken sınıf düzeyleri göz önünde bulundurulmalıdır. Her sınıfın seviyesi belirlenerek uygulanacak etkinlikler buna göre düzenlenmelidir. Öğrencilerin düzeyine göre hazırlanan kazanımlar, düzeye uygun etkinlikler uygulanarak öğretilmelidir. Böylelikle öğrenciler başarılı birer dinleyici/izleyici olabilirler.

Dinlemenin gerçekleşmesi bir süreç içinde olur. Dinleme süreci algılama, dikkati yoğunlaştırma ve anlamlandırma aşamalarından oluşur. Dinleyici öncelikle gelen ses ve konuşmayı algılar. Sonra dinleme amacına göre az veya çok yoğunlaşır ve

daha sonra alınan bilgiler zihinsel faaliyetlerden geçerek anlama gerçekleşir. Bu süreçte dinleyici aktiftir. İşitme istemsiz gerçekleşirken dinleme, dinleyicinin özellikle çaba göstermesiyle gerçekleşir. Bununla birlikte dinleme sırasında dinleyici ön bilgilerini işe koşabilmelidir. Diğer bir ifadeyle başarılı bir dinleme için dinleyicinin konu ve dinleme hakkında bir birikime yani hazırbulunuşluğa kavuşmuş olması gerekir (Güneş, 2012). Bu süreçte dinleyicinin dinlemeye istekli olması, dinlemeyi ne amaçla gerçekleştirdiğini biliyor olması, uygun dinleme yöntem ve tekniklerini kullanabilmesi, dinleme sırasında ve sonrasında dinlediklerini çeşitli şekillerde değerlendirebilmesi gerekir. Sürecin doğru şekilde yapılabilmesinde dinleyicinin fiziksel özellikleri ve dinleme deneyimi de etkili olur. Bütün bunlar dinleyenin dinleme için hazırbulunuşluğunu meydana getiren unsurlardır. Diğer öğrenmeler gibi dinleme öğretimi için de belli bir hazırbulunuşluk düzeyine sahip olmak gerekir.

Evde, okulda, sosyal hayatın her alanında dinleme ile iç içe olan öğrencinin elektronik ve teknolojik gelişmelerle birlikte dinleme ve izleme alanında sürekli bilgi akışına maruz kaldığı görülmektedir. Bu nedenle dinleme/izleme becerilerinin ve alışkanlığının doğru şekilde edinilmesi faydalı ve gerekli bilgiyle diğer bilgilerin ayırtılabılmesini de kolaylaştıracaktır. Zaman yönetiminin önemli olduğu çağımızda sağlıklı bilgiye kısa sürede erişebilmek için bu becerinin iyi şekilde geliştirilmesi gerekmektedir.

Dinleyici dinlediklerini ön yargısız dinlemeyi, neden-sonuç ilişkisi kurmayı, dinlediği bilginin doğruluğunu denetlemeyi ve neyi dinleyeceğini öğrenirken aslında öğrenmeyi de öğrenir (Gündüz ve Şimşek, 2014). Bundan dolayı dinlemeyi öğrenmek sadece sesleri ayırt etmeyi öğrenmek değildir. Nasıl dinleyeceğini öğrenmiş başarılı dinleyicilerin diğer özellikleri şunlardır:

1. Fiziksel ve psikolojik açıdan dinlemeye hazırlıklıdır
2. Ana fikre ulaşmak için konuşmanın bütünü içinde detayları değerlendirebilir
3. Karşısındakinin fikir ve duygularını paylaşmasa bile empati yapabilir
4. Beden dilini kullanarak karşısındaki kişinin söz ve davranışlarının kendisindeki duygusal yansımalarını iletebilir
5. Dinleme sırasında uygun şekilde geri bildirim verebilir
6. Eleştirel dinleme becerisine sahiptir
7. Gerekli durumlarda not tutarak dinleyebilir (Özbay, 2009b).

Dinleme öğretimiyle amaçlanan da sayılan becerileri davranış hâline getiren başarılı bireyler yetiştirmektir.

### 2.2.2. Konuşma

Konuşma; insanların iletişim kurmak amacıyla duygularını, düşüncelerini, tasarım ve isteklerini seslerden oluşan bir dil aracılığıyla sözle iletmesidir (Özdemir, 1992; Demirel ve Şahinel, 2006; Sever, 2011). “Konuşma, birçok organın birlikte çalışmasıyla ortaya çıkan karmaşık bir beceridir.” (Temizyürek, Erdem ve Temizkan, 2007: 115). Konuşma, insanların duygu ve düşüncelerini iletmesinde, sosyal ilişki kurmalarında ve öğrenmelerinde önemli bir yere sahiptir.

İnsanı diğer varlıklardan ayıran özelliklerden biri olan konuşma dil, damak, diş, ses teli, dudak, gırtlak, ağız gibi organlar kullanılarak gerçekleştirilir. Bunlar konuşmanın fiziki unsurlarından bir kaçıdır. Konuşmak için bu organların sırasıyla ve birlikte kullanılması gerekir. Düzgün ve etkili konuşabilmek için konuşmanın fiziki unsurları sağlıklı olmalıdır. Bunun yanında konuşma sırasında bu organları en iyi şekilde kullanabilmek gerekir (Aktaş ve Gündüz, 2004 ). Bu da ancak iyi bir konuşma eğitimi, konuşmacının becerisi ve deneyimiyle mümkün olur.

Konuşma öğretimi, dinleme becerisinde olduğu gibi ailede başlar ve okul yıllarında okul ve çevrenin katkısıyla devam eder. Konuşmacıların gerek kavramlaştırma gerekse sürecin diğer aşamalarında kullanabilecekleri becerileri edinmelerine, konuşma becerisine yönelik özel eğitimler de katkı sağlar (Bozkurt, 2019). Diğer dil becerilerinin gelişmesi de konuşma becerisinin gelişmesini etkiler. Örneğin sıkça kitap okuyan ve kelime hazinesi gelişmiş bir konuşmacı, duygu ve düşünce dünyasını daha zengin bir ifade gücüyle ortaya koyabilir.

Konuşmanın doğru şekilde yapılmasında fiziksel, zihinsel ve duyuşsal faktörler etkilidir (Altunkaya, 2017; Bozkurt, 2019; Hamzadayı, 2019). Konuşmanın tasarlanması ve sonrasında fiziksel olarak gerçekleştirilmesi zihinsel bir süreç sonucunda meydana gelir. Bu süreç konuşmacının ne söylemek istediğini tasarlaması (kavramlaştırma), söylemek istediklerini sözcük ve söz dizimi bakımından düzenlemesi (biçimlendirme) ve dinleyenin algılayabileceği şekilde ses dalgalarının üretilmesi (boğumlama) olmak üzere üç aşamalı bir süreç sonucunda gerçekleşir (Bozkurt, 2019). Konuşmacının hem içerik hem de söyleyiş bakımından akıcı, anlaşılır

ve nitelikli bir konuşma yapması bu sürecin sağlıklı şekilde yürütülmesiyle sağlanabilir.

Kavramlaştırma, konuşmacı tarafından bir konunun seçilmesini, seçilen konunun ön bilgiler kullanılarak tasarlanmasını ve iletinin dinleyici tarafından anlaşılacak şekilde düzenlenmesini gerektirmektedir. Bunun için konuşmacının duygu ve düşüncelerini ifade edebilecek kadar söz varlığına ve ön bilgiye sahip olması gerekir. Bu bilgiler konuşmacının konuşmayı öğrenmeye başlamasından itibaren duyduğu, gördüğü ve okuduğu kaynaklardan edinilir. Özellikle kelime hazinesinin gelişmesi kavramlaştırma aşamasının tasarlanmasında etkilidir. Konuşmacının zengin bir kelime hazinesine sahip olması konuşmanın etkileyici ve başarılı olmasını sağlar.

Kelime hazinesi, kavramlaştırma süreci kadar biçimlendirme süreci için de önemlidir. Konuşanın duygu ve düşüncelerini zengin bir sözcük havuzundan seçerek konuşma imkânı bulması konuşmanın kalitesini artırır. Biçimlendirme sürecinde dil bilgisi ve ses bilime yönelik yeterli bilgi birikimine sahip olmak konuşmayı olumlu yönde etkiler. Konuşma becerisi açısından dil bilgisi, bir dili konuşanların konuştukları dilin yapısı hakkında içselleştirdikleri bilgiyi ifade eder. Dil bilgisi kurallarının içselleştirilmiş olması özellikle hazırlıksız konuşma yapıldığı zamanlarda sözcüklerin hızlı ve doğru şekilde seçilmesine imkân verir. Sözcük seçimi kadar sözcüklerin bir bağlam doğrultusunda seçilip sıralanabilmesi de konuşmanın niteliğini etkiler. Bu nedenle konuşmacının dil kurallarını içselleştirmiş olması biçimlendirme aşamasının başarılı şekilde tamamlanmasında önemlidir (Bozkurt, 2019).

Konuşma sürecinin son basamağı boğumlama aşamasıdır. Bir konuşmacının kelime hazinesi geniş ve zihinsel kabiliyetleri yeterli olsa bile konuşmanın başarısı iletinin uygun şekilde dinleyiciye aktarılmasına bağlıdır (Bozkurt, 2019). Boğumlama aşamasında sözcükler doğru sırayla, uygun bir ses tonuyla ve vurgulamaya dikkat edilerek telaffuz edilmelidir. Bilgi, dil bilgisi ve sözcük bilgisi konuşmanın başarılı şekilde yapılmasını etkileyen unsurlardır (Demirgüneş, 2019) Bütün bu unsurların birbiriyle uyumlu ve etkin kullanımı konuşmanın amaçlanan hedefe ulaşmasını sağlayacaktır. Bunun için öğrencilere Türkçe ve TDE dersleri başta olmak üzere her fırsatta duygu ve düşüncelerini sözlü olarak ifade etmeleri için imkân verilmelidir.

Konuşmayı etkileyen diğer bir etken de konuşmanın duyuşsal boyutudur. Konuşmacının konuşma esnasında taşıdığı kaygı, konuşmacının öz yeterliliğine



yönelik algısı, konuşmaya yönelik istek ve tutumu gibi duyuşsal unsurlar konuşma başarısını ve etkisini artırabilir yahut azaltabilir (Hamzadayı, 2019). Konuşmacının duyuşsal yeterliliği fiziksel ve zihinsel yeterliliği yanında konuşmaya yönelik kalıcı ve geçici duygu durumuna da bağlıdır. Örneğin küçük yaşta konuşurken arkadaşları tarafından alay edilen bir birey yetişkinlik döneminde toplum önünde konuşmaktan çekinebilir.

Konuşma öğretimiyle amaçlanan öğrencilerin konuşma becerisi edinmelerini sağlamaktır. İyi bir konuşmacı olmak için bireyin iletişim kurma isteği taşıması, karmaşık konuşma sürecini başarıyla yürütebilmesi, konuşma sırasında kendine güvenmesi, ses düzeyini ayarlayabilmesi, konuşmasını dinleyiciye göre düzenleyebilmesi, mimik ve beden diliyle konuşmasını destekleyebilmesi gerekir (Aslan, Y. ve Yaylı, 2019). Bu nitelikler iyi bir konuşmacının taşıması gereken niteliklerden sadece bir kaçıdır. Bu niteliklere sahip olunması öğretmenlerin rehberliğinde iyi bir konuşma öğretimiyle sağlanabilir.

Konuşma öğretiminde öğretmenlerin görevi;

1. Öğrencilerine rehberlik yapmak
2. Öğrencilerini konuşmaları için cesaretlendirmek
3. Onlara konuşmak için fırsat vermek
4. Konuşma esnasında dönüt sağlayarak öğrencilerin konuşma hatalarını düzeltmelerini sağlamak
5. Öğrencilerin konuşmanın nitelik ve kurallarını öğretmelerini sağlamak
6. Öğrencilerin konuşma türlerinin nerelerde ve nasıl kullanılacağını deneyimleyerek öğrenmelerini sağlamak
7. Öğrencilerin konuşurken kendilerini rahat hissetmelerini sağlamak ve onları konuşmaya güdülemektir.

Konuşmanın amaca, anlatma biçimine, dinleyici sayısına ve konuşma yapılan ortama göre kullanılacak farklı türleri vardır. Konuşma türleri alanyazında değişik şekillerde değerlendirilmiştir. Bazı çalışmalarda konuşma türleri, yöntem ve tekniklerle birlikte ele alınmıştır. Konuşma farklı amaç ve uygulama şekillerine göre sanatsal, tartışmacı, bilgi verici, güdüleyici konuşma; hazırlıklı konuşma, hazırlıksız konuşma gibi türlere ayrılmaktadır (Temizyürek ve diğerleri, 2007; Aydın ve Pehlivan, 2019). Tecrübeli bir konuşmacı öncelikle konuşmasının amacına, konuşma

yapılacak ortama ve hitap edeceği dinleyiciye göre kullanacağı konuşma türünü belirler. Ayrıca tercih ettiği konuşma türüne uygun yöntem ve teknikleri kullanarak konuşmasını etkili hâle getirir. Bu nedenle öğrenciler; özellikle Türkçe ve TDE derslerinde sorgulayıcı konuşma, betimleyici konuşma, ikna edici konuşma, eleştirel konuşma, kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma, katılımlı konuşma, bellekte tutma gibi konuşma yöntem ve tekniklerini kullanmayı öğrenmelidir.

Konuşmanın doğru ve etkili şekilde gerçekleşmesi için taşınması gereken bazı nitelikler vardır. Açık, anlaşılır, akıcı, amaca uygun, dinleyiciye uygun, hoş giden, esnek ve dikkat çeken bir konuşma etkili bir konuşmadır. Bireylerin ve grupların kendilerinden farklı birey ve gruplara, inançlara, değer ve tutumlara sahip diğer insanlarla iletişim kurabilmelerinde konuşmanın niteliği önemlidir (Temizyürek ve diğerleri, 2007). Bireysel ve toplumsal iletişimde nitelikli konuşmanın yeri düşünüldüğünde konuşma öğretiminin gerekliliği daha iyi anlaşılır.

Doğru, güzel ve etkili konuşan bireylerin yetiştirilmesi diğer dil becerilerinin de başarılı şekilde öğrenilmesiyle mümkün olabilir. Bu nedenle konuşma öğrenme alanının diğer beceri alanlarıyla desteklenmesi gerektiği Temizyürek ve diğerleri (2007) tarafından vurgulanmıştır. Belirtildiği gibi okula başlamadan önce iyi kötü konuşmayı öğrenen çocukların dili kullanma şekilleri ailelerinin ve çevrelerinin dil özelliklerini taşır. Okula başlayan çocuğun okulda öğrendiği dil ise standart dildir ve çocuk için sadece öğrenilen bir beceri değil aynı zamanda bir öğrenme aracıdır. Okul hayatı boyunca bu dil vasıtasıyla öğrenme etkinliklerini tamamlayacak olan öğrencinin Türkçeyi doğru, bilinçli ve güvenle kullanma alışkanlığı kazanması, hemen hemen bütün hayatına yansiyacaktır. Bu nedenle konuşma alanı öğretiminin diğer alanlarla birlikte okul yıllarında ve öğrenciye uygulama imkânı verecek şekilde yapılması sağlanmalıdır.

İyi konuşabilmek; iyi bir dinleyici olmayı, konuştuğu dilin kurallarına hâkim olmayı, gerekli bilgi birikimi için iyi bir okuyucu olmayı gerektirir. Bütün bunların iyi derecede öğrenilmesi zaman ve iyi bir öğretimle gerçekleşir. Bu durumda öğrenmenin hazır olma prensibi devreye girer. Konuşmayı öğrenmek için gerekli fizikî, zihnî duyuşsal yeterliliğe sahip olmak, iyi bir konuşmacı olmak için de bahsedilen bilgi ve beceriyi ilgili öğretim düzeyinde kazanmış olmak gerekir. Bu nedenle diğerlerinde olduğu gibi konuşma öğretiminde de öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyinin göz önünde bulundurulması şarttır.

### 2.2.3. Okuma

Okuma, sesli yahut sessiz bir şekilde bir metindeki harflerin, işaretlerin ve kelimelerin okuyucu tarafından göz yardımıyla algılanması ve anlamlandırılmasıdır. Yazılı ve görsel materyallerin/metinlerin anlaşılması için gerçekleştirilen bir davranış olarak da tanımlanabilir (Durukan ve Arslan, 2018). Bireye sembolleri anlama, çözümlenme ve anlamlandırmayı öğretmek ise okuma eğitimidir (Şahin, 2011). Okuma yoluyla farklı kaynaklardan bilgi edinilebilir. Bu imkânın edinilmesine yönelik öğretim okullarda diğer dil becerileriyle birlikte kazanılır.

Okuma becerisinin gelişmesinde diğer öğrenmelerde olduğu gibi önceki yaşantılar ve öğrenmelerin etkisi vardır. Bu anlamda okul öncesi dönem ve öncesinden başlayan yaşantı ve öğrenmeler okuma öğretimi için belli bir hazırbulunuşluk düzeyine erişilmesini sağlar (Aydın E. , 2013).

Sistemli bir okuma öğretimine okul öncesi dönemde başlanmaktadır. Filizlenen okuma denilen bu okuma eğitiminde hedef harflerin okunuşunu öğretmek değildir. Filizlenen okuma, öğrencileri geleneksel okumaya taşıyan bir hazırlık süreci olarak da görülebilir. Filizlenen okumada en fazla üzerinde durulan anlamadır. Çocuğun anlayarak okuyabilmesi için bu süreç etkin şekilde değerlendirilmelidir (Aydın E. , 2013). Filizlenen okuma aslında okuma evrelerinin ilkidir. Okuma eğitimi evrelerini altı basamak hâlinde geliştiren Chall bu evreye “okuma öncesi evre” yahut “0 basamağı” da demektedir (Akt.; Arıcı, 2018). Sıfırdan başlayan okuma eğitimi 6-7 yaşlarında çocukların harfleri tanınması, 7-8 yaşlarında öğrenilenlerin pekişmesi, 9-13 yaşları arasında öğrenmek için okumayı, 14-18 yaşları arasında ortaokul sürecinde farklı bakış açılarının varlığının okuma yoluyla farkına varılmasını ve 18 yaş üstünde okumada iyileşme ve gelişimsel okumayı kapsamaktadır. 18 yaş üzerinde artık seçici ve eleştirel okumaya yönelik eğitim ön plana çıkmaktadır.

Okuma süreci fizikî, zihnî ve duyuşsal boyutları olan bir süreçtir. Ayrıca okuma, bir iletişim, algılama ve öğrenme sürecidir (Sever, 2011). Okuma ve anlama birbirine neden-sonuç ilişkisiyle bağlıdır (Atalay, 2018). Bir kişinin bir metni bir görseli yahut işareti okumasının asıl nedeni öncelikle anlama isteğidir. Okuma becerisinin edinilmesi bu isteği karşılamada fayda sağlayacaktır. Okuma becerisi, bireyin bilgi edinme, anlama ve öğrenme için dinleme becerisi kadar etkin kullanabileceği bir beceridir.

Okuma becerisi sadece bir metni okuyabilmek için öğrenilmez. Okuma becerisinin edinilmesi diğer dil becerilerinin gelişmesi ve her alanda öğrenmenin kolaylıkla gerçekleşebilmesi için de gereklidir. Örneğin dinleme, okumanın öğrenilmesinde okuma da kelime hazinesinin, yazma ve konuşmanın geliştirilmesinde etkilidir (Arıcı, 2018; Sayır, 2018). Ayrıca okuma ve okuduğunu anlayabilme becerisi öğrencilerin dilin yapısını öğrenmelerinde önemli bir yere sahiptir.

Okuma ve diğer dil becerilerinin öğrenilmesi sadece Türkçe ve TDE dersleri açısından değerlendirilemez. Bir öğrencinin dil becerilerini edinmiş olma düzeyi onun okul ve okul dışındaki yaşamını olumlu veya olumsuz şekilde etkilemektedir. Yaşına uygun dil becerisi geliştiremeyen ve okuma zorluğu yaşayan çocukların sosyal uyumsuzluk yanında okullarında çeşitli sorunlar yaşadıkları görülmüştür (Aydın E. , 2013). Okul yıllarında başlayan bu uyumsuzluk ve sorunların vaktinde giderilememesi ilerleyen zamanlarda aynı bireylerin toplum içinde benzer sorunlar yaşamasına neden olabilir. Bundan dolayı dil öğretimine son derece dikkat gösterilmesi huzurlu ve gelişmiş bir toplum için öncelikli görülmelidir.

Öğrencinin bir birikim geliştirmeden okuduğunu/dinlediğini anlaması ve anladıklarını anlatması tam anlamıyla mümkün olmayacaktır. Ayrıca öğrencinin okuduğunu/dinlediğini anlama hızı, anlama seviyesi ve anladıklarını örgütlü şekilde belleğinde depolayabilmesi öğrenme ve öğrendiği bilgileri kullanabilme bakımından büyük bir etkiye sahiptir. Bundan dolayı okunan/dinlenen bir metnin algılanış ve işleniş hızı öğrenmeyi olumlu ya da olumsuz şekilde etkileyebilir (Aydın E. , 2013). Okuma becerisinin kazanılması, okuduğunu anlama ve değerlendirme gücü kazanmayı gerektirmektedir. Bu gereklilikten dolayı günümüz insanının bilgiye dayalı bir toplumda yer edinebilmesi, bireylerin okumasına ve okuduklarını anlayıp değerlendirebilme becerisi kazanmalarına bağlıdır.

Okuduğunu anlamada öğrencilerin kelime bilgisi önemlidir. Alanyazındaki çalışmalarda, farklı değerler verilse de bir metnin rahatlıkla anlaşılabilmesi için metinde yer alabilecek anlamı bilinmeyen kelime sayısı %5-10'u geçmemelidir (Okur, 2013). Durukan (2014) da öğrencilerin okuma hızı ve anlama düzeylerinin metinlerin okunabilirlik düzeyinden etkilendiğini belirtmiştir. Metinlerin okunabilirliği diğer etmenler yanında metindeki bilinmeyen kelime oranına göre değişmektedir. Bundan dolayı okuma becerisinin gelişmesi için öğrencilerin kelime hazinelerinin gelişimine

çaba harcanmalıdır. Kelime hazinesi tek başına okumanın iyi şekilde öğrenildiğini ifade etmese de öğrenilenlerin okumayla hedeflenen amaçlara ulaşmasında önemlidir.

Okuma öğretiminde hedeflenenlerin bütün yaşamı kapsayacak şekilde genişleyebilmesi okul dışında da öğrencilere iyi bir okuma ortamı sunmakla sağlanabilir (Kuzu, 2013; Okur, 2013). Öğrenci serbest okuma yaptığı zamanlarda kullanılan materyallerin nitelik ve uygunluğuna dikkat edilmeli; okuma çalışmalarında öğrencinin yaş, ilgi alanı, gelişim ve okuma düzeyine uygun materyaller kullanılmalıdır. Okuma öğretiminin okullardaki faaliyetlerle sınırlı kalması öğrencilerin severek, eğlenerek ve isteyerek okumayı alışkanlık hâline getirmeleri için yeterli olmayabilir. Okuma düzeyinin gelişmesi için okulla birlikte aileye de görev düşmektedir (Er, 2018).

Okuma alışkanlığı, “kişinin bir gereksinimi olarak algılama sonucu okuma eylemini yaşam boyu sürekli ve düzenli bir biçimde gerçekleştirmesidir.” (Yılmaz, 1993). İnsanlar okumayı ihtiyaçları doğrultusunda alışkanlık hâline getirirler. Okuma alışkanlığı kazanılması, hayat boyu okuyucuya değişik olanaklar sağlayabilirken bu alışkanlıktan yoksun olmak çeşitli sorunlara neden olabilir. Okuyamayan bireylerin öğrenme, araştırma, yorumlama, tartışma, eleştirel düşünme gibi bilgi edinme ve değerlendirme süreçlerinden yeterince yararlanamayacağı açıktır. Bu beceriyi kazanamayan biri akademik açıdan bilgi edinmede, kültürel etkinliklere katılmada ve eğitilmiş çevrelerle iletişim kurmada zorlanacaktır (Atalay, 2018). Bamberger tarafından yapılan bir araştırmaya göre okuma, öğrencilerin eğitimdeki başarılarını %30 oranında arttırmaktadır (Akt.; Sayır, 2018). Öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmaları erken yaşta dünyaya karşı farklı bakış açıları geliştirebilmelerini sağlayabilir. Ayrıca dil ve edebiyat zevki kazanan öğrenci yazılı ve görsel kültür ürünleriyle buluşabilir, estetik bir bakış açısı ve zevk geliştirebilir ve okumayı içselleştirerek bir yaşam biçimi hâline getirebilir (Er, 2018). Düşünen, kurallara uyan, üreten ve gelişme gösteren toplumların okuyan toplumlar olması, toplum gelişimi için okuma alışkanlığı kazanmış bireylerin sayısının artması gerektiğini göstermektedir (Maraşlı, 2012). Hayat boyu sürecek bir okuma alışkanlığı ancak okumanın okuyucu tarafından sevilmesi ve alışkanlık hâline getirilmesiyle mümkün olacaktır. Bu nedenle öğrencilerin ilgi çekici, merak uyandırıcı, kaliteli ve düzeye uygun metinlerle karşılaşması önemlidir.

Öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırılmasında dikkat edilmesi gereken diğer bir husus da teknolojik gelişmelerin okuma alışkanlığı kazandırmayı zorlaştırmasıdır. Örneğin Aral ve Aktaş tarafından yapılan çalışmaya göre Türk çocukları haftada 10-12 saatlerini televizyona ayırırken sadece 2-2,5 saatlerini okumaya ayırmaktadırlar (Akt.; Okur, 2013).

Teknolojinin okuma üzerinde olumsuz etkileri olduğu gibi olumlu etkileri de vardır. Ekranda görülen bütün şekil, simge yazı ve görüntüler 2000’li yıllardan günümüze okuma kültürü içinde artan bir oranda yer edinmeye başlamıştır (Arıcı, 2018). Meydana gelen gelişmelere bağlı olarak okuryazarlığın tanımı değişmiştir. Teknoloji çağıyla birlikte okuma kavramı ve okumayla ilgili materyallerin değişime uğraması öğretim açısından yenilenmeyi gerekli kılmıştır. Hızla gelişen ve yaygınlaşan yeni okuma kültürünün okuma eğitiminde dikkate alınması ve eğitim uygulamalarının bu değişimler de göz önünde bulundurularak yapılması gerekmektedir.

Yeni teknolojilerin gelişmesiyle birlikte okuryazarlık temel dil becerilerinin yanında iletişim, araştırma, bilgiye ulaşma ve kullanma, mesajlar hakkında kritik düşünme, verileri anlama ve değerlendirme becerilerinin edinilmesini gerektirmiştir (Ertem, 2014). Bu gereklilik eğitimde yeni yaklaşımların devreye girmesine neden olmuştur. Özellikle uzaktan eğitim çalışmalarının sağlıklı şekilde yürütülmesinde geleneksel okuma yöntemlerinden çok teknolojik okuryazarlığa ihtiyaç vardır. Bu ihtiyaçlardan dolayı gerek öğretmenler gerekse öğretim ortamları buna göre şekil almaya başlamıştır. Okuma kültüründe de eskisinden çok farklı alışkanlıklar teknolojiyle birlikte okurların hayatına girmeye başlamıştır.

Okuma kültürü, “bireylerin kendilerine ait okuma hedefleri koymas; okumaktan hoşlandığı yazar, şair, konu ve türlerden hareketle kendi okuma eğitimini belirlemesi; kendine ait bir kitaplık oluşturması, okuma alışkanlığını geliştirmek amacıyla kütüphanelerden yararlanması ve ilgisini çeken konulardaki süreli yayınları takip etmesi demektir.” (Demirtaş ve Süğümlü, 2013: 139). Günümüzde yerli ve yabancı, süreli ve süresiz birçok okuma materyali vardır ve bu materyallere her gün yenileri eklenmektedir. Bu durumda okumadan en üst düzeyde faydalanabilmek için okurlara daha öğrencilik yıllarında okuma kültürünü geliştirmeye yönelik eğitim verilmelidir. Aksi takdirde çok kıymetli olan zamandan doğru şekilde yararlanma imkânı bulunamayacak belki de bir ömrün sonunda ancak değerli kaynakların farkına

varılabilecektir. Oysaki yaşadığımız dönemde kaynaklara sahip olmaktan çok kaynakları doğru kullanabilmek önem kazanmıştır.

Okul öncesinde başlayan okuma öğretimi ilerleyen öğretim aşamalarında öğrencilerin önceki öğrenmeleri yaşları, birikimleri ve edinmeleri gereken yeni kazanımlar doğrultusunda gelişmektedir. Okuma kültürünün öğrenci tarafından edinilmesi daha çok ortaöğretim düzeyinde yapılacak uygulama ve etkinliklerle sağlanır. Okumayı önceki aşamalarda öğrenen ve pekiştiren öğrenciler ortaöğretim düzeyinde Chall'ın belirttiği farklı bakış açısına göre okuma ve seçici okuma aşamasına bu düzeyde ulaşabilmektedir. Bu düzeyde öğrenciler, TDE derslerinde ders öğretmenlerinin rehberliğiyle artık kendilerine has bir okuma kültürü geliştirmeye başlarlar. Ancak bunun için öğrencilerin okumayla ilgili hazırbulunuşluk düzeylerinin yeterli olması, okuma alışkanlığı edinmiş olmaları ve okuma kültürü geliştirmeye yönelik bireysel isteklerinin olması gerekir. Ayrıca eleştirel okuma kültürü edinmemiş öğrencilerin kendine has bir okuma kültürü geliştirmesi beklenemez.

Eleştirel okuma; internet, sosyal medya, basılı yahut elektronik ortamda yayımlanmış ve bir insanın ömrü boyunca değerlendirme imkânı olmayacak kadar çok okuma materyalinin değerlendirilmesi için olmazsa olmaz bir özelliktir. Yayımlanan her bilginin ne kadar doğru ve faydalı olduğunun tartışılır olması, insanların okuduklarını olduğu gibi kabul etme eğilimleri ve kasıtlı olarak yayılan yanlış bilgilerin insanları yanlış yönlendirme ihtimali eleştirel okumanın önemini çağımızda arttırmaktadır (Er, 2018). Eleştirel okumanın okuyucuya en önemli katkısı yanlış bilgilerin farkına varmayı sağlamasıdır.

Eleştirel okuma göz atmadan farklı olarak okuduğuna yoğunlaşmayı gerektirir. Bunun yanında eleştirel okuma, okuyucunun okuduklarını daha uzun süre aklında tutmasını sağlar. Eleştirel okuma, okuyucunun soran, sorgulayan, araştıran, aydın olma bilinci taşıyan biri olmasında anahtar gibidir (Arıcı, 2018). Eleştirel okuma becerisine sahip bireylerin yaratıcı ve eleştirel düşünebildikleri, çevrelerinde olup bitenleri yorumlayıp değerlendirebildikleri, üst düzey düşünce becerileri yanı sıra hayal dünyalarının da gelişmiş olduğu düşünülmektedir (Kantaş, 2013). Bu durumda okumanın, eleştirel okumanın, okuma alışkanlığı kazanmanın ve okuma kültürü geliştirmenin bireyin yaşam kalitesini arttırmadaki yeri açıktır. Bireyin yaşam kalitesinin artması toplumun geneline yayıldığında toplumun kültür seviyesinin ve millî gelişmişliğin artacağı da söylenebilir.

Okuma çeşitlerinin farklı amaçları vardır. Bunlar kişiye göre değişse de bilgi edinmek, öğrenmek, eleştirmek veya değerlendirmek için okunur (Atalay, 2018). Estetik ve sanat duygularını ortaya çıkarma ve vakit geçirme isteği de okuma amaçları arasında sayılabilir (Karaman, 2018). Bununla birlikte okuma amacı doğrultusunda farklı okuma türleri vardır. Okuma türlerinin her biri okuyucunun ihtiyaçları doğrultusunda hayat boyu gerekebilir. Bu nedenle her okuma türünü özelliklerini benimseyen ve okurken davranış hâline getiren bireyler hayat boyunca öğrenmeye devam edebileceklerdir.

Okuyucunun amacı doğrultusunda farklı okuma türleri kullanılır. Okumanın sesli okuma, sessiz okuma, paylaşımlı okuma, akranla okuma, eşli okuma, birebir okuma, destekli okuma, güdümlü okuma, bağımsız okuma, işlevsel okuma gibi birçok çeşidi vardır (Aydın E. , 2013). Bütün bu okuma çeşitleri okuyucunun ihtiyacına göre tercih edildiğinde okumadan elde edilecek faydayı arttırır. Ancak her okuma çeşidinden azami derecede istifade edebilmek için bütün okuma çeşitlerinin amaçlarını ve uygulanışında dikkat edilecek noktaları bilmek gerekir. Türkçe derslerinde öğretmenler okuma çeşitlerini öğrencilerine uygulatarak öğrencilerin farklı okuma çeşitlerinde gerekli bilgi ve tecrübeyi kazanmalarını sağlamaya çalışırlar. Böylelikle öğrenciler ihtiyaç duyduklarında uygun okuma çeşidini seçip kullanabilirler.

#### **2.2.4. Yazma**

İnsanlar, dinledikleriyle bilgi edinmeye başlar ve bilgi edinme sürecini okumayla devam ettirirler. Konuşma ve yazmayı kullanarak da öğrendiklerini, olayları, duygu ve düşüncelerini başkalarına aktarır ya da yeni bilgi üretirler. Anlama ve anlatma sürecinde bilgiyi aktarmak veya yenisini üretmek için öncelikle bilgi edinmek gerekir. Buna yazma becerisi ve süreciyle ilgili bilgi edinme de dâhildir.

Yazma, düşünce ve duyguların çeşitli sembol ve işaretler kullanılarak ifade edilmesidir. Yazma, "...hem bir düşünme aracı hem de düşünceleri, duyguları, hayalleri ve izlenimleri en iyi şekilde ifade edebilmek için birtakım sembol ve işaretleri belli bir disipline göre düzenleme becerisi olarak tanımlanabilir." (Gündüz ve Şimşek, 2016: 19). Bu sembol ve işaretler öğrenciye yaşça büyük biri yahut öğretmen tarafından öğretilir. Dinleme ailede başlarken yazma genellikle formel bir öğretim içinde okulda başlar. Kalem tutmaya başlayan çocuk önce çizgi çizmeyi, resim



yapmayı öğrenir. Okul öncesi ve okulla birlikte sistemli şekilde yazmanın fiziksel ve kinestetik yönü çocuğa öğretilir.

Yazmanın öğretilmesinde önce harf ve sembollerin tanıtılmasıyla başlanır ancak bir konu hakkında bilgi, düşünce ve hislerin etkili ve kurallara uygun şekilde yazılabilmesi için öğrencilerin sistemli ve uzun süren bir eğitim almaları gerekir. Çocukların sembol ve işaretleri hızlı ve okunabilir şekilde yazmayı öğrenmeleri öğretim yaşamlarının ilk yıllarında edinilen bir yetenektir. Yazmanın alışkanlık hâline gelmesi, duygu ve düşüncelerin etkili ve başarılı şekilde anlatılabilmesi, hayallerini sanatsal ürün olarak ifade edilebilecek derecede yazma becerilerini geliştirebilmeleri öğrencilerin gelişim dönemleri ve öğretim süreci doğrultusunda gerçekleşir. Yazma öğretimiyle yapılmak istenen, süreç sonunda öğrencilerin istenen beceriyi kazanmaları ve çeşitli yazı türlerini öğrenmeleridir.

Öğrenciler yeteri kadar hızlı ve anlaşılır şekilde yazı yazmayı öğrendiklerinde yazmanın fiziksel boyutu tamamlanmış olur. Yazmanın diğer boyutu öğrencilerin duygu ve düşüncelerini düzgün cümleler kurarak yazabilmeleridir. Öğrencilerin fikirlerini yazarak ifade edebilmeleri yazmanın fiziksel yanının öğretilmesinden çok daha uzun bir süreci kapsar. Konuşmanın fikri üretiminin yeterince geliştirilmesi eğitim olanaklarından dolayı pek mümkün olmamaktadır. Pek çok öğrenci, bir başlayabilsem gerisi çorap söküğü gibi gelecek, diyebilmektedir. Ancak bu başlangıç bir türlü gerçekleşmemekte ya da çok zor gerçekleşmektedir. Öğrencilerin bu anlamda yetersizliklerinin sebepleri okuryazar bir çevreye sahip olunmaması, sayısal derslerde başarısız olanlar sözel derslerde de başarılı olamaz inancı, ön yargılar, yanlış örnekler, gelişmelere ve yeniliklere kapalılık, ekonomik sorunlar vb. olarak sıralanabilir (Temur ve Çakıroğlu, 2010). Bütün bu nedenlerin sadece okullarda uygulanan derslerle giderilmesi beklenemez ancak problemlerin giderilmesine yönelik her çalışma diğer nedenlerin ortadan kaldırılmasında yardımcı olacaktır.

Yazmaya yönelik diğer engellerden bazıları, öğrencilerin;

1. Yazmaya yönelik yeterli bilinç ve birikime sahip olmaları,
2. Dili başarılı ve etkili şekilde kullanamamaları,
3. Düşünce geliştirme bakımından yeterli olmamaları,
4. Bir konu üzerine yoğunlaşamamaları,

5. Ele aldıkları konuyu nasıl bir düzen içerisinde ve hangi yazı türüne göre anlatabileceklerine dair yeterli bilgi sahibi olmamaları,
6. Yazmaya yönelik yeterli istek ve deneyime sahip olmamaları,
7. Eleştirilmekten korkmaları,
8. Düşüncelerini rahatça yazarak ifade etmekte zorlanmalarındır.

Yazmayı engelleyen yetersizlik ve kaygıların çoğu öğrencilerin nasıl yazacaklarını bilmemelerinden kaynaklanır. Etkili ve başarılı yazılar yazabilmek için öğrencilerin en azından;

- a. Bir konunun nasıl ele alınacağı,
- b. Dilin nasıl kullanılacağını,
- c. Bir konuyu ifade etmede hangi yazma türünün kullanılmasının daha uygun olacağını,
- ç. Bir türde yazı yazarken kullanılacak yöntem ve tekniklerin neler olduğunu,
- d. Yazma yöntem ve tekniklerinin nasıl kullanıldığını,
- d. Kelime haznesinin nasıl zenginleştirileceğini,
- e. Düşünce geliştirme stratejilerinin neler olduğu ve nasıl kullanıldığını,
- f. Gerektiğinde bir rehberden nasıl destek alınabileceğini öğrenmesi gerekir.

Yazılı anlatıma yönelik öğrenmenin gerçekleşmesi bir süreç gerektirmektedir. Hangi türde ve konuda yazma olursa olsun öğrencilerin etkili ve güzel yazabilmeleri basamak basamak bu sürecin doğru şekilde tamamlanmasına bağlıdır. Süreç doğru şekilde işletilmeden öğrencilerin yazamama nedenlerine ilişkin sorunlar da ortadan kaldırılamayacaktır.

Yazarken önce harfler, sonra kelimeler ve cümleler en sonunda da paragraflar birleştirilerek bir metin oluşturulur. Bu nedenle yazma sürecinde parçadan bütüne doğru bir öğretim uygulamak daha faydalı olabilir. Tanımlayıcı, betimleyici yahut açıklayıcı bir paragrafın nasıl yazıldığı öğretildikten sonra paragrafları bütünlük taşıyan tam bir metnin nasıl yazılacağı ve bir yazının basit anlamda hangi bölümlerden oluşacağı öğretilir. Yazma çalışması yaptırılırken öğrencilerden bir atasözünü açıklamalarını istemek yerine bir konu üzerinde düşünüp tartışmaları ve daha sonra kendi cümleleriyle düşüncelerini yazıya geçirmelerini beklemek daha teşvik edici olabilir.

Yazma öğretimiyle öğrencilere;

1. Düşüncelerini mantıklı bir şekilde aktarma
2. Paragraf kurabilme
3. Paragrafta anlatılmak istenen duygu, düşünce ve olayları bağlama uygun şekilde sıralı, bağlı, anlamlı ve yeteri kadar anlatabilme
4. Birden fazla paragraftan oluşan metinlerde birbirini takip eden ve tekrara düşmeden anlatabilme
5. Planlı şekilde yazabilme
6. Edebi ve bilimsel metin türlerinde yazılar yazabilme
7. Yazılarına uygun giriş yapabilme
8. Gelişme ve sonuç bölümlerini metnin girişinde amaçlanan konudan sapmadan devam ettirebilme
9. Konunun işlendiği yazı türüne uygun yöntem ve teknikleri kullanabilme gibi becerilerin öğretilmesi amaçlanmalıdır.

Öğrencilerin yazma kusurlarından ve yazma isteksizliğinden kurtulması, yazma becerilerinin öğretilmesi ve yazmanın davranış hâline gelmesinde öğretmenin rehberliği, diğer dil beceri alanlarının öğrenilmesinden daha önemlidir. Özellikle geri dönüt verilmesi yazma becerisinin gelişmesinde daha önemlidir. Çünkü yazma kusurları ancak doğru bir rehberlikle giderilebilir. Bu süreçte öğretmenin yazma çalışmalarının başında bilgi aktarması ve öğrencinin ürettiği metinleri dikkatle kontrol etmesi gerekir. Ancak öğretmen bu süreçte öğrencilerin bütün hatalarını kırmızı kalemle çizerek bütün hataları öğrencinin birdenbire düzeltmesini beklememelidir. Aksine öğrencinin temel hatalarını giderdikten sonra diğer hatalara yönelmek daha faydalı olabilir. Bir öğrencinin öğretmenine verdiği yazılı bir üretimi daha en başından kırmızı kalemle her yeri çizilmiş bir şekilde görmesi öğrencinin yazmaya yönelik tutumunu olumsuz yönde etkileyebilir. Bu nedenle Gündüz ve Şimşek'in (2016) de belirttiği üzere öğrencinin önce kusurlarını sayıp dökerek özgüvenini yıkmak yerine doğru ve iyi yaptığı hususlar dile getirilerek öğrencinin güveni arttırılmalıdır. Böylelikle daha sonra dile getirilen eleştiriler öğrencinin gelişimi açısından daha faydalı olacaktır. Öğrenci nasıl olsa yazamıyorum diye düşünüp vazgeçmeyecek aksine yazma isteği artmış olarak öğretmenin yanından ayrılacaktır.

Her öğretmenin kendine göre bir değerlendirme ölçütü vardır. Kimileri noktalama ve yazım kurallarına, kimleri anlatıma, kimleri özgün fikir olup olmamasına göre metni ele alır. Bu durum öğretmenlerin kendi kişisel değer ölçütlerine göre değişiklik gösterebilir ancak öğretmenlerin, bir metnin değerlendirilmesinde belli standartları esas alarak değerlendirme yapmaları önemlidir (Gündüz ve Şimşek, 2016). Belli standartlar doğrultusunda değerlendirme yapılması öğrencilerin yazmanın temel ilkelerine yönelik hata ve kusurlarının farkına varmalarını sağlayacaktır. Öğretmenin öğrencilerinin kültür ve bilgi düzeylerini de göz önünde bulundurarak eleştirmesi yerinde olur. Öğrenci düzeyi arttıkça değerlendirme ölçütleri de arttırılabilir. Ayrıca öğrencilerin kişisel üsluplarına saygı gösterilmeli ve öğrencilere belli üsluplar telkin edilmemelidir (Aktaş ve Gündüz, 2004 ). Öğrencilere yazılarını gözden geçirme ve kendi yazılarını düzeltme imkânı verilmelidir. Kendi yazılarını veya arkadaşlarının yazılarını düzeltme imkânı bulan öğrenciler yanlışları üzerine daha fazla düşünebilirler (Akyol, 2010).

Yazma çalışmaları yapılırken kavram havuzundan sözcük seçerek yazma, not alma, özet çıkarma, boşluk doldurma, serbest yazma, kontrollü yazma, güdümlü yazma, dikte yöntemi, grup olarak yazma, metni tamamlama, tahminde bulunma, bir metni kendi sözcükleriyle yeniden yazma vb. yazma alıştırmaları öğrencinin hayal gücü ve düşünce evrenini hareketlendirmesine yardımcı olacaktır. Çünkü öğrencilere yazma görevi verildiğinde en çok zorlandıkları konu nereden başlayacakları hakkında bir fikre sahip olmamalarıdır. Öğretmenin yapacağı yönlendirmelerle öğrenciye yol göstermesi öğrencinin aklına başlangıç için iyi fikirler gelmesini sağlayabilir.

Yazma öğretiminde yazmanın uzun bir süreç olduğu unutulmamalıdır. Öğretmen basitten karmaşığa, kolaydan zora giden bir süreç takip etmelidir. Böylelikle öğrencilerin yazma isteklerine ket vurabilecek zorlanma ve güvensizlik hislerinin oluşmasına engel olunabilir (Gündüz ve Şimşek, 2016).

Yazma öğretiminde kullanılan dilin yazma açısından önemi üzerinde durulmalıdır. Dil becerileri ve dil bilgisi öğretimi birbiriyle ilişkilidir. “İşlevsel kullanımı bakımından dört temel dil becerisinden en zor olanı ve en sona kalan yazma becerisidir.” (Göçer, 2019: 65). Bundan dolayı iyi bir yazı yazabilmek için öğrencilere dili doğru şekilde kullanmanın önemi kavratılmalıdır. Ayrıca duygu ve düşüncelerin etkili ve doğru şekilde ifade edilmesinde zengin bir kelime haznesinin rolü öğretilmelidir. Uygulamalı çalışmalarda öğrencilerin kendi metinlerinde yer alan

hatalar öğrenciye gösterilerek doğru yazma alışkanlığı kazanması sağlanmalıdır. Yazmada kelime hazinesinin ve kelime hazinesini zenginleştirmede okumanın önemi çalışmalarda vurgulanmalıdır. Gerek öğretici metinler gerekse sanatsal metinlerde kelime hazinesindeki zenginliğin ve dil hâkimiyetinin anlatımı kuvvetlendirdiği örneklerle gösterilmelidir. Böylelikle öğrencinin yazmayla ilgili bilgi ve kuralları ezberlemekle yetinmesinin önüne geçilebilir. Ayrıca öğrenci kavradığı, uyguladığı ve eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirdiği metinlerin sayısı arttıkça yazma başarısını artırma imkânı bulabilir.

Bilgi paylaşımının yayım organları aracılığıyla çok kolaylaştığı bir çağdayız. Her bireyin bilgi, duygu ve fikirlerini dünyaya yayması saniyeler içerisinde gerçekleşebilmektedir. Görsel, işitsel ve yazılı olarak her an milyonlarca insan bilgiyi tanıdığı veya tanımadığı insanlarla paylaşabilmektedir. Paylaşılanların paylaşılan kitleye ulaşabilmesi ve bireyin kendini doğru şekilde ifade edebilmesi verilen bilgi ve mesajın etkili, nitelikli ve dikkat çekici olmasıyla mümkün olabilmektedir. Bu nedenle bilginin doğru yöntem ve üslupla paylaşılması, neredeyse paylaşılan bilginin niteliği ve değeri kadar konuşma ve yazma becerisinin öğretimini gerekli kılmaktadır.

Konuşma ve yazma eylemleri kişinin iç dünyasında oluşan bilgi, duygu ve fikirlerin dış dünyaya çıkarılması, diğer insanlara anlatılması ihtiyacından oluşur. Bahsi geçen ihtiyaç birey ve toplumun ilerlemesi, gelişmesi ve diğer toplumlar arasında etkin bir yer edinebilmesi için yeni nesillerin anlama becerileri kadar anlatma becerilerini de geliştirecek bir eğitimi zorunlu kılmaktadır. Bu nedenle yazma öğretimiyle öğrencilerin duygu, düşünce, hayal, tasarı ve izlenimlerini yazılı anlatım kurallarına uygun şekilde ve dilin imkânları doğrultusunda anlatabilmeleri ve yazma eylemini bir alışkanlığa dönüştürebilmeleri amaçlanmalıdır.

Yazma becerisinin geliştirilmesinde belirli bir sürecin takip edilmesi gerekir. Etkili bir yazma öğretim süreci sadece yazma becerisinin gelişimini değil zihinsel becerilerin de gelişmesini sağlar. Çünkü yazma sürecinde anlatılmak istenen duygu, düşünce ve fikirler önce zihinsel bir süreçten geçer (Temur ve Çakıroğlu, 2010). Hayes yazma modeline göre zihinsel tasarım, sürecin ilk sırasındadır ve bu sürecin karar verme ve sorun çözme gibi alt süreçleri vardır. Bu modelde ön bilgilerin zihinsel yazma süreci üzerindeki etkisi ayrıntılı şekilde ele alınmıştır. Buna göre ön bilgiler yazarın üretim sürecini etkilemektedir. Ayrıca yazma sürecinde ön bilgiler; yazım, anlam, dil bilgisi kuralları ve yazmaya katkı sağlamaktadır (Güneş, 2007; Akyol,

2010). Hayes'in modelinde zihinsel temellerle ilişkili olarak üzerinde durulan ön bilgilerin yazma sürecine etkisi diğer bütün öğrenmelerde olduğu gibi yazma öğretiminde de hazırbulunuşluğun önemini göstermektedir. Bir becerinin gelişmesi tek yönlü gelişmeyle gerçekleşmez. Beceriyle ilgili doğrudan ve dolaylı diğer beceri alanlarının gelişmiş olması ve yeterli bilginin edinilmiş olması edinilen becerinin etkili şekilde kullanılması yahut kullanılmamasını temelden etkilemektedir.

Yazma sürecinde edebî türlerde ürün vermek, bireysel yetenek ve yaratıcılık gerektirse de öğrencilerin ifade etmek istediklerini kurallara uygun şekilde yazmaları teknik bilgi ve beceriler kazandırılarak sağlanabilir. Bu nedenle Türkçe derslerinde yazmayla ilgili kurallara uygun olarak farklı türlerde yazma ve kendi yazdıklarını değerlendirmeye yönelik etkinlikler yapılmalıdır. Uygulamalarda imla ve noktalama kurallarıyla ilgili kazanımların öğretilmesi ve pekiştirilmesine çalışılması gerekir. Nitekim dört dil becerisi içerisinde düşündüğümüzü noktalama işaretleri ve imla kuralları doğrultusunda ifade ederek hem anlama hem de anlatma becerilerinin gelişimine katkı sağlanmaktadır (Özbay, 2011). Bu nedenle Türkçe derslerinde noktalama ve imla kurallarının öğretilmesinde yazma becerisi ve dil bilgisi öğretiminin birbiriyle ilişkilendirilerek öğretilmesi faydalı olacaktır.

İyi bir anlatımın sahip olması gereken özellikler yazarken unutulmamalıdır. Bir yazı doğal, doğru, tutarlı, inandırıcı, akıcı, ilginç açık ve duru olmalıdır (Göçer, 2019). Toplum içerisinde yaşayan insan duygu, düşünce ve hayallerini diğer insanlarla paylaşmak ister. Yazarken bu paylaşımın sağlıklı, etkili ve başarılı şekilde gerçekleşmesi için bahsedilen niteliklerin meydana getirilen yazıda olması gerekir. Aksi takdirde paylaşımdan umulan maksat ya gerçekleşmez ya da eksik kalır. Yazılanların paylaşımı çağımızda eskisine oranla çok daha kolay ve hızlıdır. Bu nedenle iyi, doğru ve faydalı içerik taşıyan yazılar kadar kötü, yanlış ve zararlı içeriği olan yazıların da paylaşılması mümkündür. Böyle bir durumdan kaçınılması için yazanın, yazmanın nitelikleri ve yazma amacı doğrultusunda kendi metnini değerlendirme becerisi geliştirmiş olması gerekir.

Yazma becerisinin geliştirilmesinde çağımızın teknoloji gelişiminde aldığı yol ve bunun gereklerinin de göz önünde bulundurulması gerekir. Teknolojik okuryazarlık açısından bakılacak olursa okuyarak bilgi edinmede teknolojinin kullanımı yanında yazarak bilgi üretmede teknolojinin kullanımı da öğrencilere öğretilmelidir.

Günümüzde tablet, bilgisayar ve telefon gibi teknolojik gereçlerin yazmadaki yeri ve kullanımı yazma öğretimi sırasında öğrencilere öğretilmelidir.

Yazmada teknoloji kullanılırken iki elin birden kullanılması klasik yazma alışkanlıklarından farklıdır. Teknoloji kullanılarak yazı yazarken süreç fiziksel bakımdan olduğu gibi zihinsel bakımdan da farklı işlemektedir (Kaya, 2014). Bu nedenle çağın gereklerine uygun yazma alışkanlıklarının küçük yaşta geliştirilmesi eğitim sürecine öğretilecek bir bilgi daha eklemektedir.

Yazarken teknolojik gereçler kullanılarak zaman kazanılabilir. Teknoloji sayesinde yeni ürünler oluşturulurken çeşitli yazılı kaynaklara kolayca ulaşılabilir ve bu kaynaklardan istifade edilebilir. Bunun yanında üretilen metinler kolay ve hızlı şekilde yayılabilir. Ancak teknoloji kullanılarak yazılan metinlerin istek dışı erişime açık olması, paylaşılan ürünün anında dünyanın geri kalanına yazanın isteği dışında da ulaşabilmesi, yapılan yazılı paylaşımların paylaşıldıktan sonra kontrol edilebilirliğinin her zaman mümkün olmaması, yazım ve imla gibi konuların yazılı üretim sırasında göz ardı edilmesi gibi sorunlardan dolayı öğrencilerin mutlaka bilinçlendirilmesi gerekmektedir. Bu nedenle teknolojik imkânlar kullanılarak yazılı ürün oluşturmayla ilgili hususlar yazmanın bir alt becerisi olarak mutlaka öğretilmelidir.

### **2.2.5. Dil Bilgisi**

Dilin ses, kelime ve cümle bağlamında doğru şekilde kullanılmasını sağlamak için kurallardan yararlanır. “Dil bilgisi; bir dilin dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma öğrenme alanlarını destekleyen kurallar bütünüdür.” (MEB, 2006: 7). Bu kuralların oluşturulmasında dilin doğası etkilidir. Dillerin kendi kuralları vardır ve bu kurallar doğrultusunda kullanılırlar. Dil bilgisi kurallarına uyulmaması etkili ve doğru bir anlatıma ulaşılmasını önleyebilir. Dilin doğru, açık, anlaşılır ve etkileyici bir üslupla kullanılması dilin kurallarına uygun kullanılmasıyla mümkündür.

Dil bilgisi öğretimi dil-kültür, dil-birey, dil-toplum ilişkisi dikkate alınarak yapılmalıdır (Akın ve Epçaçan, 2019). Dil bilgisi becerilerinin geliştirilmesinde büyük oranda Türkçe dersinin etkili olduğu söylenebilir. Türkçe derslerinde dil bilgisi öğretiminde son yıllarda benimsenen yaklaşım yapılandırmacı yaklaşımdır.

Yapılandırmacı yaklaşıma göre dil bilgisi öğretiminin metinlerle bütünsel bir işleyişle yapılması gerekmektedir. Metin dışında ve birbirinden kopuk işlenen dil bilgisi konularının zihinde yapılandırılması güçleşmektedir (Güneş, 2007). Bu nedenle

yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda dil bilgisi öğretimi temel dil becerileriyle birlikte metin temelli bir yapıda verilmeye çalışılmalıdır. Öğrencilerin kuramsal bilgileri ezberlemesi değil, kuralları uygulayabilmeleri, uygulama yoluyla dil bilgisi konularını öğrenebilmeleri amaçlanmalıdır. Bu yaklaşıma göre Güneş'in (2007) de vurguladığı gibi dil bilgisi öğretimi anlamak ve anlamı aktarmak için yapılmalıdır. Kuralların ders ortamında her yıl tekrar tekrar öğrenciye ezberletilmesi dil bilgisi öğretimi olarak kabul edilemez. Bir sonraki yıla geçildiğinde unutilan bu tarz ezber bilgileri, havanda su dövmek misali, öğretmen ve öğrenci için kalıcı sonuçlar doğurmamaktadır. Bu nedenle dil bilgisi öğretimindeki yeni yaklaşımların dil bilgisi öğretimiyle ilgili sorunların azaltılmasına yönelik olduğu söylenebilir.

Dil bilgisi öğretiminin okul öncesi dönemden başlayarak üst düzeye kadar devam ettirilmesi hedeflenmektedir. Ancak dil bilgisi öğretiminde öğrencilerin belli bir olgunluk seviyesine erişmelerinin beklenmesi daha uygun olacaktır. Aksi takdirde öğrencilere ezberletilen bilgi kavranmadan ezberlenmiş bilgiler olarak devam edecektir (Akın ve Epçaçan, 2019). Dil bilgisi öğretimi sırasında kuralların düzeylere ayrılması ve öğrenci düzeyine göre verilmesi faydalı olacaktır. Kolaydan zora, basitten karmaşığa doğru ilerleyen bir sürecin öğrenciler için daha faydalı olacağı söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin farklı metin türleri ve farklı örneklerle karşılaşmaları da öğrenmelerini pekiştirmeleri açısından faydalı olacaktır.

Dil bilgisi öğretiminde öğrencilerin özellikle yazarken dil bilgisi kurallarını uygulamalarına özen gösterilmeli ve yazma faaliyetleri esnasında kullanım yanlışları düzeltilerek doğru kullanımların öğrenci zihninde pekiştirilmesi sağlanmalıdır. Bu şekilde bir uygulamayla öğrencilerin günlük hayatta söz üretimi sırasında dil bilgisi kurallarına göre dili kullanma alışkanlığı edinmeleri de sağlanabilir. Dil bilgisi öğrenen öğrenci dilin kapasitesi, kullanım alanları, sınırları ve imkânlarını da öğrendiği için öğrencinin konuşma becerilerini davranış hâline getirmesi de mümkün olabilir (Akın ve Epçaçan, 2019). Özellikle sosyal medya kullanımında yeni nesillerin bu alışkanlığı edinmeleri dilin korunması için zorunludur. Sosyal medyanın bilgi kadar yanlış bilgiyi de hızla yaygınlaştırdığı unutulmamalıdır. Dilin yanlış kullanımının yeni nesil arasında hızla doğrusunun yerini alması belki de bu şekilde önlenabilir.

Dil bilgisi öğretimiyle ilgili diğer bir husus da dil bilgisi öğretimiyle zihinsel gelişimin desteklenmesidir. Dil bilgisi sıralama, sınıflama, karşılaştırma,



ilişkilendirme, benzer ve farklılıklardan yararlanma vb. zihinsel faaliyetler gerektirmektedir. Bundan dolayı dil bilgisi öğretimi yapılırken zihinsel becerilerin geliştirilmesi de hedeflenmelidir. Ancak öğretimin katı kurallar içermemesine, yararlı ve işlevsel olmasına da dikkat edilmelidir. Diğer taraftan zihinsel beceriler gelişmeden dil bilgisinin öğretilmesi çok güç olacağından dilin bazı yönlerinin on yaşından önce öğretilmemesi özellikle bazı dil kurallarının on yaşından sonra verilmesi gerekir (Güneş, 2007). Zihnin önce somut sonra soyut yönde gelişim gösterdiği düşünüldüğünde dil bilgisi konularının bu gelişim doğrultusunda aşamalar hâlinde düzenlenmesinin öğrenmeyi kolaylaştıracağı söylenebilir. Dilbilgisi konularının bazıları soyut kavramların anlaşılmasına bağlıdır. Bu nedenle bazı konuların soyut zekâ gelişiminden sonraya bırakılması yerinde olacaktır.

Dünyada ve Türkiye’de dil bilgisi öğretiminin temel problemlerini inceleyen Kurudayıoğlu (2012), dil bilgisi öğretimiyle ilgili çeşitli sorunları bütünsel bir bakış açısıyla değerlendirmiştir. Değerlendirmede dil bilgisinin genellikle okuma-anlama etkinliklerinden ayrı, bağımsız bir ders olarak görüldüğü dile getirmiştir. Kurudayıoğlu dilbilgisi öğretiminin kendi başına bir amaç olarak değil, araç olarak görülmesinin doğru olacağını savunmuştur. Ayrıca bütüncül bir yaklaşımla işlenen dil bilgisi dersleriyle öğrencilerin sağlıklı bir ana dili kullanım becerisine sahip olacağı vurgulanmıştır.

Onar (2012) dil bilgisi öğretiminin temel ilkelerini ve dil bilgisi öğretiminde izlenen aşamaları değerlendirdiği çalışmasında ilkeleri maddeler hâlinde sıralamış ve açıklamıştır. Onar’a göre dil bilgisi öğretiminde tümevarım yöntemi kullanılmalı ve sadece kuralların öğretimiyle yetinilmemelidir. Dil bilgisi öğretiminde alıştırmalara önem verilmeli ve diğer becerilerle birlikte aynı ders saati içinde öğretilmelidir. Dil bilgisi öğretiminde öğrencilerin karşılaştıkları sorunlardan yola çıkılarak öğretim yapılmalıdır. Dil bilgisi konuları üzerinde işlendiği metnin anlam bütünlüğü içinde düşünülmelidir. Dil bilgisi öğretimi için hazırlanan etkinliklerde programdaki yöntem, teknik ve yaklaşımlar göz önünde bulundurulmalıdır. Hedef kitlenin zihinsel gelişim özellikleri ve dilin yapısal özellikleri göz önünde bulundurulmalıdır. Ezberden uzak, yaşayarak öğrenme esas olmalıdır. Dil bilgisi öğretimiyle öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları arasında ilişki bulunmalıdır.

Günümüz dil bilgisi öğretim anlayışına bakıldığında geçmişten çok farklı bir noktaya geldiği görülecektir. Özellikle diğer alanlarda olduğu gibi dil bilgisi

öğretiminde de ezberci anlayıştan uzaklaşmaya çalışıldığı görülmektedir. Bu tutum dil bilgisi öğretimiyle ilgili sorunların aşılması adına umut vericidir. Bu gelişmelerle dil bilgisi öğretiminde başarıya ulaşılması sınav temelli anlayıştan ve klasik ezberci öğretim yöntemini benimsemiş öğretmenlerin tutumlarından milli eğitimin arındırılmasıyla mümkün olabilir. Sınav kaygısıyla hareket eden öğretmen ve öğrencilerin bilimsel veriler yerine kaygıları doğrultusunda hareket etmeleri, mükemmel şekilde hazırlanan bir öğretim programının bile işlerliğini engelleyebilir.

### **2.3. Öğretim Programları**

Bireyde istendik davranış geliştirmek amacıyla uygulanan eğitim ve öğretim faaliyetleri bir program dâhilinde yapılır. Programlar, öğretimin belli hedefler doğrultusunda sistemli şekilde yapılmasını sağlayan araçlardır. Türkçe ve TDE öğretiminde Cumhuriyet'in kuruluşundan itibaren birçok program kullanılmıştır.

#### **2.3.1. Türkçe Programları**

Cumhuriyetin başlangıcından günümüze kadar Türkçe dersi programları ikiye ayrılır:

- a) İlkokul Türkçe dersi programları (1924, 1926, 1930, 1936, 1948, 1968, 1981, 2005, 2015)
- b) Ortaokul Türkçe dersi programları (1924, 1929, 1931-1932, 1938, 1949, 1962, 1981, 2005, 2015).

Bu programlardan 2005 Türkçe ders programı diğer derslerin yeni programları gibi çoklu zekâ kuramı ve yapılandırıcı yaklaşım çerçevesinde hazırlanmıştır. Program, önceki programdan farklılıklar göstermektedir. “Ses Temelli Cümle Yöntemi” benimsenmiştir. Yazma öğretimindeyse “bitişik eğik yazı” tercih edilmiştir.

2005 Türkçe programı 1. kademe (1-5. sınıflar) ve 2. kademe (6-8. sınıflar) için farklı öğretim programları olarak hazırlanmıştır. 1. kademe için hazırlanan programın pilot uygulaması 2004-2005 yılında 2. kademe için hazırlanan programın pilot uygulamasıysa 2005-2006 öğretim yılında yapılmıştır. 1. kademe 2005-2006 öğretim yılında, 2. kademe 2006-2007 öğretim yılında tüm okullarda uygulanmaya başlanmıştır (Altunkaya, 2010).

2005 Türkçe programı (6,7 ve 8. sınıflar) araştırma grubundaki öğrenciler ortaokula devam ettikleri yıllarda kullanılan program olduğu için ayrıntılı olarak 2005 Türkçe Programı bölümünde ele alınacaktır.

2015 yılında ilkokulların 4 yıla indirilmesi ve ortaokulların da 4 yıla çıkarılmasıyla birlikte yeni bir programa ihtiyaç duyulmuştur. Bu program, 2017 ve 2019 yıllarında düzenlenerek uygulama esnasında fark edilen eksiklikler giderilmeye çalışılmıştır.

### **2.3.2. TDE Programları**

Ortaöğretimlerde dil ve edebiyat dersleri farklı isimler altında ayrı ayrı veya TDE adı altında birleştirilmiş olarak işlenmiştir. Derslerin işlenişinde içerik işleniş ve isimleri değiştirilmiş programlar kullanılmıştır (1924, 1928, 1935, 1943, 1949, 1956, 1957, 1970, 1971, 1976, 1992, 2005, 2015). Bu ders programları ihtiyaçlar doğrultusunda oluşturulmuş yeni programlar ya da önceki programların bazı düzenlemelerle revize edilmiş şekilleridir.

Cumhuriyetin ilanından 12 yıllık zorunlu eğitim sistemine geçilene kadar eğitim sistemimizde ve buna bağlı olarak ders programlarında çeşitli değişiklikler yapılmıştır. 12 yıllık zorunlu eğitim doğrultusunda meydana getirilen TDE ders programıyla köklü değişiklikler yapılmıştır. Bu değişiklikleri gerektiren nedenler, değişimin gerçekleşmesi, değişime yönelik eleştiriler ve değerlendirmelerin incelenmesi 12 yıllık zorunlu eğitim sisteminin daha iyi anlaşılmasını sağlayabilir.

### **2.4. Yıllık Zorunlu Eğitim Sistemi**

Bireylerin, toplumun uyumlu ve yetişmiş parçaları olabilmeleri eğitim süreciyle gerçekleşir. Yani yetişmiş insan eğitim sürecinin ürünüdür. Devletlerin yetişmiş insan gücüne, bu gücün sürekli yenilenip güçlenmesine ve çağın gereklerine göre evrilebilmesine ihtiyaçları vardır. Günümüzde çağı yakalamak bile yeterli değildir. Çünkü dünya milletleri bilişim ve teknoloji çağının etkisiyle çağı takip etmekten daha ileri bir noktayı amaçlamış görünmektedirler. Dünya milletleri artık çağın ilerisine gitmeyi; bilim, teknoloji, spor ve sanat gibi dallarda diğer milletlerden ileri seviyede olmayı ya da en kötü ihtimalle diğer milletlerle eş bir noktada kalabilmeyi ve milletler arasında iyi bir statüde olmayı hedeflemiş görünmektedirler. Bu hedeflerin gerçekleştirilmesi toplumun sadece bir kesimine değil geneline hitap

eden ve toplumu topyekûn geliştiren bir eğitim süreciyle sağlanabilir. Bunun bilincinde olan ülkeler eğitim sistemlerine yönelik sürekli bir çaba içindedirler. Gelişen dünyaya uyum sağlamak için ülkeler, eğitim sistemlerinde ve sistemin aracı olarak kullanılan programlarda çeşitli yenilikler yapmak mecburiyetindedirler.

Gelişen dünyada bireylerin ve yetişmiş bireylere ihtiyacı olan devletlerin değişime ve gelişmeye uyum sağlayabilmeleri için sistemli bir eğitim yapısına ihtiyaçları vardır. Bu ihtiyaç doğrultusunda eğitim sistemleri sürekli güncellenmektedir. Yapılan bu güncellemeler bazen bütün eğitim sistemini tamamen değiştirebilecek kapsamda olmaktadır. 12 yıllık zorunlu eğitim sistemine geçişte bu türden bir değişikliktir. Sadece eğitim kurumlarını değil toplumu büyük ölçüde etkileme ihtimali olan bir sistem değişikliği yapılmıştır. Bu değişimin boyutları ve sonuçları belki de yıllar sonra tam anlamıyla değerlendirilebilecektir.

Zorunlu eğitim uygulamalarının Cumhuriyet sonrasındaki gelişim çizgisine bakılacak olursa Cumhuriyet'in ilk yıllarında zorunlu eğitimin 3 yıl olduğu görülür. Daha sonra 12 yıla çıkarılmıştır. 12 yıla çıkarılan zorunlu eğitimin Türk eğitim sistemi açısından önemli bir reform olduğu aşikârdır. Peki, 12 yıllık zorunlu eğitim sistemine geçişe neden ihtiyaç duyulmuştur? Bunu anlamak için öncelikle zorunlu eğitim kavramının ne anlama geldiğine bakılması gerekir.

Zorunlu eğitim, insanın, belli bir çağda belli bir süre eğitim alması gerekliliğini ifade eder. Cumhuriyetin ilanından sonra zorunlu eğitimin ne kadar sürmesi gerektiği üzerinde dönem dönem durulmuştur. Bunun yanında zorunlu eğitimin hangi okullarda gerçekleştirileceği de tartışılan diğer bir konudur (Güven, 2010) Bu tartışmalar sonrasında Cumhuriyetin ilk yıllarından günümüze kadar zorunlu eğitimde çeşitli değişiklikler yapılmıştır.

Türk eğitim sisteminin şekillenmesinde ve günün gerekleri doğrultusunda eğitimle ilgili gelişmelerin kararlaştırılmasında yapılan şûra çalışmalarının büyük önemi vardır. Şûra toplantılarında Türk eğitim sisteminin nasıl şekilleneceğine dair tavsiye kararları alınmıştır. İkinci Heyet-i İlmiye, 1, 3, 10. ve 18. Eğitim Şûra Kararları bunlara örnektir (MEB, 2021).

1924'ten günümüze zorunlu eğitimle ilgili alınan bazı tavsiye kararları ve bu kararlar etkisiyle meydana gelen değişiklikler şunlardır:

### **2.4.1. 5 Yıllık Zorunlu Eğitim ile İlgili Kararlar ve Meydana Gelen Değişiklikler**

1924 Anayasası Madde 87: “İptidai tahsil bütün Türk çocukları için mecburi, devlet mekteplerinde parasızdır.” şeklinde ilköğretimin zorunluluğu belirtilmiştir. 23 Nisan 1924’te toplanan ikinci “Heyet-i İlmiye” de tedrisat-ı iptidaiye yerine ilkokul kavramı getirilmiştir. Öğretim süresi 6 yıldan 5 yıla düşürülmüştür. Cumhuriyetin ilk yıllarında zorunlu eğitim, köy okullarında 3 yıl uygulanmıştır. 1926 yılında 789 sayılı Maarif Teşkilatına Dair Kanun’la ilkokullar 5 yıla çıkarılırken köy okullarının süresinin en az 3 yıl olması kararlaştırılmıştır (Tok, 2013).

Temmuz 1939’da I. Eğitim Şûrası’nda tüm köy okulları 5 yıla çıkarılmıştır (MEB, 2021).

### **2.4.2. 8 Yıllık Zorunlu Eğitim ile İlgili Kararlar ve Meydana Gelen Değişiklikler**

1973 tarihli Millî Eğitim Temel Kanunu, ilköğretimi 8 yıl hâlinde düzenlemiştir ve bu uygulama 1981-1982’de deneme hâlinde uygulanmaya başlamıştır. 1982-1983 öğretim yılında 8 yıllık eğitim uygulamasının 200 okula yayılacağı açıklanmıştır. 1997-1998 öğretim yılından itibaren de ülke çapında 8 yıllık zorunlu ilköğretim uygulamasına geçilmiştir. Bununla birlikte ülkemizin gelişmesi doğrultusunda zorunlu eğitim süresi sürekli tartışılmıştır. 1973 yılında çıkarılan 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ile zorunlu eğitimin süresi kesintisiz 8 yıl olarak yasalaşmıştır (Akyüz, 2012).

### **2.4.3. 12 Yıllık Zorunlu Eğitim ile İlgili Kararlar ve Meydana Gelen Değişiklikler**

Türkiye’de yürürlüğe giren eğitim sistemlerinden en sonuncusu 2012-2013 öğretim yılında uygulanmaya başlayan 12 yıllık (4+4+4) zorunlu eğitim sistemidir.

18. Şûra Kararlarında “İlköğretim ve Ortaöğretimin Güçlendirilmesi, Ortaöğretime Erişimin Sağlanması” başlığı altında 2. maddede “Zorunlu eğitim öğrencilerin yaş grupları ve bireysel farklılıkları göz önünde bulundurularak 1 yıl okul öncesi eğitim, 4 yıl temel eğitim, 4 yıl yönlendirme ve ortaöğretime hazırlık eğitimi ile 4 yıl ortaöğretim olmak üzere öğrencilere farklı ortamlarda eğitim almaya fırsat

verecek şekilde 13 yıl olarak düzenlenmelidir.” şeklinde görüş ifade edilmiştir (MEB, 2018b: 7).

18. Şûra Kararları dışında 12 yıllık zorunlu eğitime geçilmesinde etkili olan unsurlardan biri de dünya ülkelerindeki zorunlu eğitim süresidir. Dünya ülkelerinin zorunlu eğitim açısından durumuna bakılacak olursa şûra kararlarının bu açıdan isabetli olduğu görülecektir.

Gelişmiş ülkelerde zorunlu eğitim süresi 11-12 yıldır (Tok, 2013). Dünya genelinde 197 ülkenin 60’ında zorunlu eğitim süresi 8 yıl ve daha azken 130’unda 9-12 yıl arasındadır. 7 ülkede de 13-14 yıl eğitim verilmektedir (Güven, 2010). Bu ülkelerde eğitim genelde tam gündür. Bunun yanında ilkokula başlama yaşı AB ülkelerinde (2000’den beri) 5 yaşa doğru kaymaktadır. Türkiye’de 2012-2013 öğretim yılından bu yana ilkokula başlama yaşı, 5 yaş seviyesine (60-66 ay) indirilmiştir. Dünya ülkelerine bakıldığında eğitimde yaşın aşağıya çekilmesi eğilimleri artarak sürmektedir. 2006 yılında zorunlu eğitim süresi Türkiye’de 8 yılken AB ülkelerinde 9-13 yıl arasındadır ve bu ülkelerde eğitim süresinin sürekli arttığı söylenebilir (Göksoy, 2013).

Bazı dünya ülkelerinin okula başlama yaşı, asgari okuldan ayrılabilme yaşı ve kesintisiz zorunlu eğitim süresi Ek-7’ de sunulmuştur. Eğitime katılım oranları ve yaş gruplarına göre dağılımlarına bakıldığında Türkiye’nin OECD ülkelerinden geride olduğu söylenebilir (TEDMEM, 2015).

12 yıllık zorunlu eğitim sistemine geçişte etkili olan bir diğer etkenin eğitim süresi ve gelişmişlik arasındaki ilişki olduğu söylenebilir. Türkiye’de eğitime geç yaşta başlayan, erken yaşta ayrılan nüfus yoğundur. Eğitim düzeyiyle büyüme arasında pozitif yönlü bir ilişki vardır. Bu durum Türkiye için dezavantajlı bir durumdur. Machin ve Vignoles tarafından 2005 yılında yapılan bir araştırmada Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerde eğitim süresindeki bir yıllık artışın ülke ekonomisi için ortalama %10’luk bir getiri sağlayacağı tahmininde bulunulmuştur (TEDMEM, 2015).

MEB periyodik olarak ulusal ve uluslararası boyutta “Kalite Kontrol ve Durum Belirleme” çalışmaları yapmaktadır. Dolayısıyla ülkemizin insan yetiştirme kapasitesi sürekli değerlendirilmektedir. Bu amaçla, ulusal temelde üçer yıl ara ile “Öğrenci Başarılarını Belirleme Sınavı (ÖBBS)” yapılmakta ve uluslararası TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study Repeat), PIRLS (Progress in International

Reading Literacy) ve PISA (The OECD Programme For International Student Assessment) projelerine katılım sağlanmaktadır. Buradan elde edilen bilgiler, eğitim paydaşlarının ve eğitim hakkında araştırma ve geliştirme çalışmalarında bulunan diğer kurum ve bireylerin hizmetine sunulmaktadır (MEB, 2003). Nitekim TIMSS, PIRLS ve ÖBBS çalışmalarının sonunda eğitim sistemimizde tespit edilen eksiklikleri gidermek için Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB) tarafından ilköğretim 1-5. sınıflar öğretim programları yenilenmiştir (MEB, 2003).

İlköğretim 1-5. sınıfları için hazırlanan yeni programların geliştirilmesinde TIMSS ve PIRLS projelerinin bulgularından yararlanılmışken orta öğretim programlarının geliştirilmesinde PISA 2003 sonuçlarından yararlanılmıştır (MEB, 2003). TIMSS, PISA gibi uluslararası alanda gerçekleştirilen sınavlardan biridir. Türkiye TIMSS'e de katılmaktadır. TIMSS ilköğretim 4. ve 8. sınıf öğrencilerine matematik ve fen bilgisi alanlarında yapılan bir sınavdır. Sınav 4 yılda bir yapılmaktadır. TIMSS sonuçlarının ilköğretim programlarının düzenlenmesinde etkili olduğu düşünülürse bu sonuçların Türkiye açısından önemi anlaşılabilir ve bu sınavın sonuçları da PISA sonuçlarını destekler niteliktedir. 12 yıllık zorunlu eğitim sistemine geçişte etkili olan sebeplerden birinin de PISA raporlarında ortaya çıkan ülkemiz eğitim seviyesi ve kalitesi hakkındaki durumu ve bu durumun iyileştirilmesine yönelik çabalar olduğu söylenebilir. Yeni programların geliştirilmesi ve geliştirilen programların değerlendirilmesinde PISA sonuçları giderek önem kazanmıştır.

Türkiye; 2003, 2006, 2009, 2012, 2015 ve 2018' de yapılan PISA değerlendirmelerine katılmıştır. "Bir Bakışta Eğitim" başlığıyla yapılan değerlendirmeler nihai raporlar ve ara raporlar olmak üzere yayımlanmıştır (OECD, 2017). OECD tarafından yayımlanan "Bir Bakışta Eğitim Raporu", ülkelerin yıllara göre durumlarının ortaya konduğu önemli bir değerlendirme raporudur. Bu şekilde ülkeler hangi konuda ne durumda olduklarını gerçekçi bir değerlendirme içinde görebilmektedirler. Raporda sadece mevcut durum ortaya konulmamaktadır. Bunun yanında kısa, orta ve uzun vadeli politikaların oluşturulmasında katılımcı ülkelere yol gösterici niteliğe sahip olduğu da söylenebilir. Geniş kapsamlı değerlendirmeler doğrultusunda politikalar geliştirebilen ülkeler geleceğe yönelik önemli faaliyetlere yatırım yapmaktadırlar. Türkiye'de eğitim politikalarının geliştirilmesinde bu değerlendirmelerden istifade etmektedir. 12 yıllık zorunlu eğitim sistemine geçiş ve programlardaki değişiklikler buna örnek kabul edilebilir.

MEB'in geniş kapsamlı değerlendirmeye yönelik yurt içi faaliyeti kısıtlı ölçülerdedir. Bu nedenle PISA ve TIMSS gibi uluslararası değerlendirme çalışmaları ve bunlardan alınan sonuçlar eğitim sistemimizi değerlendirebildiğimiz en geniş kapsamlı ölçme ve değerlendirme araçlarındandır. Sistemin takibinde değişik ölçütlerin bir arada değerlendirilmesine yönelik çalışmaların yapılması MEB tarafından da önemsenmeye başlanmış bu doğrultuda çeşitli çalışmalar başlatılmıştır.

Neticede diğer nedenlerle birlikte dünyadaki hızlı değişim ve dönüşüm sürecine ayak uydurabilmek amacıyla 2012 yılında yürürlüğe giren Kararname ile 6287 sayılı Kanun'da değişiklik yapılmış zorunlu eğitim süresi 12 yıla çıkarılmış ve eğitim sisteminde köklü değişiklikler yapılmıştır. Buna göre zorunlu eğitim 4 yıl ilköğretim, 4 yıl ortaokul ve 4 yıl lise olacak şekilde düzenlenmiştir. Ayrıca ilköğretim ve ortaokullara ilköğretim, liselere ortaöğretim denilmeye devam edileceği Resmî Gazete'de yayımlanan Kanun'da belirtilmiştir (2012). 12 yıllık zorunlu eğitim sistemine geçilmesinden sonra yapılan değişikliklerden en önemlisi eğitimin kademelendirilmesine bağlı olarak ilköğretim ve ortaokulların birbirlerinden ayrılmasıdır.

12 yıllık zorunlu eğitime geçilmesinden sonra MEB, sosyal toplum kuruluşları ve araştırmacılar konuyla ilgili çeşitli araştırma ve değerlendirmeler yapmışlardır. Bunlardan bir kısmı bilim insanlarının konuyla ilgili görüşlerini dile getirdikleri değerlendirmelerdir. Diğerleri ise eğitim paydaşları ve halkın konuyla ilgili düşüncelerini araştıran çalışmalardır. Bakanlık da kendisine gelen verileri değerlendirip çeşitli bildirimlerde bulunmuş ya da sistem üzerinde bazı yeni güncellemeler yapmıştır.

TTKB'nin yaptığı güncellemelerden biri 2015 yılında yapılmıştır. TTKB, 2015'te sürdürülebilir ekonomik ve toplumsal kalkınma için temel becerileri ve yetkinlikleri geliştirmeyi önceleyen ve hedefleyen Bilim ve Teknoloji Yüksek Kurulu Kararları (BTYK) ile 10. Kalkınma Planı doğrultusunda öğretim programlarını güncelleme çalışmalarının TTKB'nin hedefleri ve dönüşüm programına uygun şekilde devam ettiğini belirtmiştir. Bu kapsamda, 2015'te Türkçe dersi (1-8. sınıf), TDE dersi (9-12. sınıf) öğretim programlarının güncelleme çalışmaları tamamlanmıştır. Programların yapılmasında TTKB'nin belirlemiş olduğu aşamalar doğrultusunda kademeli olarak geçiş sağlanmıştır (TEDMEM, 2015). Bu doğrultuda TTKB tarafından kabul edilen BTYK kararları kapsamında güncellenen öğretim



programlarından Türkçe programı 1. ve 5. sınıflarda uygulanmaya başlanmıştır (TEDMEM, 2016).

Ders programlarının güncellenmesinde TDE ders programı için istisna bir uygulama yapılmıştır. 11 ve 12. sınıf öğrencileri Türk Edebiyatı ve Dil ve Anlatım derslerine devam etmeleri gerekirken 2018-2019 eğitim öğretim yılında TDE ders programı ile eğitim görmeye başlamışlardır. Bu değişiklik önceki yıllara göre bazı konular ve konuların işlenişinde farklılıklara neden olmuştur. Öğretmen ve öğrencilerin bu ani değişikliğe uyum sağlamalarında sıkıntılar ortaya çıkmıştır.

2019-2020 öğretim yılına gelindiğinde 12 yıllık zorunlu eğitim yeniden tartışma konusu olmaya başlamış ve ortaöğretimin zorunlu olmaktan çıkarılmasına yönelik tartışmalar yeniden başlamıştır. Bu durum 12 yıllık zorunlu eğitim sistemi ve sistemin uygulayışıyla ilgili sorunlar olduğunu göstermektedir.

### **2.5. 2005 Türkçe Ders Programı**

Eğitim öğretim faaliyetlerinin planlı şekilde yürütülmesinde kullanılan eğitim programları, dünyadaki gelişmeler ve toplumun ihtiyaçları doğrultusunda tamamen yenilenmekte veya kullanılmaya devam eden programlarda kısmi güncellemeler yapılmaktadır. 1976 Türkçe Programı, ihtiyaçlar doğrultusunda kısmi değişiklikler yapılarak uzun süre kullanılmaya devam edilmiştir. En son 1981’de güncellenen programın yerini 2005 Türkçe ders programı almıştır. 2005 Türkçe Programı 2006, 2009 ve 2011 yıllarında bazı değişiklikler yapılarak kullanılmıştır.

2005 Türkçe ders programı yürürlüğe girdiğinden beri ülkemizde 8 yıllık kesintisiz eğitim sistemi uygulanmaktadır. 5 yıllık ilkokul ve 3 yıllık ortaokul eğitiminde Türkçe derslerinin nasıl işleneceği bu programa göre yapılmıştır. “Sekiz yıllık ilköğretim sürecinde Türkçe öğretiminden beklenen, öğrencinin okuma, dinleme/izleme, konuşma ve yazma becerilerini dilin kurallarına uygun olarak geliştirmesidir.” (MEB, 2006: 2). Bir sonraki aşama olan ortaöğretimdeyse “Türkçenin imkânları çevresinde, tarihî süreçte oluşan edebî dilin gelişiminin, özelliklerinin ve ürünlerinin öğretilmesi hedeflenmiştir. Bu açıdan bakıldığında ilköğretimin 6, 7 ve 8. sınıfları bir geçiş dönemi özelliği gösterir.” (MEB, 2006). Bu nedenle bu sınıflarda uygulanmak için hazırlanan programda bütünlük ve devamlılığı sağlamak amaçlanmıştır.

2005 Türkçe ders programında belli süreçler içinde gerçekleşen dil eğitiminin uygun yöntem ve teknikler kullanılarak gelişebileceği üzerinde durulmuştur (MEB, 2006). Öğrencilerin; bilgilerinin üzerine yenilerini ekleyebilmeleri, karşılaştıkları sorunları çözmeye yönelik alternatif ve yaratıcı çözümler üretebilmeleri, grup hâlinde çalışabilme becerisi kazanmaları, farklı araştırma yöntem ve tekniklerini kullanabilmelerinin amaçlandığı programda öğrencilere disiplinler arası bir bakış kazandırılması da amaçlanmaktadır. Bununla birlikte öğrencilerin başarıya ulaşmaları, Türkçeye ilgili becerileri zevkle öğrenmeleri ve bu öğrenme sürecinde bilgi ve becerilerin daha kalıcı olabilmesi için gözlem ve uygulama imkânı sağlanması da amaçlanmıştır (MEB, 2006).

2005 programında öncekilerden farklı olarak “yapılandırmacı yaklaşım” benimsenmiştir. Programda geleceğe hazırlanması amaçlanan öğrencilerin dil sevgisi ve bilinci kazanmaları hedeflenmiştir. Buna yönelik çeşitli etkinlik ve kazanımlar aracılığıyla öğrencilerin dinlediklerini, okuduklarını anlamaları, yazma becerilerini geliştirmeleri, dilimizin imkân ve zenginliklerinin farkına varmaları, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmaları sağlanmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin duygu, düşünce ve hayallerini anlatan, eleştirel ve yaratıcı düşünebilen, girişimci, çevresiyle uyumlu, araştıran, sorgulayan, estetik zevk kazanmış, millî değerlere duyarlı bireyler olarak hayata ve geleceğe hazırlanmaları hedeflenmiştir. Benimsenen yaklaşım öğrencilerin öğrenme sürecinde kendi birikim ve deneyimlerini oluşturabilecekleri, sorunları çözebilecekleri ve üretebilecekleri bir eğitim yaklaşımıdır. Yaklaşımın temel hedefi “öğrencinin öğretmen rehberliğinde; etkili iletişim kurması, grup çalışmalarına katılması, öğrendiklerini aşamalı bir biçimde inşa etmesidir.” (MEB, 2006: 3) 2004 öncesinde dil öğretiminde kullanılan programlarınsa davranışçı yaklaşım ve bilişsel yaklaşıma göre düzenlendiği görülmektedir.

Geçmişten günümüze programların düzenlenmesinde kullanılan yaklaşımlardan biri olan davranışçı yaklaşıma göre öğrenme bireyin davranışlarında görülebilen bir değişimdir. Öğretimde sunulan uyarıcı ile öğrencilerin gösterdiği davranış arasında pekiştirmeye dayalı eğitim yapılan bu yaklaşımda öğretim süreci koşullandırma ve davranış dönüştürmeye dönüktür. Ancak uzun yıllar öğrencilere çeşitli alıştırmalar verilmesiyle geçirilen süreç sonucunda edinilen davranışlar ve davranış değişiklikleri kolayca unutulabilmektedir. Bu nedenle unutmayı engelleyecek

etkinlikleri sık sık tekrar etmek gerekir. Bu yaklaşımda çalışmalar öğretmen merkezlidir.

Bilişsel yaklaşımdaysa insan beyni bilgisayar gibi kabul edilmekte ve öğrenme süreci buna göre düzenlenmektedir. Öğrenciler kendilerine sunulan bilgileri pasif bir şekilde değil aktif bir çabayla belleklerine almaktadırlar. Dil öğretiminde kelime tanıma çalışmalarında bellekler aktif rol oynar ve bütün kelimeler bellekte saklanır. Yaklaşımın başlıca temsilcisi Naom Chomsky'dir. Davranışçılığın bir kenara bırakıldığı bu yaklaşımda dilin edinilmesinde çocukların bilgisayar gibi programlanması esas alınmıştır. Bu yaklaşıma göre dili öğrenmesi beklenen bireyin temel bir yeteneğe ve dil bilgisi hakkında evrensel bir birikime sahip olması gerekir. Bilişsel yaklaşımı savunanlar, dil ve düşünce arasında ilişki olduğunu savunmuşlardır. Bu görüşü savunanlar dilin öğrenilmesinde, biçimlendirilmesinde sosyal olguların etkisi olduğu görüşünü şiddetle reddetmişlerdir. Dil öğretiminde bilişsel öğretimi benimseyenler modölcü bir teori geliştirmeye çalışmışlardır ancak bu alanda yetersiz kalmalarıyla birlikte etkileşimsel teoriler gündeme gelmeye başlamıştır (Güneş, 2007).

Dil bilgisi öğretiminde kullanılan üçüncü yaklaşım 2004 Türkçe programıyla birlikte eğitim hayatımıza yansıyan yapılandırmacı yaklaşımdır. 2005 Türkçe ders programı da yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda şekillenmiştir.

Yapılandırmacı yaklaşımın en önemli temsilcileri Jean Piaget, Vygotsky ve Bruner 'dir. Bu yaklaşıma göre öğrenmenin gerçekleşmesi bireyin aktif çabasını gerekli kılar. Öğrencinin merkeze alındığı bu yaklaşımda öğretimden çok öğrenme üzerinde durulur. Bu yaklaşımda dil öğrenimi üç yönden ele alınmaktadır.

1. Piaget'nin savunduğu gelişimsel yapılandırmacılık
2. Vygotsky'nin savunduğu sosyal yapılandırmacılık
3. Bruner'in savunduğu etkileşimsel yapılandırmacılık (Güneş. , 2007).

Piaget' ye göre dil gelişimi zihinsel gelişimin bir sonucudur. Dil çocuğun dış dünyaya ilişkin zihinsel izlenimler edinmesi ile gelişir (Yıldırım, 2015). Çocuklar bilgiyi, eylemleri araca dönüştürerek edindikleri için etkinlik zekâ gelişiminde son derece önemlidir. Bu nedenle bir eğitim ortamı çocuğun kendi etkinliğini başlatabileceği ve devam ettirebileceği şekilde düzenlenmelidir. Bu doğrultuda iyi bir öğrenme için Duckworth'un belirttiği gibi öğrenme ortamının çocuğun kendi başına deneyip sorular sorabileceği, semboller yapacağı, kendi cevaplarını arayacağı ve

bulduklarını süreç içinde kıyaslayabileceği niteliğe sahip olması gerekir. Piaget'nin aktif-keşif amaçlı bir ortamdan kast ettiği öğrencinin öğretmenin istediğini arayıp bulması demek değildir. Bu etkinlikler sonucunda çocuğun kendi eylemleriyle ilgili dönüt aldığı, doğruya ilişkin bilgiyi eylemleri sayesinde öğrendiği bir öğrenme ifade edilmektedir (Driscoll, 2017). “Piaget’ ye göre zihinsel gelişim, çocuğun çevresiyle etkileşimi ve uyumu ile gerçekleşir. Uyum, bireyin iletişim ve etkileşimle çevresindeki değişikliklere/yeni bilgilere alışmasıdır.” (Güneş , 2007: 33). Dil gelişimi zihinsel gelişimin bir sonucu olduğu için belli yaşlarda belli becerilerin gelişmesine göre eğitimin düzenlenmesi gerekir. Yine çocuğun kendi eylemleri sonucunda öğrenmesine imkân sağlayan ortam düzenlemesi yapılmalıdır. Böylelikle çocukların davranışçı yaklaşımda olduğu gibi bilgileri unutacakları bir süreç değil kendi çıkarımlarını yaparak uygulayarak öğrenmeleri sağlanabilir. Yine bilişsel yaklaşımda Chomsky'nin kabul ettiği gibi çocuğun öğrenmesinde edinim görüşü değil aktif eylemler sonucu öğrenmenin gerçekleştiği fikri savunulmaktadır.

Vygotsky ise öğrenmede sosyal etkiye değinmiştir. Buna göre öğrenmede çevre önemli bir faktördür. Vygotsky çocukların çevrelerinden öğrendiklerini ileri sürmüştür. Çocukların beceri, tutum ve diğer bilgilerin kaynağı sosyal çevredir. Vygotsky bilişsel gelişimin kaynağının insanlar ve kültür arasındaki etkileşim olduğunu düşünür. Bu nedenle yetişkinlerin görevi çocuğun bilgiyi içselleştirmesini sağlayacak “gelişmeye açık alanı” belirlemek için öncelikle çocuğun kendi başına öğrenmesi sonrasındaysa bir yetişkinin yardımıyla öğrenmesi arasındaki farkın belirlenmesidir. Bu fark alanı çocuğun gelişmeye açık alanıdır. Vygotsky’ ye göre öğretim, çocuğun gelişmesini desteklediği kadar iyidir. Bundan dolayı birebir doğrudan eğitimde, çocukların çocuklardan öğrenmesi ve çocukların yetişkinlerden öğrenmesi çocuğun gelişiminde önemli rol oynamaktadır. Çocuğun gelişmeye açık alanının etkili kullanımında öğretmenler, diğer çocuklar ve yetişkinlerin önemli katkıları olabilir. Gelişmeye açık alanda sosyal etkileşimlerle kazanılan sosyal bilgi, bireysel bilgi hâline gelerek büyür ve daha karmaşık hâle gelir. Bu bağlamda iyi bir öğrenme ortamı sunulan birey başarılı bir yetişkin olabilir (Senemoğlu, 2018).

Bruner'in görüşleri Piaget ve Vygotsky'nin görüşlerinin bazı yönlerden birlikte yorumlanmasıdır denilebilir. Ona göre dil gelişimsel ve etkileşimseldir. Dil gelişimsel bir süreç olarak doğum öncesinden üst düzey eğitime kadar devam eder. Dil gelişimi ön bilgilerden hareketle yeni bilgiler ve düşüncelerin geliştirildiği yapılandırmacı bir

süreç içinde gerçekleşir (Güneş, , 2007). Bunun yanında çocuklar düşünme eylemini yetişkinler gibi yapmazlar. Bundan dolayı önce çocukların bilişsel gelişim düzeyleri belirlenmelidir. Çocukların eğitiminde somuttan soyuta giden bir sıralama izlenmelidir. Çünkü çocukların anlamasında sözcükler ve diğer sembollerin etkileri çok azdır. Öğretim bilişsel gelişim aşamalarına göre geliştirilmelidir. Öğretimin gerçekleşmesinde çocukların diğer çocuklar ve yetişkinlerle etkileşiminin sağlanması bilişsel gelişmeyi besler. Bruner'in eğitim süreciyle ilgili olarak üzerinde durduğu diğer bilişsel gelişim aşamaları; yakından uzağa, basitten karmaşığa, kolaydan zora, öğrenme hızında bireysel farklılık ilkeleridir (Senemoğlu, 2018). Buradan hareketle dil öğretiminde önceki öğrenmelerin niteliği ve niceliğinin yani hazırbulunuşluk durumunun sonraki öğrenmeleri etkilediği kanaatine varılabilir. Buna bağlı olarak doğum öncesinden en üst seviyeye kadar önceki öğrenmelerin sonraki öğrenmelerle ilişkilendirilmesi büyük önem taşımaktadır. Hâlihazırda 12 yıllık zorunlu eğitim kapsamında kullanılan her kademedeki dil ve edebiyat öğretiminin hedeflerine ulaşması, öğretim programlarının birbiriyle ilişkili ve bilişsel gelişim aşamaları yönünde kademe kademe düzenlenmesiyle sağlanmaya çalışılmıştır. Bu programlardan biri 2005 Türkçe ders programıdır (6,7 ve 8.sınıflar).

Bruner'in etkileşimsel yapılandırma modeli etkisinde düzenlenmiş 2005 Türkçe dersi öğretim programı, “genel amaçlar, temel beceriler, öğrenme alanları ile dil bilgisi ve bu öğrenme alanlarına yönelik belirlenmiş kazanımlar, etkinlik örnekleri ile açıklamalar” dan oluşmaktadır (MEB, 2006: 4). Programın genel amaçları 11 madde hâlinde belirtilmiştir.

Programda temel beceriler başlığı altında öğrencilerin kazanması beklenen beceriler sıralanmış ve açıklanmıştır. Temel becerilerin öğrencilerin dil becerilerindeki gelişimle bağlantılı olduğu görülür. Amaçlanan yıl içinde yatay, ortaokul süreci sonunda dikey gelişimin sağlanmasıdır. Bu şekilde öğrencilerin yaşam boyu kullanacakları becerileri edinmeleri beklenir. Türkçe programı içerdiği kazanımlarla bu temel becerilerin gelişmesini sağlayacak şekilde düzenlenmiştir. Programla ulaşılması beklenen temel beceriler şunlardır:

1. Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma,
2. Eleştirel düşünme,
3. Yaratıcı düşünme,

4. İletişim kurma,
5. Problem çözme,
6. Araştırma,
7. Karar verme,
8. Bilgi teknolojilerini kullanma,
9. Girişimcilik (MEB, 2006)

Programda “Kazanımlar; öğretim sürecinde öğrencilerin edinecekleri bilgi, beceri ve alışkanlıkları kapsamaktadır.” (MEB, 2006: 8). Dilbilgisi, yazım ve noktalama ile ilgili kazanımlar 6. sınıftan 8. sınıfa doğru öğrencilerin gelişim düzeyi düşünülerek aşamalı bir şekilde verilmiştir. Yer verilen kazanımların öğretilmesinde uygulanabilecek çeşitli etkinlik örnekleri verilirken öğretmen bu etkinlikleri olduğu gibi kullanmakta veya değişiklikler yapmak da özgür bırakılmıştır. Verilen etkinliklerin öğrenci seviyesine uyarlanabileceği de belirtilmiştir. Etkinlik örnekleri sunulmasıyla öğretmenlere bu konuda yardımcı olunmaya çalışılmıştır. Her ne kadar öğretmenlere yardımcı olmak için hazırlanmış olsa da yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak hazırlanan etkinlikler öğrenci merkezlidir. Ayrıca öğrencilerin öğrenme sürecinde etkin rol alması sağlanmaya çalışılmıştır (MEB, 2006).

Programda; önemli görülen noktalara değinilmiştir. Ölçme ve değerlendirme, dersin ve kazanımların diğer derslerle ilişkilendirilmesi gibi hususlarla ilgili de açıklamalara yer verilmiştir. Ayrıca becerilerle ilişkilendirilerek verilecek ara disiplinlere de yer verilmiş ve bu ara disiplinlerin, kazanımlar işlenirken tema/metinlerle ilişkilendirilmesi istenmiştir.

Öğrenci merkezli yaklaşımla öğrenme esnasında, öğrenci bilgi birikimi ve becerileri dikkate alınmaya çalışılmıştır. Bu nedenle öğrenme etkinliklerinin düzenlenmesinde bütünlük ve öğrenci katılımının sağlanmasına özen gösterilmiştir. Uygulamaların yapılmasında bireysel farklılıklar da göz önünde bulundurulmuş öğrencilerin bireysel ve grupla öğrenmeleri özendirilmeye çalışılmıştır. Programda tek amaç Türkçeyi öğretmek değildir. Öğrencilerin yeni bilgilere ulaşma ve bilgiyi üretme alışkanlıkları kazanmaları da hedeflenmiştir. Bütün bu çalışmalar esnasında öğretmenin görevi öğrenciye rehberliktir.

Öğrencilerin bağımsız olarak öğrenebilmelerinin hedeflendiği programda öğrencilerin, araştıran, sorgulayan ve bilgiyi yorumlayan bireyler olarak yetişmeleri istenmektedir. Öğrencilerin bunları yaparken araştırma yöntem ve tekniklerini etkili şekilde kullanabilmeleri de istenmektedir. Öğretmenin çalışmalar esnasındaki görevi öğrencilerin her aşamada gelişmelerini incelemek ve değerlendirmektir. Bunu yaparken öğretmenlerden öğrencilerin aileleri ile iş birliği içinde olmaları beklenmektedir. Böylelikle öğrencilerin öğrendiklerini hayata geçirebilmeleri beklenmektedir (MEB, 2006).

Türkçe programında “Türkçe öğrenimi, anlama, yorumlama, iletişim kurma becerilerinin gelişmesine yönelik olan dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma öğrenme alanları ile dil bilgisinden oluşur.” (MEB, 2006:2) ifadesiyle öğrenme alanlarının programdaki yeri tanımlanmıştır. Buna göre öğrenme alanları birbirleriyle etkileşim hâlinindedir oldukları için kendi içlerinde ve birbirleriyle bir bütünlük içerisinde ele alınmış ve ilişkilendirilmişlerdir. Beceri alanları, bu alanlarla ilgili kazanımlar ve kazanımların işlenmesinde kullanılacak metinlerin özelliklerine programda ayrıntılı şekilde yer verilmiştir.

Programda 6, 7 ve 8. sınıflarda yer verilmesi gereken türler:

6. sınıfta; şiir, hikâye, anı, masal, fabl, deneme, tiyatro, mektup
7. sınıfta; şiir, hikâye, anı, deneme, tiyatro, sohbet (söyleşi), gezi yazısı, biyografi
8. sınıfta; şiir, hikâye, anı, makale, roman, deneme, sohbet (söyleşi), eleştiri, destan

olarak belirtilmiş ve bu türlerde metinlere mutlaka yer verilmesi vurgulanmıştır. Bu türler dışındaki metin türlerine de yer verilerek öğrencilerin farklı türden metinlerle karşılaşmasının sağlanması üzerinde durulmuştur. Ayrıca tema ve bunlara bağlı alt temalar belirlenmiştir (MEB, 2006).

Görülmektedir ki 2005 Türkçe programı daha önceki programlara göre çok farklı niteliklere sahiptir. Ayrıca programın yaklaşımdan uygulanmasına kadar her konuda detaylı bilgi verilmeye çalışılmıştır. Programın önceki yaklaşımlardan farklı bir yaklaşımla hazırlandığı düşünüldüğünde öğretmenlerin ihtiyaç duyacağı açıklamaların yapılmasına özen gösterildiği söylenebilir.

## 2.6. 2015 Türk Dili ve Edebiyatı Programı

Öğrenme ve öğretme süreci bir sistem olarak düşünüldüğünde, bu sistemi oluşturan temel boyutlar da birer alt boyut olarak düşünülmelidir. Alt sistemlerin herhangi birinde yapılacak bir değişiklik veya iyileştirmenin diğer alt sistemleri dolayısıyla bir bütün olan sistemin yapısını ve niteliğini de doğrudan etkileyeceği unutulmamalıdır (Saban, 2014). 12 yıllık zorunlu eğitim ve her iki dersin birbiriyle olan içerik, yapı ve uygulanış bakımından bağları Türkçe ve TDE derslerinin bütüncül bir bakış açısıyla programlanmasını gerektirmiştir.

2015 Ortaöğretim TDE programı 29.07.2015 tarihli ve 63 sayılı kararla 2016-2017 eğitim öğretim yılında uygulamaya başlamak üzere 14.05. 2015 tarihinde yayımlanmıştır. 2005 programına göre iki farklı ders olarak (Türk Edebiyatı, Dil ve Anlatım) verilmeye başlanan TDE dersi 2015 programıyla tekrar birleştirilmiştir. Bunun nedenlerinden biri ortaöğretim programının 2005 ortaokul programıyla kapsam, yapı ve içerik bakımından bütünleştirilmesine yönelik çabadır.

Programda, TDE ders programının önemi, amacı, öğrenme alanları, yapısı, hangi yaklaşıma göre oluşturulduğu, kazanımları, etkinlikler, ölçme ve değerlendirme sırasıyla açıklanmıştır. Giriş bölümünde edebiyat eğitiminin bir eğitim alanı olarak önemi üzerinde durulmuştur. Tarih boyunca içinde olduğu toplumun kültürel parmak izini taşıyan edebiyatın kültürel taşıyıcılık niteliğinden dolayı toplum ve bireyin eğitimiyle ilgili önemli bir yere sahip olduğu belirtilmiştir. Buna bağlı olarak toplum ve bireyin dil ve edebiyat eğitimiyle kendi kültürel temelleri, kültürel değişimler ve gelişmeler doğrultusunda yapılandırılması gerektiği vurgulanmıştır.

2015 TDE ders programının hazırlanmasında Türkçe ders programıyla uyumuna dikkat edilmiştir. Ortaokul programındaki dinleme ve konuşma öğrenme alanları ortaöğretim programında birleştirilerek “sözlü iletişim” öğrenme alanı adıyla; “okuma” ve “yazma” öğrenme alanlarıysa aynı adla yer almıştır. Bu şekilde ortaokul kademesiyle ortaöğretim kademesinde Türkçenin öğretilmesinde ortak bir yol izlenmesine ve devamlılığın sağlanmasına çalışılmıştır.

Tür ve beceri merkezli öğretimin esas alındığı bu programda, edebiyat ve dil-anlatım çalışmalarının bir arada yürütülmesiyle alanlar arasında ilişkilendirilmiş çalışmalar bütünlükcü bir yapıya dönüştürülmüştür. Programda okuma çalışmaları, yazma ve sözlü iletişim becerilerinin gelişimini destekleyecek şekilde



yapılandırılmıştır. Örneğin okuma çalışmalarında bir hikâyeyi başarıyla çözümleyebilen bir öğrenci hikâyeye yazarken bu birikimini kullanır ve böylece daha nitelikli metinler ortaya koyabilir.

Programda metni anlamamanın ilk basamağının metnin türünü bilmekten geçtiği belirtilmiştir. Çünkü metin türleri; edebî gelenek, metin yapısı ve metin içeriğini yansıtmaktadır. Ayrıca metin türleri, edebî geleneğin zaman içinde göstermiş olduğu değişimin değerlendirilmesi açısından da önemlidir. Bundan dolayı öğretim programında tür merkezli bir yaklaşım uygulanması benimsenmiştir. Program içeriği de metin türlerine göre şekillenmiştir. Tür merkezli öğretim esnasında verilen metinlerin yazar ve şairleri, yazdıkları dönem ve dönemin zihniyeti, aynı türdeki örneklerin farklı özellikler taşıyabileceği gibi bilgilerin öğrenci tarafından kavranması istenmektedir. Türlerin dönemlere göre genel özelliklerinin öğrenilmesi, dönemlere ve zihniyete göre gösterdikleri değişimin kavranması da beklenmektedir. Tür merkezli öğretimle benimsenen anlayışlardan biri de edebî estetiğin türler üzerinden kavratılmasıdır. Bütün bunlar yapılırken canlı bir varlık olarak kabul edilen dilin oluştuğu toplumun kültürel özelliklerini taşıdığı, bu özelliklerin toplumla birlikte değiştiği ve bu değişimin edebî eserlere yansıdığı ifade edilmiştir. Bu nedenle dil ve edebiyat öğretiminin birlikte yapılması gerektiği programda belirtilmiştir.

2015 TDE ders programının sadece tür merkezli bir yaklaşımla hazırlanmasına değil aynı zamanda beceri merkezli bir yaklaşımla hazırlanmasına da dikkat edilmiştir. Bunun temel nedeni öğrencilerin okuma, yazma ve sözlü iletişim becerilerinin edebî ürünler vasıtasıyla geliştirilmesinin temel amaç olarak belirlenmiş olmasıdır. Okuma metinlerini anlamaya ve değerlendirmeye yönelik çalışmalar yapılırken metinlerin gelenek içindeki yerlerini belirlemede edebiyat tarihinden yararlanılmaktadır. Bununla birlikte türlerin tarihi gelişimi verilirken edebiyat geleneğinin yansıtılması yolu benimsenmiştir. Metin türlerinin dönem veya anlayış değiştikçe farklılaşan yanlarının tespit edilebilmesi için okuma çalışmalarında türlerin farklı dönemlerdeki karakteristik özelliklerinin yansıtıldığı örneklerin seçilmesine dikkat edilerek öğrencilerin farklı yüzyıllarda eser veren yazar ve şairleri karşılaştırma imkânı bulması amaçlanmıştır. Böylelikle öğrencilerin farklı dönemlerde yazılmış aynı türdeki eserlerin yapı unsurlarını değerlendirebilmeleri, benzer ve farklı yönlerinin farkına varabilmeleri amaçlanmıştır. Edebî eserler bir dilin en incelikli imkânları içinde ortaya çıktığı için edebiyat eğitiminin sadece edebî dönemler, şair ve yazarlar

hakkında bilgi, edebiyat kavramları vb. bilgilerin verilmesinden ibaret bir eğitim olarak görülmemesi gerektiği vurgulanmaktadır. Programda öğrencilerin dilin inceliklerini keşfetmeleri, dil bilinci kazanmaları ve bunun yanında dil becerilerini geliştirmeleri amaçlanmıştır. Bu bilincin ve becerilerin geliştirilmesinde öğrencilerin yazma, dinleme ve konuşma yoluyla dil ve edebiyat bilgilerini uygulayarak kullanabilmelerine önem verilmiştir. Programda edebiyat ve dil-anlatım çalışmalarının okuma, yazma, dinleme ve konuşma çalışmalarıyla bir arada ve bütünlük içinde yürütülmesi şeklinde bir yapılandırmaya gidilmiştir. Böylece öğrencilerin edindikleri birikimi kullanarak nitelikli metinler ortaya koymaları istenmektedir. Programın her ünitesinde ders işleme süreci “Okuma Çalışmaları”, “Yazma Çalışmaları” ve “Sözlü İletişim Çalışmaları” başlıkları altında planlanmıştır. Bütün bu çalışmaların genellikle aynı tür etrafında ve birbirleriyle ilişkilendirilerek yürütülmesine özen gösterilmiştir.

Benimsenen tür ve beceri merkezli eğitim yaklaşımı aslında yapılandırmacı yaklaşımın 2015 TDE ders programına yansımadır. 2004 Türkçe ders programından sonra hazırlanan bütün programlar yapılandırmacı yaklaşıma uygun şekilde tasarlanmıştır. Öğrencinin merkeze alındığı bu yaklaşımda bilgilerin ezberlenmesi değil uygulayarak öğrenilmesi esastır. Bu program içinde de öğretmenler öğrenciler için rehber rolündedir.

2015 TDE dersi programında amaçlar 9 madde hâlinde belirtilmiştir. Dil becerilerine yönelik amaçlar okuma, yazma ve sözlü iletişim alanlarıyla ilgili olarak ifade edilmiştir. Bu programda “edebî metinler aracılığıyla öğrencilerin Türk edebiyatının ve kültürünün temel niteliklerini, önemli sanatçıları ve eserlerini tanımalarını; Türk dilinin inceliklerini keşfetmelerini, anlama, anlatma ve eleştirel düşünme becerileri ile estetik zevk düzeylerini geliştirmeleri” (MEB, 2015: 3) amaçlanmaktadır. Öğrenciler ortaöğretime başladıklarında bu amaçlara yönelik hazırlanan bir programla ve yeni konularla ilk kez karşılaşacaklardır. Bu nedenle 2015 programında öğrencilerin TDE konularıyla tanışmaları için “Türk Dili ve Edebiyatına Giriş” kazanımları eklenmiştir ancak 2017 Programı’nda bu bölüm çıkarılmıştır. 2015 programında yer alan giriş kazanımları şunlardır:

1. Dil ve kültür arasındaki ilişkiyi değerlendirir.
2. Türkçenin dünya dilleri arasındaki yerini belirler ve ayırt edici özelliklerini değerlendirir.
3. Türkçenin tarihî gelişimini dönemlere ayırır.
4. Dildeki coğrafi, siyasi ve kültürel özelliklerden kaynaklanan farklılıkları belirler.
5. Bilim ve sanatı doğası, amaç ve yöntemleri bakımından karşılaştırır.
6. Edebiyatın güzel sanatlar içerisindeki yerini değerlendirir (MEB, 2015: 25).

Programda 9.sınıf “Türk Dili ve Edebiyatı Dersine Giriş” ünitesinde belirlenen kazanımlara yönelik metinlerin okutulması tavsiye edilmektedir. Bu metinlerin bilgi içeren kısa metinler olması önerilmektedir. Ayrıca revize edilen programda, programın amaçları 6 maddede belirtilmiştir (2017).

Programda öğrencilerin dersle ulaşmaları beklenen beceriler “Kazanımlar” başlığı altında; dersin içeriği ve nasıl yapılandırıldığı “Üniteler” başlığı altında yer almıştır (MEB, 2015). Programdaki kazanımlar “Türk Dili ve Edebiyatına Giriş”, “Okuma”, “Yazma” ve “Sözlü İletişim” alanları olmak üzere dört temel alanda düzenlenmiştir. Ayrıca kazanımların kapsam bakımından birbirinden ayrılacak şekilde yazılmasına ve kapsam ve sınırlılıklarının belirgin olmasına özen gösterilmiştir. Bununla birlikte bütün metin türleri için geçerli kazanımlar önce, bazı metin türleri için geçerli olanlar sonra verilmiştir. Alanlara göre kazanım sayıları Tablo 2’ de gösterildiği gibidir.

Tablo 2.  
Programdaki Kazanımların Dağılımı

KAZANIMLAR		KAZANIM SAYISI
Türk Dili ve Edebiyatına Giriş		9
Okuma	Metni Anlama ve Çözümleme	27
	Eleştirel Okuma	13
Yazma		21
Sözlü İletişim	Konuşma	17
	Dinleme	9
Toplam		96

Kaynak: (MEB, 2015: 6)

Programda okuma, yazma ve sözlü iletişim çalışmalarının genellikle aynı tür etrafında ve ilişkilendirilerek işlenecek şekilde düzenlendiği görülmektedir. Böylelikle öğrenme alanları arasında bütünlük oluşturulması amaçlanmıştır. Ortaöğretim programında okuma kazanımları,

“Metni Anlama ve Çözümleme” ile “Eleştirel Okuma” şeklinde iki başlık altında gruplandırılmıştır. “Metni Anlama ve Çözümleme” aşamasında; metnin temasının, konusunun, açık ve örtük iletilerinin, tür özelliklerinin, anlatım biçim ve teknikleri ile üslup özelliklerinin incelenmesine yönelik kazanımlar verilmiştir. “Eleştirel Okuma” kazanımları ile çözümlenen metnin edebî ve fikrî açıdan değerlendirilmesi amaçlanmıştır (MEB, 2015: 7).

Programda sadece beceri alanları arasındaki ilişki gözetilmemiş bunun yanında 12 yıllık zorunlu eğitim kapsamında kademeli şekilde düzenlenen örgün eğitimin son kademesi olan ortaöğretim ile önceki kademeler arasındaki ilişkiler ve bütünlük de gözetilmiştir. Tablo 3 ve Tablo 4’te ortaokul ve ortaöğretim okuma alanı kazanımlarından birkaçı yer almaktadır. Kazanımlarla ilgili açıklamalara bakıldığında ortaöğretim kazanımlarının içerik açısından daha geniş kapsamlı düzenlendiği ancak ortaokul kazanımlarıyla uyumlu olduğu görülmektedir.

Tablo 3.  
Ortaokul ve Ortaöğretim Okuma Kazanımlarından Bazılarının Karşılaştırılması-1

	Ortaokul	Ortaöğretim
<b>Kazanım</b>	2.1.Metin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır.  2.2.Metindeki anahtar kelimeleri belirler.	1.Metinde geçen kelime ve kelime gruplarının anlamlarını belirler.  11.Metin dil bilgisi özelliklerini belirler.
<b>Açıklama</b>	[!] Okuduğu metni anlama ve çözümlmeye yönelik kazanımların gerçekleştirilmesinde okuma metinlerinden hareket edilir. 2. 1. Öğrenciler tahminlerinin doğruluğunu kontrol etmek amacıyla sözlük kullanmaya yönlendirilir. Öğretmen tarafından sunulan örneklerin yanında öğrencilerin anlamı bilmediği kelime ve kelime gruplarıyla ilgili çalışmalara da yer verilir. Örneklerden hareketle öğrencilerin “gerçek, mecaz, anlam ile terim anlamı” nı kavramaları sağlanır. 2. 2. Okunanlarda çağrışıma açık, konunun anlaşılmasına yardımcı olan ve hatırlamayı kolaylaştıran kelimelere dikkat edilir.	1.Öğrencilerin bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını metnin bağlamından hareketle tahmin etmesi veya kaynaklardan yararlanarak öğrenmesi sağlanır. 11.Metin dil bilgisi özelliklerinin (şekil bilgisi, kelimedeki anlam, kelime türleri, cümle türleri, cümlenin öğeleri), anlamın oluşumuna katkısı değerlendirilir.

Kaynak: Tablo, 2005 Türkçe ders programı ve 2015 TDE ders programındaki kazanımlardan yararlanılarak oluşturulmuştur (2006; 2015).

Programdaki okuma kazanımları karşılaştırıldığında ortaokul kazanımlarının daha basit ve genel düzenlenmiş olduğu görülür. Ortaöğretim okuma kazanımlarıysa içerik olarak daha geniş kapsamlıdır. 2015 ortaöğretim programında okuma, yazma, sözlü anlatım ve dil bilgisi kazanımlarının birbirleriyle bağlantılı olarak işlenmesine önem verilmektedir. Programda kazanımlarla ilgili açıklamalar bölümünde bununla ilgili uyarılar yapılmıştır.

Tablo 4.  
Ortaokul ve Ortaöğretim Okuma Kazanımlarından Bazılarının Karşılaştırılması-2

	Ortaokul	Ortaöğretim
<b>Kazanım</b>	<p>25.Şiir dilinin farklılığını ayırt eder.</p> <p>26.Şiirin kendisinde uyandırdığı duyguları ifade eder.</p>	<p>13.Şiirde ahengi sağlayan unsurları belirler ve bunların şiire katkısını değerlendirir.</p> <p>14.Şiirin nazım biçimini ve nazım türünü belirler.</p> <p>15.Şiirin şekil özelliklerinin içerikle ilişkisini belirler.</p> <p>16.Şiirdeki mazmun, imge ve edebî sanatların işlevlerini belirler.</p> <p>17.Şiirde söyleyici ile hitap edilen kişi/varlık arasındaki ilişkiyi belirler.</p>
<b>Açıklama</b>	<p>Şiirde ses akışını sağlayan kafiye, redif gibi ahenk unsurları fark edilir. Kafiye ve redif terimleri kullanılmaz, bunların çeşitlerine değinilmez. Şiirin duygu, düşünce ve hayalleri ifade eden derin bir anlatım olduğu kavranır.</p> <p>Kendi anlamları dışında kullanılarak şiirde çağrışımlara yol açan kelimeler belirlenir.</p>	<p>13.Şiirde ahenk unsurları (ölçü, kafiye, redif, asonans, aliterasyon, nakarat, kelime ve kelime grubu tekrarı, ses akışı vb.) belirlenir ve bu unsurların şiirin içeriğiyle ilişkisi değerlendirilir.</p> <p>14.Şiirin nazım biçimi belirlenirken nazım birimi, kafiye düzeni, ölçü vb. şekline ait özelliklerin; nazım türü belirlenirken içeriğin (konu, tema vb.) esas alındığı vurgulanır.</p> <p>15.Bazı şiirlerde nazım birimi, ölçü ve kafiye seçimi, kelimelerin düzenlenişi, dizelerin uzunluğu-kısalığı vb. aracılığıyla içeriğin görsel olarak şiirin şekline yansıtıldığı belirtilir.</p> <p>17.Söyleyicinin şiirde konuşan; şairin sesini ve söyleyişini emanet ettiği kişi/varlık olduğu açıklanır; söyleyici ile şiirin hitap ettiği kişi/varlık arasındaki ilişki değerlendirilir.</p>

Kaynak: Tablo, 2005 Türkçe ders programı ve 2015 TDE ders programındaki kazanımlardan yararlanılarak oluşturulmuştur (2006; 2015).

Tablo 4' te yer alan şiire yönelik kazanımların ortaokul programında sezdirmeye yönelik düzenlendiği görülmektedir. Ortaöğretim programındaysa konuyla ilgili bilgilerin ayrıntılı olarak kavratılması amaçlanmaktadır. Bununla birlikte yazma öğretim alanında öğrencinin okuma öğretim alanında öğrendiği bilgileri örneklerden istifade ederek uygulaması beklenmektedir.

Ortaöğretim programındaki diğer öğrenme alanlarıyla ilgili kazanımlar da okuma öğrenme alanıyla ilgili örneklerde olduğu gibi ortaokul programını tamamlayıcı ve geliştirici nitelikte düzenlenmiştir. Ortaöğretim programındaki kazanımlar öğrenci seviyelerine uygun olarak daha karmaşık ve ayrıntılı bir şekilde düzenlenmiştir.

Ortaöğretimdeki dil ve edebiyat öğretimi, öğrencilerin önceki kademelerde edindikleri becerilerin üstüne bina edilir. “Bu bakımdan öğrencilerin önceki eğitim kademelerinde kazandıkları dil becerileri ve estetik zevk düzeylerini, edebiyatın temel kavram ve eserlerini tanıyarak geliştirmeleri amaçlanmıştır.” (MEB, 2015: 6). Bunun yanında ortaöğretim üst kademe olduğu için ortaöğretim programında yer alan kazanım ve konulardan bazılarının ortaokul programında yer almadığı görülmektedir.

Bütünlük içerisinde düzenlenen sisteme göre öğrencilerin ortaokulda seviyeleri yönünde bir eğitim aldıkları ve bu eğitim sonucunda hedeflenen kazanımlara ulaşarak ortaöğretime geçtikleri varsayılmaktadır. Ortaokuldan mezun olarak ortaöğretime başlayan öğrencilerin daha yoğun, karmaşık ve zor bir eğitim kademesine adım attıkları söylenebilir. Bu nedenle ortaöğretim programında öğrencilerin derse uyumunu sağlamak için giriş kazanımları eklendiği gibi 9.sınıf ünitesine yeni bir öğretim alanı eklenerek konu bakımından yüklü bir edebiyat programıyla karşılaşan öğrencilerin zorlanmadan geçişleri sağlanmak istenmiştir. 2015 programındaki “Türk Dili ve Edebiyatına Giriş” öğrenme alanında edebiyatla ilgili temel kavram ve bilgiler tanıtılmaktadır. Bu şekilde edebî metinler, edebî türler, edebiyat tarihi, birçok yazar ve bu yazarların eserleriyle ilk kez karşılaşacak öğrencilerin derse uyumlarının sağlanması amaçlanmıştır. Giriş bölümünde öğrencilerin diğer bilim ve sanat dalları hakkında fikir edinmeleri sağlanmaya çalışılırken dil ve kültür ilişkisi doğrultusunda edebî metinlerin niteliklerinin ve bunlarla ilgili diğer bazı konuların tanıtılması da amaçlanmıştır. Bu şekilde öğrencilerin edebiyat ve edebî metinler hakkında ön bilgi edinmeleri ve daha sonra işleyecekleri ünitelere hazırlanmaları sağlanmaya çalışılmıştır.

“Okuma”, “Yazma” ve “Sözlü İletişim” kazanımları öğrencilerin; öncelikle her metnin sistematik bir yapıya dayandığını kavramalarını sağlayacak şekilde oluşturulmuştur. Öğrencinin; metnin yapısının yazıldığı dile göre kurulduğunu ve şekillendiğini, dilin kullanım tercihlerine bağlı olarak neyin, niçin ve nasıl sunulduğunu kavrayacak düzeye gelmesi istenmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin kendi sözlü veya yazılı metinlerini oluşturabilecek becerileri kazanması hedeflenmiştir. Kazanımlar, bu yönüyle birbirini destekleyecek nitelikte düzenlenmiştir. Metin türlerine ilişkin bilgiler ve gelişim evrelerine “Okuma” kazanımları içinde, benzer metinlerin sözlü ve yazılı ortamlarda nasıl üretileceğineyse “Yazma” ve “Sözlü İletişim” kazanımları içinde yer verilmiştir.

Okuma kazanımları iki başlık altında toplanmıştır. “Metni Anlama ve Çözümleme” başlığının altında metnin yapı ve içerik özelliklerinin incelenmesiyle ilgili kazanımlar yer alırken “Eleştirel Okuma” başlığı altında metnin, edebî ve fikrî açıdan değerlendirilmesine yönelik kazanımlar verilmiştir. Yazma kazanımları planlı şekilde ve metnin temel aşamaların farkında olarak yazmayı öğretmeye yöneliktir. Yazmanın alt basamaklarının öğrenciler tarafından öğrenilmesine yönelik kazanımlar da programda yer almıştır. Kazanımların öğretilmesi ve pekiştirilmesinde sınıf içi uygulamalar önceliklidir. Sözlü iletişim kazanımlarıyla dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Dinleme; “Dinlediğini Anlama” ve “Eleştirel Dinleme” olarak ele alınmıştır.

Öğretim programında öğrencilerin bilgi edinmeleri yanında yaşamlarında ihtiyaç duyacakları becerileri edinmeleri hedeflenir. Bu becerilerin edinilmesinde uygulama önemli bir yere sahiptir. Bunun için programda kazanımlar ve becerilerin nasıl bir işleyişle verileceği ünitelendirilerek izah edilmiştir. Derslerin ünitelere uygun şekilde yürütülmesi istenirken ünitelerin beceri alanlarına göre düzenlendiği belirtilmiştir. Her ünitenin dil bilgisi öğretimi, kitap okuma ve değerlendirme çalışmalarına göre işlenmesi beklenmektedir.

Programda üniteler, uygulamaya yönelik haftalık ve yıllık dağılıma göre tablolar hâlinde gösterilmiştir. Bilgilerin verilmesi ve uygulama bir arada verilmiştir. Ayrıca tablolarda beceri alanlarına ait konular da birlikte sunulmuştur. Ünitelerin düzenlenmesinde ünite içeriğine göre farklı çalışmalar bağımsız olarak yapılandırılmıştır. Bazı ünitelerde süre ve türe uygun şekilde sözlü iletişim çalışmalarına yer verilmemiştir. Ünite tablolarında fabl, destan, hikâye, senaryo gibi 28 farklı türe dair bilgi ve uygulamalara yer verilmiştir. Hikâye, roman, şiir ve tiyatro türleri, her sınıf düzeyinde ele alınmıştır.

Ünitelerde sıralanan çalışmalarla okuma, yazma ve sözlü iletişim becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Bununla birlikte ünitelerin oluşturulmasında metin türlerinin belirlenmesiyle ilgili ayrıntılı kıstaslar belirtilmiştir. Çalışmalarda izlenecek süreç ve bu süreç esnasında yapılacak uygulamalara yönelik açıklamalar ilgili bölümlerin altında belirtilmiştir.

Şiir, hikâye, roman ve tiyatro türlerinin her sınıfta tekrarlanması ve öğrencilerin edebiyatın temel türleriyle ilgili çok sayıda ve çeşitli örneklerle

karşılaşmaları hedeflenmiştir. Temel türlerden hikâye ve şiir türleriyle ilgili üniteler birinci dönem, roman ve tiyatro türleriyle ilgili üniteler ikinci dönem işlenecek şekilde düzenlenmiştir.

Programda bilgi verilen diğer hususlar; işlenecek konular ve konuların (üniteler, beceri alanları ve sınıf düzeylerine göre) dağılımı, konuların nasıl işleneceği, ders işleme süreci, beceri alanlarına göre (okuma-yazma- sözlü iletişim- dil bilgisi) çalışmaların nasıl yapılacağı, ölçme değerlendirme, öğretmenlerin süreç içindeki rolü, kazanımlar ve kazanımların (üniteler, beceri alanları ve sınıf düzeylerine göre) dağılımıdır.

Her ne kadar kapsamlı bir şekilde hazırlanmış olsa da 2015 programı, MEB'in öğretmenlerden aldığı görüşler doğrultusunda ve 2015-2016 eğitim öğretim döneminde gerçekleşen uygulamalarda görülen ihtiyaçlar yönünde 2017'de revize edilmiştir. İlgili kurul kararında 17.07.2017 tarih ve 67 sayılı kurul kararıyla ortaöğretim TDE dersi (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) programının 29.07.2015 tarihli ve 63 sayılı kararla kabul edilmiş olan ortaöğretim TDE dersi (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) öğretim programının yerine geçmesi ve 2018/ 2019 eğitim öğretim yılında itibaren tüm sınıf düzeylerinde okutulması kararlaştırılmıştır (MEB, 2018a). Programın uygulanmasıyla ilgili önemli bir husus da programın tüm sınıf düzeylerine uygulanacak olmasıdır. Oysaki programın ilk şeklinde programın uygulamasında kademeli geçiş yapılması kararlaştırılmıştır (MEB, 2015).

Sonuç olarak 12 yıllık zorunlu eğitim sisteminde eğitim kademeleri bütünlük içerisinde düzenlenmiştir. Bu nedenle yapılan programların uyum içinde olması gerekmektedir. Hâliyle önceki kademeleri tamamlayan öğrencilerin bir sonraki aşamaya hazır oldukları varsayılır.

## **2.7. Hazırbulunuşluk**

Yıldırım (2015: 21) gelişimi “organizmanın döllemeden itibaren büyüme, olgunlaşma ve öğrenmenin etkileşimiyle bedensel, zihinsel, dil, duygusal ve sosyal yönden belli koşulları olan en son aşamasına ulaşıncaya kadar sürekli ilerleme kaydeden değişimdir.” şeklinde tanımlar. Bu da gelişimin ölüme kadar bitmeyen bir süreç içinde çok yönlü bilişim, eylem ve duyuşla gerçekleştiğinin ifadesidir.



Gelişimin gerçekleşmesinde eğitimin önemi büyüktür. Senemoğlu (2018: 92) “...eğitim genel anlamda, istendik davranış değiştirme ya da oluşturma sürecidir.” der ve bu davranış değişiminin bireyin kendi yaşantısı yoluyla meydana getirilmesi gerektiğini söyler. Bu bakımdan öğrenme için “bireyin kendi yaşantısı yoluyla davranışında meydana gelen değişme” denilebilir. Driscoll’a göre öğrenme, “deneyim ve dünya ile etkileşim sonucu oluşan performans veya performans potansiyelindeki sürekli değişimdir.” (2017: 1)

Öğrenme için öncelikle dünyaya gelen çocuğun çeşitli alanlarda gerekli büyüme, olgunlaşma ve yeterliliğe sahip olması gerekir. Gelişim psikolojide fiziksel, duyuşsal, sosyal, zihinsel ve diğer alanlara ayrılarak incelenir. Her alan kendi gelişim görev ve aşamaları doğrultusunda değerlendirilir. Bu alanların her birinin kendine göre gelişim prensipleri vardır ve her alandaki gelişme diğer alanlardaki gelişmeyi de etkileyebilmektedir. Bu anlamda öğrenme ve gelişim için çocuğun her alanın gerektirdiği görev ve prensipler doğrultusunda ilerlemesi ve değişmesi gerekmektedir.

Fiziksel gelişim, döllenmiş yumurtanın taşıdığı genlerin sağladığı imkân veya engeller doğrultusunda gerçekleşir. Gelişim bebeğin dünyaya geldiği andan itibaren ölünceye kadar devam eder. Her insanın geçirdiği bu süreç bilim insanları tarafından dönemler hâlinde ele alınmıştır. Bu dönemlerin her birinde gelişimin sağlıklı şekilde gerçekleşmesi bazı görevlerin yerine getirilmesiyle meydana gelir. Örneğin 0-2 yaş aralığındaki bir bebeğin yürüme eylemini gerçekleştirebilmesi için baş ve boyun kaslarının gelişmesi, kol ve bacakların uzaması, gerekli kasların kuvvetlenmesi ve yürüyebilmek için vücudun uygun bir dengeye kavuşması gerekir. Bunun yanında bebeğin çeşitli hareketleri yapıp tekrarlaması ve bu tekrarlar sonucu edindiği öğrenmeyle yürümesi mümkün olur. Bu örnekte olduğu gibi fiziksel gelişimin gerçekleşmesinde içten dışa, baştan ayağa, basitten karmaşığa doğru ilerleyen bir gelişim sırası takip edilir. Yani gelişme bazı prensipler doğrultusunda gerçekleşir.

Gelişim görevleri ve prensipleri gibi diğer gelişim alanlarının da kendine özgü görevleri vardır ve bu görevler o alanın prensipleri doğrultusunda gerçekleşir. Bilişsel alanla ilgili görevler ve gelişim bu çalışmanın konusuyla diğer alanlara göre daha fazla ilgilidir. Bilişsel gelişim akıl yürütme, bellek, dil gelişimi gibi konulardaki değişimleri kapsar. Değişme, “organizmanın bir durumdan diğerine geçişi” dir

(Yıldırım, 2015: 21). Bu süreçte büyüme, olgunlaşma, hazırbulunuşluk, öğrenme ve gelişim ilişkili şekilde ilerler.

Büyüme vücudun veya vücudun herhangi bir organının boy, kilo ve hacim olarak artmasıdır (Yıldırım, 2015). Olgunlaşma ise “büyüme süresinde kişinin genetik yapısının yönlendirmesiyle oluşan biyolojik boyuttaki gözlenen, fonksiyonel değişikliklerdir. Diğer bir deyişle büyüyen organizmanın kendinden beklenen işlevleri yerine getirebilecek fizyolojik güce ulaşmasıdır.” (Aydın, B. , 2002: 30). Hazırbulunuşluk ise gelişimin gerçekleşmesi için gerekli sürecin diğer bir parçasıdır. Bu parça hakkında ileride ayrıntılı bilgi verilecektir.

Bilişsel gelişim hakkında gelişim psikologları çeşitli kuramlar geliştirmişlerdir. Bunlardan Piaget'nin “Bilişsel Gelişim Kuramı” en bilinenidir. Piaget'nin gelişim kuramına göre bilişsel gelişim dört dönemden oluşur:

1. Duyu- Motor Dönem
2. İşlem Öncesi Dönem
3. Somut İşlemsel Dönem
4. Soyut İşlemsel Dönem

Bilişsel gelişim dönemleri birbirini takip ederler. Bir önceki dönem bir sonraki dönemin görevlerinin yerine getirilmesi açısından kritik öneme sahiptir. Yani öğrenmenin ve gelişmenin gerçekleşebilmesi için bilişsel açıdan bireyin yeterli şartları karşılaması gerekir. Bu şartların karşılanmasında önceki dönemin görevlerinin yerine getirilmiş olması gerekir. Bu dönemlerde meydana gelen gelişim görevleri kısaca şu şekilde hatırlanabilir:

Tablo 5.  
Piaget'nin Bilişsel Gelişim Dönemleri ve Temel Özellikleri

Dönemler	Ortalama yaşlar	Temel Özellikler
Duyusal-Hareket Dönemi	0-2 yaş	Kendisini nesnelere ayırt eder Amaçlı davranışlar yapmaya başlar Döngüsel tepkiler ortaya koyar Taklit ve oyunlar yapar
İşlem Dönemi	Öncesi	Dili kullanmayı, nesnelere imgeler ve sözcüklerle belirtmeyi öğrenir.
	(2-4 yaş)	Nesneleri tek bir özelliğe göre sıralar Düşünceler ve konuşmalar ben-merkezlidir.
	(4-7 yaş)	Konuşmalarda animizm ve monolog tarzı görülür. Sıralama ve sayı uygunluğunu kavrayamaz.
Somut İşlemsel Dönem	7-14 yaş	Nesne ve olaylara ilişkin mantıklı olarak düşünür. Sayı(6 yaş) , kütle( 7 yaş) ve ağırlık( 9 yaş) korunumu kavramlarını edinir. Nesneleri farklı özelliklerine göre sınıflar ve onları bir özelliğe göre sıraya koyabilir. Geriyeye dönüştürülebilirlik ve merkezizlik gelişir.
Soyut İşlemsel Dönem	11 yaş üstü	Soyut düşünme gelişir. Değişkenleri birleştirip ayırabilir. Varsayımsal, geleceğe yönelik ve ideolojik sorunlarla ilgilenir. Ergenlik ben- merkeziliği görülür.

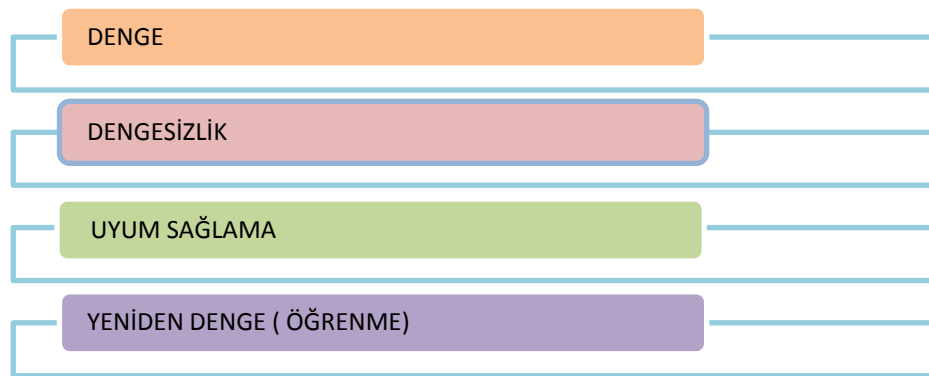
Kaynak: (Küçükkaragöz, 2002: 84)

Öğrenmenin gerçekleşmesinde duyuşsal-hareket dönemde bebeğin bilişinde başlayan öğrenme ve gelişmeler daha sonraki aşamalarda öğrenmede somut ve soyut işlemler yapabilmesinin ilk aşamasını oluşturur. Buna bağılı olarak duyuşsal-hareket döneminde bebeğin zihninde ilk örnekler (prototipler) oluşur. Bir durumla, olayla, nesneyle ilk kez karşılağığında meydana gelen bu ilk örnekler ilgili durum veya nesneyle ilgili yeni işlemler yapılması gereken durumlarda harekete geçer. Öğrenme esnasında bu ilk örnekler sayesinde beyinde işlemler yapılır ve mevcut durumla ilişkilendirilir. Öğrenmede ilk örneklerin oluştuktan sonra karşılaşılan yeni nesne, olay ve durumlarla bu ilk örnekler karşılaştırılır. Karşılaştırma sonucunda farklılıkların algılanmasıyla beyinde yeni öğrenmeler gerçekleşir ve yeni resimler oluşur. Objeler arasındaki ilişkinin fark edilmesine dair bilişsel gelişimle ilgili bu model “constructivism-yapıcılık” olarak adlandırılır. Dış dünyaya ait bilgiler zihinsel eylemler doğrultusunda içselleştirilir (Balat, 2003).

Psikoloji bilimine göre işlem, içselleştirilmiş bir eylemdir (Balat, 2003). Bu eylem çocuğun çevresiyle arasında geçen bir etkileşim sonucunda, çocuğun nesnelere kendine özgü bir yapıyı ya da çerçeveyi uygulamasıyla nesnelere çocuğun zihninde önceki hâlden daha başka bir şeye dönüşmesidir. Buna göre işlemler “zihnin yarattığı ya da kurduğu etkin şemaları” oluşturur. Bu şemalar sayesinde çocuk eşyaları belli bir diziye sokabilir. Çocuğun bunu yapmaya başladığı dönem işlemsel düşünme dönemidir.

İşlemsel düşünce dönemi somut işlemler dönemi ve soyut işlemler dönemi olmak üzere ikiye ayrılır. Somut işlemler döneminde çocuk nesne ve olaylara ilişkin mantıklı düşünebilirken soyut işlemler döneminde çocuk kendi biçimsel düşünce örneklerini gerçekleştirir. Mantıksal, akılcı ve soyut düşünce biçimlerine ulaşabilir. Sembolik anlamlar, mecazî anlamlar ve benzetmeler yapabilirler. Somut işlemler dönemindeki bir çocuğa eteklerim zil çalıyor denildiğinde bu çocuk üzerinizde etek var mı diye bakar ve eteğin üstündeki zilleri araştırır. Soyut işlemler dönemindeki çocuksa bu cümleden kast edilenin mutluluk- sevinç olduğunu algılayabilir.

Piaget'nin bilişsel gelişim dönemleri incelendiğinde çocukların basamak basamak öğrenmede neleri nasıl gerçekleştirdiği ve hangi bilişsel görevlerin hangi yeterliliklerden sonra oluştuğu net bir şekilde görülür. Piaget bilişsel gelişimin oluşmasını bir süreç olarak görmüştür. Bu süreç, Şekil 1'de gösterildiği üzere birbirini izleyen öğrenme basamakları şeklinde işler.



Şekil 1. Piaget'ye Göre Bilişsel Gelişimin Oluşma Süreci

Bilişsel açıdan öğrenme, bireyin zihinsel yapılarındaki değişimle gerçekleşir (Senemoğlu, 2018). Yeni öğrenme için evvelki öğrenmelerin gerçekleşmiş olması gerekir ve önceki öğrenmenin çeşitli etkenler doğrultusunda (kültür, aile çevre, ...)

hangi kalitede veya hangi başarı oranında gerçekleşmiş olmasının yeni öğrenmelerin gerçekleşmesinde önemli bir rolü vardır.

Bilişsel gelişime bebeğin dünyaya geldikten sonraki algı ve hareket yeteneklerinin katkısı vardır. Bebekler görme, işitme, dokunma, koklama ve tat alma duyularını kullanarak dünya hakkında bilgi edinmeye başlarlar. Algıları ve hareketleri sayesinde yeni şeyleri işleme ve keşfetme imkânı bulurlar. Piaget'ye göre dünyayı anlama çabasındaki çocuk deneyler yapan bir bilim adamı gibidir. Bu küçük bilim adamları yaptıkları küçük deneyler sonucunda dünya ve kendilerine yönelik bilgiler edinirler. Piaget bunlara şemalar ya da şema demiştir. Yeni bir nesne veya olayla karşılaşan çocuk, onu bir önceki şemaya göre anlamaya çalışır. Piaget buna da "özümseme" der. Çocuk yeni olanı daha önceki şemaya göre özümsemeye çalıştığı sırada eski olan yeni olanı anlamak için yeterli olmayabilir. Bu durumda küçük bilim adamı şemayı değiştirir ve yeni bir şema oluşturarak öğrenmeye devam eder. Piaget şemanın bu şekilde değiştirilmesine de "uyum sağlama" (uyma) der. Piaget'ye göre yeni olan her şey bilişsel dengeyi bozar, özümleme ve uyum süreci ile denge yeniden kurulur. Böylece süreç sonunda davranışlar yeniden düzenlenmiş olur. Piaget bilişsel gelişimin bebek doğduktan sonra bu denemeler sonucunda geliştiğini kabul eder (Küçükkaragöz, 2002).

Piaget gibi Vygotsky ve Bruner'in bilişsel gelişim kuramları da çokça kabul görmüştür. Vygotsky, kuramında sosyal çevrenin bilişsel gelişim üzerindeki önemi üzerinde durmuştur. Ona göre çocuklar, çevresindeki kişilerden ve onların sosyal dünyalarından öğrenmeye başlamaktadır. Çocukların kazandıkları bilişsel kazanımların (kavramlar, fikirler, olgular, beceriler, tutumlar) kaynağı çevredir. Çocuğun içinde yaşadığı çevre çocuğun öğrenmesinde etkili olan uyarıcıların türünü belirler. Bu anlamda Vygotsky'ye göre çocuğun bilişsel gelişimi üzerinde insanlar ve kültürün etkisi diğer süreçlerden önce gelir. Ona göre bütün kişisel psikolojik süreçler, kültür tarafından biçimlendirilmiş sosyal süreçler olarak başlar. Bunun yanında çocuğun bilgiyi kazanmasına ve içselleştirmesine yetişkinler de yardımcı olabilir. Yetişkinler, çocuğun kendi başına ve bağımsız bir şekilde sağlayabileceği gelişim düzeyiyle yetişkin rehberliğinde çalıştığında gösterebileceği potansiyel gelişim seviyesini belirleyerek yardımcı olabilir. Bunun dışında kalan alanıysa Vygotsky "gelişmeye açık alan" olarak ifade etmiştir. Bu kavram onun gelişim ve öğrenmeye kazandırdığı en önemli kavramdır (Senemoğlu, 2018).

Bruner'in kuramındaysa Piaget'nin bilişsel gelişim dönemlerine benzer bir dönemlendirme vardır. Bruner bilişsel gelişimi eylemsel dönem (0-3 yaş), imgesel dönem ve sembolik dönem olarak üç döneme ayırmıştır. Eylemsel dönemde çocuk çevreyi eylemlerle anlar. Sözcükleri de onlarla ilişkili eylemlerle öğrenir. İmgesel dönemdeyse bilgi imgelerle taşınmaktadır. Bu dönemde görsel bellek gelişmiştir. Çocuk herhangi bir şeyi nasıl algılasa zihninde o şekilde canlandırır. Sembolik dönemde mantıklı işlemleri kullanmaya başlar ve dil, matematik, müzik gibi alanların sembollerini kullanarak iletişim kurabilir (Yıldırım, 2015: 83). Sembolik dönemde çocuk artık etkinlik veya algının anlamını açıklayan sembolleri kullanır (Senemoğlu, 2018).

Vygotsky'nin ve Bruner'in eğitime yönelik görüşleriye şu şekildedir:

1. Çocuklar yetişkinler gibi düşünemezler. Bu nedenle eğitimciler çocuğun bilişsel gelişim düzeylerinden haberdar olmalı ve onlarla empati kurabilmek için bilişsel süreçleri anlamalıdır.
2. Çocukların öğrenmesini sağlamak için özellikle okulöncesi ve ilköğretimde somut nesnelere, materyaller ve olaylarla çalışmaları sağlanmalıdır. Sözcükler ve diğer semboller çocukların anlamalarını sağlamada çok az etkilidir. Piaget ve Bruner çocuğun daha çok kendi buluşlarıyla öğrenmesini önermektedirler, Vygotsky ise yetişkinlerin ve daha gelişmiş çocukların rolünü vurgulamıştır.
3. Öğretim, bilişsel süreçlerin aşamalarına uygun olarak gerçekleştirilmelidir. Bu aşamalılık öğretim dönemleri için olduğu gibi küçük bir ünite için de geçerlidir.
4. Öğrenmede imgesel temsilin bilgili bir yetişkinle sağlanması gerekir. (Vygotsky'nin belirleme ve rehberlik konusundaki düşünceleri bu gerekliliği açıklamaktadır.)

Öğretimin son aşamasında artık sembolik temsili sağlayan etkinliklere yer verilebilir. Eylemsel ve imgesel temsilleri kazanan çocuk, sözcükleri ve sembolleri artık rahatlıkla kullanabilir. Bu dönemde,

1. Öğrenmede yakından uzağa ilkesi kullanılmalıdır.
2. Piaget ve Bruner'e göre çocuğun kazanacağı eski ve yeni yaşantılar arasında uyum olmalıdır. Başka deyişle yeni öğrenmeler çocuğun sahip olduğu bilişsel yapılarla öğrenilebilecek nitelikte olmalıdır.

3. Çocukların kendi hızlarıyla öğrenmelerine önem verilmelidir.
4. Eğitimciler öğrenmenin sosyal yanını önemsemelidir. Öğrencinin sosyal etkileşimleri ona sosyal, duygusal ve bilişsel özellikler kazandırır (Senemoğlu, 2018).

Bilişsel gelişim ve dil gelişimi birlikte düşünülmelidir. Diğer gelişim alanlarında olduğu gibi dil gelişiminde de aynı yaştaki çocuklar benzer özellikler gösterir. Bu nedenle dil gelişiminin bilişsel gelişimle birlikte meydana geldiği düşünülmektedir (Küçükkaragöz, 2002).

Dil, sosyal bir varlık olan insanın iletişim kurmasını sağlayan bir araç olduğu için insanların diğer insanlarla etkileşime geçmesinde ve sosyalleşmesinde dilin önemi büyüktür. Dünya üzerinde hâlen konuşulan ve ölü dil olarak kabul edilen 7000 civarında dil olduğu düşünülmektedir. Bu da dilin önemi ve gerekliliğini göstermektedir. Dünyaya gelen insanların sosyal birer varlık olarak diğer insanlarla iletişim ihtiyaçlarını giderebilmeleri için dile ihtiyaçları vardır. Bu nedenle insanlar dünyadaki serüvenleri esnasında ailesi ve çevresinden etkilenecek en az bir dil öğrenmektedir.

Dilin öğrenilmesi çocuğun çevresinde konuşulan dilin seslerini duyması, yenilemesi, ses dizgisini zihninde yerleştirmesi, anlama ve anlatma eylemlerini gerçekleştirilmesiyle gerçekleşir. Dilin öğrenilmesi hakkında gelişim psikologları ayrıntılı şekilde düşünmüş, çeşitli çalışmalar gerçekleştirmiş ve dil gelişimi hakkında çeşitli yargılara varmışlardır.

Piaget'ye göre dil ve düşünce birbiriyle yakından bağlantılıdır. Davranışçılara göreyse çocuklar konuşulan dili, herhangi bir şeyi öğrendikleri gibi öğrenirler. Chomsky ve Lenneberg gibi dil gelişimini biyolojik temellere dayandıranlar çevresel faktörlerin dil gelişimi üzerindeki etkisini de göz ardı etmemekle birlikte insanların doğuştan dil öğrenebilmelerini sağlayan özel bir mekanizmaya sahip oldukları görüşünü savunurlar. Bu görüşü savunanlara göre çocuklar tıpkı yürümeyi öğrendikleri gibi belli bir olgunluğa eriştiklerinde konuşmayı da öğrenirler (Küçükkaragöz, 2002).

Her ne kadar kolayca öğrenilebilen bir davranış gibi görülüyor olsa da gelişim psikologları dil gelişimini dönemlere ayırmışlardır. Ağlama, agulama, gıgıldama, mırıldanma, cıvılda, tek sözcük, telgraf konuşma, üç ve daha çok sayıda sözcük kullanımı aşamalarından geçen çocuk dil gelişim dönemlerini tamamlayarak konuşmayı öğrenir (Topses, 2009).

Dil gelişiminin bilişsel gelişimle aynı dönemsel düzlemde gerçekleştiği düşünüldüğünde çocuğun hangi bilişsel dönemde hangi dil özelliklerini gösterdiği Tablo 6' da verilmiştir.

Tablo 6.  
Bilişsel Dönemlere Göre Dil Özellikleri

Dönemler	Temel Dil Özellikleri
Duyuşsal-Hareket Dönemi	Çocuk bu dönemde nesnelere ve olaylara ses, hece ya da sözcüklerle tepki verir. Öykünerek geçmişte yaşanmış olayları canlandırabilir. Tek heceli sözcüklerden başlayan anlatım gücü sessiz harfleri bile kullanabilecek düzeye ulaşır ve giderek anlamlı sözcükler kullanmaya başlar. Hece ve sözcüklerin belirgenleşmesiyle birlikte durumunu anlatan sesleri gitgide ayırmaştırarak kullanmaya başlar. Kendi sesini veya başkalarının sesini taklit eder. Bu dönemde genellikle tek heceli sözcükler kullanır.
İşlem Öncesi Dönem	Genellikle ben zamirini kullanır. 2- 4 yaş arasında genel sözcükleri mutlak anlamlarıyla kullanmaya başlarlar. Başka insanlarla ilişkiler, iletişim ve artan sosyalleşme dil gelişimini artırır. Buna bağlı olarak edilgenlik ifade eden sözcükler yerine etkenlik ifade eden sözcüklerin sayısı hızla artar. Yaşla birlikte dil ve zekâ gelişimi artar.
Somut İşlemsel Dönem	Sözcük ile onun dil dışı karşılığı gerçek nesnelere arasındaki ilişkiyi giderek ayırt eder. Bu dönemin sonlarında çocuk, görsel somut algılardan daha çok düşünme becerilerini kullanmaya başlar.
Soyut İşlemsel Dönem	Simgeleştirme ve simgeler arası ilişkileri içeren işlemler yüksek düzeylere ulaşır. Çocuk sınıflama, kümelendirme ve kavramlaştırma süreçlerine bağlı olarak dille düşünce arasındaki ilişkileri yüksek düzeyde kullanabilir duruma gelir. Kavramsal düşünce gelişir, simgesel düşünce üst düzeylerde olgunlaşma düzeyine ulaşır.

Kaynak: Topşes'in konuyla ilgili verdiği bilgiler esas alınarak düzenlenmiştir (Topşes, 2009: 112-115).

Vygotsky öğrenmenin sosyalleşme ile birlikte gerçekleştiğini savunur. Ona göre dil, davranışları düzenleyen ve düşüncüyü organize eden önemli araçtır. Hazır oluş ve olgunlaşmanın öğrenmede gerekli olduğu konusunda Piaget ile aynı görüşte değildir. Çocuk kendi kendine veya başkalarıyla oynarken veya konuşurken bilişsel olarak gelişir (Balat, 2003). Vygotsky çocukların kazandığı kavramların, fikirlerin, olguların, becerilerin, tutumların kaynağının sosyal çevre olduğunu savunur. Çocuğa bu açıdan sağlanan imkânlar bilişsel gelişimin kaynağıdır. Bruner de Vygotsky gibi sosyal çevre ve kültürün bilişsel gelişim açısından önemli olduğunu savunur. Bruner, bilişsel gelişim için sistemli bir öğretici-öğrenici etkileşiminin gerekliliğini savunur. Ona göre dil, bilişsel gelişimin bir parçasıdır ve bilişsel gelişim için dil önemli bir anahtardır. Çocuk dil yoluyla dünyayı öğrenir, sorunlarını dil yoluyla tartışır



(Senemoğlu, 2018). Bruner'e göre ocuk hazır olduğunda kültüründe edindiği tecrübelerle bilgiyi edinir. Her yaşta bilgiyi bu formlarla edinir (Balat, 2003). Gerek Piaget gerek Vygotsky gerekse Bruner bilişsel gelişim ve dil gelişimi açısından hazırbulunuşluk üzerinde durmuşlardır. Bilişsel gelişim konusunda söz sahibi bu üç kuramın temsilcileri öğrenme konusunda önceki öğrenmelerin etkisini de dile getirmişlerdir. Bu anlamda Gürkan'ında vurguladığı gibi deneyimlerle elde edilen temel bilgi ve beceriler, çocukların daha sonraki öğrenmelerinde başarılı olma şanslarını arttırmaktadır (Gürkan, 1993).

### **2.7.1. Hazırbulunuşluğu Etkileyen Faktörler**

Hazır bulunuşluk yeni bir öğrenme yaşantısının gereklerine uygun, kişisel yeterlilik ve özelliklerin tümüdür (Yıldırım, 2015). Diğer bir deyişle öğrencinin bazı ğretim hedeflerine göre var olan kapasitesinin yeterlilik durumudur (Dursunoğlu, 2002). Hazırlıklı olma, çocuğun herhangi bir duygusal karışıklığa uğramadan kolayca ve yeterli olarak öğrenebilmesidir (Thackray, 1971).

Harman ve eliker'in (2012) hazırbulunuşluk ile ilgili görüşleri de öncekileri destekler şekildedir. Onlar, ğrencinin özgeçmişi olarak da ifade edilebilen hazırbulunuşluğuğun öğrencilerin genel ve özel yeteneklerinin; ilgi, tutum ve gdlenmişliklerinin; genel sağlık durumlarının, hedef davranışlarının, bilgi ve becerilerinin niteliğini içerdiğini vurgulamışlardır.

Öğrenmede gerekli olan tüm özelliklerin tamamlanması öğrenme için zorunludur. Başaran (1998), bireyin olgunlaşma ve öğrenme ile bir görevi yapabilecek düzeye ulaşması için belirli bir olgunlaşmaya erişmesi gerektiğini söyler. Bunun yanında bireyin bilişsel, duyuşsal, sosyal ve devinişsel açıdan hazır olması da gerekir. Örneğin bir ocuk yazmayı öğrenebilmek için öncelikle yazma için gerekli motor hareketleri yapacak olgunluğa erişmelidir. Kavram ve soyut ifadelerin öğrenilmesi için de soyut zekâ gelişiminin başlamış olması gereklidir. Eğitimde yeni bir davranış değişikliğinin meydana gelebilmesi öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyine bağlıdır. Gerekli bilişsel, duyuşsal ve devinişsel niteliklere sahip olmadan öğrenmenin gerçekleşmesi beklenemez. Öğrenciye bir şeyler ezberletilse bile kavrama ve davranışa dönüştürme mümkün olmayacaktır. Bu durumda tam anlamıyla öğrenmeden bahsedilmesi mümkün değildir.

Öğrenme bakımından bireyin belirli işlev ve yeterlilikleri gösterebilmesi ancak belirli yaş dilimlerinde ya da belirli dönemlerde fizyolojik, psikolojik veya bilişsel bakımdan bazı yeterliliklere sahip olmakla gerçekleşebilir. Bu anlamda fiziksel hazırbulunuşluk, bilişsel hazırbulunuşluk, okula hazırbulunuşluk, meslekî hazırbulunuşluk, gelişim alanlarına yönelik hazırbulunuşluk türlerinden bahsedilebileceği gibi herhangi bir konu veya yeterlilik alanıyla ilgili olarak farklı hazırbulunuşluk çeşitlerinden bahsedilebilir.

Hazırbulunuşluk konusunda dört temel öge vardır. Bunlar:

1. Fiziksel faktörler
2. Bilişsel faktörler
3. Duygusal faktörler
4. Sosyal ve çevresel faktörler (Esaspehlivan, 2006).

Bilişsel hazırbulunuşluk, öğrenmeyle ilgili gerekli yeteneğe ve yeni öğrenmeyle ilgili önceden sahip olunması gerekli davranışlara sahip olmayı kapsar, bilişsel açıdan hazır olmayı ifade eder (Tuna ve Kaçar, 2005). Bilişsel açıdan hazır olma eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesini sağlayacak ortamlar oluşturularak sağlanabilir (Yenilmez ve Kakmacı, 2008). Bilişsel hazırbulunuşluğu destekleyen ortamlarda birey soru sorar, sorgulama, analiz, sentez ve değerlendirme yapar. Bilişsel gelişim kuramcıları Piaget, Vygotsky ve Bruner de öğrenmenin bilişsel boyutu hakkında hazırbulunuşluğun önemini belirtmişlerdir.

### **2.7.2. Piaget' e Göre Hazırbulunuşluk**

Piaget öğrenme için fiziksel ve bilişsel deneyimden bahseder. Ancak bunu öğrenmenin açıklanmasında yeterli olmadığını savunur. Piaget üçüncü etmen olarak toplumsal aktarmanın önemini vurgular fakat aktarılan bilgiyi öğrenmeye (özümsemeye) hazır olmayan çocuk bu bilgiden yararlanamaz. Yani bir çocuk ne kadar anlatılırsa anlatılsın gerekli bilişsel yapılara erişememişse öğrenemez. Çocuk bilişsel yapı hazır değilken özümseme yapamaz, uyum sağlayamazken öğrenme olmaz. Çocukta öğrenmenin gerçekleşmesi, doğal olarak gelişim sonucu kazanılan öğrenmedir. Dıştan gelen zorlama ve güçlendirmeler ancak zihin yapısı bu dengelemeyi sağlayabilecek durumdaysa yani aktarılan bilgiye hazırsa yararlı olabilir (Günce, 1973). Bununla birlikte Piaget'ye göre çocuk, dünyanın pasif alıcısı değildir. Bilgiyi kazanmada aktif bir role sahiptir. Değişik yerlerdeki bireylerin dünyayı

algılayışları ve öğrenme seviyeleri birbirinden farklıdır. Bu bağlamda çocuğun önceki öğrenmeleri sonucunda edindiği hazır bulunma hâli yeni öğrenmelerin gerçekleşmesinde etkilidir. Aktif öğrenici olan çocuksa hazır olduğu ölçüde öğrenebilir (Senemoğlu, 2018).

### **2.7.3. Vygotsky' ye Göre Hazırbulunuşluk**

Vygotsky ve Bruner'in kuramlarında kültür ve diğer bireylerin öğrenme üzerinde etkisi hakkında ve bunların hazırbulunuşluğa katkısı konusunda yakın görüşleri olduğu görülür. Vygotsky sosyal bilginin çocukların öğrendiği bilgi türlerinden olduğunu savunur ve çocuğun eylemleri üzerinde etkisini vurgular. Buna göre sosyal bilgiler ve diğer bireyler öğrenme açısından beceri ve yeterlilik kazanmada bir yere sahiptir (Driscoll, 2017). Vygotsky'ye göre çocuklar çevrelerindeki insanlar ve onların çevrelerinden öğrenmeye başlarlar. Çocukların kazandıkları kavramların, fikirlerin, olguların, becerilerin, tutumların kaynağı sosyal çevredir. Gelişim için sosyal çevrenin çocuğun giderek karmaşık durumlara yönlendirilmesinde etkisi vardır. Çocuk giderek karmaşık hâle gelen bu olayları tam olarak anlayabilmek için yetişkinlerin desteğine ihtiyaç duyar. Bu durumda yetişkinler, çocukların karşılaştıkları karmaşık süreci başarılı şekilde tamamlayabilmeleri için bilişsel gelişim aşamalarına uygun şekilde onlara destek olmalıdırlar. Ayrıca öğrenme açısından bu aşamalılık öğretim dönemleri için olduğu gibi küçük bir ünite için de söz konusudur ve eğitim süreci buna göre düzenlenmelidir (Senemoğlu, 2018).

### **2.7.4. Bruner'e Göre Hazırbulunuşluk**

Bruner'in bilmenin ne demek olduğuna dair deneysel ve kavramsal çalışmalarında üzerinde durduğu kavramlardan biri yeterliliktir. Bruner, insanların dünyayı anlama biçimlerini sistem doğrultusunda yapılandırdıklarını öne sürer. Bununla birlikte insanların çevrelerini anlamlandırmaya yönelik çalışmalarında çevrelerine eylemleri, planlı motor davranışları, dili, aklı, topluma uygun hâle getirilmiş betimlemeleri ve algıları kullanarak tepki verdiklerini ileri sürmüştür. Bu yeterlilikler, Bruner'in gelişim dönemlerinin temelini oluşturmuştur. Piaget'den farklı olarak Bruner hazırbulunuşluk konusunda konunun öğretilceği öğrencinin hazır olup olmadığını sorar. Bir başka deyişle Bruner, "Konu öğrencinin içsel ve bilişsel yapılarıyla uyacak şekilde yapılandırılmakta mıdır?" sorusunu sorar. Bruner örnek olarak verdiği bir ilköğretim matematik öğretmeni tarifinde; öğretmenin, öğrenciye

konu ve kavramlarla ilgili önemsiz sorular sormasının ya da öğrencileri önemsiz sorular sormaya yönlendirmesinin kolay olduğunu, imkânsız bir biçimde, zor sorular sormasının da kolay olduğunu söyler. Ona göre işin sırrı cevaplanabilir ve bir yere ulaştırabilen, orta seviyede sorular sormaktır. Bu hazırbulunuşluk görüşü Ausubel'in görüşüyle bağlantılıdır. Ausubel, bir bilginin çocuğun zihnindeki bilgiyle nasıl yapılandırıldığını ele alır ve konuya ilişkin sembolik düşünce yetisiyle bağlantılı olduğunu söyler (Driscoll, 2017).

Ausubel; öğrenenlerin, anlamı deneyimlerine bağlı içsel bilişsel işlemleri kullanarak ve aktif bir şekilde yorumlanarak ortaya çıkardıklarını söyler. Ausubel bundan yola çıkarak anlamlı öğrenme kuramını öne sürmüştür. Kuramı doğrultusunda Ausubel, anlamlı öğrenmeyle bilginin öğrenene eksik bir araç/amaç sunularak ilişkiyi keşfetmeleri beklenen “keşfederek öğrenme” ile harfi harfine ezberlemeye dayalı zaten bilinen ve ezberlenmiş olan bilginin esas olduğu “ezbere dayalı öğrenmeyi” karşılaştırmıştır. Ausubel, bilginin ezbere dayalı mı yoksa keşfe dayalı mı ortaya çıktığının fark edilmesinin önemli olduğunu söyler. Ausubel, anlamlı öğrenmenin son ve önemli olan koşuluyla öğrenenlerin hâli hazırda ne bildikleri ve bu bilgilerin öğrenmeleri istenilen şeylerle nasıl bir ilişki içinde olduğunu ele alır. Ausubel, “mevcut bilişsel yapı, yani bireysel kendi düzenlemesi, kararlılık ve bilginin açıklığı, öğrenmeyi ve anlamlı yeni materyallerin akılda tutulmasını etkileyen asıl faktörlerdir.” der (2017, s. 131). Bu bakış Ausubel'in ön bilgilere verdiği önemi belirtir. Ausubel, hazırlığı daha önce kazanılan konu bilgisinin bir işlevi olarak vurgulamıştır. Ausubel'e göre öğrenmeyi etkileyen en önemli faktörün öğrenenin hâli hazırda bildikleri yani hazır oluşu olduğu söylenebilir. Hazırlık hem öğrenenin bilişsel yapısındaki anlamlı içeriği hem de onun örgütsel özelliklerini bağlar. Kapsamlı geniş bilgilerin sonraki öğrenmeleri kolaylaştırdığı fikri her zaman ispatlanmıştır (Driscoll, 2017).

Thorndike'a göre öğrenmeyle ilgili üç temel kanun vardır. Bunlar; hazırbulunuşluk, tekrar, etki kanunlarıdır. Thorndike'ın hazırbulunuşluk kanunu üç madde hâlinde kısaca şöyle açıklanabilir:

- a. Bir kişi etkinlik göstermeye hazır ise, etkinliği yapması da mutluluk verir.
- b. Bir kişi, etkinliği göstermeye hazır fakat etkinliği yapmasına izin verilmezse, bu durum bireyde kızgınlık yaratır.
- c. Bir kişi, etkinliği yapmaya hazır değil ve etkinliği yapmaya zorlanırsa kızgınlık duyar (Senemoğlu, 2018).

Thorndike hedef davranışları belirlerken öğrencilerin hazırbulunuşluklarının özellikle dikkate alınması gerektiğini vurgular ve dışsal uyarıcıya karşı yapılan tepkilerin dışsal uyarıcılar kadar insanın sahip olduğu koşullara bağlı olduğunu kabul eder. Thorndike, bireyin bir şeyi yapmaya hazır olması durumunda yapmaktan haz duyduğunu belirtirken öğrenciye kazandırılması planlanan hedef davranışların öğrencinin ilgisi, tutumu, öğrenme özgeçmişi, kalıtsal özellikleriyle uygun olması durumunda öğrencinin davranışı göstermekten haz alacağı, tatmin olacağı görüşünü savunur (Senemoğlu, 2018).

Ergün, Thorndike’ın eğitim faaliyetlerinin düzenlenmesi konusundaki görüşlerini şu şekilde sıralar:

- a. Öğrencilerin hazır oluş düzeyleri tespit edilmelidir.
- b. Öğrenme küçük birimler halinde olduğundan, öğrenme adım adım sağlanmalıdır.
- c. Öğretme-öğrenme sürecinde, hedef davranışa yönelcek uyarıcıların dikkat çekici nitelikte olması gerekir.
- d. Doğru tepkiler hemen pekiştirilmeli, yanlışlar tekrar edilmeden düzeltilmelidir. Bu nedenle öğrenciye geribildirim (dönüt) verebilmek için düzenli olarak sınav yapmak gerekir.
- e. Öğretme-öğrenme ortamının gerçek yaşamın bir temsilcisi olmasına özen gösterilmelidir.
- f. Öğretme-öğrenme ortamında öğretmen değil, öğrenci etkin olmalı; yaparak yaşayarak öğrenmelidir (Akt: Ünal, 2005: 10).

Driscoll (2017) hazırbulunuşluğu, öğrenenlerin soyutlama becerisine ne ölçüde sahip olduğunu belirleyen bir bilişsel olgunluk olarak görmektedir. Driscoll hazırlığı, daha önce kazanılan bilginin bir işlevi olarak vurgulamıştır.

Bilişsel kuramcılar, gözlenebilen davranışlar yanında öğrenenin kafasında olup bitenlerle de ilgilenmişlerdir ve ilgi sonucunda öğrenenin kafasının içinde gerçekleşen süreci açıklamaya çalışmışlardır. Hazırbulunuşluk açısından dikkate alınması gereken kuramlardan bir diğeri olan “Bilgiyi İşleme Kuramı” da bu kuramlardan biridir. Bilgiyi işleme kuramında dört temel soru üzerinde durulmaktadır. Bunlar:

1. Yeni bilgi nasıl alınır?
2. Alınan yeni bilgi nasıl işlenir?
3. Bilgi nasıl depolanır?
4. Depolanan bilgi nasıl geri getirilip depolanır?

Bu soruları açıklamada bilginin işlendiği süreç ve yer, bir bilgisayarın veya bir fabrikanın işleyişine benzetilmiştir. Buna göre dışardan alınan bilgiler, insanın kafasında duyuşsal bellek de denilen kısa süreli bellek de bazı işlemler gördükten sonra uzun süreli bellekte depolanır ve gerektiğinde yine kısa süreli belleğe çağrılır. Bu bilgi

geri çağrılıp kısa süreli bellekte kullanıldıktan ve belki de yeni öğrenmelerle yeniden şekillendikten sonra tekrar uzun süreli bellekte depolanır. Kısaca anlatılan süreç açısından karşımıza bazı kavramlar çıkar. Bunlar; algı, bilgi, kısa süreli bellek, uzun süreli bellek, şema gibi kavramlardır.

Piaget'nin "Bilişsel Gelişim Kuramı"nda da karşımıza çıkan şema öğrenmenin gerçekleşmesinde önemli bir yere sahiptir. Bilgiyi İşleme Kuramı'na göre yeni bilgi iyi gelişmiş uygun şema içine yerleştirildiğinde hatırlanması daha kolaydır. Öğrencinin kafasında birçok şema vardır ve bu şemaları sınıfta kullanmaktadırlar. Öğrencinin öğrendiği konu doğrultusunda bu konuyla ilgili şemalar harekete geçerek öğrencinin doğru davranışı gerçekleştirmesini sağlar. Örneğin yazı yazan bir öğrencinin doğru şekilde yazması için dil bilgisine ait şemalar harekete geçer ve öğrenci bu davranışı doğru şekilde yerine getirebilir. Bu anlamda öğrencinin sahip olduğu şemaların yapısı ve örgütlenmesi yeni öğrenmeleri büyük ölçüde etkiler. Bu durumda öğrencinin önceki öğrenme yaşantıları onun yeni öğrenmelerinin çerçevesini büyük ölçüde etkiler. Bir öğrenci ne kadar çok yaşantı kazanırsa o kadar çok şema geliştirir. Bu da öğrenciye öğrenme bakımından büyük bir avantaj sağlar ve öğrenci öğrenme açısından bir üstünlüğe sahip olur. O hâlde Bilgiyi İşleme Kuramı'na göre öğrencinin ön öğrenmeleri, yeni öğrenmeler için hazırlayıcı ya da onları olanaklı kılıcıdır.

Şema kadar önemli diğer bir özellik de "otomatikleşme"dir. Öğrenme esnasında öğrenenin kısa süreli belleğinin gereğinden fazla yüklenmesini önlemek açısından öğrenciye otomatikleşmeyi kazandırmak gerekir. Otomatikleşen bellek, bilgi ya da işlemlerin çok fazla tekrar edilerek yetkin bir şekilde öğrenilmesi sonucu oluşur ve otomatiklik meydana geldiğinden bilgi ya da işlem çok az zihinsel çabayla gösterilebilir. Örneğin çocuk yazı yazmayı öğrendikten sonra zihinsel çaba göstermeksizin etkinlikleri rahatlıkla yapabilir. Otomatikleşen bir zihin için işlemlerin yapılması hızlı, çaba gerektirmeyen ya da az çabayla yapılabilen, işlem yapılırken bilinçli olarak kontrol gerektirmeyen ve bağımsız olarak gösterilebilen eylemler olarak kendini gösterir (Senemoğlu, 2018).

Bilgiyi İşlem Kuramı'yla ilgili ortaya konulan bu işleyiş özellikleri hazırbulunuşluğun diğer bir ifadesi sayılabilir. Önceki öğrenmeler sayesinde kazanılan şemalar ve bu şemaların kullanılmasıyla hız kazanılan ve yeni öğrenmeler esnasında kısa süreli bellek üzerindeki iş yükünü azaltan otomatikleşmenin katkısıyla öğrenen

yeni öğrenmelere hazır hâle gelir. Daha yeterli ve daha kaliteli bir öğrenme için imkân sahibi olmuş olur.

Bilişsel faktörler ve sosyal çevresel faktörler yanında geçmişte öğrenilmiş bilgilerin yeterliliği ve kalitesi de hazırbulunuşluk açısından önemlidir. Kapsamlı bir şekilde öğrenmenin gerçekleşmiş olmasının daha sonraki öğrenmeleri kolaylaştırdığı kanıtlanmıştır. Bu anlamda hazırlık, hem öğrenenin bilişsel yapısındaki anlamlı içeriğe hem de onun örgütsel özelliğine bağlıdır. Bilişsel yapıda, bir konudaki bilgileri kötü örgütlenmiş olan öğrenenlere, öğrenilecek kavramlar arasındaki farklılıkları ve benzerlikleri belirginleştiren gereçlerle yardım edilmesi gerekmektedir.

Gürkan (1993) da erken yaşlarda zengin deneyimlerle elde edilen temel bilgi ve becerilerin çocukların daha sonraki öğrenmelerinde başarılı olma şanslarını arttıracığını söylemektedir. İnsanın gelişiminde bazı dönemler vardır ve bu dönemlerin nasıl geçirildiği sonraki dönemlerin de nasıl geçeceğini etkiler.

Çocukların önceki öğrenmelerindeki başarısı öğrencinin bu konuda kendine güvenmesi ve yeni öğrenmelere motive olması açısından da önem taşır. Çocukların motivasyonu, öğrenmeye ilgi duyması, dikkatini sürdürebilme çabasında istekli olması, odaklanması ve kararlı olması öğrenmeyi kolaylaştıran etmenlerdendir.

Harman ve Çeliker'in (2012) yaptıkları derlemede belirtildiği üzere hazırbulunuşluk düzeyi yüksek olanlar konuları daha çabuk kavrayıp yorumlayabilirler. Bunun yanında konuyu ve konu ile ilgili kavramları öğrendikleri için ödevlerini de kolaylıkla yapabilirler. Bir önceki konuyu iyi öğrendikleri için sonraki konuyu öğrenmeleri de daha hızlı hâle gelebilir.

Öğrenmeye hazır oluşla ilgili ilk ciddi çalışmaları yapan George Stanley Hall çocuğun belirli bir eğitime, örneğin ilkokul birinci sınıfa, başlamadan önce neleri bilmesi ve yapabilmesi gerektiği sorusu üzerinde durmuştur. Ona göre çocuk, bir şeyi ancak daha önce kazandığı şeylerle ilişkili olduğu veya ilişkiye geçirebildiği oranda öğrenebilir (Akt.: Esaspehlivan, 2006). Bu nedenle sonraki öğretim faaliyetlerini düzenlenirken ders, konu ve kazanımlar bakımından ilişkilendirmek faydalı olacaktır.

Hazırbulunuşluğun olmadığı veya yeterli düzeyde olmadığı durumlarla ilgili çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Hazırbulunuşluk açısından konuyu ele alan araştırmalar, okul öncesi kurumda eğitim görerek ilkokula başlayan çocukların bu eğitimi görmeyenlere oranla daha katılımcı, girişken ve uyumlu olduklarını

göstermektedir. Bundan dolayı okul çağına kadar olan çocukların bedensel, sosyal, bilişsel ve duygusal gelişimlerini sağlamada okul öncesi kurumların önemli katkısı özellikle çocuk ilköğretime başladığı zaman kendini göstermektedir (Esaspehlivan, 2006).

Good ve arkadaşları tarafından yapılan araştırmaya göre okul öncesi dönemde yeteri kadar okuma yazmaya yönelik hazırlık becerileri geliştirilmeyen ve yeteri kadar yönlendirilmeyen çocuklar, gelecekteki akademik yaşantılarında başarısız olmaktadır (Akt.: Boz, 2004).

Yapılan diğer birçok araştırmada, okul öncesi dönemde okuma yazma becerilerinin gelişmesine ve okul yaşantısının gelişmesine fırsat verilmemiş çocukların formal okul yaşantısında okul programını takip etmekte zorlandıkları saptanmıştır. Bunun tam tersine ana dili etkinlikleri görsel işitsel algıyı geliştirici etkinlikler, dikkati odaklama, sürdürme çalışmaları ve bellekle ilgili faaliyetler yanında fonolojik duyarlılığı arttırıcı harfleri tanımaya yönelik çalışmalar da çocuğun okula hazırbulunuşluğu arttırmaktadır (Boz, 2004).

TEDMEM (2016) raporunda akademik başarı başlığında elde edilen bulgulardan biri öğrenci başarısını belirleyen faktörlere ilişkindir. Öğretmen görüşlerinin de değerlendirildiği bu araştırmaya göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin hemen hemen tamamı (%91) öğrenci başarısını belirleyen en önemli faktörün öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyi olduğu görüşündedir.

Hazırbulunuşluğun sonraki öğrenmeler üzerinde olumlu olumsuz etkisi bahsedilen çalışmalarla da ortaya konmuşken yeni bir öğrenme faaliyetine başlamadan önce ve yeni bir öğretim süreci planlanmadan önce hazırbulunuşluk seviyesinin ölçülmesi faydalı olacaktır. Hall çocuğun belirli bir eğitime başlamadan önce neleri bilmesi ve yapabilmesi gerektiği üzerine araştırmalar yapmıştır. Araştırmalar sonucunda Hall, çocuğun daha önce kazandığı deyimlerle ilişkili olduğu ya da ilişkiye geçebildiği oranda öğrenebildiği kanısını çıkarmıştır. O hâlde, eğitim ve öğretimin herhangi bir aşamasına başlarken çocuğun neleri öğrenmek zorunda olduğuna değil daha önce neleri kazanmış olduğuna bakılmalıdır (Strom, 1969). Harman ve Çeliker (2012) de konunun başlangıcında öğrencilerin konuyla ilgili ön bilgilerinin ve bireysel özelliklerinin tespit edilmesi gerektiği görüşündedirler. Böylelikle hazırbulunuşluk seviyeleri tespit edilen öğrencilere uygulanacak öğretim faaliyetlerinde önceki



bilgilerin yeniden öğretilmesiyle mi yoksa öğretimde yeni konuların öğretimiyle mi ilerleneceğinin belirlenmesi sağlanmış olacaktır. Ayrıca hazırbulunuşluk düzeyinin tespit edilmesiyle ilk günden başlanarak bireyin okula yönelik bireysel ve karakteristik özelliklerine uygun rehberlik hizmeti alması sağlanabilir. Bireyin ihtiyaçlarının belirlenmesiyle bu ihtiyaçların karşılanması yönünde plan ve hazırlık yapılmasına imkân sunulmuş olur. Öğretimin bir davranış değiştirme süreci olduğu göz önünde bulundurulursa sürecin başı ile sonu arasındaki farkın nicel ve nitel olarak ölçülebilmesi faydalı olacaktır. Öğretime nereden başlanacağı bilineceği gibi öğretim sonucunda meydana gelen gelişme de böylelikle izlenebilir. Bu nedenlerden dolayı hazırbulunuşluk seviyesinin tespit edilmesi önemlidir.

Ülkemizde uygulanmaya devam eden 12 yıllık zorunlu eğitim sistemi ve bu sistem doğrultusunda yapılan kademeli eğitim nedeniyle öğrenciler birbirini takip eden, birbiriyle ilişkili hedefler doğrultusunda bir eğitim süreci geçirmektedirler. Bu süreç içerisinde öğrenciler bazı hedef ve kazanımları edindikten sonra bir sonraki kademedede edinmiş oldukları kazanımlar doğrultusunda öğrenimlerine devam etmektedirler. O hâlde öğrencilerin yeni kademedede öğrenime başladıklarında alacakları eğitime ne kadar hazır olduklarının tespit edilmesi gerekir.

Öğrencilerin ilkökul ve ortaokulda gördükleri Türkçe dersi ele alınacak olursa ortaöğretim kademesine geçtiklerinde bu dersle ilişkili bir öğretim sürecini kapsayan TDE dersine yönelik bir hazırbulunuşluk seviyesine ulaşmış olmaları beklenir. Çünkü öğrenme için öğrencilerin hem eski bilgilerinin yeterli olması hem de yeni uyarıcı, durum veya olaylarla karşılaştırılmaları gerekir. O hâlde TDE dersini ilk kez görmeye başlayan çocuğun Türkçe dersi kazanımlarını ve ders konusuyla ilgili bilgileri yeterli düzeyde elde etmiş olması gerekir ki TDE dersinde hedeflenen öğrenme gerçekleşebilsin. Bahsedilen çalışmalar ve konuyla ilgili uzmanların görüşleri dikkate alınacak olursa yeterli derecede hazırbulunuşluk seviyesine erişememiş bir öğrencinin yeni öğrenmeleri gerçekleştirmesinin zor olacağı ve bunun yanında öğrencinin TDE dersine ilişkin tutumunun da bu durumdan olumsuz bir şekilde etkileneceği söylenebilir. Türkçe dersi kazanımlarını ve konu bilgisini yeterli seviye de edinmemiş öğrencinin TDE dersinde sıkılması da muhtemeldir. Nitekim öğrenenler konu hakkında hiçbir şey bilmedikleri durumlarda veya aşırı derece zorlandıklarında öğrenmekten zevk almaz, sıkılır ve genellikle öğrenmekten vazgeçerler. Bu nedenle öğretim programları yapılırken, öğretmenler tarafından ders planlanırken ve ders

materyalleri hazırlanırken öğretim ilkeleri göz önünde bulundurulur. Genel olarak öğretimin temel ilkelerinden yararlanılarak yakından uzağa, kolaydan zora, basitten karmaşığa ve bilinenden bilinmeyene doğru bir öğrenme süreci planlanır. Bu ilkeler öğrencinin yeni öğrenmeleri gerçekleştirmesini kolaylaştırırken öğrencinin zaten bildiği, basit bulduğu ve öğrendiği için aynı derecede tekrarlamasının fayda vermediği durumlardan da uzak durulmuş olur.

Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri göz önünde bulundurularak yapılan öğretim faaliyetlerinde öğrencilerin gerekli yeterlilik düzeyine ulaşmamış olmasından kaynaklanan öğrenme zorlukları yaşanmayacaktır. Böylece öğrenciler, öğrenmeyi zor ve karmaşık gördükleri için çabalamaktan vazgeçmeyeceklerdir. Haliyle Türkçe dersiyle TDE dersi arasında bu dengenin kazanımlar, konular ve hedefler açısından dengeli olması öğrencilerin TDE dersinde daha başarılı olmalarını sağlayacaktır.

Tüm öğrenmelerin bitişikliğe bağlı olduğunu savunan Gutrie, beceri geliştirmek için birçok etkinlik yapılması ve bir etkinlik için birçok hareket yapılması gerektiğini savunur (Senemoğlu, 2018). Onun bu görüşü aslında öğrenilecek alanla ilgili yeni becerinin gelişmesi için birçok kazanıma ve bu kazanımlar arasında ilgi kurulabilmesine ihtiyaç olduğunu gösterir. Örneğin bir öğrencinin şiir yazabilmesi için önce konuşmayı öğrenmesi, sonra okuma yazmayı öğrenmesi daha sonra da şiir türü ve özellikleri hakkında gerekli bilgileri öğrenmesi gerekir. Ancak ondan sonra uygulama yani yazma aşamasına geçilebilir. O hâlde şiir yazmayı öğrenmek için öncelikle belli bir bütünlük doğrultusunda ön bilgi ve yeteneklere sahip olmak gerekir ki bu yeteneklere sahip olmak bilişsel hazırbulunuşlukla ilgilidir. Bu örneğin dışında diğer konu alan ve durumlar içinde genelleme yapılabilir. Örneğin bir öğrencinin okuduğu bir metni yorumlayabilmesi için öncelikle metnin içeriğini anlayabileceği sözcük ve kavramları bilmesi gerekir. Diğer bir örnek verilecek olursa öğrencilerin öğretici konulu şiirleri türün özelliklerine göre inceleyebilmeleri öncelikle konuları bakımından didaktik şiir kavramının anlamını öğrenmiş olmalarını gerektirir. Çünkü didaktik şiirin tam olarak ne olduğunu bilmeyen öğrenciler, didaktik şiirin özelliklerini anlayamayacak veya özümseyemeyecek ve yahut öğrenemeyeceklerdir. Bir konuyla ilgili öğrencilere verilen herhangi bir testin çözülmesi de buna benzer. Öğrencilerin konu veya konular hakkında neler bildiğini anlamaya yönelik bir testin cevaplandırılabilmesi öğrencilerin bu testin içerdiği soruları çözmeye yönelik bilgi ve yeteneğe sahip olmasını gerektirir.

Türkçe dersi bu anlamda ilkokuldan ortaokulun bitimine kadar uygulanan programlarla ve hedeflenen kazanımların öğrencilere kazandırılmasıyla TDE dersi için hazırlık niteliği taşımaktadır. Bu nedenle Türkçe dersi programında yer alan kazanımlar, bu kazanımların öğretilmesiyle ilgili uygulamalar, uygulamalar sonucunda öğrenmenin gerçekleşmesi ve gerçekleşme derecesi TDE dersine ait kazanımların öğrenilmesi ve dersin hedeflerine ulaşılmasında önemlidir. Öğrenilecek olanlar öğrenilenlerin üzerine kurulursa; öğrenme kolaylaşır. Ancak öncelikle uygun yöntem ve teknikler kullanılarak bu seviyeye ne kadar ulaşıldığı veya ulaşılmadığının tespit edilmesi gerekir.

Türkçe ve TDE dersleri arasındaki ilginin öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleriyle ilgisini göstermek amacıyla Ek-8, Ek-9 ve Ek-10'da 2005 Türkçe programı ve 2015 TDE programında yer alan kazanımlar 5, 6, 7, 8 ve 9. sınıflar düzeyinde tablo halinde gösterilmiştir. Tablolara bakıldığında hazırbulunuşluk açısından kademeler arasındaki ilişki okuma kazanımıyla ilgili örnekler üzerinden görülebilecektir.

## **2.8. İlgili Araştırmalar**

### **2.8.1. Eğitim Sistemi, Öğretim Programları, Dil ve Edebiyat Öğretimi ile İlgili Araştırmalar**

Eğitim sistemi, öğretim programları, dil ve edebiyat öğretimine yönelik çeşitli alanlarda yapılan çalışmalardan birkaçıyla çalışmaların içeriği kısaca şunlardır:

Erol ve Demir (2017) tarafından meydana getirilen “Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Öğretiminde Karşılaşılan Başlıca Sorunlar” adlı çalışmada çeşitli yaklaşımlarla gerçekleştirilen dil ve edebiyat eğitiminde karşılaşılan sorunlar araştırılmıştır. Dil ve edebiyat öğretiminin nasıl yapılması gerektiğine yönelik bir temel oluşturulma çabasıyla yapılan çalışmada dil ve edebiyat öğretimini etkileyen sorunları üç başlık altında incelemişlerdir. Sorunlardan birincisi “sürekliliği ve kullanılabilirliği güçlü olmayan programlardan gelen nedenler”, ikincisi “yetersiz yetişmişlik düzeyi itibariyle öğretmenden, öğretim ilke ve yöntemlerinden gelen nedenler”, üçüncüsü “öğretimin gerçekleştiği ortam; yani araç-gereç, sınıfsal hatta sosyal, siyasal, kültürel ve iktisadî koşulların oluşturduğu ortamdaki nedenler” olarak belirtilmiştir. Çalışmada ayrıca sorunlarla ilgili sorumluluk ve görevin ağırlıklı olarak öğretmenlere yüklenildiğine değinilmiştir. Çalışmada TDE öğretiminde

kazanımlarla ilgili sorunların tespitine çalışılmıştır. Çalışmada değinilen sorunlardan biri de ders kitaplarıyla ilgilidir. Çalışmanın sonuç kısmında tespit edilen çeşitli sorunların giderilmesine yönelik kısmen önerilerde bulunulmuştur ancak çalışma daha çok çözüme yönelik değil sorunun ortaya konulmasına yöneliktir.

Özgül (2017) tarafından yapılan “Revize Edilen Türk Dili ve Edebiyatı Ders Programının Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Görüşleri Doğrultusunda İncelenmesi” başlıklı mülakat çalışmasında TDE dersine giren öğretmenlerin 2017’de revize edilen TDE ders programı hakkındaki görüşlerinin alınması amaçlanmıştır. Mülakat bu amaca uygun olarak nitel bir araştırma deseni kullanılarak uygun örnekleme yoluyla seçilen 5 öğretmenle görüşmeler gerçekleştirilerek yapılmıştır. Görüşmeler sırasında öğretmenlerin yeni eğitim programına ilişkin görüşlerinin belirlenebilmesi için geliştirilen açık uçlu sorular kullanılmıştır. Çalışma sonuçlarına göre öğretmenlerin 2017 programında değişiklik yapılmasının gerekliliğini vurguladıkları görülmüştür. Öğretmenlerin tamamı önemli değişiklikler yapıldığı kanaatindedir. Hiçbir öğretmen dil bilgisinin programdan çıkarılmasını olumlu karşılamamıştır. Öğretmenler bu değişikliği öğretmen görüşleri alınmadan yapılan bir değişiklik olarak değerlendirmişlerdir. Öğretmenler, konularla ilgili bilgilerin ders kitaplarına eklenmesini olumlu ve öğrenci açısından ders kitabını kullanmaya teşvik edici bir gelişme olarak değerlendirmişlerdir. Öğretmenler ezbere dayalı bilgilerin programdan çıkarılmasını olumlu karşılamışlardır. Ayrıca öğretmenlerin program değişikliklerinin tek başına yeterli olmadığı, sınav sisteminde de değişiklikler yapılmadığı sürece umulanın gerçekleştirilemeyeceği görüşünde oldukları tespit edilmiştir.

Kırtıl (2012), “İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarında Dilbilgisi Öğretim Yöntemlerinin ve Dilbilgisi Alıştırmalarının 2005 Programı Açısından İncelenmesi” adlı çalışmasında ikinci kademe Türkçe ders kitaplarında dilbilgisi etkinliklerinin nasıl ele alındığını, hangi modellere dayandırıldığını incelemiştir. Karşılaştırmalı bir çalışmadır.

Girgin’in (2011) “Cumhuriyet Dönemi (1929-1930, 1949,1981) Ortaokul Türkçe Öğretimi Programlarının İçerik, Genel ve Özel Amaçlarıyla Karşılaştırmalı Gelişim Düzeyi” adlı araştırmasında Türkçe ders programlarında yapılan değişikliklerin anlaşılması amacıyla disiplinler arası bir yaklaşım kullanarak inceleme yapmaya çalışmıştır. Çalışmada 1929, 1930, 1949, 1981 ortaokul Türkçe öğretim

programları içerik, uygulanış, karşılaşılan güçlükler ve sağlıklı bir ana dil eğitimine cevap verebilirlik düzeyleri bakımından incelenmiştir. Çalışmada yatay kısmen de dikey karşılaştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Çalışma sonucunda Girgin, Türkçe ders programlarının günün gerekleri doğrultusunda sürekli geliştiğini bu gelişmelerin günün gereklilikleri ve programdaki yanlışlıkların düzeltilmesi adına uygun gelişmeler olduğu sonucuna varmıştır.

Işıksalan (2011) tarafından yapılan “2005 Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi: Eskişehir Örneği” başlıklı araştırmasındaysa 180 TDE dersi öğretmenine anket uygulanmıştır. Anket sonucunda elde edilen verilerden biri öğretmenlerin yeni program hakkında yeterince aydınlatılmadıklarını düşündükleri yönündedir. Programların eğitim öğretimin sistemli bir şekilde yürütülmesinde en önemli etkenlerden biri olması bu programları uygulayan öğretmenlere yeteri kadar bilgi verilmesini de gerekli kılmaktadır. Maalesef 2005’ten günümüze bu konuda yeterli gelişme sağlanmadığı görülmektedir. Işıksalan’ın çalışmasında değindiği diğer bir tespitse öğretmenlerin programa uygun ayrıntılı bir edebiyat rehberlik kitabına gereksinim duyduklarıdır.

İncebacak’ın (2010), “Ortaöğretim 1992 ve 2005 Eğitim Programlarında Ses Bilgisi Öğretiminin İncelenip Karşılaştırılması” adlı araştırmasında genel tarama modeli esas alınarak yapılmıştır. Çalışmada ses bilgisine ait kuramsal bilgilere yer verilmiş ve 1992 TDE dersi ve 2005 Dil ve Anlatım dersi öğretim programlarında ses bilgisi konusu karşılaştırılarak ele alınmıştır. Araştırmada davranışçı kurama göre oluşturulan 1992 TDE programı ile yapılandırmacı kurama göre oluşturulan 2005 Dil ve Anlatım programlarında ses bilgisi öğretimi karşılaştırılmıştır.

Tezgör (2010), “Türk Şiirinin Cumhuriyetten Günümüze Kadar Geçirdiği Biçim ve İçerik Değişimlerinin Türkçe Ders Kitaplarındaki Yansımasına Eleştirel Bir Bakış” başlıklı çalışmasında, Cumhuriyet’ten günümüze kadarki süreçte Türk şiirinin geçirdiği biçim ve içerik değişikliklerinin, MEB’in bastığı ya da basımına izin verdiği ortaokul Türkçe ders kitaplarına eş ve art zamanlı yansıması ortaya konulmuştur.

Alver (2009), “Avrupa Birliği Sürecinde Türk Dil Politikası” araştırmasında, ortak bir Avrupa kimliği yaratmayı hedefleyen AB’nin hayata geçirdiği en önemli politikalardan biri olan çok dillilik politikasını ve bu politika yönünde yapmış olduğu çalışmaları incelemiştir. Çalışmada Türkiye’nin bütünleşme sürecinde dil konusunda

gerçekleştirdiği ve gerçekleştirmek zorunda olduğu dile yönelik istekleri belirlenmeye çalışılmış ve bahsedilen dil politikası konusunda öneriler sunulmuştur. Çalışma Türkçe öğretiminin bu süreçten nasıl etkilendiği ve etkileneceğini ortaya koyması açısından önemlidir.

Karaboğa (2009), “Yeni Türkçe Öğretim Programına Göre Hazırlanan 6. ve 7. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Niteliği” başlıklı çalışmada programa göre hazırlanan Türkçe ders kitaplarındaki (6 ve 7. sınıf) metinlerin anlaşılabilirlik düzeylerinin saptanması ve metinlerin özelliklerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Karma yöntem kullanılarak yapılan çalışmada metinlerin anlaşılabilirlik düzeylerinin saptanmasında Sönmez Modeli kullanılmıştır.

Kılıçoğlu (2009) tarafından yapılan “2005 Türkçe Ders Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi: Trabzon İli Örneği” araştırmasında 2005 Türkçe ders programı öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmiştir. Çalışmada öğretmen görüşlerini almak için araştırmacının geliştirdiği “10 soruluk ölçek” kullanılmıştır. Örneklem grubunu Trabzon ilinde görev yapan 20 öğretmenin oluşturduğu çalışmada, mülakat sonucunda elde edilen veriler yüzde ve frekans hesapları kullanılarak yorumlanmış ve öğretmen görüşleri doğrultusunda programın sorunları ve eksikleri belirtilerek çözüm önerileri sunulmuştur. Çalışmada 2005 Türkçe programında yer alan temel dil becerisiyle ilgili kazanımların öğretmenlerce anlaşıldığı belirtilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenler, öğrenci ihtiyaçları ve hazırbulunuşluk düzeylerinin programda gerektiği kadar göz önünde bulundurulmadığını ifade etmişlerdir.

Özgülen (2009) “Yazma Eğitiminde Hedeflerin Gerçekleşmesiyle İlgili 1982 ve 2005 Türkçe Programlarının Karşılaştırılması (Bolu İli Örneği)” başlıklı çalışmada, yazma eğitiminde hedeflerin gerçekleşmesiyle ilgili erişim düzeyleri yönüyle 1982 ve 2005 Türkçe programları karşılaştırılmıştır.

Çaylar (2008) “1981 ve 2005 Türkçe Öğretim Programlarının (6-8. sınıflar) Karşılaştırmalı Bir Değerlendirmesi” adlı araştırmasında, Cumhuriyetin ilânından sonra elli yıllık süreç içerisinde süreli yayınlarda yer alan Türkçe eğitimi ile ilgili yüz otuz tane yazının sistematik tasnifini yapmıştır. Ayrıca bu yazıların içerdiği temel düşünce ve görüşleri belirtmiştir.

İ. Erdem’in (2007) “İlköğretim II. Kademedeki Dil Bilgisi Öğretiminin Sorunları Üzerine Bir Araştırma” adlı çalışmada öğretmen görüşlerinden hareketle dil bilgisi

öğretiminin sorunları üzerinde durulmuştur. Çalışmada tespit edilen sorunlara çözüm önerileri getirilmiştir. Öğretmenler için geliştirilen anket formunun Ankara'ya bağlı sekiz ilçede 257 öğretmene uygulanmasıyla elde edilen verilerle öğretmenlerin görüşleri tespit edilmiştir. İki bölümden oluşan anket formuyla öğretmenlerin demografik ve akademik durumları tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışma sonuçlarına göre öğretmenlerin dil bilgisi öğretiminin anlama ve anlatma becerilerini geliştirdiği görüşünde oldukları ve dil bilgisi öğretiminde öğretmenlerin çoğunlukla ders kitaplarını kullanma eğiliminde oldukları görülmüştür. Çalışmada ulaşılan diğer bir sonuç da öğretmenlerin dil bilgisi konularını öğretirken en çok fiil çatıları, fiilimsiler ve birleşik cümleler ile ilgili kurallarda zorlandıkları; en az da ünlü uyumları ve ünsüzlerle ilgili kuralların öğretiminde zorlandıklarıdır. Araştırma ayrıca öğretmenlerin kendilerine rehberlik edecek kaynaklara ulaşamadıklarını da ortaya çıkarmıştır. Çalışmada dil bilgisi öğretiminde genelin uzlaştığı terimlerin kullanılması sunulan önerilerden biridir. Aynı şekilde imla konusunda da yaşanan sorunların uygulamada birlik olmamasından kaynaklandığı görüşü dile getirilmiş ve imla kurallarının uygulanmasında da bir birliğe gidilmesi önerilmiştir.

Dursunoğlu (2006) tarafından hazırlanan “Cumhuriyetin İlânından Günümüze Türkçe ve Edebiyat Öğretiminin Orta Öğretimdeki Tarihî Gelişimi” adlı çalışmada, Cumhuriyet'in ilânından bugüne Türkçe ve edebiyat öğretiminin tarihî seyri incelenmiştir. Türkçe ve edebiyat öğretim programları; eğitim tarihi kaynakları, MEB'in konuyla ilgili çalışmaları, araştırmacı ve yazarların konuyla ilgili verdiği bilgiler doğrultusunda değerlendirilmiştir.

Girgin'in (2003) “Cumhuriyetten Günümüze Ortaokul ve İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersi Genel ve Özel Amaçlarıyla Müfredat Programlarının Gelişimi” adlı çalışmasında Türkçe Eğitimi Programlarının Cumhuriyet Dönemi boyunca uğradığı değişiklikler ele alınmıştır. 1930, 1957 ve 1981 Türkçe programları genel amaçlar, hedefler, amaçların davranışlara dönüştürülmesi ve süreç bakımından taslak düzeyde karşılaştırılmış ve çok fazla ayrıntıya girmeden eğitim, öğretim, öğrenme, eğitim programı, öğretim programı, programın değerlendirilmesi ve programın geliştirilmesi konuları üzerinde durulmuştur. Çalışmada, ana dil aracılığıyla bilgi birikiminin genç nesillere planlı bir şekilde aktarılmasında eğitim programlarının etkisi vurgulanmıştır.

Albayrak (2001) tarafından hazırlanan “TBMM Millî Eğitim Bütçe Görüşmelerinde ve Şura Tutanaklarında Türkçe Öğretimiyle İlgili Görüşler” adlı çalışmada Ulusal Eğitim Konseyi’nin kurulmasından 2001’e kadar olan süreçte bütçe görüşmelerinde ve şura tutanaklarında yer alan "Türk Dil Eğitimi" hakkındaki görüşler sunulmuştur. MEB’in bütçe görüşmeleri ve şura toplantılarında yer alan teklif ve önerilerin yer verildiği çalışma Türk dili eğitimi hakkındaki o günlerin durum ve bakışının yansıtıldığı bir kaynak olması bakımından önemlidir.

### **2.8.2. Hazırbulunuşluk ile İlgili Araştırmalar**

Hazırbulunuşluğa yönelik çeşitli alanlarda yapılan çalışmalardan birkaçı ve çalışmaların içeriği kısaca şunlardır:

Hayıt ve Özkan (2017) tarafından “Öğrencinin Hazırbulunuşluk Seviyesinin Belirlenmesi: Bir Mobil Uygulama Çalışması” adıyla yapılan çalışma İngilizce ders örneği kullanılarak öğrencilerin işlenecek konuya hazırbulunuşluklarının tespit edilmesine yönelik android işletim sistemi üzerinde Apache Cordova çatısı kullanılarak geliştirilen bir uygulama ve uygulamanın kullanılabilirliği üzerinedir. Yapılan ölçme ve değerlendirme çalışmasında öğretmen uygulama üzerindeki filtrelemeyle her bir öğrencinin konuya hazırbulunuşluk düzeyini ölçebilmiştir. Yapılan çalışma doğrultusunda bu uygulamanın herhangi bir ders ve herhangi bir konu için düzenlenip kullanılabileceği görüşü ileri sürülmektedir. Çalışmada mobil uygulamaların eğitim alanında çeşitli şekillerde kullanıldığı ancak hazırbulunuşluk açısından bu yönde yapılan çalışmaların az sayıda olduğu üzerinde durulmuştur. Çalışmada uygulamaya katılan öğretmen ve öğrencilerin olumlu dönüt sundukları belirtilmiştir. Uygulamada kullanılan programların neredeyse tamamının ücretsiz olduğu vurgulanmış, isteyen her öğretmen ve öğrencinin rahatlıkla kullanabilmesi için uygulamanın genişletilerek ve ek özellikler eklenerek uygulama dükkânlarından ulaşılabılır olması gerektiği üzerinde durulmuştur.

Uzun ve Alat (2014) “İlkokul Birinci Sınıf Öğretmenlerinin 4+4+4 Eğitim Sistemi ve Bu Sistem Sonrasında İlkokula Başlayan Öğrencilerin Hazırbulunuşlukları Hakkındaki Görüşleri” başlıklı araştırmalarında ilkokul öğrencilerinin hazırbulunuşluk düzeyleri ile ilgili görüşlerini belirlemek için öğretmenlerle yapılan bir araştırmayı sunmuşlardır. 20 ilkokul birinci sınıf öğretmenin katıldığı çalışmada öğretmenler; fiziksel, duyuşsal, bilişsel ve sosyal açıdan değerlendirdikleri çocukların ilkokula



yeterli hazırbulunuşluk düzeyinde olmadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler, yeni sisteme geçilirken gerekli altyapı hazırlanmadan geçilmiş olmasının ve çocukların daha küçük yaşta okula başlamalarının bunda etkili olduğunu düşündükleri belirtmişlerdir.

Güngör (2013) tarafından İngilizce hazırlanan “Pre-Service Efl Teachers’ Beliefs On Their Readiness Level To Teach Speaking Skills: A Quantitative Study” başlıklı çalışmada İngilizce dersi öğretmen adaylarının konuşma becerisinin öğretimine dair hazırbulunuşluk seviyeleri hakkındaki inançları araştırılmıştır. Araştırmacı, bu çalışma ile İngilizce öğretmen adaylarının hangi konuşma becerilerini öğretmede kendilerini ne derece hazır hissedip hissetmediklerini bulmayı hedeflemiştir. Bu çalışmaya Uludağ Üniversitesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi ve Başkent Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği programına kayıtlı 100 son sınıf lisans öğrencisi katılmıştır. Veriler bir anket yoluyla toplanmıştır. Bu anket geliştirilirken alanyazında bulunan bir kontrol listesinin maddeleri kullanılmıştır. Veriler kay kare testi ve yüzdelik dağılımları hesaplanarak verilmiştir. Çalışmanın sonuçları, katılımcıların çoğunun anketteki inanç ifadeleri hakkında olumlu cevaplar verdiklerini göstermiştir. Ancak, bazı katılımcılar belli inanç ifadelerine katılmadıklarını ifade etmişlerdir. Çalışmanın sonuçları dikkate alınarak bazı çıkarımlarda ve önerilerde bulunulmuştur.

Harman ve Çeliker (2012)“Eğitimde Hazır Bulunuşluğun Önemi Üzerine Bir Derleme Çalışması” başlıklı çalışmalarında öncelikle hazırbulunuşluğun ne olduğuna dair görüşlerden bahsetmiş, hazırbulunuşluk çeşitleri ve hazırbulunuşlukla ilgili öğrenme kuramcılarının görüşlerine değinmişlerdir. Daha sonra hazırbulunuşluk üzerine yapılmış yerli ve yabancı çalışmalarla bu çalışmaların nitelikleri ve konuları hakkında bilgi vermişlerdir. Yaptıkları çalışmanın neticesinde hazırbulunuşluğun oluşmasında etkisi olan faktörleri belirtmişlerdir. Buna göre hazırbulunuşluk düzeyinde çocuğun ev, aile ve yaşamını geçirdiği ortamdaki durumdan başlayarak çocuğun okula başlama yaşı, aldığı eğitimin süresi ve kalitesine kadar birçok faktörün etkisinden bahsedilmiştir.

Yenilmez ve Kakmacı (2008), “İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersine İlişkin Hazır Bulunuşluk Düzeyi” çalışmasında ilköğretimde öğrenilen bilginin daha sonraki öğrenmelerde eski bilgilerle yeni bilgilerin ilişkilendirilmesi yoluyla bazı problemleri ortadan kaldıracağını dile getirmişlerdir. Matematik dersi için

de aynı durumun söz konusu olabileceğini belirtmişlerdir. Yaptıkları çalışmada 6 ve 7. sınıf konularını karşılaştırarak 6. sınıf konularından hangilerinin 7. sınıf konularına alt yapı oluşturduğuna dair örnek vermişlerdir. 2007-2008 öğretim yılında araştırmacılar tarafından hazırlanmış olan 25 soruluk hazırbulunuşluk testini uygulamış ve değerlendirmişlerdir. Bunun yanında çalışmada öğrencilerin “cinsiyet, matematik başarısı, matematiğe ilgi ve matematikte başarılı olunacağına dair inanç bakımından değerlendirilmesine yönelik demografik bir bilgi formu kullanılmıştır. Eskişehir örnekleminde yapılan çalışma sonucunda hazırbulunuşluk seviyesinin düşük olduğu sonucuna varılmıştır. Çalışmada bilgi formu yardımıyla bazı değişkenlere göre hazırbulunuşluğun farklılaşıp farklılaşmadığının araştırmacılar tarafından dile getirildiği ancak bu anlamda sonuç hakkında net bilgiler sunulmadığı görülmüştür.

Yangın (2007), “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Altı Yaş Çocuklarının Yazmayı Öğrenmeye Hazır Bulunuşluk Durumları” adlı çalışmada yazma becerisinin kazanılması için gerekli fiziksel ve bilişsel hazırbulunuşluk üzerinde durmuştur. Betimsel yöntemle yaptığı çalışmada Ankara'nın merkez ilçelerindeki kota örnekleme uygun olarak belirlenmiş 16 örnekleme okulda (ilköğretim okulları ve anaokulları) tesadüfi yolla belirlediği toplam 64 öğrenciye yazmaya yönelik çeşitli etkinlikler yaptırmıştır. Belirlenen davranışların öğrenilip öğrenilmediğini ölçmek için üç farklı ölçek geliştirilip kullanmıştır. Öğrencilerin kalemi ve kâğıdı doğru kullanıp kullanmadıkları, düzgün bir şekilde kesme, katlama gibi işlemler yapıp yapamadıkları üzerinde de durulmuştur. Gözlem, soru-cevap ve ürün değerlendirme olmak üzere üç bölümden oluşan ölçme aracıyla iki uzman tarafından ayrı ayrı değerlendirmeler yapılmıştır. Kendall'ın uyum katsayısı tekniğine göre .87 anlamlı ilişki saptanan çalışmada bilişsel hazırbulunuşluğun öğrencilerin yazma etkinliklerine başladıklarında yazmanın yönü, yazının satır aralığına yazıldığını kavrama, iç ve dış, alt ve üst, sağ ve sol gibi temel kavramları öğrenmiş olmaları bakımından gerekliliklerden birini veya birkaçını öğrenmemiş öğrencilerin aynı gruplarda olduğu dikkate alınarak bu sorunun eğitimin niteliğinden kaynaklandığı sonucuna erişilmiştir. Bunun yanında çocukların zevkle yaptıkları kesme, yapıştırma, katlama gibi küçük kas gelişim özelliğine göre olgunluğun yazma başarısında önemli bir değişken olduğu ortaya konmuştur. Yaygın, eğitim faaliyetleri düzenlenirken çocukların yaşları, ilgi, ihtiyaçları ve imkânların göz önünde bulundurulması gerektiğini savunmuştur.

Esaspehlivan (2006) tarafından yapılan “Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Gitmiş ve Gitmemiş 78 ve 68 Aylık Çocukların Okula Hazırbulunuşluklarının Karşılaştırılması” adlı çalışmada genel tarama modeli kullanılmıştır. İstanbul iline bağlı ilçelerdeki 300 çocuk ve öğretmenlerinden “Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeği” kullanılarak toplanan verilerle 68-78 aylık çocukların hazırbulunuşluk düzeyleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Unutkan tarafından geliştirilen ölçek öğretmenler (Gelişim Formu) ile öğrencilere (Uygulama Formu) uygulanmış ve elde edilen veriler değerlendirilmiştir. Çalışma sonucunda 78 ve 68 aylık öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinde .01 anlamlı fark bulunmuştur. Okul öncesi eğitim kurumuna giden öğrencilerle gitmeyen öğrenciler arasında da hazırbulunuşluk düzeyleri açısından anlamlı derecede yüksek fark olduğu tespit edilmiştir.

Tuna (2005) “İlköğretim Matematik Öğretmenliği Programına Başlayan Öğrencilerin Lise Matematik Konularındaki Hazır Bulunuşluk Düzeyleri” adlı araştırmasında öğrencilerin, lise 1, 2 ve 3. sınıf matematik konularındaki hazırbulunuşluk düzeylerini incelemiştir. Araştırma 2003-2004 öğretim yılının ilk dersinde işlenen konulardan hazırlanan açık uçlu alan soruları testi uygulanarak yapılmıştır. Araştırma sonucunda matematik öğretmenliği programına başlayan öğrencilerin liseden mezun oldukları okula göre hazırbulunuşluk düzeyleri bakımından anlamlı fark bulunmuştur. Genel ve Süper liseden mezun olanların matematiksel hazırbulunuşluk düzeyleri yüksek bulunurken Anadolu öğretmen liselerinden mezun olanların matematiksel hazırbulunuşluk düzeyleri daha düşük bulunmuştur. Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin ilköğretim matematik öğretmenliğini tercih etme sırasına ve eğitim görmeye başladıkları fakülteye göre anlamlı bir fark göstermediği tespit edilmiştir. Araştırma dört farklı üniversitenin ilgili öğretmenlik programına kayıtlı 160 öğrenci üzerinden yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak kişisel bilgiler ve lise matematik konularındaki hazırbulunuşluklarını tespit etmeyi amaçlayan ve araştırmacı tarafından hazırlanan açık uçlu sorulardan oluşan bir veri toplama aracı kullanılmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin işlem yürütme, polinom bölme, köklü ifadelerle denklem çözme konusunda, harfli ifadeleri kullanarak işlem yapmada, mutlak değere ilişkin kavram bilgisi konusunda, karmaşık sayılar konusunda ve bir konuyla ilgili soruları çözerken diğer konularla ilgili bilgilerden yararlanma konusunda eksik oldukları tespit edilmiştir. Katılan öğrencilerin lise 1. sınıf

konularında hazırbulunuşluk düzeyi bakımından “İyi”, lise 2. sınıf ve lise 3. sınıf konuları bakımından “Çok zayıf” oldukları tespit edilmiştir.

Ünsal (2005) tarafından yapılan “Eğitim Fakültelerinde Ortak Ders Olarak Okutulan Yabancı Dil Derslerinde Öğrencilerin Bilişsel Hazırbulunuşluk Düzeylerinin Akademik Başarıya Etkisi” adlı çalışmaya Kırşehir Eğitim Fakültesinde okuyan 176 öğrenci katılmıştır. Araştırma verileri “Yabancı Dil Hazırbulunuşluk İlk Testi ve Akademik Başarı Son Testiyle” toplanmıştır. Çalışma sonucunda kadın öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin erkek öğrencilere göre anlamlı fark gösterdiği, yine başarı bakımından da kadın öğrenciler lehine anlamlı fark olduğu, bunun yanında okudukları bölüm itibariyle de bölümler arası anlamlı fark olduğu ve bu farkın Fen Bilgisi Öğretmenliği Ana Bilim Dalında okuyan öğrenciler lehine olduğu, aynı şekilde başarı durumunda da anlamlı farkın yine aynı bölüm öğrencileri lehine olduğu bulunmuştur. Hazırbulunuşluk açısından ortaöğretimde hazırlık sınıfı okuyan öğrencilerin lehine anlamlı fark olduğu da tespit edilmiştir. Başarı bakımından ortaöğretimde hazırlık okuyan öğrencilerin lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür. Hazırbulunuşluk ve başarıyla aile eğitim durumu ve ailenin gelir durumu arasında anlamlı bir ilişki gözlemlenmiştir. Gelir durumu ve eğitim seviyesi yüksek olan ailelerden gelen öğrencilerin hazırbulunuşluk ve başarı durumlarının yüksek olduğu görülmüştür. Hazırbulunuşluk ve başarı düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın boyutları, araştırma grupları, veri toplama teknikleri ve verilerin analizinde kullanılan yöntemlerden bahsedilmiştir.

#### 3.1. Araştırma Modeli

TDE öğrencilerinin hazırbulunuşluk durumlarını ölçmeyi amaçlayan bu çalışma “Sıralı Açıklayıcı Karma Desen”le hazırlanmıştır (Alkan, Şimşek ve Erbil, 2019). Karma model, “nitel ve nicel yöntem ya da paradigmalardan bir karışımıdır” (Balcı, 2016: 42). Bu paradigmanın felsefesi araştırmacıların gerçek dünyada en iyi çalışan yaklaşım ya da yaklaşımların karışımını kullanması gerektiği yönündedir. Çalışma içerisinde yer alan nitel ve nicel araştırmalardan elde edilecek verilerin toplanması, analizinin yapılması ve yorumlanmasına dayanan bu paradigmada, nicel ve nitel yöntemlerin birbiriyle uyumlu oldukları ve bir çalışmada her ikisinin de kullanılabilmesi kabul edilir. Karma araştırma yöntemi kullanılmasıyla araştırmada tek yöntem kullanmanın sınırlılıkları aşılabılır. Bunun yanında çalışma sayısal ve sayısal olmayan verilerin birlikte değerlendirilmesiyle bütün hâlinde ele alınabilir. Karma yöntemin kullanılması verilerin açıklanmasını kolaylaştırabileceği gibi anlam gücünün artmasını da sağlayabilir. Karma modelde her iki yöntem eşit ağırlıkta kullanılabilmesi gibi yöntemlerden bir tanesine ağırlık verilip diğer yöntem ağırlıklı yöntemi desteklemek için de kullanılabilir (Leech ve Onwuegbuzie, 2009; Balcı, 2016; Tunali, Gözü ve Özen, 2016). Bu araştırmada da ortaöğretim öğrencilerinin TDE dersine yönelik hazırbulunuşluk düzeyleri ve hazırbulunuşluk düzeyleri ile ilgili olabilecek faktörler herhangi bir müdahâlede bulunmadan nicel araştırma yöntemiyle araştırılmış ve TDE öğretmenlerinin de konuyla ilgili görüşleri alınarak nitel bulgularla desteklenerek incelenmiştir. Nitel bulguları toplamak için kullanılan veri toplama aracının oluşturulmasında nicel verilerden yararlanılmıştır. Nicel boyutta tespit edilen alt problemlerle nitel boyutta tespit edilen alt problemler uyumludur ancak nitel boyut alt problem sayısı nicel boyut alt problem sayısından fazladır. Nicel boyut katılımcıları öğrenci nitel boyut katılımcılarıysa öğretmenlerdir. Katılımcı öğretmenlere öğrencilerin cevaplandıramayacağı soruların yöneltilmesindeki amaç durum tespitinin daha detaylı yapılabilmesini sağlamaktır.

### 3.2. Nicel Bölüm

#### 3.2.1. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Balıkesir iline bağlı ilçelerde öğrenim görmekte olan tüm lise öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini bu liseler içerisinde “Uygun Örnekleme Yöntemi”yle seçilen dört lisede öğrenimlerine devam eden 242 dokuzuncu sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Uygun örnekleme yöntemi olasılığa dayalı olmayan örnekleme yöntemlerinden biri olup araştırmacının maliyet, zaman, ulaşılabilirlik istenilen örnekleme kolay ulaşılabilirlik gibi faktörleri dikkate alarak araştırma örneklemini belirlediği olasılığa dayalı olmayan örnekleme türüdür (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, ve Demirel. 2017). Örneklem Dağılımı Tablo 7’ de verilmiştir:

Tablo 7.  
Örneklem Dağılım Tablosu

Örneklem Dağılımındaki Gruplar		Öğrencilerin Örneklem İçindeki Sayısı ve Yüzdesi (%)	
Cinsiyet		Öğrenci sayısı	Örneklem İçindeki Yüzdesi
	Kadın	130	53.7
	Erkek	112	46.3
Yerleşim Yeri	Yaşamlarının büyük bölümünü yaşadıkları yerleşim yeri	Öğrenci sayısı	Örneklem İçindeki Yüzdesi
	Köy ve kasabada geçirenler	136	56.2
	İlçe ya da daha büyük yerleşim yerlerinde geçirenler	106	43.8
Yaş	Örnekleme oluşturan öğrencilerin yaş aralığı	Örnekleme oluşturan öğrencilerin yaş ortalaması	
	14-18	15.9 (S.s:46)	

#### 3.2.2. Veri Toplama Aracı

**TDE Dersine Yönelik Hazırbulunuşluk Testi (TDEDYHBT).** Öğrenciler, TDE dersine yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinin belirlenebilmesi amacıyla aşağıda psikometrik özelliklerine ilişkin bilgi verilen TDEDYHBT’yi cevaplamıştır. Testten alınabilecek puanlar 0 ile 30 arasında değişmekte olup alınan puanların yüksek olması

dokuzuncu sınıf öğrencilerinin hazırbulunuşluk düzeylerinin yüksek olduğuna işaret etmektedir. Testin geliştirilmesine yönelik çalışmalar, yapılan analizler, işlemler ve diğer bilgiler detaylı olarak sunulmuştur.

**TDEDYHBT geliştirme çalışmaları.** Ortaöğretime yeni başlayan öğrencilerin TDE dersine yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinin belirlenebilmesi amacıyla TDE Dersine Yönelik Hazırbulunuşluk Testi (TDEDYHBT) geliştirilmiştir. Testin geliştirilmesinde DeVellis (2012) tarafından önerilen test geliştirme aşamaları takip edilmiştir. İlk olarak testin madde havuzunun oluşturulması amacıyla ilköğretim Türkçe (6, 7 ve 8. sınıflar) dersi müfredatında ve ortaöğretim TDE dersi müfredatında yer alan ortak kazanımlar belirlenmiştir. İkinci aşamada bu ortak kazanımlara uygun olan her bir ortak kazanımı ölçmeye yönelik en az bir soru içerecek biçimde araştırmacı tarafından test soruları hazırlanmıştır. Bu bağlamda, toplamda öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini belirlemeye yönelik 67 test maddesinden oluşan “TDEDYHBT Taslak Formu” oluşturulmuştur. İkinci aşamada bu taslak 67 test maddesinin kapsam geçerliliği uzman görüşleri alınarak değerlendirilmiştir.

Hazırbulunuşluk ölçeğinin taslak hâlini almasını takiben, bu taslak test maddelerinin uzmanlar tarafından değerlendirilmesi amacıyla kapsam geçerliliği çalışması gerçekleştirilmiştir. Kapsam geçerliliği çalışmasının amacı taslak formda yer alan maddelerin ölçülmek istenilen TDE dersine yönelik öğrenci hazırbulunuşluğunu ne düzeyde ölçebildiğinin bir uzman grubu tarafından değerlendirilmesidir (Lawshe, 1975; Crocker ve Algina, 2008; Kaplan ve Saccuzzo, 2009; DeVellis, 2012).

Uzman grubu tarafından yapılan geçerliliğe yönelik çalışmalarda kullanılan farklı yaklaşımlar vardır. Bu yaklaşımlar içerisinde en sık kullanılan yöntemlerden biri de Lawshe'ye aittir. Lawshe Tekniği olarak da bilinen bu yaklaşıma göre kapsam geçerliliği çalışması birbirini takip eden beş aşamada gerçekleşir. Bu aşamalar sırasıyla uzman grubunun oluşturulması, taslak ölçeğin oluşturulması, uzman görüşlerinin alınması, her bir maddenin kapsam geçerlilik oranının hesaplanması, ölçeğin tamamı için kapsam geçerlilik indeksinin hesaplanması (KGI), gerekli maddelerin çıkarılması ya da revize edilmesi sonrası teste son şeklinin verilmesidir (1975). Gerçekleştirilen kapsam geçerliliği çalışmasında MEB’de, özel okullarda ya da üniversitelerde görev yapmakta olan 32 uzmanın görüşleri alınmıştır. Uzmanlar;

a. Uzmanın Türkçe öğretimi, TDE, TDE öğretmenliği bölümlerinden birinden lisans, yüksek lisans ya da doktora mezunu olması

b. Araştırmaya katılmaya istekli olması

c. MEB’de, özel ortaokullar veya ortaöğretimlerde ya da üniversitelerde çalışması kriterlerine göre belirlenmiştir. Uzmanların seçilmesinde olasılığa dayalı olmayan örnekleme yöntemlerinden biri olan “Kartopu Örnekleme Yöntemi” kullanılmıştır. Bu örnekleme yönteminde araştırmacı örnekleme seçimi kriterlerine uygun bireylere ulaştığında bu kişilere veri toplama araçlarını uygular ve kendisini bu veri toplama araçlarını uygulayabileceği kriterlere uygun diğer kişilere yönlendirmesini ister (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Kartopu örnekleme yöntemine göre oluşturulan uzman gruplarının dağılımı Ek-1’de belirtildiği şekildedir.

Uzman değerlendirme yapılırken TDEDYHBT Taslak Formu’nda yer alan madde sayısının fazlalığı ve maddelerin uzunluğu göz önünde bulundurulmuştur. Bununla birlikte uzmanların iş yükünü hafifletmek ve daha kapsamlı bir değerlendirme yapmalarına yardımcı olmak amacıyla taslak form her bir üniteye kazanımlardan en az bir soru içerecek şekilde üç gruba ayrılmış ve uzmanlara bu üç grup formdan biri tesadüfi olarak gönderilmiştir. Taslak formun A grubunda 23, B ve C gruplarında 22 madde yer almaktadır.

Uzmanlara ait görüşler Eylül 2017-Ekim 2017 tarihleri arasında toplanmıştır. Her bir uzman tesadüfi olarak seçilen A, B ya da C taslak formlarından birini cevaplamıştır. Uzmanlardan her bir soruyu, üniteye belirtilen konuyla ilgililik, dokuzuncu sınıf öğrencilerinin hazırbulunuşluk düzeylerini belirlemek için kullanılabilirlik ve bilişsel gelişim düzeylerine uygunluk açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Bu üç kriter Lawshe (1975) Tekniği’ne ilişkin kapsam geçerlilik oranlarının hesaplanmasında kullanılmıştır. Aynı zamanda uzmanlardan her bir sorunun ortaöğretime yeni başlayan öğrenciler için ne düzeyde zor olduğu ve soruda değiştirilmesi gereken noktalar olup olmadığı varsa bu noktaların neler olduğu hakkında görüş belirtmeleri istenmiştir (Uzman görüş formu Ek-2’de sunulmuştur).

Kapsam geçerlilik çalışmalarının tüm istatistiksel analizleri SPSS 23 programıyla gerçekleştirilmiştir. Kapsam geçerlilik oranlarının ve kapsam geçerlilik ölçütünün belirlenmesinde Lawshe (1975) tarafından önerilen formül ve değerler kullanılmıştır. Kapsam geçerlilik oranlarının belirlenmesinde uzman görüş formunda



yer alan ilk üç soru kullanılmıştır. Eğer soru yukarıda belirtilen ilk üç sorudan en az birinde Lawshe (1975) tarafından önerilen kapsam geçerlilik ölçüt değerinin altındaysa bu madde taslak testten çıkarılmıştır. Bu çalışmada Lawshe Tekniği'ne göre karşılaştırmalar yapılırken Lawshe Tekniği için Wilson ve diğerleri (2012) tarafından önerilen farklı oran ve değerlere göre kapsam geçerlilik ölçütleri kullanılmış ve maddenin testte kalıp kalmaması gerektiğine karar verilmiştir. Aynı zamanda uzmanların soruların zorluk derecelerine/madde güçlüklerine ilişkin görüşleri de alınmıştır. Bunun için uzmanların değerlendirdiği her soru için 1'den 5'e kadar puan verilerek taslak formda yer alan her bir sorunun uzmanların görüşlerine göre ortalama güçlük değerleri hesaplanmıştır. Lawshe (1975) tekniği için Wilson ve diğerleri (2012) tarafından önerilen kapsam geçerlilik ölçütü 16 uzman için .50'dir. Ek-3'te birinci grup uzmanlara gönderilen A formunun, Ek-4'te ikinci grup uzmanlara gönderilen B formunun ve Ek-5'te üçüncü grup uzmanlara gönderilen C formunun her bir maddesinin kapsam geçerlilik oranları ve maddelerin uzmanlar tarafından değerlendirilen güçlükleri ile ilgili bilgiler verilmiştir.

A formunda yer alan sorulardan 1, 7 ve 16. sorularının en az biri kullanışlılık ve uygunluk kapsam geçerlilik oranlarına göre Wilson ve diğerleri (2012) tarafından önerilen kapsam geçerlilik ölçütü değerlerinin altındadır. B formunda yer alan 11, 13, 17 ve 18. soruların kullanışlılık ve uygunluk değerlendirmeleri kapsam geçerlilik oranlarının en az birinin kritik değerinin altında olduğu görülmüştür. C formunda yer alan sorulardan 3, 7, 8 ve 15. sorunun kapsam geçerlilik indeksi değerleri kullanışlılık ve uygunluk kriterlerinin en az birinde kapsam geçerlilik ölçüt değerinin altında puana sahiptir.

Değerlendirme sonucunda TDEDYHBT ölçek taslağının A formunda yer alan üç madde, B formunda yer alan dört madde ve C formunda yer alan dört madde Wilson ve diğerleri (2012) tarafından önerilen kapsam geçerlilik ölçüt değerinin altında değerlere sahip olduğu görüldüğünden taslak ölçekten çıkarılmıştır. Yeterli kapsam geçerlilik oranlarına sahip olmasına rağmen, uzmanlar tarafından revize edilmesi önerilen test maddeleri de gözden geçirilerek gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Sonuç olarak, 56 maddeden oluşan TDEDYHBT taslak formu oluşturulmuştur. Bu 56 maddelik taslak test bir sonraki aşamada DeVellis'in (2012) önerileri doğrultusunda madde analizlerine tabii tutulmuştur.

Kapsam geçerlilik değerlendirmesi sonrasında çalışmaya TDEDYHBT taslak formunun madde analizlerine yönelik uygulamalarla devam edilmiştir. TDEDYHBT taslak formunun madde analizlerinin gerçekleştirilmesi amacıyla Ege Bölgesi'nde bir ilde beş farklı lisede öğrenimlerine devam etmekte olan 469 lise öğrencisine ulaşılmıştır. Öğrenciler uygun örnekleme yoluyla seçilmiştir. Öğrencilerin %53.3'ü ( $n=250$ ) kadın ve %46.7'si ( $n=219$ ) erkektir. Öğrencilerin %24.3 ( $n=114$ ) hazırlık sınıfı öğrencisiyken, %75.3'ü ( $n=355$ ) dokuzuncu sınıf öğrencisidir. Öğrencilerin tamamı ortaöğretime bu sene başlayan öğrencilerden oluşmaktadır.

MEB'den gerekli yasal izinler alınarak gerçekleştirilen uygulamalar öğrencilerin okullarında iki ders saati içerisinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya konu olan veriler 2017-2018 eğitim öğretim yılı başında Ekim ayı içerisinde toplanmıştır. Öğrencilere, Kişisel Bilgi Formu ve TDEDYHBT Taslak Formu birlikte verilmiştir. Öğrencilerin 56 maddeden oluşan TDE dersine ilişkin hazırbulunuşluk testi taslak formunu (TDEDYHBT Taslak Formu) cevaplamaları yaklaşık 75 dakika sürmüştür. Öğrenciler her bir test sorusunu beş cevap seçeneğinden birini işaretleyerek belirtmişlerdir. Öğrencilerin testte verdikleri doğru cevaplara 1 puan, yanlış cevaplara ya da boş bıraktıkları sorulara 0 puan verilmektedir. Öğrencilerin testten alabilecekleri puanlar 0 ile 56 arasında değişmektedir. Alınan puanların yüksekliği öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin yüksek olduğuna işaret etmektedir.

Öğrencilerin taslak forma verdikleri cevaplar SPSS 23 ve jMetrik (Meyer, 2014) istatistiksel programları aracılığıyla analiz edilmiştir. TDEDYHBT taslak formunun maddelerinin yeterli düzeyde madde gücüne ve madde ayırt ediciliğine sahip olup olmadığını ve TDEDYHBT madde çeldiricilerinin hazırbulunuşluk düzeyleri farklı öğrenciler için işlevsel olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla madde analizleri gerçekleştirilmiştir. Madde gücü bir maddenin ortalamasını ifade etmektedir (Nunnally ve Bernstein, 1994; Crocker ve Algina, 2008). Başarı testlerinde kullanıldığında aynı zamanda 100 ile çarpıldığında maddeye doğru cevap verenlerin tüm örneklem içerisindeki oranını ifade etmektedir. Madde güçlük değeri 0 ile 1 arasında değer alabilmektedir. Bir maddenin güçlük değerinin 0'a yakın bir değere sahip olması o maddenin güçlük düzeyinin yüksek olduğuna işaret ederken, 1'e yakın değerlere sahip olması o maddenin güçlük düzeyinin düşük olduğuna işaret etmektedir (Meyer, 2014). Geliştirilen ölçeklerde .30 ile .70 arasında madde gücüne sahip maddelerin korunması önerilmektedir (Adogoke, 2013; Meyer, 2014; Bichi, 2015).

Madde ayırt ediciliği ise ilgili maddenin ölçülmek istenilen niteliğe düşük ve yüksek düzeye sahip testi alan bireyleri ne düzeyde iyi bir şekilde ayırt edebildiğini ölçmektedir (Tekin, 2000). Madde güçlüğüne benzer şekilde madde ayırt edicilik değerleri 30 ile .70 arasında olan maddelerin ölçülmek istenilen niteliğe düşük ve yüksek düzeyde sahip bireyleri iyi düzeyde ayırt edebildiği ifade edilmektedir (Meyer, 2014). Son olarak çeldirici analizleri ölçülmek istenilen niteliğe düşük ve yüksek düzeyde sahip bireylerin diğer seçeneklere (çeldiricilere) ne kadar sık cevap verdikleri hakkında bilgi sağlamaktadır. İyi bir test, yeterli düzeyde madde güçlüğü ve madde ayırt ediciliğine sahip olmanın yanı sıra iyi çeldirici seçeneklere de sahip olmalıdır (Meyer, 2014). Eğer testi alan bireyler çeldirici seçenekleri çok sık bir şekilde işaretleme eğilimindeyse bu durum ya cevap anahtarının yanlışlığına ya da sorunun oldukça güç bir soru olduğuna işaret etmektedir. Çeldirici analizlerinin gerçekleştirilebilmesi için çeldirici-toplam korelasyon değerleri hesaplanmaktadır. İlk aşamada çeldirici seçeneği 1 diğer seçenekler 0 olarak işaretlenmekte sonrasında iki kategori şeklinde oluşturulan çeldirici seçeneğinin ölçek toplam puanlarıyla ilişkisi incelenmektedir. Eğer çeldirici toplam korelasyonları negatif ise testten yüksek puan alan bireylerin çeldirici seçeneğini işaretleme olasılıklarının düşük olduğuna işaret etmektedir. Eğer çeldirici-toplam korelasyonları pozitif ise testten yüksek puan alan bireylerin çeldirici seçeneğini işaretleme olasılığının yüksek olduğuna işaret etmektedir (Meyer, 2014). Bu nedenle, çeldirici-toplam korelasyon değerleri pozitif olan ölçek maddeleri için ya çeldirici seçeneği mümkünse revize edilmeli ya da ilgili testten çıkarılmalıdır (Meyer, 2014).

Yukarıda belirtilen kriterler dikkate alınarak TDEDYHBT taslak formunun madde analizleri gerçekleştirilmiştir. TDEDYHBT taslak formunun madde toplam korelasyon değerlerinin (madde ayırt edicilik değerleri) hesaplanabilmesi amacıyla çift serili korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir (Meyer, 2014). Yukarıda anlatılan tüm işlemler jMetrik istatistiksel programı tarafından otomatik olarak gerçekleştirilmektedir. Madde analizlerinde sırasıyla madde ayırt edicilik, madde-güçlülük ve çeldirici-toplam korelasyon analizleri gerçekleştirilmiştir. Son olarak, ölçeğin güvenilirliğini hesaplamak amacıyla Kuder-Richardson-20 formülü kullanılmıştır (Tekin, 2000).

İlk olarak, TDEDYHBT taslak formuna ilişkin madde ayırt edicilik analizleri gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen madde ayırt-edicilik analizleri sonucunda madde

ayırt edicilik değerleri .30 ile .70 değer aralığının dışında olan maddeler sırasıyla en düşük madde ayırt edicilik değerine sahip maddeden başlanarak taslak ölçekten çıkarılmış ve analizler tekrar edilmiştir. Bu bağlamda, taslak ölçekte yer alan 9, 3, 5, 47, 27, 21, 42, 31, 45, 19, 22, 4, 11, 24'üncü maddeler madde-toplam korelasyon değerleri .30'un altında 29, 17, 28, 16. maddelerin madde toplam korelasyon değerleri .70'in üzerinde olduğu için taslak ölçekten çıkarılmıştır. Geriye kalan maddelerde madde gücüğü analizleri gerçekleştirilmiştir. Madde gücüğü analizlerinde de madde ayırt edicilik analizlerine benzer bir yöntem izlenmiş ve en zor maddeden (madde gücüğü değeri en düşük) maddeden başlanarak 0.30 ile 0.70 değer aralığının dışında olan maddeler sırasıyla ölçekten çıkarılmıştır. Bu bağlamda, 32, 39, 37, 55, 25. maddeler madde gücüğü değeri .30'un altında 2, 35. maddeler madde gücüğü indeksi değerleri .70'in üzerinde olduğu için testten çıkarılmıştır. Son olarak, çeldirici-toplam madde korelasyon değerlerinin incelenmesi sonucunda 54. maddenin E seçeneğinin çeldirici-toplam korelasyon değeri pozitif olduğundan ölçekten çıkarılmıştır. Sonuç olarak, gerçekleştirilen madde analizleri sonucunda taslak ölçekten 26 madde çıkarılmış ve asıl form oluşturulmuştur.

Asıl formun yani TDEDYHBT'nin madde gücüğü değerleri .33 (Madde 36) ile .69 (Madde 7) arasında değişmekte olup testin ortalama madde gücüğü değeri .47 (S.s: .10)'dir. Madde ayırt edicilik değerleri ise .31 (Madde 1) ile .68 (Madde 34) arasında değişmekte olup, testin ortalama madde ayırt edicilik değeri .49 (S.s: .11)'dur. Aynı zamanda, testteki tüm maddeler negatif yönde çeldiri-toplam korelasyon değerlerine sahiptir. Bu bulgular, testin orta gücükte ve iyi düzeyde madde ayırt ediciliğine sahip, potansiyel çeldirici hatalarından arınık bir test olduğunu göstermektedir. TDEDYHBT taslak formun madde analiz sonuçlarını gösteren tablo Ek-6'da sunulmuştur.

Kapsam geçerliliği ve madde analizleri sonucunda oluşturulan TDEDYHBT'nin güvenilirliğini test etmek amacıyla Kuder Richardson-20 güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Gerçekleştirilen güvenilirlik analizleri sonucunda testin güvenilirliğinin .87 olduğu bulunmuştur. Kalaycı'ya (2010) göre Cronbach Alpha güvenilirliği .80 ve üstünde olanlar yüksek derecede güvenilir ölçekler olarak sınıflandırılmaktadır. Bu bağlamda, TDEDYHBT'nin yüksek derecede güvenilir bir test olduğu söylenebilir.

Çalışmada TDEDYHBT taslak formu madde analizlerine tabii tutulmuştur. İlk olarak 56 maddeden oluşan taslak testten; madde ayırt edicilik analizleri sonucunda 18, madde güçlük analizleri sonucunda 7 madde, çeldirici analizleri sonucunda 1 maddenin taslak ölçekten çıkarılmasıyla 30 maddeden oluşan TDEDYHBT oluşturulmuştur. Aynı zamanda, 30 maddeden oluşan TDEDYHBT'nin çeldirici analizleri her bir maddenin TDE dersine yönelik yüksek düzeyde hazırbulunuşluk düzeyine sahip öğrenciler tarafından işaretlenmeme eğiliminde olduğunu, başka bir ifadeyle her bir maddenin çeldirici seçeneklerinin işlevsel olduğunu göstermiştir. Oluşturulan bu test bir bütün olarak orta güçlükte maddelere ve iyi düzeyde madde ayırt ediciliğine sahip maddelerden oluşmaktadır. Güvenirlilik analiz sonuçları testin yüksek düzeyde güvenilirliğe sahip bir test olduğunu göstermiştir (Kalaycı, 2010).

TDEDYHBT her eğitim öğretim yılında lise öğrencilerinin TDE dersine yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinin ölçülmesinde kullanılacak 30 maddeden oluşan bir testtir. Bu testten alınabilecek puanlar 0 ile 30 arasında değişmekte olup alınan puanların yüksekliği öğrencilerin TDE dersine yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinin yüksek olduğuna işaret etmektedir.

### **3.2.3 Verilerinin Toplanması**

Uygulamalar gerçekleştirilmeden önce MEB'den gerekli yasal izinler alınmıştır. Gerekli yasal izinlerin alınmasını takiben, uygulamalar araştırmacı tarafından ilgili okulda uygulamanın gerçekleştirildiği gün bir ders saati içerisinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya konu olan veriler 2017-2018 eğitim öğretim yılı başında Ekim ayı içerisinde toplanmıştır. Öğrenciler veri toplama aracını cevaplamaya başlamadan önce araştırmaya katılmanın gönüllü olduğu, verdikleri cevapların araştırma amacıyla kullanılacağı, araştırmanın herhangi bir aşamasında (başlangıç, orta ya da sonunda) hiçbir yaptırıma uğramadan çekilebilecekleri hakkında bilgi verilmiştir. Öğrencilerin notlarına daha sonra erişebilmek amacıyla formalara okul numaralarını yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin veri toplama aracını cevaplamaları yaklaşık olarak 40 dakika sürmüştür.

### **3.2.4. Verilerin Analizi**

Tüm istatistiksel işlemler SPSS 23 istatistiksel analiz programında gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin sosyodemografik özellikleri ve hazırbulunuşluk düzeyleri hakkında bilgi vermek amacıyla betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır.

Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin sınıflandırılabilmesi amacıyla ilk olarak öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri puanları hesaplanmış ve sonrasında hazırbulunuşluk ölçeği puanları ölçekteki madde sayısına bölünerek her bir öğrenci için 0 ile 1 arasında değişen değerler elde edilmiştir. Daha sonra örneklemin tamamı için bu değerlerin ortalaması alınmıştır. Puan ortalamalarının sınıflandırılmasında 0.00-0.19 arası değerler “çok düşük”, 0.20-0.39 arası değerler “düşük”, 0.40-0.59 arası değerler “orta düzeyde”, 0.60 ile 0.79 arası değerler “yüksek”, 0.80 ile 1.00 arası değerler “çok yüksek” olarak sınıflandırılmıştır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2017).

Öğrencilerin cinsiyetine ve yaşamlarının büyük bir kısmını geçirdikleri yere göre hazırbulunuşluk puanlarındaki farklılıklar bağımsız örneklemler için *t*-testi aracılığıyla incelenmiştir. Öğrencilerin cinsiyeti yaşamının büyük bir kısmını geçirdikleri yer, ortaokulu bitirme başarı puanı, birinci dönem birinci yazılı, ikinci yazılı, birinci dönem yazılı not ortalamaları, ikinci dönem birinci yazılı, ikinci dönem ikinci yazılı, ikinci dönem yazılı not ortalamaları arasındaki ilişki Pearson korelasyon analizi aracılığıyla incelenmiştir. Öğrencilerin cinsiyeti, yaşamının büyük bir kısmını geçirdikleri yer, ortaokulu bitirme başarı puanı kontrol edildiğinde öğrencilerin hazırbulunuşluk puanlarının sırasıyla birinci dönem birinci yazılı, birinci dönem ikinci yazılı, birinci dönem yazılı not ortalamaları, ikinci dönem birinci yazılı, ikinci dönem ikinci yazılı, ikinci dönem yazılı not ortalamalarıyla ilişkisi hiyerarşik regresyon analiziyle incelenmiştir. Uygun olan analizlerde normallik, varyansların homojenliği, regresyon hatalarının normalliği, eş varyanslılık ve çoklu doğrusallık varsayımları incelenmiş ve karşılandığı görülmüştür (Büyüköztürk, 2013). Tüm istatistiksel analizlerde .05 hata payı üst sınır olarak kabul edilmiştir.

### 3.3. Nitel Bölüm

#### 3.3.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu Balıkesir ilinde ve ilçelerinde görev yapan TDE öğretmenleridir. Görüşmeye “Google Form Veri Toplama Aracı” nı kullanarak 26 TDE öğretmeni katılmıştır. Bu öğretmenlerin 14’ü kadın 12’si erkektir.

#### 3.3.2. Veri Toplama Aracı

**Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.** Öğretmenlerin TDE dersine yönelik hazırbulunuşluk ve ilgili diğer konular hakkındaki görüşlerini öğrenmek için “Yarı

Yapılandırılmış Görüşme Formu” hazırlanmıştır. Araştırmanın nitel verilerini elde etmek için geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formunun oluşturulmasında hazırbulunuşluk temel alınmıştır. Hazırlanan sorular içinden çalışmaya uygun olanlar seçilmiş ve bu sorular uzman görüşüne sunulmuştur. 6 uzmanın görüşüne sunulan 10 soru görüşler doğrultusunda düzenlenerek yarı yapılandırılmış görüşme formuna son şekli verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda öğrencilerin TDE dersine yönelik hazırbulunuşluk düzeyleri ve ilgili diğer konulara ilişkin sorular bulunmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun TDE öğretmenlerine uygulanmasındaki amaç nicel boyutta öğrencilerin TDE dersine yönelik hazırbulunuşluk düzeyleri ve öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin ders başarısına etkisini ders öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirmektir. Bununla birlikte öğretmenlere sorulan sorularla öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini etkileyen faktörler, ders programları ve ders programlarının öğrenci hazırbulunuşluğuna etkisi gibi konularda öğretmenlerin görüşlerinden yararlanılmaya çalışılmıştır. Soruların ilgili olduğu temalar Tablo 8’de gösterildiği gibidir.

Tablo 8.

**Öğretmen Görüş Formunda Yer Alan Soruların Tematik Dağılımı**

<b>Soru No</b>	<b>Soruların İlgili Olduğu Temalar</b>
1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10	Hazırbulunuşluk
3, 4, 5, 9, 10	Türkçe ve TDE ders programları
6, 10	TDE ders başarısı
7, 8	TDE ders konuları
10	Türkçe dersi

### 3.3.3. Verilerin Toplanması

Araştırma verileri “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” yla gerekli izinler alındıktan sonra Balıkesir ilinde görev yapan TDE öğretmenlerinden “Google Form Veri Toplama Aracı” kullanılarak 24.08.2020-25.09.2020 tarihleri arasında toplanmıştır. “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” öğretmenlere uygulanırken öğretmenlerden demografik bilgiler de toplanmıştır (Demografik bilgiler Ek-15’teki sorular kullanılarak toplanmıştır.). Toplanan verilerin yapılan araştırmada kullanabilmesi için katılımcı öğretmenlerden gerekli onay alınmıştır.

### 3.3.4. Verilerin Analizi

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde betimsel ve içerik analizi tekniklerinden yararlanılmıştır. Bu tekniklere göre “...elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebileceği gibi, düşünce ve gözlem süreçlerinde sorular ya da boyutlar dikkate alınarak da sunulabilir. Betimsel analizde, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir.” (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 224). İçerik analizinde ise bu görüşler ayrıntılı olarak incelenir. “İçerik analizi, insan davranışlarını ve doğasını belirleme üzerinde doğrudan olmayan yollarla çalışmaya imkân tanıyan bir tekniktir” (Büyüköztürk ve diğerleri, 2017:250). Araştırmada soruların ana teması hazırbulunuşluktur. Diğer temalar ana temayla ilişkileri doğrultusunda değerlendirilmiştir. Soruların analizi yapılırken her soru ayrı ayrı değerlendirilmiş ve öğretmenlerin ifadelerinden alıntılara yer verilmiştir. Alıntılar doğrudan verilen çalışma grubu üyelerine katılımcı 1, katılımcı 2 şeklinde rumuzlar verilmiştir. Alıntılar verilirken katılımcı öğretmenlerin “Google Form”u elektronik ortamda doldurmasından kaynaklanan bariz yazım yanlışları ve harf hataları düzeltilmiş ancak bunun dışında katılımcı ifadelerine müdahâle edilmemiştir. Katılımcı görüşleri farklı temaları içerdiğinde ilgili bütün temalarda katılımcıların görüşüne yer verilmiştir. Bu nedenle tablolardaki frekans değeri katılımcı sayısından fazla olabilir.



## BÖLÜM IV

### BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde veri toplama araçlarıyla toplanan verilerden elde edilen bulgular nicel ve nitel boyutlar hâlinde gösterilmiştir. Nicel veriler verilen tablolara ilişkin betimsel açıklamalarla yorumlanmıştır. Nitel bölüm bulgularıyla yine tablolar hâlinde sunulmuş ve katılımcı görüşleriyle desteklenerek yorumlanmıştır.

#### 4.1. Nicel Bölüm Bulguları ve Yorumları

##### 4.1.1. Ortaöğretime Başlayan Öğrencilerin TDE Dersine Yönelik Hazırbulunuşluk Düzeyleri

Araştırmanın birinci alt problemi “Ortaöğretime başlayan öğrencilerin TDE dersine yönelik hazırbulunuşluk düzeyleri nedir?” sorusuyla ifade edilmiştir.

Tablo 9’ da öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri ortalama ve standart sapma değerleri görülmektedir.

Tablo 9.  
Öğrencilerin Hazırbulunuşluk Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	<i>Ortalama</i>	<i>Standart Sapma</i>	<i>Yorum</i>
Hazırbulunuşluk	.44	18	Orta düzeyde

Tablo 9’da görüldüğü gibi öğrencilerin TDE dersine yönelik hazırbulunuşluk düzeyleri ortalama değeri .44’tür ve öğrencilerin TDE dersine yönelik hazırbulunuşluk düzeyleri orta düzeydedir. Bunun nedeni çalışmaya katılan öğrencilerin aynı Türkçe programına göre öğrenim görmüş olmaları, öğrencilerin yaşadığı yerleşim koşullarının benzer olması, öğrencilerin ortaöğretime devam ettikleri okulların öğrenci seçme sınav puanlarının yakınlığı nedeniyle bu öğrencilerin puanlarının da yakın olmasıyla açıklanabilir.

#### 4.1.2. Öğrencilerin TDE Dersine Yönelik Hazırbulunuşluk Düzeylerinin Cinsiyetlere Göre Farkı

Araştırmanın ikinci alt problemi “Öğrencilerin TDE dersine yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinde cinsiyet bakımından fark var mıdır?” sorusuyla ifade edilmiştir.

Tablo 10’da öğrencilerin cinsiyete göre TDE dersine yönelik hazırbulunuşluk testi toplam puan ortalamaları ve standart sapma değerleri ve bağımsız örneklem için *t*-testi sonuçları görülmektedir.

Tablo 10.  
Cinsiyete Göre TDE Dersine Yönelik Hazırbulunuşluk Testi Bağımsız Örneklem İçin T-Testi Sonuçları

	<i>Ortalama</i>	<i>Standart Sapma</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Erkek	11.55	5.14	240	-4.26	.001***
Kadın	14.47	5.44			

Not:  $p < .001$ \*\*\*.

Tablo 10’da görüldüğü gibi gerçekleştirilen bağımsız örneklem için *t*-testi sonucunda erkeklerin ve kadınların TDE dersine yönelik hazırbulunuşluk testi toplam puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık vardır ( $t(240) = -4.26$ ,  $p < .001$ ). Kadınların TDE dersine yönelik hazırbulunuşluk testi toplam puan ortalamaları erkeklerden anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Kadın beyninin sözel alana erkek beynine oranla daha yatkın olduğu yönünde birçok araştırma sonucu vardır. Bunlardan biri de Halpern ve diğerleri tarafından yapılan çalışmadır. Halpern ve diğerleri (2007) çalışmalarında kadınların yazı ve dil kullanımının ağırlıklı olduğu sözel yeteneklerde daha başarılı olduklarını vurgulamışlardır. Türkçe ve TDE derslerinin sözel bir yetenek alanında olması kadın ve erkeklerin TDE dersine yönelik hazırbulunuşluk test sonuçları arasında anlamlı fark olmasını açıklayabilir.

### 4.1.3. Öğrencilerin TDE Dersine Yönelik Hazırbulunuşluk Düzeylerinin Öğrencilerin Yaşadığı Yere Göre Farkı

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Öğrencilerin TDE dersine yönelik hazırbulunuşluk düzeyinde öğrencilerin yaşadığı yere göre fark var mıdır?” sorusuyla ifade edilmiştir.

Tablo 11’de öğrencilerin yaşamının büyük bir kısmını geçirdiği yere göre TDE dersine yönelik hazırbulunuşluk testi toplam puan ortalamaları ve standart sapma değerleri ve bağımsız örneklem için *t*-testi sonuçları görülmektedir.

Tablo 11.

Yaşamın Büyük Bir Kısmını Geçirdiği Yere Göre TDE Dersine Yönelik Hazırbulunuşluk Testi Bağımsız Örneklem İçin T-Testi Sonuçları

	<i>Ortalama</i>	<i>Standart Sapma</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Köy ya da kasaba	12.59	5.55	240	-1.72	.088
İlçe merkezi ve üstü	13.80	5.37			

Tablo 11’de görüldüğü gibi gerçekleştirilen bağımsız örneklem için *t*-testi sonucunda öğrencilerin yaşamlarının büyük bir kısmını geçirdikleri yere göre TDE dersine yönelik hazırbulunuşluk testi toplam puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık yoktur ( $t(240) = -1.72, p > .05$ ). Yerleşim yeriyle ilgili anlamlı fark olmaması durumu öğrencilerin çoğunun aynı ilde, benzer ekonomik ve kültürel koşulların olduğu yerleşim yerlerinde ve benzer okul türlerinde öğrenim görmeye devam etmekte olmalarından kaynaklanmış olabilir.

### 4.1.4. Öğrencilerin Cinsiyetleri ve Yaşadıkları Yer Kontrol Edildiğinde Öğrencilerin TDE Dersine Yönelik Hazırbulunuşluk Düzeylerinin Öğrencilerin TDE Dersi Akademik Başarılarıyla İlişkisi

Araştırmanın ikinci alt problemi “Öğrencilerin cinsiyetleri ve yaşadıkları yer kontrol edildiğinde öğrencilerin TDE dersine yönelik hazırbulunuşluk düzeyleri TDE dersi akademik başarılarıyla ilişkili midir?” sorusuyla ifade edilmiştir.

Öğrencilerin TDE dersine yönelik hazırbulunuşluk testi toplam puan ortalamalarının cinsiyet, yaşamının büyük bir kısmını geçirdikleri yer, ortaokulu bitirme başarı puanı; birinci dönem birinci yazılı, ikinci yazılı, birinci dönem yazılı not ortalamaları; ikinci dönem birinci yazılı, ikinci dönem ikinci yazılı, ikinci dönem

yazılı not ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını test etmek amacıyla gerçekleştirilen Pearson Korelasyon analizi sonuçları Tablo 12’de yer almaktadır.

Tablo 12.  
Değişkenler Arasındaki Korelasyon Değerleri

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1.TDEDYHBT										
2. Cinsiyet	.27**									
3. Yer	.11	.03								
4. OBP	.54***	.17**	.24***							
5. BDBY	.56***	.36***	.05	.41***						
6. BDİY	.21**	.19**	.04	.16*	.47***					
7. BDNO	.48***	.34***	.05	.36***	.91***	.80***				
8. İDBY	.46***	.17**	.10	.37***	.67***	.43***	.66***			
9. İDİY	.34***	.10	.10	.34***	.53***	.51***	.61***	.57***		
10. İDNO	.45***	.16*	.11	.40***	.69***	.53***	.72***	.91***	.86***	
Ortalama	13.12	1.54	1.44	85.60	50.98	54.93	52.96	48.78	62.81	55.80
S.s.	5.49	.50	.50	11.07	21.21	14.54	15.43	20.53	16.66	16.51

Not: TDEDYHBT: TDE Dersine Yönelik Hazırbulunuşluk Testi, Cinsiyet 1: Erkek, 2: Kadın, Yer: 1: Köy ya da Kasaba, 2: İlçe Merkezi ve Üstü, OBP: Ortaokul Bitirme Puanı. BDBY: Birinci Dönem Birinci TDE Yazılı Notları, BDİY: Birinci Dönem İkinci TDE Yazılı Notları, BDNO: Birinci Dönem TDE Yazılı Not Ortalamaları, İDBY: İkinci Dönem Birinci TDE Yazılı Notları, İDİY: İkinci Dönem İkinci TDE Yazılı Notları, İDNO: İkinci Dönem TDE Yazılı Notları Ortalaması,  $p < .05^*$ ,  $p < .01^{**}$ ,  $p < .001^{***}$ .

Tablo 12’de görüldüğü gibi öğrencilerin TDE dersine yönelik hazırbulunuşluk testi puanları cinsiyet ( $r = .27$ ,  $p < .001$ ) ve birinci dönem ikinci yazılı notlarıyla ( $r = .27$ ,  $p < .001$ ) düşük düzeyde, birinci dönem birinci TDE yazılı notları ( $r = .48$ ,  $p < .001$ ), birinci dönem TDE yazılı notları ( $r = .48$ ,  $p < .001$ ) ortalaması, ikinci dönem birinci TDE yazılı notları ( $r = .46$ ,  $p < .001$ ), ikinci dönem ikinci TDE yazılı notları ( $r = .34$ ,  $p < .001$ ), ikinci dönem TDE yazılı notları ( $r = .45$ ,  $p < .001$ ) ortalaması ile orta düzeyde, ortaokul bitirme notu ( $r = .54$ ,  $p < .001$ ) birinci dönem birinci TDE yazılı notları ( $r = .56$ ,  $p < .001$ ) ile yüksek düzeyde pozitif yönde ilişkilidir. Başka bir ifadeyle, kadınların ve ortaokul bitirme notları yüksek olan öğrencilerin TDE dersine yönelik hazırbulunuşluk testi puanları yüksek olma eğilimindedir. Ayrıca, TDE dersine yönelik hazırbulunuşluk testi puanları yüksek olan bireylerin TDE yazılı notları yüksek olma eğilimindedir. Bu bulgular, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin TDE ders başarısında önemli bir faktör olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin cinsiyetleri, yaşamlarının büyük bir kısmını geçirdikleri yer, ortaokul başarı puanları kontrol edildiğinde TDE dersine yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinin öğrencilerin TDE yazılı notlarıyla ilişkisi hiyerarşik regresyon analiziyle incelenmiştir. Tüm hiyerarşik regresyon analizlerinde cinsiyetleri, yaşamlarının büyük bir kısmını geçirdikleri yer, ortaokul başarı puanları birinci aşamada, TDE dersine yönelik hazırbulunuşluk testi puanları ikinci aşamada girilmiş ve birinci dönem birinci TDE yazılı notlarına ilişkin bulgular Tablo 13'te, birinci dönem ikinci TDE yazılı notlarına ilişkin bulgular Tablo 14'te, birinci dönem TDE yazılı not ortalamalarına ilişkin bulgular Tablo 15'te, ikinci dönem birinci TDE yazılı notlarına ilişkin bulgular Tablo 16'da, ikinci dönem ikinci TDE yazılı notlarına ilişkin bulgular Tablo 17'de, ikinci dönem TDE yazılı notları ortalaması Tablo 18'de sunulmuştur.

Tablo 13.  
Birinci Dönem Birinci TDE Yazılı Notlarına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

	Aşama 1					Aşama 2				
	<i>B</i>	<i>SH</i>	$\beta$	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>B</i>	<i>SH</i>	$\beta$	<i>t</i>	<i>p</i>
Cinsiyet	12.64	2.41	.30	5.25	.001***	9.44	2.25	.22	4.19	.001***
Yer	-2.22	2.46	-.05	-.90	.367	-1.84	2.25	-.04	-.82	.414
OBP	.71	.11	.37	6.35	.001***	.29	.12	.15	2.45	.015*
HBT						1.64	.24	.43	6.84	.001***
$R^2$		.26					.38			
Düz $R^2$		.25					.37			
<i>SH</i>		18.40					16.85			
$F(sd_1, sd_2)$		3, 238					4, 237			
$\Delta R^2$							.12			
$\Delta R^2 F$ değeri							46.77***			

*Not:* HBT: TDE Dersine Yönelik Hazırbulunuşluk Testi, Cinsiyet 1: Erkek, 2: Kadın, Yer: 1: Köy ya da Kasaba, 2: İlçe Merkezi ve Üstü, OBP: Ortaokul Bitirme Puanı. *SH:* Standart Hata,  $p < .05^*$ ,  $p < .001^{***}$ .

Hiyerarşik regresyon analizine ilk aşamada girilen cinsiyet, yaşamın büyük bir kısmının geçirildiği yer ve ortaokul bitirme puanları bir bütün olarak birinci dönem birinci TDE yazılı notlarındaki değişimin yaklaşık olarak %26'sını açıklamaktadır ve

bu değişim anlamlıdır ( $F(3, 238) = 27.41, p < .001, \Delta R^2 = .26$ ). İlk aşamada regresyon denklemine girilen cinsiyet ( $\beta = .30, t(238) = 9.44, p < .001$ ) ve ortaokul bitirme puanları ( $\beta = .29, t(238) = 6.35, p < .001$ ) birinci dönem birinci TDE yazılı notlarındaki değişime katkıları anlamlıyken yaşamın büyük bir kısmını geçirdiği yer değişkeninin model katkısı anlamlı değildir. İkinci aşamada regresyon denklemine girilen hazırbulunuşluk puanları cinsiyet, yaşamın büyük bir kısmının geçirildiği yer ve ortaokul bitirme puanlarına ek olarak birinci dönem birinci TDE yazılı notlarındaki değişimin yaklaşık olarak %12'sini açıklamaktadır ve gerçekleşen bu değişim anlamlıdır ( $F(1, 237) = 46.77, p < .001, \Delta R^2 = .12$ ). Son modelde cinsiyet, ortaöğretim bitirme puanları ve TDE dersine yönelik hazırbulunuşluk testi puanları anlamlı bir yordayıcıdır. Başka bir ifadeyle, bu örneklemede yüksek ortaokul bitirme puanına sahip kadınların ve TDE dersine yönelik hazırbulunuşluk düzeyleri yüksek olan öğrencilerin birinci dönem birinci TDE yazılı notları da yüksektir ve birinci dönem birinci TDE yazılı notlarının en önemli yordayıcısı TDE dersine yönelik hazırbulunuşluk düzeyleridir. Ayrıca öğrencilerin cinsiyetleri, yaşamlarının büyük bir kısmını geçirdiği yer ve ortaokul bitirme puanları kontrol edildiğinde TDE dersine yönelik hazırbulunuşluk düzeyleri yüksek olan öğrencilerin birinci dönem birinci TDE yazılı notları da yüksektir. Bu bulgular, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin TDE ders başarısında önemli bir faktör olduğunu göstermektedir.

Tablo 14.  
Birinci Dönem İkinci TDE Yazılı Notlarına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

	Aşama 1					Aşama 2				
	<i>B</i>	<i>SH</i>	$\beta$	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>B</i>	<i>SH</i>	$\beta$	<i>t</i>	<i>p</i>
Cinsiyet	4.83	1.86	.17	2.59	.010*	4.13	1.90	.14	2.18	.030
Yer	.19	1.90	.01	.10	.919	.28	1.89	.01	.15	.885
OBP	.17	.09	.13	2.00	.047*	.08	.10	.06	.82	.415
HBT						.36	.20	.14	1.76	.079
$R^2$		.05					.06			
Düz $R^2$		.04					.05			
<i>SH</i>		14.24					14.17			
$F(sd_1, sd_2)$		3, 238					4, 237			
$\Delta R^2$							.01			
$\Delta R^2$ <i>F</i> değeri							3.11			

Not: HBT: TDE Dersine Yönelik Hazırbulunuşluk Testi, Cinsiyet 1: Erkek, 2: Kadın, Yer: 1: Köy ya da Kasaba, 2: İlçe Merkezi ve Üstü, OBP: Ortaokul Bitirme Puanı. SH: Standart Hata,  $p < .05^*$ .

Hiyerarşik regresyon analizine ilk aşamada girilen cinsiyet, yaşamın büyük bir kısmının geçirildiği yer ve ortaokul bitirme puanları bir bütün olarak birinci dönem ikinci TDE yazılı notlarındaki değişimin yaklaşık olarak %5'ini açıklamaktadır ve bu değişim anlamlıdır ( $F(3, 238) = 4.43, p < .01, \Delta R^2 = .05$ ). İlk aşamada regresyon denkleminde girilen değişkenlerden sadece cinsiyet ( $\beta = .30, t(238) = 9.44, p < .001$ ) birinci dönem ikinci TDE yazılı notlarındaki değişime katkısı anlamlıyken yaşamın büyük bir kısmını geçirdiği yer ve ortaokul bitirme puanı değişkenlerinin model katkısı anlamlı değildir. İkinci aşamada regresyon denkleminde girilen hazırbulunuşluk puanları cinsiyet, yaşamın büyük bir kısmının geçirildiği yer ve ortaokul bitirme puanlarına ek olarak birinci dönem ikinci TDE yazılı notlarındaki değişimin yaklaşık olarak %1'ini açıklamaktadır ancak gerçekleşen bu değişim anlamlı değildir ( $F(1, 237) = 3.11, p > .05, \Delta R^2 = .01$ ). Son modelde sadece cinsiyet anlamlı bir yordayıcıdır. Başka bir ifadeyle, bu örnekte birinci dönem ikinci TDE yazılı notlarının en önemli yordayıcısı TDE dersine yönelik cinsiyettir. Ayrıca öğrencilerin cinsiyetleri, yaşamlarının büyük bir kısmını geçirdiği yer ve ortaokul bitirme puanları kontrol edildiğinde TDE dersine yönelik hazırbulunuşluk düzeyleri öğrencilerin birinci dönem ikinci TDE yazılı notlarıyla ilişkili değildir.

Tablo 15.  
Birinci Dönem TDE Yazılı Not Ortalamalarına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

	Aşama 1					Aşama 2				
	<i>B</i>	<i>SH</i>	$\beta$	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>B</i>	<i>SH</i>	$\beta$	<i>t</i>	<i>p</i>
Cinsiyet	8.73	1.81	.28	4.82	.001***	6.79	1.75	.22	3.87	.001***
Yer	-1.01	1.85	-.03	-.55	.584	-.78	1.75	-.03	-.45	.654
OBP	.44	.08	.32	5.25	.001***	.19	.09	.13	2.02	.045*
HBT						1.00	.19	.36	5.35	.001***
$R^2$		.21					.29			
Düz $R^2$		.20					.28			
<i>SH</i>		13.83					13.09			
$F(sd_1, sd_2)$		3, 238					4, 237			
$\Delta R^2$							.08			
$\Delta R^2$ <i>F</i> değeri							28.67***			

Not: HBT: TDE Dersine Yönelik Hazırbulunuşluk Testi, Cinsiyet 1: Erkek, 2: Kadın, Yer: 1: Köy ya da Kasaba, 2: İlçe Merkezi ve Üstü, OBP: Ortaokul Bitirme Puanı. SH: Standart Hata,  $p < .05^*$ ,  $p < .001^{***}$ .

Hiyerarşik regresyon analizine ilk aşamada girilen cinsiyet, yaşamın büyük bir kısmının geçirildiği yer ve ortaöğretim bitirme puanları bir bütün olarak birinci dönem birinci TDE yazılı not ortalamalarındaki değişimin yaklaşık olarak %21'ini açıklamaktadır ve bu değişim anlamlıdır ( $F(3, 238) = 20.67$ ,  $p < .001$ ,  $\Delta R^2 = .21$ ). İlk aşamada regresyon denklemine girilen cinsiyet ( $\beta = .18$ ,  $t(238) = 4.82$ ,  $p < .001$ ) ve ortaokul bitirme puanları ( $\beta = .32$ ,  $t(238) = 5.25$ ,  $p < .001$ ) birinci dönem TDE yazılı not ortalamalarındaki değişime katkıları anlamlıyken yaşamın büyük bir kısmını geçirdiği yer değişkeni modele anlamlı bir katkı sağlamamaktadır. İkinci aşamada regresyon denklemine girilen hazırbulunuşluk puanları cinsiyet, yaşamın büyük bir kısmını geçirildiği yer ve ortaokul bitirme puanlarına ek olarak birinci dönem TDE yazılı not ortalamalarındaki değişimin yaklaşık olarak %8'ini açıklamaktadır ve gerçekleşen bu değişim anlamlıdır ( $F(1, 237) = 46.77$ ,  $p < .001$ ,  $\Delta R^2 = .08$ ). Son modelde cinsiyet, ortaokul bitirme puanları ve TDE dersine yönelik hazırbulunuşluk testi puanları anlamlı bir yordayıcıdır. Başka bir ifadeyle, bu örnekte ortaokul bitirme puanları ve TDE dersine yönelik hazırbulunuşluk düzeyleri yüksek olan kadınların birinci dönem TDE yazılı not ortalamaları da yüksektir ve birinci dönem TDE yazılı not ortalamalarının en önemli yordayıcısı TDE dersine yönelik hazırbulunuşluk düzeyleridir. Ayrıca öğrencilerin cinsiyetleri, yaşamlarının büyük bir kısmını geçirdiği



yer ve ortaokul bitirme puanları kontrol edildiğinde TDE dersine yönelik hazırbulunuşluk düzeyleri yüksek olan öğrencilerin birinci dönem TDE yazılı not ortalamaları da yüksektir. Bu bulgular, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin TDE ders başarısında önemli bir faktör olduğunu göstermektedir.

Tablo 16.  
İkinci Dönem Birinci TDE Yazılı Notlarına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

	Aşama 1					Aşama 2				
	<i>B</i>	<i>SH</i>	$\beta$	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>B</i>	<i>SH</i>	$\beta$	<i>t</i>	<i>p</i>
Cinsiyet	4.61	2.50	.11	1.85	.066	2.01	2.43	.05	.83	.408
Yer	.34	2.55	.01	.13	.896	.64	2.42	.02	.26	.792
OBP	.64	.12	.35	5.51	.001***	.30	.13	.16	2.34	.020*
HBT						1.33	.26	.36	5.16	.001***
$R^2$		.15					.23			
Düz $R^2$		.14					.22			
<i>SH</i>		19.09					18.14			
$F(sd_1, sd_2)$		3, 238					4, 237			
$\Delta R^2$							.08			
$\Delta R^2$ <i>F</i> değeri							26.59***			

Not: HBT: TDE Dersine Yönelik Hazırbulunuşluk Testi, Cinsiyet 1: Erkek, 2: Kadın, Yer: 1: Köy ya da Kasaba, 2: İlçe Merkezi ve Üstü, OBP: Ortaokul Bitirme Puanı. SH: Standart Hata,  $p < .05^*$ ,  $p < .001^{***}$ .

Hiyerarşik regresyon analizine ilk aşamada girilen cinsiyet, yaşamın büyük bir kısmının geçirildiği yer ve ortaokul bitirme puanları bir bütün olarak ikinci dönem birinci TDE yazılı notlarındaki değişimin yaklaşık olarak %15'ini açıklamaktadır ve bu değişim anlamlıdır ( $F(3, 238) = 13.63$ ,  $p < .001$ ,  $\Delta R^2 = .15$ ). İlk aşamada regresyon denklemine girilen ortaokul bitirme puanları ( $\beta = .35$ ,  $t(238) = 5.51$ ,  $p < .001$ ) ikinci dönem TDE birinci yazılı notlarındaki değişime katkıları anlamlıyken cinsiyet ve yaşamın büyük bir kısmını geçirdiği yer değişkenlerinin modele katkısı anlamlı değildir. İkinci aşamada regresyon denklemine girilen hazırbulunuşluk puanları cinsiyet, yaşamın büyük bir kısmının geçirildiği yer ve ortaokul bitirme puanlarına ek olarak ikinci dönem birinci TDE yazılı notlarındaki değişimin yaklaşık olarak %8'ini açıklamaktadır ve gerçekleşen bu değişim anlamlıdır ( $F(1, 237) = 26.59$ ,  $p < .001$ ,

$\Delta R^2 = .08$ ). Son modelde ortaokul bitirme puanları ve TDE dersine yönelik hazırbulunuşluk testi puanları anlamlı bir yordayıcıdır. Başka bir ifadeyle, bu örnekte yüksek ortaöğretim bitirme puanlarına sahip ve TDE dersine yönelik hazırbulunuşluk düzeyleri yüksek olan öğrencilerin ikinci dönem birinci yazılı TDE notları da yüksektir ve birinci dönem TDE yazılı notlarının en önemli yordayıcısı TDE dersine yönelik hazırbulunuşluk düzeyleridir. Ayrıca öğrencilerin cinsiyetleri, yaşamlarının büyük bir kısmını geçirdiği yer ve ortaokul bitirme puanları kontrol edildiğinde TDE dersine yönelik hazırbulunuşluk düzeyleri yüksek olan öğrencilerin ikinci dönem birinci yazılı TDE notları da yüksektir.

Tablo 17.  
İkinci Dönem İkinci TDE Yazılı Notlarına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

	Aşama 1					Aşama 2				
	<i>B</i>	<i>SH</i>	$\beta$	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>B</i>	<i>SH</i>	$\beta$	<i>t</i>	<i>p</i>
Cinsiyet	1.45	2.06	.04	.70	.483	.19	2.08	.01	.09	.926
Yer	.80	2.10	.02	.38	.704	.95	2.07	.03	.46	.006
OBP	.49	.10	.33	5.11	.001***	.33	.11	.22	2.96	.003**
HBT						.65	.22	.21	2.92	.004**
$R^2$		.12					.15			
Düz $R^2$		.11					.13			
<i>SH</i>		15.75					15.51			
$F(sd_1, sd_2)$		3, 238					4, 237			
$\Delta R^2$							.03			
$\Delta R^2$ <i>F</i> değeri							8.53**			

Not: HBT: TDE Dersine Yönelik Hazırbulunuşluk Testi, Cinsiyet 1: Erkek, 2: Kadın, Yer: 1: Köy ya da Kasaba, 2: İlçe Merkezi ve Üstü, OBP: Ortaokul Bitirme Puanı. SH: Standart Hata,  $p < .01^{**}$ ,  $p < .001^{***}$ .

Hiyerarşik regresyon analizine ilk aşamada girilen cinsiyet, yaşamın büyük bir kısmının geçirildiği yer ve ortaokul bitirme puanları bir bütün olarak ikinci dönem ikinci TDE yazılı notlarındaki değişimin yaklaşık olarak %12'sini açıklamaktadır ve bu değişim anlamlıdır ( $F(3, 238) = 10.53$ ,  $p < .001$ ,  $\Delta R^2 = .12$ ). İlk aşamada regresyon denklemine girilen ortaokul bitirme puanları ( $\beta = .33$ ,  $t(238) = 5.11$ ,  $p < .001$ ) ikinci dönem TDE ikinci yazılı notlarındaki değişime katkısı anlamlıyken cinsiyet ve yaşamın büyük bir kısmını geçirdiği yer değişkenlerinin modele katkısı anlamlı

değildir. İkinci aşamada regresyon denkleminde girilen hazırbulunuşluk puanları cinsiyet, yaşamın büyük bir kısmının geçirildiği yer ve ortaokul bitirme puanlarına ek olarak ikinci dönem TDE yazılı not ortalamalarındaki değişimin yaklaşık olarak %3'ünü açıklamaktadır ve gerçekleşen bu değişim anlamlıdır ( $F(1, 237) = 26.59, p < .001, \Delta R^2 = .03$ ). Son modelde ortaokul bitirme puanları ve TDE dersine yönelik hazırbulunuşluk testi puanları anlamlı bir yordayıcıdır. Başka bir ifadeyle, bu örnekte yüksek ortaokul bitirme puanlarına sahip ve TDE dersine yönelik hazırbulunuşluk düzeyleri yüksek olan öğrencilerin ikinci dönem ikinci yazılı TDE notları da yüksektir ve ikinci dönem TDE yazılı notlarının en önemli yordayıcısı ortaokul bitirme puanlarıdır. Ayrıca öğrencilerin cinsiyetleri, yaşamlarının büyük bir kısmını geçirdiği yer ve ortaokul bitirme puanları kontrol edildiğinde TDE dersine yönelik hazırbulunuşluk düzeyleri yüksek olan öğrencilerin ikinci dönem ikinci yazılı TDE notları da yüksektir. Bu bulgular, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin TDE ders başarısında önemli bir faktör olduğunu göstermektedir.

Tablo 18.  
İkinci Dönem TDE Yazılı Not Ortalamalarına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

	Aşama 1					Aşama 2				
	<i>B</i>	<i>SH</i>	$\beta$	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>B</i>	<i>SH</i>	$\beta$	<i>t</i>	<i>p</i>
Cinsiyet	3.03	1.98	.09	1.53	.128	1.10	1.94	.03	.57	.570
Yer	.57	2.02	.02	.28	.779	.80	1.94	.02	.41	.682
OBP	.57	.09	.38	6.13	.001***	.31	.10	.21	3.04	.004**
HBT						.99	.21	.33	4.78	.001***
$R^2$										
Düz $R^2$										
<i>SH</i>										
$F(sd_1, sd_2)$										
$\Delta R^2$										
$\Delta R^2$ <i>F</i> değeri										

Not: HBT: TDE Dersine Yönelik Hazırbulunuşluk Testi, Cinsiyet 1: Erkek, 2: Kadın, Yer: 1: Köy ya da Kasaba, 2: İlçe Merkezi ve Üstü, OBP: Ortaokul Bitirme Puanı. SH: Standart Hata,  $p < .01^{**}$ ,  $p < .001^{***}$ .

Hiyerarşik regresyon analizine ilk aşamada girilen cinsiyet, yaşamın büyük bir kısmının geçirildiği yer ve ortaokul bitirme puanları bir bütün olarak ikinci dönem TDE yazılı not ortalamalarındaki değişimin yaklaşık olarak %17'sini açıklamaktadır

ve bu değişim anlamlıdır ( $F(3, 238) = 15.96, p < .001, \Delta R^2 = .17$ ). İlk aşamada regresyon denkleminde girilen ortaokul bitirme puanları ( $\beta = .38, t(238) = 6.13, p < .001$ ) ikinci dönem TDE yazılı not ortalamalarındaki değişime katkısı anlamlıyken cinsiyet ve yaşamın büyük bir kısmını geçirdiği yer değişkenlerinin modele katkısı anlamlı değildir. İkinci aşamada regresyon denkleminde girilen hazırbulunuşluk puanları cinsiyet, yaşamın büyük bir kısmının geçirildiği yer ve ortaokul bitirme puanlarına ek olarak ikinci dönem TDE yazılı not ortalamalarındaki değişimin yaklaşık olarak %7'sini açıklamaktadır ve gerçekleşen bu değişim anlamlıdır ( $F(1, 237) = 22.89, p < .001, \Delta R^2 = .07$ ). Son modelde ortaokul bitirme puanları ve TDE dersine yönelik hazırbulunuşluk testi puanları anlamlı bir yordayıcıdır. Başka bir ifadeyle, bu örnekte yüksek ortaokul bitirme puanlarına sahip ve TDE dersine yönelik hazırbulunuşluk düzeyleri yüksek olan öğrencilerin ikinci dönem TDE dersi not ortalamaları da yüksektir ve ikinci dönem TDE yazılı not ortalamalarının en önemli yordayıcısı hazırbulunuşluk puanlarıdır. Ayrıca öğrencilerin cinsiyetleri, yaşamlarının büyük bir kısmını geçirdiği yer ve ortaokul bitirme puanları kontrol edildiğinde TDE dersine yönelik hazırbulunuşluk düzeyleri yüksek olan öğrencilerin ikinci dönem TDE yazılı not ortalamaları da yüksektir. Bu bulgular, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin TDE ders başarısında önemli bir faktör olduğunu göstermektedir.

## 4.2. Nitel Bölüm Bulguları ve Yorumları

### 4.2.1. Hazırbulunuşluğun Tanımına İlişkin Bulgular

TDE dersi öğretmenlerinin hazırbulunuşluklarını değerlendirmeyi amaçlayan bu çalışmada, nitel bulguları elde etmek amacıyla “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” aracılığıyla çalışma grubu üyelerine sorulan “*Sizce hazırbulunuşluk nedir?*” şeklindeki soruya vermiş oldukları yanıtlar içerik ve betimsel analiz tekniklerine tabi tutularak analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucu ulaşılan bulgular Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19.

## Öğretmenlerin Hazırbulunuşluk Kavramıyla İlgili Görüşleri

**1.Tema:** Hazır Bulunuşluk Kavramının Tanımsal Yansımaları

<b>Alt Temalar</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
G.1. İlgi, istek ve motivasyon	8	31
G.2. Beceri ve yeterlilikler	6	23
G.3. Fiziksel, bilişsel ve ruhsal hazırlık	8	31
G.4 Öğrenmeyi bilme	4	15
G.5. Analiz, değerlendirme ve yorumlama yeteneği kazanmış olma	1	4
G.6. Derse hazırlıklı olma	1	4
<b>Toplam</b>	<b>26</b>	<b>100</b>

Katılımcıların görüşleri değerlendirildiğinde ilgi, istek ve motivasyon %30; beceri ve yeterlilikler %23; fiziksel, bilişsel ve ruhsal hazırlık %30; öğrenmeyi bilme %15; analiz, değerlendirme ve yorumlama yeteneği kazanmış olma %3; derse hazırlıklı olma %3 şeklinde olduğu Tablo 19’da gözlemlenmiştir. Katılımcıların hazırbulunuşluk kavramını, kavramın genel kabulüne uygun algıladıkları görülmektedir. Katılımcıların büyük çoğunluğu hazırbulunuşluk kavramını ayrıntılı şekilde tanımlarken katılımcıların bir kısmı hazırbulunuşluk kavramını genel anlamda açıklamıştır. Katılımcılardan sadece 1’i eğitimle ilgili genel geçer kaynaklarda tanımlanan bilgiler göz önünde bulundurulduğunda, hazırbulunuşluk kavramını tanımlayamamıştır. Katılımcılardan “3, 9, 13, 14, 18, 19, 21, 22, 23, 26” hazırbulunuşluğu daha genel ifadelerle tanımlamışlardır. Diğer katılımcılar (1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 15, 16, 17, 20, 21, 22, 23, 24, 25) hazırbulunuşluğu yeni öğrenmelere önceden hazır olma; eğitimi algılayabilecek, özümseyebilecek fiziki, psikolojik, akademik donanımına sahip olma, geçmiş öğrenmelerden gelen birikim olarak algıladıklarını belirtmişlerdir. Bu durumda görüşmeye katılan katılımcıların hazırbulunuşluk hakkında bilgi ve fikir sahibi olduğu sonucuna varılmıştır.

“Bilmeye, öğrenmeye hevesli olmak demektir.” (Katılımcı, 19)

“Öğrencinin yeni bir konuyu öğrenmeye başlamadan önceki bilgi birikiminden tutun da uykusunu alıp almadığına, ortamın ısısının öğrenci üzerindeki etkisine, öğretmenin öğrencinin dikkatini çekebilme yeteneğinden öğrencinin psikolojik durumuna kadar pek çok etken hazır bulunuşlukla ilgilidir.” (Katılımcı, 24)

“Öğrencinin ne öğreneceğini nasıl ve neden öğreneceğini fark etme buna karşı bilinç geliştirme sürecidir.” (Katılımcı, 14)

“Bir kişinin gerekli bilgi ya da beceriyi öğrenebilmek için önceden kazandığı temel ya da ön bilgiler.” (Katılımcı, 20)

#### 4.2.2. Hazır Bulunuşluk Kavramının Öğretmenlere Çağrıştırdıkları

TDE dersi öğretmenlerinin hazırbulunuşluklarını değerlendirmeyi amaçlayan bu çalışmada, nitel bulguları elde etmek amacıyla “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” aracılığıyla çalışma grubu üyelerine sorulan “*Bir edebiyat öğretmeni olarak hazırbulunuşluğun sizde çağrıştırdığı kavramlar nelerdir?*” şeklindeki soruya vermiş oldukları yanıtlar içerik ve betimsel analiz tekniklerine tabi tutularak analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucu ulaşılan bulgular Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20.

Hazırbulunuşluk Kavramının Edebiyat Öğretmenlerine Çağrıştırdıkları

<i>2. Tema: Hazırbulunuşluk Kavramının İlgili Çağrışım Durumu</i>		
<b>Alt Temalar</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
G.1.Edebiyat bilgisi ve kültürü	3	12
G.2.Sanat bilgisi ve kültürü	4	15
G.3.Okuma alışkanlığı ve kültürü	3	12
G.4.Anlama-anlatma becerisi	6	23
G.5. Güdülenme ve dikkat	5	19
G.6.Deneyimler	5	19
G.7. Temel bilgiler ve beceriler	8	31
G.8. İlgi ve istek	8	31
G. 9. Bilişsel ve duyuşsal yeterlilik	11	42
G.10. Öğrenmeyi bilme	8	31
<b>Toplam</b>	<b>26</b>	<b>100</b>

Hazırbulunuşluğun çağrıştırdığı kavramlarla ilgili katılımcı görüşleri içerik ve betimsel analize tabi tutularak ulaşılan bulgular alt tema şeklinde Tablo 20’de verilmiştir. Buna göre katılımcıların %19’u güdülenme ve dikkat; %19’u deneyimler; %31’i temel bilgiler ve beceriler; %31’i ilgi ve istek; %42’si bilişsel ve duyuşsal yeterlilik; %31’i öğrenmeyi bilmeye yönelik çağrışımlardan bahsetmişlerdir. Soruya cevap veren katılımcıların büyük çoğunluğu (1, 2, 3, 5, 7, 8, 9, 11, 17, 18, 20, 21, 22, 24, 25, 26) hazırbulunuşluğu genel anlamda değerlendirmiştir. Katılımcılardan sadece 9’unun kavram çağrışımları TDE ile ilişkilidir. Bu katılımcılar, hazırbulunuşluğun kendilerine anlama, anlatma, okuma yeterliliği, edebi bilgi sahibi olma, genel kültür, sanata ilgi, sanat dallarını ve ürünlerini tanımayı çağrıştırdığını ifade etmişlerdir. Katılımcılardan 2’sinin kavram çağrışımlarıysa TDE ile kısmen ilgilidir. Buna göre katılımcıların büyük çoğunluğunun hazırbulunuşluk kavramını dersle bağımlı düşünmedikleri genel anlamda değerlendirdikleri görülmektedir.

“Öğrenmede isteklilik, daha kolay ve çabuk kavrama” (Katılımcı, 11)

“İstek, olgunluk, dikkat.” (Katılımcı, 18)

“Bilişsel ve mental alt yapı ve olgunluk, dikkatin toplanması ve merak uyandırılması vs” (Katılımcı, 24)

“Araştırma, gözleme, bilgiye ulaşma, paylaşım” (Katılımcı, 26)

“Okuma kültürü, yazılı ve sözlü anlatım becerisi” (Katılımcı, 6)

“Anlayabilme, ifade edebilme, yorumlayabilme” (Katılımcı, 10)

“Edebiyat terminolojisi, sanat dalları ve ürünlerini tanıma, edebiyatın günlük yaşam içindeki yerini çizebilme seviyesidir.” (Katılımcı, 14)

#### 4.2.3. Beceri Temelli Programa Geçilmesinin TDE Hazırbulunuşluk Düzeyine Katkısı

TDE dersi öğretmenlerinin hazırbulunuşluklarını değerlendirmeyi amaçlayan bu çalışmada, nitel bulguları elde etmek amacıyla “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” aracılığıyla çalışma grubu üyelerine sorulan “2005 Türk Dili ve Edebiyatı programı beceri temelli değilken 2015 Türk Dili ve Edebiyatı programı beceri temeldir. Sizce bu durum, öğrencilerin Türk Dili ve Edebiyatı dersine yönelik hazırbulunuşluk düzeylerine katkı sağlar mı? Neden?” şeklindeki soruya vermiş oldukları yanıtlar içerik ve betimsel analiz tekniklerine tabi tutularak analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucu ulaşılan bulgular Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21.

Beceri Temelli Programa Geçilmesinin TDE Hazırbulunuşluk Düzeyine Katkısı

#### 3.Tema: Program Değişiminin Hazır Bulunuşluk Düzeyine Katkı Durumu

Alt Temalar	f	%
G.1. Beceri temelli olması	9	35
G.2. Öğrenci merkezli olması	5	19
G.3. Uygulama imkânı sunması	7	27
G.4. Ortaokul programıyla uyumu	4	15
G.5. Edebi türlere ilgiyi arttırması	1	4
G.6. TDE dersinin tek ders olarak düzenlenmiş olması	1	4
G.7. Diğer faktörlerin etkileri	6	23
G.8. Katkısı yok	1	4
<b>Toplam</b>	<b>26</b>	<b>100</b>

Tablo 21'e göre katılımcıların çoğu 2005 TDE programı beceri temelli değilken 2015 TDE ders programının beceri temelli olmasını çeşitli nedenler belirterek öğrencilerin TDE dersine yönelik hazırbulunuşluk düzeylerine katkı sağlayacağı görüşünde olduklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılar tarafından ifade edilen temaların dağılımı, beceri temelli olması %35, öğrenci merkezli olması %19, uygulama imkânı sunması %27, ortaokul programıyla uyumu %15, edebi türlere ilgiyi arttırması %4, TDE dersinin tek ders olarak düzenlenmiş olması %4, diğer faktörlerin etkisi %23 iken katkısı olmadığı görüşünde olan %4 şeklinde Tablo 21'de gösterildiği gibidir. Katılımcıların bazıları beceri temelli programın TDE dersine yönelik hazırbulunuşluk düzeyine katkı sağlayacağı görüşünde olmakla birlikte öğrencilerin TDE dersine yönelik hazırbulunuşluk düzeyini öğrencilerin yetenekleri ve istekleri, öğretmenlerin uyguladıkları öğretim yöntemleri, öğrencilerin devam ettikleri okul türü, öğrencilerin öğrenme tarzlarında meydana gelen değişiklikler gibi unsurların etkisini de dile getirmişlerdir. Katkısı olmadığı görüşünde olan katılımcı ve diğer faktörlerin etkisinden bahseden katılımcılar programın etkisinden çok bireysel faktörlere, öğrenci temelli eğitim programının dezavantajlarına, teknolojiye bağlı gelişen öğrenme tarzındaki değişime, okul türlerinden kaynaklanabilecek sorunlara, öğretmenlerin yeni sisteme uyumu ile ilgili olumsuzluklara değinmişlerdir. Bu katılımcılar yorumlarında program değişikliğinin tek başına öğrencilerin TDE dersine hazırbulunuşluk düzeylerini arttırmakta yeterli olmayacağını ifade etmişlerdir. Bazı katılımcılar (4, 12, 24) hazırbulunuşluk bakımından yeterli olmayan öğrencilere beceri temelli program uygulanmasının öğrenci ve öğretmen açısından doğurabileceği olumsuz durumları da dile getirmişlerdir. Öğrenci merkezli eğitim ve hazırbulunuşluk açısından beceri temelli programın katkı sağlayacağını belirten katılımcılar, öğretim kademeleri arasında beceri temelli programlarda olduğu şekliyle uyum olmasının gerekliliğini belirtmişlerdir. Daha kolay ve akademik açıdan başarının yükseldiği bir öğrenme için kademeler arası bütünlük katılımcılar tarafından vurgulanmıştır.

“Öğrenciye göre değişir. İyi okullarda belki ama meslek liselerinde öğrenciler pek hazırlıklı gelmiyor.” (Katılımcı, 4)

“Katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Ama ülkemizde hâlâ öğretmen anlatır, öğrenci dinler durumdadır. Biraz biraz yenmeye çalışıyoruz. Eğitim bir süreçtir. Ürünleri bekleyip görmek gerekir. Bence katkı sağlar; ama öğrenci ilgi duymalıdır.” (Katılımcı, 12)

“Öğrenciye yeni konuyu vermeden her şeyi biliyor kabul edilmesi öğrencinin aleyhindedir ve öğretmenin işini zorlaştırmaktadır.” (Katılımcı, 24)



“Evet, katkı sağlar ancak öğrencinin içinde bulunduğu ortam ve ekonomik koşullar bu becerileri sınırlandırabilir ve öğrencinin eksik hazır bulunuşluk edinerek üst sınıfa gelmesine neden olabilir.” (Katılımcı, 20)

“Sağlar. Beceri temelli öğretim yaklaşımı öğrencide edebi türlere ilgiyi artırır. Edebi estetik ve zevki geliştirir.” (Katılımcı, 3)

“Sağlar, çünkü bilgi birikimi yanında öğrendiği bilgiyi uyguluyor olması öğrencinin eğitiminin kalıcı olmasına ve becerilerini uygulama fırsatı verir. Örneğin bilgi olarak hece ölçüsü ile yazılan şiiri ayırt edebilen ve ölçülerini gösterebilen öğrenci kendisi hece ölçüsü ile şiir yazmada zorlanabilir. Ancak müfredatta şiir konusu beceri temelli işlenirse öğrenci uygulama becerisini geliştirecektir.” (Katılımcı, 5)

“Elbette katkı sağlayacaktır. Beceri temelli öğrenme, klasik ezber yaklaşımındaki sorgulamadan mantık yürütmeden bilgi depolamanın önüne geçecektir. Bunun için öğrencinin ilgisini çebedecek ön hazırlık çalışmaları yapılmalı. Öğrenci ne öğreneceğini merak etmeli ve kendince araştırma yapmalı kendisi de bazı çıkarımlarda bulunabilmeli.” (Katılımcı, 22)

“İlköğretim seviyesinde de beceri temelli eğitim verilmişse ortaöğretimde hazır bulunuşluğa yardımcı olur ve ortaöğretimde de aynı teknikle devam edildiğinde hazır bulunuşluklarına ilerleyen kademelerde de katkıda bulunur. Çünkü yaparak yaşayarak öğrenme kalıcılığı sağladığı gibi ileriye dönük akademik yaşantıda da edindiği becerileri kullanarak daha kolay bir öğrenme sağlayacaktır.” (Katılımcı, 10)

“Sağlar, ortaokul müfredatı beceri temelli öğrenci yetiştirdiği için öğrenci liseye rahat uyum sağlar.” (Katılımcı, 25)

#### **4.2.4. Beceri Temelli Türkçe ve TDE Programların TDE Dersine Yönelik Hazırbulunuşluğa Katkısı**

TDE dersi öğretmenlerinin hazırbulunuşluklarını değerlendirmeyi amaçlayan bu çalışmada, nitel bulguları elde etmek amacıyla “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” aracılığıyla çalışma grubu üyelerine sorulan “2006 Türkçe ile 2015 ve sonraki Türk Dili ve Edebiyatı programlarının beceri temelli olması öğrencilere Türk Dili ve Edebiyatı dersine yönelik hazırbulunuşluk açısından katkı sağlar mı? Neden?” şeklindeki soruya vermiş oldukları yanıtlar içerik ve betimsel analiz tekniklerine tabi tutularak analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucu ulaşılan bulgular Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22.

Beceri Temelli Türkçe ve TDE Programların TDE Dersine Yönelik Hazırbulunuşluğa Katkısı

**4.Tema:** Beceri Temelli Programların Hazır Bulunuşluğa Katkı Durumu

Alt Temalar	f	%
G.1. TDE anlama-anlatma becerilerine dayanması	3	12
G.2. Edebiyat ve sanata ilgiyi arttırması	3	12
G.3. Uygulama imkânı sağlaması	7	27
G.4. İstek-merak-ilgi oluşturmaları	7	27
G.5. Ezberden uzaklaşması	3	12
G.6. Derse yönelik bilinçlenme artışı	5	19
G.7. Bireysel farkların katkısını belirtenler	2	8
G.8. Diğer faktörlerin katkısını belirtenler	2	8
<b>Toplam</b>	<b>26</b>	<b>100</b>

Tablo 22’de de belirtildiği üzere katılımcıların çoğu 2006 Türkçe ile 2015 ve sonraki TDE programlarının beceri temelli olmasını çeşitli nedenler göstererek öğrencilere TDE dersine yönelik hazırbulunuşluk açısından katkı sağlar demişlerdir. Katılımcıların görüşlerinin tema dağılımları, TDE anlama-anlatma becerilerine dayanması %12, edebiyat ve sanata ilgiyi arttırması %12, uygulama imkânı sağlaması %27, istek-merak-ilgi oluşturmaları %27, ezberden uzaklaşması %12, derse yönelik bilinçlenme artışı %19, bireysel farkların katkısı %8, diğer faktörlerin katkısı %8 şeklinde Tablo 22’de gösterilmiştir.

Katılımcılardan 3’ü, 2006 Türkçe ile 2015 ve sonraki TDE programlarının beceri temelli olmasının öğrencilere TDE dersine yönelik hazırbulunuşluk açısından katkı sağlamayacağı görüşündedir. Katılımcılardan 5’i de katkı sağlayabileceği görüşünü paylaşırken diğer faktörlerin göz önünde bulundurulması gerektiğini belirtmişlerdir. Katılımcılar hazırbulunuşluk için Türkçe ve TDE derslerinin beceri temelli ve birbirini takip eden süreçler hâlinde uygulanmasının TDE dersi için hazırbulunuşluk oluşmasına katkı sağlayacağını söylemişlerdir. Ayrıca programın öğretim kademeleri süreci açısından bütünlük içinde olmasının katkı sağlayacağı görüşü yanında programın uygulanabilirliğinin önemi de Katılımcı12 tarafından vurgulanmıştır. Katılımcılar (7, 10, 12, 20) becerilerini geliştirmeyi öğrenmiş öğrencilerin ileride de bu yöntemi kullanarak yeni öğrenmeler için de kullanabileceklerini belirtmişlerdir.

Türkçe dersinde aldığı beceri temelli eğitimle Türk Dili ve Edebiyatı dersindeki konuları daha iyi anlar. Ders konuları ile ilgili becerisini yazılı ve sözlü olarak da sunabilir.”  
(**Katılımcı, 5**)

“Türkçeyi kullanma becerisi yönünden daha donanımlı olan bir öğrenci kitlesi Türk Dili ve Edebiyatı dersinde daha ilgili olur.” (**Katılımcı, 6**)

“Evet, katkı sağlamaktadır. İbn-i Sina'nın ‘Eğitim, taş üzerine nakışlar yapmaya benzer.’ sözünden hareketle Türk Dili ve Edebiyatı dersi bir ders olmanın ötesindedir. Büyük kazanımlar sağlamalıdır. Öğrencilerin Türkçeyi güzel kullanmaya, anlamaya, kendini doğru ifade etmeye, olaylar karşısında mukayese etmeye, yorumlama yeteneğini artırmaya ihtiyaçları var. Sosyal medyanın bu kadar arttığı bu dönemde daha fazla ihtiyaçları olduğunu düşünüyorum. Hazır bulunuşluk çok önemlidir.” (**Katılımcı, 7**)

“Temel düzeydeki bilgi becerilerle donanmış öğrencilerin edebiyat dersine daha bilinçli katılımı dersin kazanımlarının daha etkili verilmesini sağlayacaktır. Bu nedenle dersin işlenişi daha detaylı ve verimli olacaktır.” (**Katılımcı, 8**)

“Programların uygulanabilir olması önemlidir. Evet, katkı sağlar. Öğrenci yapabildiğini görünce ders için daha da hevesli olacak ve gelecek derslere, dönemlere hazırlanacaktır.”  
(**Katılımcı, 12**)

“Elbette katkı sağlayacaktır. Beceri temelli öğrenme, klasik ezber yaklaşımındaki sorgulamadan mantık yürütmeden bilgi depolamanın önüne geçecektir. Bunun için öğrencinin ilgisini çezecek on hazırlık çalışmaları yapılmalı. Öğrenci ne öğreneceğini merak etmeli ve kendince araştırma yapmalı kendisi de bazı çıkarımlarda bulunabilmeli.”  
(**Katılımcı, 22**)

“Katkı sağlar. Becerilerini geliştirmeyi öğrenmiş bir öğrenci ileride de bu yöntemi kullanarak gereken hazır bulunuşluğunu sağlayacaktır.” (**Katılımcı, 10**)

#### 4.2.5. Öğretmenlerin Program Tercihleri

TDE dersi öğretmenlerinin hazırbulunuşluklarını değerlendirmeyi amaçlayan bu çalışmada, nitel bulguları elde etmek amacıyla “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” aracılığıyla çalışma grubu üyelerine sorulan “2005 ve 2015 Türk Dili ve Edebiyatı programları arasında tercih yapma imkânınız olsa hazırbulunuşluk açısından hangisini uygulamayı tercih ederdiniz? Niçin?” şeklindeki soruya vermiş oldukları yanıtlar içerik ve betimsel analiz tekniklerine tabi tutularak analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucu ulaşılan bulgular Tablo 23’te verilmiştir.

Tablo 23.

## Öğretmenlerin TDE Programlarıyla İlgili Tercihleri ve Tercih Nedenleri

<b>5.Tema: Öğretmenlerin Program Tercih Durumları</b>		
<b>Alt Temalar</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
<b>2005 programını tercih edenler</b>	<b>2</b>	<b>8</b>
G.1. Düzenli olması	1	4
G.2. Açıklama yapmayan	1	4
<b>2015 programını tercih edenler</b>	<b>20</b>	<b>77</b>
G.3. Beceri temelli olması	8	31
G.4. Öğrenci merkezli olması	7	27
G.5. Uygulama imkânı vermesi	9	35
G.6. Geliştirilip yeniden düzenlenmeli	2	8
G.7. Açıklama yapmayan	4	15
<b>Hiçbirini tercih etmeyenler</b>	<b>3</b>	<b>12</b>
G.8. Yeni program yazılmalı	2	8
G.9. 2002'de uygulanmakta olan program	1	4
<b>Yanıt vermeyenler</b>	<b>1</b>	<b>4</b>
G.10. Yanıt vermeyenler	1	4
<b>Toplam</b>	<b>26</b>	<b>100</b>

Tablo 23'te görüldüğü gibi bu soruda katılımcıların çoğu 2015 programını tercih ettiklerini belirtirken katılımcılardan 2'si 2005 programını tercih etmiştir. Diğer 3 katılımcı her iki programı da beğenmediklerini belirtirken 1 katılımcı soruya cevap vermemiştir. 2005 programını tercih eden katılımcılardan %4'ü programın düzenli olmasını neden olarak belirtirken %4'ü tercih nedenini belirtmemiştir. 2015 programını tercih eden katılımcıların %31'i beceri temelli olmasını, %27'si öğrenci merkezli olması %35'i uygulama imkânı vermesini tercih nedeni olarak belirtmiştir. 2015 programını tercih eden katılımcıların %8 'i tercihe etmekle birlikte geliştirilip yeniden düzenlenmesi gerektiği düşüncesine sahipken %15'i tercih nedeniyle ilgili açıklama yapmamıştır. Katılımcılardan %12'si her iki programı da tercih etmediklerini belirtmiştir. Bu katılımcıların %8'i yeni bir programın gerekli olduğu görüşünderken %4'ü 2002 tarihinde uygulanmakta olan 1992 programını (Dursunoğlu, 2006) tercih ettiğini belirtmiştir. Her iki programı da benimsemeyen katılımcılardan Katılımcı14, program geliştirme sürecinde deneyimli öğretmenlere yer verilmemesini eksiklik olarak gördüğünü belirtmiştir. Katılımcı 14'ün görüşü öğretmenlerin süreç içinde yer alamaması sonucunda sahada uygulanan bütün programların ihtiyacı karşılamaktan uzak olduklarına yönelik benzer çalışmalardaki görüşlerle uyumludur (TEDMEM, 2016 ; Erdem, C., 2017; Erdem ve Topbaş, 2017).

2015 programını tercih ettiğini belirten öğretmenler; beceri temelli yapısıyla öğrencilere uygulama imkânı vermesi, ezberden uzaklaştırması, öğrencileri hazırbulunuşluk açısından olumlu yönde etkilemesi, öğrencilere iş birliği ile öğrenme imkânı sağlaması, öğrencilerin bilinçli bir şekilde derse katılmasını sağlaması ve beceri temelli yaklaşımla hazırlanmış olan Türkçe programı ile uyumu açısından tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

“Hiçbirini. Yeni bir modeli uygulamak şart. Fakat ne uygulanırsa uygulansın öğrenciye anlamlı ve gerekli olduğu hissedilmeli eğitim programları ve müfredatları MEB tarafından akademisyenlere hazırlatılıyor bu yanlış bu iş sahada olanlara bırakılmalı 25 yıldır bu hizmetteyim pek çok şehirde görev yaptım MEB tarafından öğretmenlere danışıldığını görmedim.” **(Katılımcı, 14)**

“Yeni bir program hazırlardım okuma ve yazma alışkanlığı kazandıracak.” **(Katılımcı, 13)**

“2005 2015’e göre daha düzenli ve ayrıntılı işlenirken 2015 daha karmaşık ve düzensizdir. Derli toplu olması yönünden 2005’i tercih ederdim.” **(Katılımcı, 7)**

“2015. Çünkü hazır bulunuşluğu gerektiren ve geliştiren bir yapıya sahip.” **(Katılımcı, 3)**

“2015. Çünkü beceri temelli eğitim öğrenciyi hazır bulunuşluk sürecinde daha aktif hâle getirmektedir” **(Katılımcı,11)**

“Beceri temelli eğitimi uygulamayı tercih ederdim. Öğrenciye ‘Başarabilirsin.’ duygusu verme açısından önemli bir uygulama. Tek başına çözemediği bir problemi iş birliği ile çözerek ‘ben’ değil ‘biz’ duygusunu da yaşayarak insanın toplumsal bir aygıt olduğunu ve böylece toplum içinde karşılaşacağı sorunlara nasıl çözüm bulacağını öğrenciye öğretmesi bakımından önemli bir uygulama.” **(Katılımcı, 20)**

“2015 programını tercih ederim. Öğrenci ezberci zihniyetle değil öğrenme zihniyetiyle derse gelmeli. Bilinçli bir şekilde derse katılım göstermeli.” **(Katılımcı, 22)**

#### 4.2.6. Hazırbulunuşluk Düzeylerinin TDE Ders Başarısına Etkisi

TDE dersi öğretmenlerinin hazırbulunuşluklarını değerlendirmeyi amaçlayan bu çalışmada, nitel bulguları elde etmek amacıyla “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” aracılığıyla çalışma grubu üyelerine sorulan “*Ortaöğretime başlayan öğrencilerin Türk Dili ve Edebiyatı dersine yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinin Türk Dili ve Edebiyatı ders başarısına etkisi hakkında düşünceleriniz nelerdir?*” şeklindeki soruya vermiş oldukları yanıtlar içerik ve betimsel analiz tekniklerine tabi tutularak analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucu ulaşılan bulgular Tablo 24’te verilmiştir.

Tablo 24.

Öğrencilerin Hazırbulunuşluk Düzeylerinin TDE Ders Başarısına Etkisine İlişkin Öğretmen Görüş Dağılımı

<b>6.Tema: Hazır Bulunuşluğun TDE Ders Başarısına Etki Durumu</b>		
<b>Alt Temalar</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
G.1. Hazır bulunuşluk yüksek ise başarı artar	16	62
G.2. Derse katılımı etkiler	2	8
G.3. Etkisi var ancak öğrenci hazır bulunuşluğu yetersiz	5	19
G.4. Hazır bulunuşluğun yetersizliği başarıyı olumsuz etkiler	9	35
G.5. Açıklama yapmayan	1	4
G.6. Diğer faktörler etkili	1	4
<b>Toplam</b>	<b>26</b>	<b>100</b>

Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin TDE ders başarısına etki durumlarıyla ilgili katılımcı görüş dağılımı, hazırbulunuşluk yüksek ise başarı artar %62, derse katılımı etkiler %8, etkisi var ancak öğrenci hazırbulunuşluğu yetersiz %19, hazırbulunuşluğun yetersizliği başarıyı olumsuz etkiler %35 şeklinde Tablo 24'te gösterildiği gibidir. Ayrıca katılımcılardan %4'ü açıklama yapmamışken %4'ü de diğer faktörlerin etkisinin daha fazla olduğunu belirtmiştir. Katılımcıların büyük çoğunluğu, ortaöğretime başlayan öğrencilerin TDE dersine yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinin TDE ders başarısına etkisi olduğunu belirtmiştir. Katılımcıların 4'ü hazırbulunuşluğun TDE ders başarısına katkı sağladığını ancak öğrencilerin yeterli hazırbulunuşluk düzeyine ulaşmadan ortaöğretime geldiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcıların 2'si öğrencilerin yeterli hazırbulunuşluk düzeyine ulaşmadan geldiğini belirtmiş, geriye kalan 2 katılımcı ya soruyu cevaplamamış ya da soruyla ilişkili bir cevap vermemişlerdir. Toplamda katılımcıların %31'i öğrencilerin yeterli hazırbulunuşluk düzeyine ulaşmadan ortaöğretime başladıkları yönünde görüş belirtmişlerdir. Katılımcılardan bazıları yorumlarında okul türüne göre öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin farklılaşabileceğini belirtmiştir. Ayrıca katılımcılar öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri yüksek şekilde gelmemelerinin ders başarısını olumsuz etkilediği yönünde görüş bildirmişlerdir.

“Teknoloji çağı çocukları pek de edebiyata hazır şekilde gelmiyorlar. İlk yıl bayağı zorlanıyorlar. Soyut düşünme yeteneği her geçen yıl gelen nesilde azalıyor. Yorumlama yeteneği dersin o da yok. Tabi ben meslek lisesinde çalışıyorum bir fen lisesinde böyle değildir.” (Katılımcı, 4)

“Edebiyat dersi açısından yetersiz başladıkları için zorluyorlar, zorlanıyorlar.” (Katılımcı, 24)

“Dil bilgisi yönünden ders başarısına etkisi fazladır, şayet iyi bir eğitimle gelmişse. Türk edebiyatı açısından yeterli değildir.” (Katılımcı, 25)

“Türkçe dil bilgisi konuları bakımından öğrencilerin iyi bir alt yapı ile gelmeleri konuyu daha iyi ve çabuk anlamalarını sağlıyor, Edebiyat anlamında ortaokuldan hazır bulunuşlukları az geldiği için katkı sağlayamamaktadır.” (Katılımcı, 11)

“Kitaplar ve yazarlar bizim dersimiz için önemli. Edebiyat hayattır derim her zaman. Öğrenci özellikle yaşadığı ülkesindeki yazarları ve eserlerini tanımalıdır. Bu konuda hazır bulunuşlukları eksik maalesef. Entelektüellik temellerini 9. sınıfta atıyoruz diyebilirim.” (Katılımcı, 12)

“Özellikle 9. sınıf öğrencisi açısından hazır bulunuşluk çok düşük çünkü ortaokulda bu dersi görmüyorlar hiçbir bilgileri yok. Genellikle derse meraklı istekli ve çekingen bakıyorlar bu aşamada dersi sevdirmek öğretmenin yeteneğine kalıyor.” (Katılımcı, 14)

“Öğrencilere ilkökul ve ortaokul seviyelerinde ‘hissettirilerek’ verilen bilgilerin lise seviyesinde tam olarak kavratılması açısından önemli bir metot. Sürekli baştan başlayarak konu anlatmak ya da öğrenciyi aynı konulara yönlendirmek yerine öğrencinin eksik kalan bilgileri tamamlanıp geriye kalan zamanda uygulama yapılması öğrencinin başarısının artırılmasına daha yardımcı olacaktır. O yüzden hazır bulunuşluk sağlamış bir öğrenci hazır bulunuşluğu olmayan bir öğrenciye göre daha başarılı olur.” (Katılımcı, 20)

“Hazır bulunuşluk konusunda yeterli olan öğrenciler yeni konuları öğrenirken daha az problem yasarlar.” (Katılımcı, 23)

“Kesinlikle çok katkısı vardır. Öğrencinin okuma-anlama seviyesi gereken seviyede olmalıdır. Eğer bu noktada hazır bulunuşluk düzeyi yeterli değilse sorunlar çıkmaktadır.” (Katılımcı, 12)

#### 4.2.7. Öğretmen Görüşlerine Göre En Zor Öğrenilen TDE Konuları

TDE dersi öğretmenlerinin hazırbulunuşluklarını değerlendirmeyi amaçlayan bu çalışmada, nitel bulguları elde etmek amacıyla “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” aracılığıyla çalışma grubu üyelerine sorulan “*Sizce hazırbulunuşluk düzeylerinden dolayı öğrencilerin en zor öğrendikleri Türk Dili ve Edebiyatı konuları nelerdir?*” şeklindeki soruya vermiş oldukları yanıtlar içerik ve betimsel analiz tekniklerine tabi tutularak analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucu ulaşılan bulgular Tablo 25’te verilmiştir.

Tablo 25.

Öğrencilerin En Zor Öğrendikleri TDE Konularıyla İlgili Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı

7.Tema: En Zor Öğrenilen TDE Konularıyla İlgili Durum		
Alt Temalar	f	%
Edebiyat	15	58
Dil Bilgisi	5	19
Edebiyat ve Dil Bilgisi	3	12
Okum-Anlama-Konuşma	2	8
Edebiyat- Dil bilgisi-Okuma-Anlama-Konuşma-Yazma	1	4
<b>Toplam</b>	<b>26</b>	<b>100</b>

Tablo 25'te öğrencilerin en zor öğrendikleri TDE konularına yönelik tema ve alt tema dağılımı verilmiştir. Tabloya göre katılımcıların görüş bildirdiği temaların dağılımı, %58'i edebiyat, %19'u dil bilgisi, %12'si edebiyat ve dil bilgisi, %8'i okuma-anlama-konuşma, %4'ü edebiyat-dil bilgisi-okuma-anlama-konuşma yazma konularının öğrenciler tarafından en zor öğrenilen TDE konuları olduğu yönündedir. Katılımcıların dile getirdiği konular Tablo 26'da gruplandırılmıştır. Tablo 26'da katılımcıların hangilerinin genel anlamda hangi konulara değindikleri de belirtilmiştir. Tablo 26'da doğrudan edebiyat konusu veya dil bilgisi konusu olarak sınıflandırılmayan yanıtlar diğer başlığı altında verilmiştir.

Tablo 26.

## Öğrencilerin En Zor Öğrendikleri TDE Konuları ve Alt Konuların Dağılımı

<b>Konular</b>	<b>Alt Başlıklar</b>	<b>Öğretmenler(K)</b>
Edebiyat konuları	Eski Türk Edebiyatı, Divan Şiiri, Tanzimat Dönemi, Servet-i Fünun Dönemi, Fecr-i Ati Dönemi, Edebi sanatlar, Nazım ve Nazım Türleri, Şiirin Yapı Unsurları, Kafiye, Edebi Akımlar, İslamiyet Sonrası İlk Ürünler	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K11, K12, K13, K14, K15, K16, K17, K18, K19, K22, K25, K26
Dil bilgisi konuları	Anlatım Bozuklukları, Filimsiler, Fiilde Çatı, Sözcükte Yapı, Cümle Türleri, Cümlenin Ögeleri, Yazım Kuralları	K7, K10, K17, K19, K20, K21, K26
Diğer	Metin Yorumlama, Ezber Gerektiren Konular, Tasavvuf Konuları, Okuma Alışkanlığı Edinilmesi, Yazma Alışkanlığı Edinilmesi, Kavramlar	K8, K9, K13, K14, K22, K24,



Katılımcılardan bazıları alt konulara değinmeden sadece “edebiyat konuları” yahut “dil bilgisi konuları” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Genel anlamda bütün edebiyat konularının hazırbulunuşluk düzeylerinden dolayı öğrencilerin en zor öğrendikleri konular olduğu görüşünde olan katılımcılar olduğu gibi dil bilgisi konularının öğrenciler tarafından zor anlaşıldığı görüşünde olanlar da vardır. Katılımcıların büyük çoğunluğu, öğrencilerin Divan edebiyatı konularını öğrenmekte zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte katılımcılardan dil bilgisi konularının öğrenciler tarafından hazırbulunuşluk düzeyleri bakımından öğrenilmekte zorlanıldığını savunanların büyük çoğunluğu anlatım bozuklukları, fiilimsiler, fiil çatıları konularını işaret etmişlerdir. Divan edebiyatı konularının öğrenilmesinde öğrencilerin zorlanma sebepleri hakkındaki görüş ifade eden katılımcılar öğrencilerin yapamadıklarını düşündükleri konuları öğrenmeye çalışmaktan da vazgeçtiklerini belirtmişlerdir.

“Edebiyat kısmındaki konular” (Katılımcı, 1)

“Dil bilgisi konuları” (Katılımcı, 21)

“Öğrenciler okuma alışkanlığı geliştirmekte sıkıntı yaşıyorlar. Okuma alışkanlıkları gelişmeyince de en çok yazma konularında başarısızlar.” (Katılımcı, 9)

“Eski metinlere ilgi duymuyorlar, sıkılıyorlar hemen. Divan Edebiyatı, İslami Dönemin ilk metinleri... Ayrıca dil bilgisinde bazı konular ağır geliyor. Yapamıyoruz deyip öğrenmekten çok çabuk vazgeçiyorlar. Fiilimsiler, fiil çatıları, iletişimle ilgili bazı yeni kavramlar...” (Katılımcı, 13)

“Özellikle bilgiyle becerinin birlikte kullanıldığı konularda zorlanıyorlar. Yorum gerektiren konularda üretkenlikte sıkıntı yaşıyorlar. Dönemsel özellikleri kavramada eseri dönemine göre değil bugüne göre değerlendiriyorlar. Dönemin özelliklerini kavrayamadıkları için eseri dönemle ilişkilendiremiyorlar. Ezber bilgiyi uygulamaya geçiremiyorlar. Dilbilgisi konularında çok zorlanıyorlar.” (Katılımcı, 22)

“Bazı dil bilgisi konularında zorlanıyorlar. Fiilimsiler, fiil çatıları gibi. Eski edebiyat metinlerine ilgi duymuyorlar. Divan edebiyatı, İslami dönem ed. gibi.” (Katılımcı, 19)

#### 4.2.8. Öğretmen Görüşlerine Göre En Kolay Öğrenilen TDE Konuları

TDE dersi öğretmenlerinin hazırbulunuşluklarını değerlendirmeyi amaçlayan bu çalışmada, nitel bulguları elde etmek amacıyla “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” aracılığıyla çalışma grubu üyelerine sorulan “*Sizce hazırbulunuşluk düzeylerinden dolayı öğrencilerin en kolay öğrendikleri Türk Dili ve Edebiyatı konuları nelerdir?*” şeklindeki soruya vermiş oldukları yanıtlar içerik ve betimsel analiz tekniklerine tabi tutularak analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucu ulaşılan bulgular Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27.

Öğrencilerin En Kolay Öğrendikleri TDE Konularıyla İlgili Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı

<b>8.Tema: En Kolay Öğrenilen TDE Konularıyla İlgili Durum</b>			
	<b>Alt Temalar</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Edebiyat		13	50
Dil Bilgisi		7	27
Edebiyat ve Dil Bilgisi		1	4
Okuma-Anlama- Konuşma		2	8
Edebiyat- Dil Bilgisi- Okuma- Anlama- Konuşma-Yazma		3	12
<b>Toplam</b>		<b>26</b>	<b>100</b>

Tablo 27’de öğrencilerin en kolay öğrendikleri TDE konularına yönelik katılımcı görüşleri tema ve alt temalar olarak verilmiştir. Tabloya göre katılımcıların görüş bildirdiği temaların dağılımı, %50’si edebiyat, %27’si dil bilgisi, %4’ü edebiyat ve dil bilgisi, %8’i okuma-anlama-konuşma, %12’si edebiyat-dil bilgisi-okuma-anlama-konuşma-yazma konularının öğrenciler tarafından en kolay öğrenilen TDE konuları olduğu yönündedir. Katılımcıların dile getirdiği konular Tablo 28’de gruplandırılmıştır. Tablo 28’de katılımcılardan hangilerinin genel anlamda hangi konulara değindikleri de belirtilmiştir. Tablo 28’de doğrudan edebiyat konusu veya dil bilgisi konusu olarak sınıflandırılmayan yanıtlar diğer başlığı altında verilmiştir.

Tablo 28.

Öğrencilerin En Kolay Öğrendikleri TDE Konuları ve Alt Konuların Dağılımı

<b>Konular</b>	<b>Alt Başlıklar</b>	<b>Öğretmenler(K)</b>
Edebiyat konuları	Edebi Sanatlar, Halk Edebiyatı, Mâni, Türkü, Ninni, Efsane, Destan, Masal, Şiir Tür ve Şekilleri, Şiir Bilgisi, Nazım ve Nesir türleri konuları, Cumhuriyet Dönemi Şiirleri, Günümüz Şiiri, Günümüz Romanı, Edebi Türler, halk Edebiyatı Eserleri, Fabl, Hikâye, Roman, Milli Edebiyat ve Cumhuriyet Dönemi,	K2, K3, K4, K5, K6, K7, K9, K13, K14, K16, K17, K18, K19, K20, K21, K25, K26
Dil bilgisi konuları	Cümlelerin Öğeleri, Türkçe Gramer Konularının Geneli, Cümlelerin Öğeleri, Sözcükte Anlam, Cümlede Anlam, İsimler	K1, K8, K10, K11, K13, K15, K16, K19, K26
Diğer	Öğretici Metin Türleri, İletişim, Kültür, Dil, Değişmeyen Ezber Konuları, Metin Yorumlamaya Dair Konular, Paragraf, Metinlerin Sınıflandırılması, Yazılı ve Sözlü Eserler	K5, K12, K17, K22, K24, K26

Katılımcılardan 1, 8 ve 15 “dil bilgisi” konuları diyerek soruyu genel anlamda cevaplandırmıştır. Soruya bütün öğretmenler cevap vermiştir. Cevap veren katılımcılardan büyük çoğunluğu Halk edebiyatı konuları (masal, destan, efsâne, ninni, mâni, türkü), Cumhuriyet sonrası edebiyat konularının (özellikle yakın döneme ait şiir, roman, hikâye konuları) daha kolay anlaşıldığını ifade etmişlerdir. 7. soruda Divan edebiyatının öğrenciler tarafından zor öğrenildiğini belirten katılımcılar şiir tür ve şekillerinin de zor öğrenildiğini belirtmişlerdir. Ancak Halk edebiyatının öğrenciler tarafından kolay öğrenildiğini ifade ederken şiir tür ve şekillerinin kolay öğrenildiğini belirtmişlerdir. Bu yanıtlardan öğrencilerin Divan şiiriyle ilgili şiir tür ve şekil özelliklerini öğrenmekte zorlanırken Halk şiiri tür ve şekil özelliklerini daha kolay öğrendikleri sonucuna varılabilir. Katılımcılar, dil bilgisi konularının da öğrenciler tarafından daha kolay öğrenildiğini ifade etmişlerdir. Özellikle sözcükte anlam, cümlede anlam, cümlenin öğeleri ve isimler gibi konuların öğrenciler tarafından kolay öğrenildiğini belirtmişlerdir. Katılımcılar bunun yanında yazılı ve sözlü eserler, nazım ve nesir türleri, iletişim, dil, kültür, paragraf, metinlerin sınıflandırılması gibi konuları da öğrencilerin kolay öğrendiklerini belirtmişlerdir. Katılımcılardan bazıları (19,13) öğrencilerin ilgi duydukları ve istekli oldukları konuları daha kolay öğrendiklerini belirtirken bazıları (9, 22) da önceden aldıkları derslerle ilgili konuları daha kolay öğrendiklerini vurgulamıştır.

Edebiyat konularından Divan edebiyatı konularının zor öğrenildiğini düşünen katılımcılar şiir, nazım türleri ve ilgili konularında zor öğrenildiğini belirtirken Halk edebiyatı konularının kolay öğrenildiğini düşünen katılımcılar şiir, nazım türleri ve ilgili konuların da kolay öğrenildiği düşüncesini paylaşmışlardır. Bu durumda şiir, nazım türleri ve ilgili konuların öğrenilmesindeki zorluk veya kolaylığın konunun işlendiği dönemin özelliklerine göre değiştiği ve öğrenci için öğrenilmesinin zorlaştığı veya kolaylaştığı fikrine varılabilir. Bu durum dil bilgisi konuları için de geçerlidir. Gerek edebiyat konularının zor olduğunu veya kolay olduğunu belirten katılımcılar gerekse dil bilgisi konularının zor veya kolay olduğunu belirten katılımcılar alt başlıklara inildiğinde Divan edebiyatının zor Halk edebiyatının kolay öğrenildiğini anlatım bozukluklarının zor, sözcükte anlam konusunun kolay öğrenildiğini belirtmişlerdir. Diğer taraftan katılımcılar ortaokulda öğrencinin kısmen de olsa öğrenme imkânı buldukları şiirle ilgili konuları daha kolay öğrendiklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların görüşleri birlikte değerlendirildiğinde öğrenciler

ortaokulda karşılaştıkları konularla ilgili veya benzer konuları ortaöğretimde işlediklerinde bu konularla ilgili hazırbulunuşluğa sahip oldukları için daha kolay öğrenebilmektedirler. Divan edebiyatı ve anlatım bozukluklarını öğrenmekte zorlanan öğrencilerin Halk edebiyatı ve sözcükte anlam konularında zorlanmamalarının nedeni öğrencinin konuya hazırbulunuşluğundan kaynaklanabilir.

“Dil bilgisi bölümü” (Katılımcı, 1)

“Edebiyat Konuları” (Katılımcı, 21)

“Edebiyatımıza Tanzimat sonrası giren edebi türler. Bir de masallar, efsane ve destanlar.”(Katılımcı,3)

“Nazım ve nesir türleri konularını güzel öğreniyorlar. Bu konuların bir kısmı önceden aldıkları derslerle ilişkili.” (Katılımcı, 9)

“Cumhuriyet Dönemi şiirine, Halk Edebiyatı ürünlerine ilgi duyuyorlar. Dil bilgisinden cümle öğeleri gibi konularında öğrenmeye istekliler.” (Katılımcı, 13)

“Halk edebiyatı eserleri, Cumhuriyet dönemi şiiri, cümlenin öğeleri gibi konulara ilgi duydukları için bu konuları kolay öğreniyorlar.” (Katılımcı, 19)

“Kelimede anlam, paragraf, metinlerin sınıflandırılması, halk edebiyatı, isimler” (Katılımcı, 25)

“Metin yorumlamaya dair konular” (Katılımcı, 23)

“Öğretici metin türleri diyebilirim.” (Katılımcı, 12)

“Değişmeyen ezber bilgileri daha kolay öğreniyorlar” (Katılımcı, 22)

#### **4.2.9. 2015 TDE Programına Geçilmesinden Sonraki Hazırbulunuşluk Düzeyi**

TDE dersi öğretmenlerinin hazırbulunuşluklarını değerlendirmeyi amaçlayan bu çalışmada, nitel bulguları elde etmek amacıyla “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” aracılığıyla çalışma grubu üyelerine sorulan “*2015 programına tabi öğrencilerin Türk Dili ve Edebiyatı dersine yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinde artış veya azalma gözlemlediniz mi? Böyle bir gözleminiz var ise sizce artış ve azalmada etkili olan faktörler neler olabilir?*” şeklindeki soruya vermiş oldukları yanıtlar içerik ve betimsel analiz tekniklerine tabi tutularak analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucu ulaşılan bulgular Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29.  
Öğretmen Gözlemlerine Göre Hazırbulunuşluk Düzeylerindeki Değişim

<b>9.Tema: Hazır Bulunuşluk Düzeylerindeki Değişim Durumu</b>		
<b>Alt Temalar</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
G.1. Artışı öğretim yaklaşımındaki değişime bağlayan	4	15
G.2. Artışı sınavların etkisine bağlayan	2	8
G.3. Artışla ilgili açıklama yapmayan	1	4
G.4. Artışı diğer faktörlere bağlayanlar	2	8
G.5. Azalmayı öğrencilerin edebiyata ilgi duymamasına bağlayanlar	2	8
G.6. Azalmayı bütün derslere ilginin azalmasına bağlayanlar	2	8
G.7. Azalmayı teknoloji gelişiminin olumsuz etkisine bağlayanlar	1	4
G.8. Azalmayı öğrencilerin geleceğe yönelik beklentilerinin olmamasına bağlayanlar	1	4
G.9. Artış veya azalma belirtmeyenler	6	23
G.10. Gözlem yapmayanlar	3	12
G.11. Değişim gözlemlemeyenler	2	8
G.12. Yanıt vermeyen	1	4
<b>Toplam</b>	<b>26</b>	<b>100</b>

2015 programına tabi öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleriyle ilgili görüşlerinin tema dağılımı, artışı öğretim sistemindeki değişime bağlayan %15, artışı sınavların etkisine bağlayan %8, artışla ilgili açıklama yapmayan %4, artışı diğer faktörlere bağlayanlar %8, azalmayı öğrencilerin edebiyata ilgi duymamasına bağlayanlar %8, azalmayı bütün derslere ilginin azalmasına bağlayanlar %8, azalmayı teknoloji gelişiminin olumsuz etkisine bağlayan %4, azalmayı öğrencilerin geleceğe yönelik beklentilerinin olmamasına bağlayan %4, artış veya azaltma belirtmeyenler %23, gözlem yapmayanlar %12, değişim gözlemlemeyenler %8, yanıt vermeyen %4 olarak Tablo 29'da gösterildiği şekildedir. Buna göre birçok katılımcı ya gözlem yapmamış ya yorum yapmamış ya da yorum yaptığı hâlde artış yahut azalma belirtmemiştir. Artış gözlemleyen katılımcı sayısı azalma gözlemleyen katılımcılardan fazladır.

Katılımcılardan ikisi (2, 14) öğrencilerin devam ettiği okul türüne göre hazırbulunuşluk düzeylerinin etkilendiğini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte katılımcılardan bir kısmının (3, 6, 10, 13, 18, 19) edebiyat dersine yönelik hazırbulunuşluk yahut diğer derslere yönelik hazırbulunuşluk düzeyinde artış veya azalma olmasını birinci derecede program değişimiyle ilişkilendirmediğini göstermektedir. Bu katılımcılar öğrenciler üzerinde daha fazla etkiye sahip motive edici yahut motivasyonu düşürücü etkenler üzerinde durmuşlardır. Amacı olan veya olmayan öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin farklı olduğu yönünde bir görüşün

öğretmenler tarafından gözlemlendiği söylenebilir. Bununla birlikte bazı katılımcılar (8, 16, 26) öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinde artış gözlemlediklerini belirtirken bu artışı 2015 programıyla doğrudan ilişkilendirmişlerdir. Katılımcılardan hazırbulunuşluk düzeyinde azalma gözlemlediklerini belirtenler azalmanın sebebini doğrudan program değişimine değil diğer nedenlere bağlamışlardır.

Katılımcılardan (1, 12, 15, 21, 22, 23) gözlemlemediklerini ya artış veya azalma olmadığını ya da çok az değişim fark ettiklerini ifade edenler olmuştur. Görüşmeye katılan katılımcıların büyük çoğunluğunun artış veya azalmayı doğrudan programla ilişkilendirmemeleri dikkat çekicidir. Katılımcıların artış veya azalmayı daha çok öğrencilerin beklentilerine, motivasyonlarına ve olumlu-olumsuz dış unsurlara bağladıkları gözlemlenmiştir. Programın etkisinden bahseden katılımcılarsa genel anlamda artıştan yana gözlem yaptıklarını belirtmişlerdir. Bundan yola çıkarak diğer unsurlar dikkate alınmayacak olursa 2015 programının öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin artması yönünde bir etkisi olduğu söylenebilir. 2015 programının öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyini arttırdığı görüşünde olan katılımcılar programın beceri temelli olmasının hem önceki kademelerle bütünlüğü sağlaması hem öğrenci merkezli olması hem de öğrencilerin becerilerini geliştirmeye yönelik yaparak öğrenme imkânı sağlaması açısından faydalı bulmuşlardır.

“Meslek lisesinde çalışıyordum o sıralar. Herhangi bir değişiklik gözlemleyemedim. Öğrencilerim her şekilde başarısız idi.” **(Katılımcı, 2)**

“Akademik başarısı yüksek bir lisede görev yaptığım için öğrencinin meseleye bakışı merkezi yerleştirme sınavlarındaki sorularla paralel oluyor 2015 sonrası program etkinlik temelli olduğu ve dilbilgisi gibi teknik konuları direkt öğretme yoluna gitmediği için tepkiler olumsuz oldu.” **(Katılımcı, 14)**

“Artış var. Öğretim yaklaşımı ve sınavlardaki soru tipleri etkili oluyor.” **(Katılımcı, 3)**

“Artış gördüm. Sosyal medya da çok etkili. Yazan ve paylaşmak isteyen bir nesil mevcut.” **(Katılımcı, 6)**

“Azalma görüyorum. Bunda giderek öğrencilerin teknolojik araçlarla çok vakit harcamalarından kaynaklı derse verdikleri önemin, isteğin azalması etkili olabilir. Bundan başka nitelikli liselerin dışındaki liselere sınavsız öğrenci alınmasıyla öğrencilerde amaç eksikliği ve bunun verdiği rahatlığın etkisi olabilir.” **(Katılımcı, 10)**

“Hazır bulunuşluk düzeylerinde gözle görülür bir azalma var hem de. Bunun az bir miktarı öğrencinin sayısal alana ilgi duyması olarak düşünülebilir. Bence bunun cevabı daha genel bir özellik taşıyor. Sadece edebiyat dersine değil, bütün derslere ilginin azaldığını görüyorum. Öğrenciler, öğretim programlarının kendilerine bir kazanç sağlamayacağını, iyi bir gelecek vadetmediğini düşünüyorlar.” **(Katılımcı, 13)**

“Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinde bir azalma söz konusu. Bunu, teknolojiye ayrılan vakte, isteklerin ve amaçların yön değiştirmesine, hedeflerin daha sanal ortama yönelik olmasına bağlayabiliriz.” **(Katılımcı, 18)**

“Hazır bulunuşluk düzeyleri git gide azalmaktadır. Bu sadece edebiyat dersi için değil diğer dersler için de geçerli. Eğitimin kendilerine bir şey vadetmediğini düşünüyorlar.” (Katılımcı, 19)

“Hazır bulunuşluk seviyelerinde az da olsa bir artış bulunmaktadır. Beceri temelli eğitimin daha kalıcı olması bu konuda etkilidir.” (Katılımcı, 8)

“Müfredat uygulandığı takdirde artış görünüyor, uygulanmazsa tabii ki azalış görülüyor.” (Katılımcı, 16)

“Hazır bulunuşluk düzeylerinde artış gözlemlenmiştir. Sebebi beceri ve tür temelli bir öğretim programından sonra (Türkçe) aynı özelliklerle oluşturulmuş programla eğitim almaları faydalı olmuştur. Olumsuz etkilenenler ise eski müfredata alışık öğretmenler olmuştur.” (Katılımcı, 26)

“Azalma var. Çocukların edebiyata ilgi duymaması.” (Katılımcı, 4)

“Azalma görüyorum. Bunda giderek öğrencilerin teknolojik araçlarla çok vakit harcamalarından kaynaklı derse verdikleri önemin, isteğin azalması etkili olabilir. Bundan başka nitelikli liselerin dışındaki liselere sınavsız öğrenci alınmasıyla öğrencilerde amaç eksikliği ve bunun verdiği rahatlığın etkisi olabilir.” (Katılımcı, 10)

“Hazır bulunuşluk düzeylerinde gözle görülür bir azalma var hem de. Bunun az bir miktarı öğrencinin sayısal alana ilgi duyması olarak düşünülebilir. Bence bunun cevabı daha genel bir özellik taşıyor. Sadece edebiyat dersine değil, bütün derslere ilginin azaldığını görüyorum. Öğrenciler, öğretim programlarının kendilerine bir kazanç sağlamayacağını, iyi bir gelecek vadetmediğini düşünüyorlar.” (Katılımcı, 13)

“Bir azalma var ama azalmanın sebebinin öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyinden kaynaklanmadığını düşünüyorum.” (Katılımcı, 17)

“Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinde bir azalma söz konusu. Bunu, teknolojiye ayrılan vakte, isteklerin ve amaçların yön değiştirmesine, hedeflerin daha sanal ortama yönelik olmasına bağlayabiliriz.” (Katılımcı, 18)

“Hazır bulunuşluk düzeyleri git gide azalmaktadır. Bu sadece edebiyat dersi için değil diğer dersler için de geçerli. Eğitimin kendilerine bir şey vadetmediğini düşünüyorlar.” (Katılımcı, 19)

“Öğrenci başarısı ile ilgili diyebilirim. Bir yıl iyi bir dokuzuncu sınıf ile karşılaşırken başka bir yıl kötü bir dokuzuncu sınıf ile karşılaşabiliyoruz. İyi ve kötüden kasıt tabii ki hazır bulunuşluk seviyesi iyi ya da kötü olan öğrenciler.” (Katılımcı, 20)

“Çok fazla bir değişim olduğunu düşünmüyorum. En büyük nedeni öğrencilerin ilgisizliği, motivasyonlarını yetersiz olması. Sevdikleri için değil mecbur oldukları için öğrenmek zorunda hissetmeleri.” (Katılımcı, 22)

“Programın mantığında öğrencinin biliyor kabul edilmesi en büyük yanıltır. Ayrıca ders kitaplarındaki metinler ilgi çekme açısından yetersiz, sorulan sorular ve yapılması istenen etkinlikler z kuşağı için sıkıcıdır. Üstelik öğretmen de becerisiyle dersi sevdiremiyorsa ve ilgi çekemiyorsa edebiyattan nefret eden bir kitle oluşturulmaktadır.” (Katılımcı, 24)

#### 4.2.10. Türkçe Derslerinde Dil ve Edebiyat Eğitimine Yönelik Hazırbulunuşluk Düzeyinin Artırılmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri

TDE dersi öğretmenlerinin hazırbulunuşluklarını değerlendirmeyi amaçlayan bu çalışmada, nitel bulguları elde etmek amacıyla “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” aracılığıyla çalışma grubu üyelerine sorulan “*Size göre öğrencilerin dil ve edebiyat eğitiminde başarılarını arttırmak için hazırbulunuşluk doğrultusunda Türkçe derslerinde neler yapılabilir?*” şeklindeki soruya vermiş oldukları yanıtlar içerik ve

betimsel analiz tekniklerine tabi tutularak analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucu ulaşılan bulgular Tablo 30’da verilmiştir.

Tablo 30.

Türkçe Derslerinin Öğrenci Hazırbulunuşluk Düzeylerini TDE Ders Başarısını Arttırmaya Yönelik İşlenmesine İlişkin Katılımcı Önerilerinin Dağılımı

**10.Tema:** Hazır Bulunuşluk Düzeylerinin Arttırılmasına İlişkin Öneri

Durumu

	<b>Alt Temalar</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
G.1. Edebi türlere ağırlık verilmeli		10	<b>38</b>
G.2. Bol bol kitap okutulmalı		2	<b>8</b>
G.3. Derslerdeki okuma-yazma etkinlikleri arttırılmalı		11	<b>42</b>
G.4. Temel becerilere yönelik etkinlikler arttırılmalı		2	<b>8</b>
G.5. Dersler öğrencilerin ihtiyacına göre düzenlenmeli		3	<b>12</b>
G.6. Oyun-gezi-gözlem-uygulama ağırlıklı olmalı		6	<b>23</b>
G.7. Teknolojik gelişmelere yönelik düzenlemeler olmalı		1	<b>4</b>
G.8. Sınav ve ders içeriği uyumlu olmalı		1	<b>4</b>
G.9. Program içeriği azaltılmalı		2	<b>8</b>
<b>Toplam</b>		<b>26</b>	<b>100</b>

Katılımcıların TDE dersine yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinin arttırılmasına doğrultusunda Türkçe derslerinin işlenişinde yapılması gerekenlere ilişkin önerilerinin tema dağılımı Tablo 30’da verilmiştir. Buna göre katılımcılar, edebi türlere ağırlık verilmeli %38, bol bol kitap okutulmalı %8, derslerdeki okuma-yazma etkinlikleri arttırılmalı %42, temel becerilere yönelik etkinlikler arttırılmalı %8, dersler öğrencilerin ihtiyaçlarına göre düzenlenmeli %12, oyun-gezi-gözlem-uygulama ağırlıklı olmalı %23, teknolojik gelişmelere yönelik düzenlemeler olmalı %4, sınav ve ders içeriği uyumlu olmalı %4, program içeriği azaltılmalı %8 şeklinde görüş bildirmişlerdir. Genel anlamda katılımcılar anlama ve anlatma becerilerinin pekiştirilmesi yönünde görüş bildirmişlerdir. Katılımcılar okuma alışkanlığı kazandırılması ve okuduğu metinler üzerinde yorum yapabilen öğrenciler yetiştirilmesinin de önemi üzerinde durmuşlardır. Katılımcıların bir kısmı TDE dersleriyle bağlantı sağlanabilmesi açısından Türkçe derslerinde roman, hikâye, şiir gibi edebi türlere yer verilmesinin önemi üzerinde durmuşlardır. Bununla birlikte öğrencilere günümüz şartları ve öğrencilerin merakları doğrultusunda bir eğitim sağlanması gerektiği belirtilmiştir. Katılımcıların görüşlerinde ortak nokta okuma, anlama, anlatma, yorumlama, eğlenceli hâle getirme, merak uyandırma gibi



önerilerden oluşmasıdır. Katılımcıların soruya verdikleri yanıtlar çeşitlilik göstermektedir. Buna rağmen katılımcıların cevapları doğrultusunda oluşan tema gruplarından G.1, G.4 ve G.6' ya yönelik yorum yapan katılımcıların çoğu aynıdır. Buradan bu katılımcıların TDE dersine yönelik hazırbulunuşluğun arttırılabilmesi için edebi türlere ağırlık verme, okuma-yazma etkinliklerinin arttırılması, oyun-gezi-gözlem-uygulama ağırlıklı olması yönünde ortak görüşe sahip oldukları söylenebilir.

Türkçe ve TDE dersleri de dâhil olmak üzere ders başarısının arttırılması ve öğrencilerin derslerini istekle öğrenmeleri sınav sisteminin programla uyumlu hâle getirilmesiyle mümkün olabilecektir. Sınavların öğrenci, aile, öğretmen ve okul üzerinde meydana getirdiği baskı programların çoğu zaman uygulanmasını sabote etmektedir. Bütün yorumlar ele alındığında öğretmenlerin dil bilgisi konuları ile ilgili pek fazla yorum yapmadıkları görülmüştür. Bu katılımcıların dil bilgisi konularına programda yeteri kadar yer verildiği düşüncesinden kaynaklanmış olabilir. Diğer taraftan Türkçe derslerinde edebi eserlere daha fazla yer verilmesinin TDE dersi için hazırbulunuşluğu etkisinin daha fazla olduğu görüşünden de olabilir. Katılımcı19'un ağır dil bilgisi ve edebiyat tarihi konularına ortaöğretim programında dahi yer verilmemesi ancak üniversitede bu tür bir öğretim verilmesi gerektiğine yönelik yorumu da dikkat çekicidir. Son dönemlerde sadece TDE dersi için değil bütün dersler için program yoğunluğunun tartışma konusu olduğunu bu yorumla birlikte değerlendirmek doğru olacaktır.

“Türkçe derslerinde edebi estetiği ve edebi zevki artıran konulara ve türlere önem verilmeli.”  
(**Katılımcı, 3**)

“Çeşitli materyaller ve etkinlikler, gezi ve gözlem, oyunlaştırma, görsel ve duyuşsal yöntemler ile hazırbulunuşluk arttırılabilir.” (**Katılımcı, 7**)

“Daha fazla metin ve şiir tahlili yapılarak öğrencilerin yorumlama ve eleştirel düşünme becerileri geliştirilmeli. Yazar ve şairlerin hayatları ezbere dayalı değil proje odaklı çalışmalarla daha verimli bir şekilde öğrenilmeli. Deyim, atasözü, mecaz, kelime oyunları konularında daha ileri düzey ve ilgi çekici çalışmalar yapılmalı. Yaratıcı yazma ve düşünme becerilerini geliştirici özgün etkinlikler arttırılmalı” (**Katılımcı, 8**)

“Okuma ve yazma çalışmaları üzerinde daha fazla durulmalı. Yazma becerilerinin daha az olduğunu düşünüyorum.” (**Katılımcı, 9**)

“Muhatap olduğumuz öğrenci kitlesi önceki yılların öğrencilerinden çok farklı. Öğrencilerimizin ilgi ve ihtiyaçları göz önünde bulundurularak günlük hayatlarında nerede, neye fazla zaman ayırıyorlarsa o alanda verilecek bilgilerimizi sunmalıyız. Örneğin sosyal medya kullanılarak okul ortamının monotonluğundan uzak, eğlenceli bir şekilde bilgilerimizi aktarabiliriz.” (**Katılımcı, 10**)

“...bu iletişim çağında öğrencilerin elinin altında bulunan bilgi kaynaklarıyla öğretmenin yarışması hiç de kolay değil. Bu durumda öğretmene ve öğretmenlik mesleğine de yatırım yapılması gerektiğine inanıyorum.” (**Katılımcı, 13**)

“Pek çok şey yapılabilir ama ilk yapılması gereken merkezi yerleştirme sınavları ile dersler arasındaki ilişkinin yeniden düzenlenmesidir. Resmi olarak baksanız ÖSYM sınavlarda lise müfredatına uyduğunu söyler ama sahada olan bizler biliyoruz ki bu yüzde yüz gerçekleşmiyor MEB ile YÖK arasında uygulamada farklılıklar var. Bunu ispatladı ama burası buna yeterli değil okul türleri öğrenci tepkilerini de etkiliyor meslek liselerinde edebiyata bakış ile akademik liselerde bakış çok farklı meseleyi buradan almak gerek.” **(Katılımcı, 14)**

“Oyunlarla eğitim, dönemsel eserlerde bol bol okuma ve yazma yaptırma, şiir okutma ve ezberlerle, dil bilgisi konularının etkinlik ve oyunlarla, yarışmalarla yapılması, drama yöntemiyle ve proje tabanlı eğitimle ders yapılması ve öğrencilere yaptırılması gerekiyor.” **(Katılımcı, 16)**

“Okuma kültürünün daha küçük yaşlarda verilmesinin ileri yaşlara göre daha kolay ve ulaşılabilir bir hedef olduğunu düşünüyorum. Şu an için okuyan, anlayan bir nesle ihtiyaç duyduğumuzdan ötürü okuma ve anlama faaliyetlerine ağırlık verilmeli. Bunlar not kaygısı dışında geliştirilmeli.” **(Katılımcı, 18)**

“Okuma ve yazma olmak üzere iki bölümden oluşan yeni bir program hazırlanmalı. Bununla iyi bir yazar olmasalar bile iyi bir okur olmaları hedeflenmeli. Edebiyat tarihi, ayrıntılı dil bilgisi konuları üniversite programlarında verilmeli. Öğrencilere özgürce düşünüp yazabilecekleri bir ortam sağlamalı. Edebiyatın bir sanat dalı olduğunun bilincine varmaları sağlanmalı.” **(Katılımcı, 19)**

“Daha çok uygulamaya dayalı etkinlik yapılabilir. Ayrıca bol bol okuma etkinliği yapılarak öğrencinin metinleri anlaması artırılabilir. Tartışma ortamları oluşturularak öğrencinin kendini ifade etmesi sağlanabilir.” **(Katılımcı, 20)**

“Bol bol kitap okutmak” **(Katılımcı, 21)**

“Konular daha eğlenceli hâle getirilmeli. Konudan önce ilgi çekici sorularla öğrenciler araştırmaya ve düşünmeye sevk edilmeli. Derse hazır geldiklerinde neler kazanabildiklerini görmelerini sağlamalıyız. Her sınıf düzeyinde edindikleri bilgi ve tecrübe birikiminin bir üst sınıftaki başarı için birer basamak olduğunu kavratmalıyız. Eğitim öğretimin bir bütün olduğunu benimsetmeliyiz.” **(Katılımcı, 22)**

## BÖLÜM V

### TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde nicel ve nitel boyutla ilgili tartışma, sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

#### 5.1. Nicel Bölüm Tartışma ve Sonuçları

##### 5.1.1. Ortaöğretime Başlayan Öğrencilerin TDE Dersine Yönelik Hazırbulunuşluk Düzeyleri

Problem durumuna ilişkin bulgular doğrultusunda Türkçe dersi gören öğrencilerin TDE dersine yönelik hazırbulunuşluklarının orta düzeyde olduğu görülmektedir. Bu durumda çalışmaya katılan öğrencilerin ortaokul programında belirtilen kazanımları orta düzeyde edindiklerini söylenebilir. Piaget ve Bruner'in öğrenmelerin eski ve yeni yaşantılar arasındaki uyumdan etkileneceğine dair görüşleri dikkate alınacak olursa Türkçe dersinde edinilen kazanımların TDE dersindeki öğrenimleri etkileyeceği varsayılabilir (Senemoğlu, 2018). Bundan dolayı TDE dersine yönelik hazırbulunuşluğun TDE dersine yönelik başarıyı etkilediği çalışmanın diğer alt bulgularıyla tespit edildiğinden bu öğrencilerin TDE dersinde başarılı olmaları beklenebilir.

##### 5.1.2. Öğrencilerin TDE Dersine Yönelik Hazırbulunuşluk Düzeylerinin Cinsiyetlere Göre Farkı

Erkek ve kadın öğrencilerin TDE dersine yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinde anlamlı bir farklılık vardır. Kadın öğrencilerin TDE dersine yönelik hazırbulunuşluk düzeyleri anlamlı şekilde erkek öğrencilerden yüksektir. Ünal (2005) tarafından yapılan çalışmada da öğrencilerin yabancı dil hazırbulunuşluk düzeyleri anlamlı derecede farklı tespit edilmiştir. Bu çalışmada da fark kadınlar lehinedir. Tuna (2005) da Matematik konularındaki hazırbulunuşluk düzeyini tespit etmeye yönelik çalışmasında cinsiyetler arasında hazırbulunuşluk düzeyleri arasında anlamlı fark tespit etmiştir. Bu çalışmada da fark kadın öğrenciler lehinedir. Badur (2012) tarafından yapılan Coğrafya dersine yönelik hazırbulunuşlukla ilgili çalışmanın bulgularıyla cinsiyetler bakımından hazırbulunuşluk açısından anlamlı fark olmadığı

yönündedir. Ergenç (2011) tarafından yapılan çalışmada Matematik dersi hazırbulunuşluğu ile kaygı arasındaki ilişki araştırılmıştır. Bu çalışmada Matematik başarısı da ikincil olarak ele alınmıştır. Çalışmaya göre Matematik dersine ilişkin hazırbulunuşluk düzeyleri bakımından kadın ve erkek öğrenciler arasında fark olmadığı belirtilmiştir. Yenilmez ve Kakmacı'nın (2008) çalışmalarında da Matematik dersi hazırbulunuşluk düzeyinde cinsiyetler arasında fark yoktur.

### **5.1.3. Öğrencilerin TDE Dersine Yönelik Hazırbulunuşluk Düzeylerinin Öğrencilerin Yaşadığı Yere Göre Farkı**

Öğrencilerin yaşamlarının büyük bir kısmını geçirdikleri yere göre TDE dersine yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinde anlamlı bir farklılık yoktur. Ünal da yaptığı çalışmada öğrencilerin ortaöğretim dönemindeki yerleşim yerleri ve yabancı dil başarıları arasında anlamlı bir fark olmadığını tespit etmiştir (Ünal, 2005). Bu anlamda Ünal'ın bulguları, bu çalışmayı destekler niteliktedir.

### **5.1.4. Öğrencilerin Cinsiyetleri ve Yaşadıkları Yer Kontrol Edildiğinde Öğrencilerin TDE Dersine Yönelik Hazırbulunuşluk Düzeylerinin Öğrencilerin TDE Dersi Akademik Başarılarıyla İlişkisi**

Problem durumuna ilişkin bulgular doğrultusunda kadın öğrencilerin TDE dersine yönelik hazırbulunuşluk testi puanlarının yüksek olma eğiliminde olduğu görülmüştür. Bununla birlikte ortaokul bitirme notları yüksek olan bireylerin TDE dersine yönelik hazırbulunuşluk test puanlarının yüksek olma eğiliminde olduğu görülmektedir. TDE dersine yönelik hazırbulunuşluk testi puanları yüksek olan bireylerin TDE yazılı notları yüksek olma eğilimindedir. Bu çalışmada olduğu gibi Ünal'ın (2005) çalışmasında da derse hazırbulunuşluk düzeyi yüksek olan öğrencilerin ders başarıları da yüksektir. Hazırbulunuşluk düzeyi ile başarı arasındaki ilişki bakımından da Ünal'ın tespitleri, bu çalışmayı desteklemektedir. Her iki çalışmanın sonuçlarını Ergenç (2011) tarafından yapılan çalışmanın sonuçları da desteklemektedir. Ergenç'in araştırmasında Matematik dersi başarı puanları yüksek olan öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin de yüksek olduğunu tespit etmiştir. Bu tespit, ders başarısı ve hazırbulunuşluk arasında ilişki olduğunu gösteren diğer bir tespittir. Ergenç'in araştırmasında kaygı ve matematik hazırbulunuşluk düzeyi arasında negatif yönlü yüksek düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Hazırbulunuşluk düzeyi yüksek olan öğrencilerin kaygı seviyeleri düşükken ders başarılarının yüksek

olması da öğretim açısından önemli bir bulgudur. Başarılı bir öğretim için kaygı düzeyinin belli bir seviyenin üstünde olmaması gerekmektedir. Hazırbulunuşluk düzeyi arttıkça kaygının düşmesi başarı açısından istenen bir sonucun alınmasını sağlamaktadır.

TDE dersine yönelik hazırbulunuşluk düzeyinin TDE ders başarısına etkisinin araştırıldığı bu çalışmanın diğer bulguları hazırbulunuşluk dışındaki diğer değişkenlerle birlikte değerlendirildiğinde;

- Yüksek ortaokul bitirme puanlarına sahip kadın öğrenciler ve TDE dersine yönelik hazırbulunuşluk düzeyleri yüksek olan öğrencilerin birinci dönem birinci TDE yazılı notlarının yüksek olduğu,
- Birinci dönem birinci TDE yazılı notlarının en önemli yordayıcısının TDE dersine yönelik hazırbulunuşluk düzeyi olduğu,
- Öğrencilerin cinsiyetleri, yaşamlarının büyük bir kısmını geçirdiği yer ve ortaokul bitirme puanları kontrol edildiğinde TDE dersine yönelik hazırbulunuşluk düzeyleri yüksek olan öğrencilerin birinci dönem birinci TDE yazılı notlarının da yüksek olduğu,
- Birinci dönem ikinci TDE yazılı notlarının en önemli yordayıcısının TDE dersine yönelik cinsiyet olduğu,
- Öğrencilerin cinsiyetleri, yaşamlarının büyük bir kısmını geçirdiği yer ve ortaokul bitirme puanları kontrol edildiğinde TDE dersine yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinin öğrencilerin birinci dönem ikinci TDE yazılı notlarıyla ilişkili olmadığı,
- Kadın öğrencilerle ortaokul bitirme puanları ve TDE dersine yönelik hazırbulunuşluk düzeyleri yüksek olan öğrencilerin birinci dönem TDE yazılı not ortalamalarının da yüksek olduğu,
- Birinci dönem TDE yazılı not ortalamalarının en önemli yordayıcısının TDE dersine yönelik hazırbulunuşluk düzeyi olduğu,
- Öğrencilerin cinsiyetleri, yaşamlarının büyük bir kısmını geçirdiği yer ve ortaokul bitirme puanları kontrol edildiğinde TDE dersine yönelik hazırbulunuşluk düzeyleri yüksek olan öğrencilerin birinci dönem TDE yazılı not ortalamalarının da yüksek olduğu,

- Yüksek ortaöğretim bitirme puanlarına sahip ve TDE dersine yönelik hazırbulunuşluk düzeyleri yüksek olan öğrencilerin ikinci dönem birinci yazılı TDE notlarının da yüksek olduğu,
- Birinci dönem TDE yazılı notlarının en önemli yordayıcısının TDE dersine yönelik hazırbulunuşluk düzeyi olduğu,
- Öğrencilerin cinsiyetleri, yaşamlarının büyük bir kısmını geçirdiği yer ve ortaokul bitirme puanları kontrol edildiğinde TDE dersine yönelik hazırbulunuşluk düzeyleri yüksek olan öğrencilerin ikinci dönem birinci yazılı TDE notlarının da yüksek olduğu,
- Yüksek ortaokul bitirme puanlarına sahip ve TDE dersine yönelik hazırbulunuşluk düzeyleri yüksek olan öğrencilerin ikinci dönem ikinci yazılı TDE notlarının da yüksek olduğu,
- İkinci dönem TDE yazılı notlarının en önemli yordayıcısının ortaokul bitirme puanları olduğu,
- Öğrencilerin cinsiyetleri, yaşamlarının büyük bir kısmını geçirdiği yer ve ortaokul bitirme puanları kontrol edildiğinde TDE dersine yönelik hazırbulunuşluk düzeyleri yüksek olan öğrencilerin ikinci dönem ikinci yazılı TDE notlarının da yüksek olduğu,
- Yüksek ortaokul bitirme puanlarına sahip ve TDE dersine yönelik hazırbulunuşluk düzeyleri yüksek olan öğrencilerin ikinci dönem TDE dersi not ortalamalarının da yüksek olduğu ve ikinci dönem TDE yazılı not ortalamalarının en önemli yordayıcısının hazırbulunuşluk olduğu,
- Öğrencilerin cinsiyetleri, yaşamlarının büyük bir kısmını geçirdiği yer ve ortaokul bitirme puanları kontrol edildiğinde TDE dersine yönelik hazırbulunuşluk düzeyleri yüksek olan öğrencilerin ikinci dönem TDE yazılı not ortalamalarının da yüksek olduğu,

görülmüştür. Bundan dolayı hazırbulunuşluk faktörünün öğrencilerin TDE ders başarısı üzerinde çalışmada bulgularına ulaşılan diğer değişkenlere kıyasla daha etkili olduğu söylenebilir.

### 5.1.5. Sonuçlar

TDE dersine yönelik hazırbulunuşluk düzeyi ve diğer bazı değişkenlerin TDE ders başarısına etkisini tespit etmek için yapılan çalışmayla elde edilen bulgular doğrultusunda;

- Türkçe dersi gören ğrencilerin TDE dersine yönelik hazırbulunuşluklarının orta düzeyde olduğu,
- Kadın ğrencilerin TDE dersine yönelik hazırbulunuşluk testi puanlarının yüksek olma eğiliminde olduğu ve kadın ğrencilerin TDE dersinde daha başarılı oldukları,
- Yaşadıkları yerleşim yerinin ğrencilerin TDE dersine yönelik hazırbulunuşluk düzeyi ve TDE ders başarısı üzerinde etkisi olmadığı,
- Cinsiyet ve ortaokul bitirme notlarının TDE dersine yönelik hazırbulunuşluk düzeyiyle birlikte ğrencilerin TDE ders başarıları üzerinde etkisi olduğu,
- TDE dersine yönelik hazırbulunuşluk düzeyi yüksek olan ğrencilerin TDE dersinde daha başarılı oldukları,
- Yapılan regresyon analizleri sonucunda TDE dersine yönelik hazırbulunuşluk düzeyinin TDE dersi yazılı sonuçlarının birinci derecede yordayıcısı olduğu dolayısıyla TDE ders başarısı üzerinde TDE dersine yönelik hazırbulunuşluk düzeyinin etkili olduğu,

sonuçlarına ulaşılmıştır.

## 5.2. Nitel Bölüm Tartışma ve Sonuçları

### 5.2.1. Hazırbulunuşluk ve TDE ğretimi

Katılımcıların %96'i hazırbulunuşluk kavramı hakkında bilgi sahibidir. Hazırbulunuşluk kavramının edebiyatla ilgili oluşturduğu çağrışım sorulduğunda katılımcıların büyük bir çoğunluğunun kavramı genel anlamda değerlendirdiği görülmüştür. Katılımcılardan edebiyat ile ilgili çağrışımlarını paylaşanların anlama, anlatma, okuma kültürü, genel kültür, sanat ve dallarına yönelik hazırbulunuşluğa değindikleri görülmüştür.

Katılımcılardan büyük çoğunluğu 2015 TDE ders programının beceri temelli olmasının ğrencilerin TDE dersine yönelik hazırbulunuşluk düzeylerine katkı

sağladığı görüşündedir. 2015 TDE programının beceri temelli olmasının katkı sağlayacağını düşünen bazı katılımcılar, öğrenci hazırbulunuşluğunun, öğrencilerin bireysel farklılıkları ve ihtiyaçları, öğretmenlerin uyguladıkları öğretim yöntemleri, öğrencilerin devam ettikleri okul türü, teknoloji vd. faktörlerden de etkilenebileceğine değinmişlerdir. Bu katılımcılar hazırbulunuşluk düzeyinin artmasında sadece TDE programındaki değişikliklerin yeterli olmayacağı kanısındadırlar. 2015 TDE programlarının beceri temelli olmasının hazırbulunuşluk düzeyinin artmasına katkı sağlamadığını düşünen katılımcılar diğer faktörlerin öğrenci hazırbulunuşluk düzeyleri üzerinde daha fazla etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bununla birlikte kısmen katkı sağladığı görüşünde olan katılımcıların programı hazırbulunuşluğa katkı sağlamada yetersiz görmeleri önemlidir. Bu katılımcıların yorumlarında belirttikleri gerekçeler dikkat çekicidir.

2006 Türkçe ile 2015 ve sonraki TDE programlarının beceri temelli olması öğrencilere TDE dersine yönelik hazırbulunuşluk açısından katkı sağlar diyen katılımcılar bunu öğrencinin yaparak öğrenme imkânı bulması ve ortaokulda beceri temelli eğitim alan öğrencilerin ortaöğretimde de devam etmesinin hazırbulunuşluk düzeyinin artmasına katkı sağlayacağı görüşündedirler. Her iki programın bütünlük içerisinde olması ve uygulanabilirliği katılımcıların “katkı sağlayacağı” görüşünde olmalarının nedenlerindedir. Bu katılımcılar programın ezberden çok uygulamaya yönelik olmasını olumlu değerlendirmişlerdir. Katılımcılar 2006 Türkçe ve 2015 TDE programlarını öğrencinin derslere aktif katılımına imkân sağlaması bakımından olumlu değerlendirirken programlarda öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyinin artırılmasında öğrencinin ilgisini çekecek, araştırmaya yöneltecek düzenlemelerin yapılması gerektiğini vurgulamışlardır.

2006 Türkçe ve 2015 TDE programları dışındaki faktörlerin hazırbulunuşluk düzeyinin artışı veya azalmasında daha etkili olduğu görüşünü paylaşan katılımcıların bir kısmına göre okul türü farkları hazırbulunuşluk açısından daha etkilidir. Mesleki liselere devam eden öğrencilerle fen liselerine devam eden öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin farklılığına ilişkin yorum yapan katılımcılar bunda öğrencilerin sahip oldukları imkân ve çevrenin etkisine de değinmişlerdir. Çavuşoğlu (2008: 73-128) tarafından yapılan çalışmanın bulguları da katılımcıların bu görüşlerini destekler niteliktedir. Çavuşoğlu çalışmasında öğrencilerin cinsiyet, aile gelir düzeyi, devam edilen okul türü, sınıf mevcudunun yoğunluğu, anne-babanın eğitim düzeyi



gibi değişkenler açısından TDE ders başarısını ele almıştır. Çavuşoğlu'nun araştırmasında elde edilen sonuçlardan bazıları şunlardır;

- Kadın öğrenciler, TDE dersini anlamakta zorlanmadıklarını erkek öğrencilere göre daha fazla düşünmektedirler. Ayrıca kadın öğrenciler TDE dersinin faydalarına inandıklarını da daha fazla düşünmektedirler.
- Genel lisede öğrenim gören öğrenciler, TDE dersindeki Arapça, Farsça kelimeleri öğrenmekte zorlandıklarını daha fazla düşünmektedirler.
- Ailelerinin gelir düzeyi daha yüksek olan öğrenciler, ailelerinin gelir düzeyi daha düşük olan öğrencilere göre konu ile ilgili ana düşünceleri kavramakta zorlandıklarını daha fazla düşünmektedirler. Ayrıca ailelerinin gelir düzeyi daha düşük olan öğrenciler Arapça ve Farsça kelimeleri öğrenmekte zorlandıklarını daha fazla düşünmektedirler.
- Anne eğitim düzeyi lise olan öğrenciler, anne eğitim düzeyi ortaokul olan öğrencilere göre konuyu çok iyi anladıklarını daha fazla düşünmektedirler.
- TDE öğretmenlerinin motivasyon yeterlilikleri öğrenci başarısı üzerinde, cinsiyet, sınıf mevcudu, okul türü, baba eğitim durumu ve aile gelir değişkenlerine göre öğrenci başarısına etkisi bakımından anlamlı fark göstermektedir.

Çavuşoğlu'nun değerlendirmesi yanında TEDMEM tarafından yapılan çalışmada:

...en nitelikli eğitimi veren resmi ortaöğretim kurumlarındaki öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleriyle ilgili veriler farklı bir döngüye işaret etmektedir. PISA 2012 bulgularına göre, Türkiye'de Fen Lisesi öğrencilerinin % 52'si, Anadolu Lisesi öğrencilerinin de % 42'si sosyo-ekonomik açıdan avantajlı ailelerden gelmektedir. Bu oranlar sosyo-ekonomik açıdan avantajlı ailelerin devlet imkânlarından da daha fazla yararlandığını göstermektedir. Bu durumda refah düzeyi yüksek ailelerin çocukları hem özel hem de kamusal eğitim anlamında avantajlı konuma geçerken, farklı sosyo-ekonomik düzeydeki öğrenci başarıları arasındaki farkın açılması kaçınılmaz bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitim politikalarının önceliği bu döngüyü kırabilecek uygulamalar olmalıdır (TEDMEM, 2015: 226).

şeklinde bir değerlendirmeye yer verilmiştir. TEDMEM'in değerlendirmesi, bu çalışma ve Çavuşoğlu'nun yapmış olduğu çalışmaya katılan öğretmenlerin meslek lisesi ve fen liselerinde gözlemledikleri öğrencilerin TDE dersine yönelik hazırbulunuşluk düzeyleri ve öğrencilerin TDE ders başarıları hakkındaki yorumlarını anlamlı kılmaktadır.

Seçim yapmaları istendiğinde katılımcıların büyük çoğunluğu 2015 TDE programını tercih etmiştir. Bu tercihi yapanlar programın beceri temelli olması, ezberden çok uygulamaya yönelik olması, öğrenciye derslerde aktif olma imkânı vermesini neden olarak göstermişlerdir. 2005'i tercih edenler bu programın daha derli toplu olduğunu belirtmişlerdir. Bazı katılımcılarsa her iki programı da yeterli görmediklerini ve beğenmediklerini ifade etmişlerdir. Katılımcıların bu soruya cevap verirken, program yapılırken, programları derslerde uygulayan öğretmenlere danışılmamasının eksiklik olduğunu vurgulaması dikkat çekicidir.

Katılımcıların büyük çoğunluğu TDE dersine yönelik öğrenci hazırbulunuşluğunun TDE ders başarısına katkı sağladığını düşündüklerini belirtmişlerdir ancak katılımcılar öğrencilerin yeterli hazırbulunuşluk düzeyine ulaşmadan ortaöğretime başladıkları görüşüne sahipler. Özellikle meslek liseleri ve fen liselerine devam eden öğrencilerin başarı konusunda da katılımcılar tarafından kıyaslanmış olması okul türüne göre öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinde katılımcılar tarafından gözlemlenen farkı ortaya koymaktadır. Çalışmaya katılan katılımcılardan hiçbiri öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin öğrenci başarısı üzerinde katkısı olmadığını savunmamıştır. Katılımcılardan %31'inin öğrencilerin TDE dersinde başarılı olabilecek hazırbulunuşluk düzeyine ulaşmadan geldiklerini belirtmeleri son derece önemlidir. Hatta bazı katılımcılar öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin sadece TDE dersi için değil diğer dersler için de yeterli olmadığını vurgulaması dikkate değerdir. 3, 4, 5 ve 6. sorulara verilen cevaplara bakıldığında katılımcıların bir kısmının okul türleri, teknoloji, öğrencilerin bireysel özellikleri, çevre gibi faktörleri tekrar tekrar dile getirmeleri; katılımcıların ders programı kadar diğer faktörlerin hazırbulunuşluk düzeyi ve başarı üzerinde etkisi olduğunu düşündüklerini göstermektedir. Ortaokulda aynı ders programı ile eğitim alan ve ortaöğretimde farklı okul türlerinde eğitim almaya devam eden öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyinde katılımcılar tarafından gözlemlenen büyük fark ders programlarından çok diğer faktörlerin TDE dersine yönelik hazırbulunuşluk düzeylerini etkilediğini düşündürmektedir. Bu nedenle katılımcı görüşleri doğrultusunda, öğrencilerin sınav kaygısından okul türüne, aileden teknolojiye kadar birçok faktörün etkisiyle yeterli düzeyde hazırbulunuşluk düzeyine ulaşmadan ortaöğretime başlamaları TDE ders başarısını etkiler denilebilir.

Katılımcı görüşlerine göre öğrencilerin en zor öğrendiği edebiyat konuları Eski Türk Edebiyatı konuları ve Tanzimat dönemi sonrasında ele alındığı konulardır. Halk edebiyatı konuları ve yakın dönem edebiyat konularının öğrenilmesi ise öğrenciler için daha kolaydır. Şiir türü ve yapısına yönelik konuların öğrenilmesi birlikte işlendiği döneme göre farklılık göstermektedir. Katılımcı görüşlerine göre dil bilgisi konuları içinde en zor öğrenilen konular anlatım bozuklukları ve fiilimsilerdir. En kolay öğrenilen dil bilgisi konuları sözcükte anlam ve cümlede anlam konularıdır. Diğer başlığı altında verilen konular içinde okuduğunu anlama ve yazmada öğrencilerin zorlandığı katılımcılar tarafından gözlemlenmişken en kolay öğretici metin türleri ve iletişim konuları öğrenilmektedir.

Katılımcılardan 2015 sonrası TDE derslerine yönelik hazırbulunuşluk düzeyinde artış gözlemleyenlerin oranı, azalma gözlemleyen katılımcılar ve ne artış ne de azalma gözlemlemeyen katılımcıların oranından düşüktür. Artış gözlemleyen katılımcıların bir kısmının artışı sınav kaygısı ve sosyal medya gibi diğer faktörlere bağlanmış olmaları önemlidir. Azalma gören katılımcılar meslek liseleri ve sınavsız öğrenci alan öğrencilerdeki amaçsızlığı dile getirmişlerdir. Bu soru için de katılımcıların ortaöğretim kurumları arasındaki düzey farkını ortaya koymaları önemlidir. Katılımcıların hazırbulunuşluğu etkilediğini düşündükleri diğer bir faktör teknolojidir. Katılımcılar teknolojinin olumlu etkisinden çok olumsuz etkisine değinmişlerdir. Katılımcılardan bir kısmı sadece TDE dersinde değil bütün dersler için hazırbulunuşluk düzeyinde azalma gözlemlediklerini belirtmişlerdir.

Katılımcılar TDE dersine yönelik hazırbulunuşluğun arttırılabilmesi için çeşitli önerilerde bulunmuşlardır. Bunlar;

- Anlama ve anlatma becerileri pekiştirilmeli,
- Türkçe dersleri ile TDE dersleri arasında bağlantı sağlanabilmeli,
- Öğrencilere okuma sevdirmeli, okuma alışkanlığı kazandırılmalı ve okuduğunu yorumlama becerisi kazandırılmalı,
- Öğrencilere günümüz şartları ve merakları doğrultusunda eğitim sağlanmalı,
- Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları eğitim sürecinde göz önünde bulundurulmalı, bunun için teknoloji ve sosyal medya daha fazla öğretimde kullanılmalı,
- Okuma ve yazma çalışmaları üzerinde daha fazla durulmalı,

- Öğrencilerin metin üzerine daha fazla pratik yapması sağlanmalı,
- Öğretmenler bilgi çağıyla ve öğrencilerin kullandığı bilgi edinme gereçlerinden daha donanımlı olabilmeli. Bunun için öğretmene yatırım yapılmalı,
- Öğretimde oyunlara, yarışmalara, proje tabanlı öğretime, gezi-gözlem ve araştırmaya daha fazla yer verilmeli,
- Ezberden kaçılmalı, dersler uygulamaya dayalı işlenmeli,
- Bazı konuların öğretimi üniversiteye bırakılmalı, konu sayısı azaltılmalı,
- Öğrenci araştırmaya sevk edilmeli, derse hazır gelmenin önemi öğrenciye kavratılmalı,
- Öğrencilere ders bütünlüğü ve öğrendiklerinin sonraki düzeylerde gerekliliği kavratılmalı,
- Merkezi sınav sistemi ile ders programları arasındaki ilişki yeniden düzenlenerek bütünlük sağlanmalı; böylece öğrencilerin okul, aile ve sınav odaklı kaygıları ortadan kaldırılmalı,
- Türkçe derslerinde hikâye, şiir, roman gibi edebi türlere daha fazla yer verilmelidir.

### 5.2.2. Türkçe ve TDE Ders Programları

Katılımcıların çoğu 2006 Türkçe programı ve 2015 TDE programlarının beceri temelli olmasını hazırbulunuşluğun artırılması açısından olumlu değerlendirmiştir. Her iki programın beceri temelli olması öğretim açısından bütünlüğü sağlayıcı bir unsur olarak değerlendirilmiştir. Katılımcılardan seçim yapmaları istendiğinde hazırbulunuşluk düzeyinin artırılması açısından öğretmenler 2015 programını tercih etmişlerdir. Verilen cevaplar karşılaştırıldığında 2006 Türkçe ve 2015 TDE programlarının öğrenci hazırbulunuşluk düzeylerini arttırmak bakımından olumlu değerlendiren katılımcıların, hazırbulunuşluğun artırılması açısından 2015 programını 2005 programına tercih ettikleri de görülmektedir. Bu katılımcıların bahsi geçen programları tercih etmelerinde öğretimde bütünlük sağlandığını düşünmeleri, programların beceri temelli olmasının öğrenciye daha aktif olma imkânı sunduğuna dair katılımcı gözlemleri, bu programların öğrencileri ezberden uygulamaya yönlendirmesi başlıca tercih sebepleridir.

Katılımcılardan programlar hakkında olumlu görüş bildirenler kadar olumsuz görüş bildirenler de vardır. Olumsuz görüş bildirenler ders programlarının düzenlenmesinde sahadaki öğretmenlerin görüşlerinin alınmamasını eksiklik olarak görmektedirler. Sahadaki öğretmenlerin gözlem ve tecrübesi dikkate alınmadan hazırlanan programların uygulanabilirliği katılımcılar tarafından tartışılmaktadır. Araştırmalara göre öğretmenlerin görüş ve inançlarının programın uygulanmasında ve başarıya ulaşmasında önemli etkisi vardır. Birçok öğretim programı yapılırken öğretmen görüş ve inançları göz önünde bulundurulmasının programların başarısız olmasındaki temel neden olduğu görüşünde olanlar vardır (Duru ve Korkmaz, 2010; Erdem, C., 2017). C. Erdem'in TDE öğretimi uygulamaları üzerine tespitlerinde de bahsettiği gibi çeşitli ülkelerde öğretim programı değişiklikleri ve öğretmen görüşlerine ilişkin çalışmaların yürütülmesi bu çalışmada görüş bildiren katılımcıların düşüncelerini desteklemektedir. C. Erdem çalışmasında TDE öğretmenleri tarafından yapılan sene sonu zümre toplantı tutanaklarını doküman inceleme tekniğiyle değerlendirmiş ve öğretmenlerin çeşitli konulardaki düşüncelerini zümre toplantı tutanaklarına göre tespit etmeye çalışmıştır. Bu tutanaklardaki verilere göre 2009-2014 yılları arasındaki TDE eğitimi uygulamaları hakkındaki öğretmen görüşlerinden bazıları şunlardır:

- Öğretmenler daha öncede belirtmiş oldukları konularda programda düzenleme yapılmamasından şikâyetçidirler.
- Öğretmenler ders kitaplarının içeriklerinden/yetersizliğinden, ders kitaplarına seçilen metinlerin ders kazanımlara uygun olmamasından, okutulması istenen bazı derslerin ders kitaplarının olmamasından ve ders kitaplarının öğrenciyi araştırmaya yöneltecek teorik bilgi bakımından yetersiz olmasından şikâyetçidirler. Ayrıca ders kitaplarına alınan metinlerin güncel metinlerden seçilmesini istemektedirler.
- Öğretmenler ders kitapları öğrenciye ulaşmadan öğretmenlerin incelemesine sunulmasını istemektedirler.
- Öğretmenler derslerin uygulanmasıyla ilgili öğretmenlerin yeteri kadar bilgilendirilmemelerinden şikâyetçidirler.
- Öğretmenler etkinlikler için gerekli görsel ve işitsel bakımdan gerekli materyaller bakımından öğretmenlerin desteklenmesi gerektiği görüşündedirler.

- Ders müfredatı ile üniversiteye giriş sınav konularının örtüşmemesinden bu nedenle öğrencilerin okuldan uzaklaşıp dershaneye yaklaşmasından şikâyetçidirler. Öğretmenler, üniversite sınavlarıyla ilgili kaynaklar noktasında dershanelere bağımlı kalınmasının öğrencileri okuldan soğuttuğunu görüşündedirler. Öğretmenler, öğrencilerin “Dershane olmadan üniversite imkânsız!” şeklindeki kabullerinden dolayı kendilerini “Başarısız.” ifadesiyle değerlendiriyorlar.
- Öğretmenler ilköğretim Türkçe öğretmenleri ile bir araya gelinememesini eksiklik olarak görmekte ve başarısızlığın nedeni olarak görmektedirler. Ayrıca öğretmenler 9. sınıflardaki ilgisizliğin ve sevgisizliğin nedeni olarak ilköğretimleri görmektedirler. Öğretmenler, ilköğretimden ortaöğretime gelen öğrencilerin adaptasyon sorunu yaşamalarının 9. sınıfların başarısızlığının nedeni olduğu görüşündedirler.
- Öğretmenler, ilköğretimde başarısız olan öğrencilerin ortaöğretimde meslek liselerine yönlendirmelerinin meslek liselerinin başarısını düşürdüğü görüşündedirler.
- Öğretmenler, meslek liselerinin ayrı programa tabi tutulmaları gerektiği görüşündedirler (Erdem,C., 2017).

C. Erdem’in çalışmasında yer verdiği öğretmen görüşlerinde yer alan şikâyet, tespit ve isteklerin bu çalışmada görüş bildiren katılımcıların şikâyet, tespit ve istekleriyle yakınlığı dikkat çekicidir. C.Erdem’in çalışmasında tespit edilen dönemin uygulamalarıyla ilgili sıkıntıların benzerleri veya aynılarının bu çalışmaya katılanlar tarafından da belirtilmiş olması öğretmenlerin şikâyetçi oldukları program yapılırken öğretmen görüşlerinin dikkate alınmadığı savını desteklemektedir. Erdem ve Topbaş’ın (2017) TDE öğretmenlerinin görüşlerini değerlendirdikleri çalışmalarında da C. Erdem’in çalışmasında olduğu gibi öğretmenlerin üniversite sınav konuları ile programın uyuşmadığını düşündükleri tespit edilmiştir. TEDMEM (2015: 203) raporunda “Milli Eğitim Bakanlığı okul notlarının etkisinin artırıldığı, sınav içeriğini öğretim programlarının belirlediği bir sistemin üniversiteye geçişte de uygulanması gerektiği yönündeki görüşlerini paylaşmaya 2015 yılı içinde de devam etmiştir.” şeklinde bir tespite yer verilmiştir. Bu tespit MEB’in öğretmenler tarafından dile getirilen bu şikâyeti düzeltmeye yönelik çabaları olduğunu göstermektedir. Yine aynı

ifade bu çalışmada katılımcıların aynı konudan şikâyetçi olmaya devam ettiklerini gösterirken MEB'in bu konuda çalışmaya devam etmesi gerektiğini de göstermektedir.

Katılımcılar ders programları hakkındaki eleştiriler yanında programı ders işlerken uygulayan öğretmen becerilerinin öğrenci ders katılımına etkisi üzerinde de durmuşlardır. Öğretmen görüşü alınmadan hazırlanan programların eksikleri ile birlikte öğretmen eksiklerinin de eklenmesiyle öğrencinin dersten soğuyacağı endişesi katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Katılımcılardan bazıları programlar hakkında seçimleri sorulduğunda her ikisini de tercih etmediklerini öğretmen görüşleri de alınarak yeni bir program hazırlanması gerektiğini söylemişlerdir. Katılımcılar ayrıca yorumlarında teknoloji, sınav kaygısı, okul türü farkları, teknoloji, sosyal medya, öğrenci ihtiyaç ve merakı gibi faktörlerin etkisinden sıklıkla bahsetmişlerdir. Hatta bazı katılımcılar yorumlarında bu faktörlerin etkisinin programın etkisinin önüne geçtiğini vurgulamışlardır. Bu durumda öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri ve başarılarının artırılmasında diğer faktörlerin olumsuz etkilerini azaltmaya yönelik girişimler gerekmektedir. Ders programlarının öğretmenlerin görüşleri alınarak öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda, günün şartları ve öğrencilerin ilgi/merakları doğrultusunda yenilenmesi yahut düzenlenmesi fayda sağlayabilir. Diğer taraftan merkezi sınavlardan kaynaklanan kaygının azaltılması gerekmektedir. Katılımcıların merkezi sınav içerikleri ile program içerikleri arasındaki uyumsuzluğun giderilmesine yönelik önerilerinin dikkate alınması merkezi sınavlardan kaynaklanan kaygının azaltılması açısından fayda sağlayabilir. Merkezi sınav içerikleri ve program içeriklerinin öğretmenlerden görüş alınarak düzenlenmesi öğrencilerin okul derslerine daha fazla ilgi göstermesini sağlayabilir. Bunun yanında okulda alınan dersler öğrencilerin ihtiyaçlarını daha fazla karşılar hâle getirilmiş olacaktır.

### **5.2.3. TDE Ders Başarısı**

Katılımcılar TDE ders başarısı konusunda hazırbulunuşluğun katkısı olduğunu düşünmektedir ancak öğrencilerin ortaöğretime TDE ders başarısını olumlu yönde etkileyecek düzeyde hazırbulunuşluk düzeyine sahip olmadan geldikleri görüşündedirler. TDE ders başarısını ayrıca öğrencilerin sınav kaygıları, teknoloji ve sosyal medyanın olumlu-olumsuz etkileri açısından değerlendiren katılımcılar öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarındaki farklılığın da öğrenci başarısını etkilediğini düşünmektedirler. Bu nedenle TDE dersinin öğrencilerin ihtiyaç, ilgi ve meraklarına

hitap edecek şekilde düzenlenmesinin öğrenci başarısına katkı sağlayacağı görüşündedirler. Bazı katılımcılar derslerin işlenişinde sosyal medya ve teknoloji kullanımının öğrencilerin derse ilgisini arttıracığı görüşündedirler. Ancak Türkiye eğitiminin OECD ülkeleriyle kıyaslandığı bir TEDMEM değerlendirmesine göre;

Türkiye’de dezavantajlı yaşam şartlarına sahip olup evinde internet erişimi olan öğrencilerin oranı %21,5’te kalırken, OECD genelinde bu kapsamdaki öğrencilerin oranı %85,2’dir.

Türkiye’deki öğrencilerin %28,7’si sadece okulda internet bağlantısına erişebilmektedir. OECD genelinde bu oran % 4,8’dir. Evinde internet bağlantısı olmayıp okulda internet bağlantısına sahip dezavantajlı öğrenci oranında Türkiye %50,3 ile en yüksek orana sahiptir. Bu oran OECD ortalamasında %10,4’tür (TEDMEM, 2015: 102).

Bu durumda katılımcıların bu önerilerinin ne kadar derse yansıtılabileceği tartışılabilir. Sınav kaygısı nedeniyle merkezi sınavlar ve TDE ders içeriği arasında uyum sağlanmasının da öğrenci başarısını arttıracığı görüşü öğretmenlerce dile getirilmiştir. Okul türlerine göre öğrencilerin hazırbulunuşluk ve başarılarında gözlemlenen farklılık da öğretmenlerin dikkat çektiği diğer bir faktördür. Ortaokulda aynı programa göre öğrenim gören öğrencilerin ortaöğretimde farklı okul türlerine göre hazırbulunuşluk ve başarı düzeylerindeki farkın fazlalığı öğrenci başarısının bütün öğrenciler için arttırılabilmesini zorlaştırmaktadır. Bu durumda program değişiminin öğrenci başarısını arttırmasını istenen düzeyde sağlaması olanaksız görünmektedir.

#### **5.2.4. TDE Ders Konuları**

Katılımcılar tarafından öğrencilerin en zor öğrendiği belirtilen konular ortaokul derslerinde karşılaşmadıkları yahut çok az karşılaştıkları konularla ilgiliyken en kolay öğrendikleri belirtilen konuların ortaokul derslerinde karşılaştıkları konularla ilgili olması TDE ders başarısında öğrenci hazırbulunuşluğunun etkisini ortaya koymaktadır. Örneğin, ortaokulda Divan edebiyatı konularıyla ilgili bir konu yoktur ve katılımcıların çoğu öğrencilerin 9. sınıfta bu konuyu öğrenmekte zorlandıklarını belirtmişlerdir. Bu nedenle katılımcılardan bir kısmı TDE dersinin edebiyat tarihine yönelik konularının ortaöğretim programlarından çıkarılması ve üniversitede bu konuların verilmesi gerektiği görüşündedirler. Erdem ve Topbaş’ın (2017) TDE öğretmen görüşlerine yönelik çalışmalarında da bu durum benzer şekilde öğretmenler tarafından dile getirilmiştir. Bahsi geçen çalışmada da öğretmenler, TDE derslerinin edebiyat tarihi olarak değil de sanat dersi olarak verilmesinin daha uygun olacağını



belirtmişlerdir. Yine katılımcılar şiirle ilgili ortaokulda gördükleri konularla ilgili yeni konuları öğrencilerin daha kolay öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcılar dil bilgisi konuları için de aynı düşüncededirler. Öğrenciler sözcükte anlam, cümlede anlam, iletişim gibi ortaokulda gördükleri konularla ilgili TDE konularını daha kolay öğrenebilmektedirler. Anlatım bozuklukları, fiilimsiler, fiilde çatı gibi konularıyla zor öğrenebilmektedirler. Bu durum ortaokul ve ortaöğretim programlarının sadece beceri temelli yaklaşım açısından değil konu bütünlüğü açısından da tekrar değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir. Katılımcılar TDE dersine yönelik hazırbulunuşluk düzeyinin artırılması için Türkçe derslerinde daha fazla edebi tür işlenmesini önermektedirler.

Öğrencilerin TDE dersine yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinin TDE ders başarısına etkisinin değerlendirildiği bu çalışmanın nicel veri sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin başarı testindeki soruları ne oranda doğru cevapladıkları görülebilir. Tablo 31’de öğrencilerin TDEDYHBT’yi her soru için doğru cevaplandırma yüzdeleri verilmiştir. Bununla birlikte her sorunun doğru cevaplandırılabilmesi için öğrencilerin hangi konularla ilgili hazırbulunuşluğa sahip olmaları gerektiğine dair bilgilerde verilmiştir.

Tablo 31.  
TDEDYHBT Sorularının Doğru Cevaplandırılma Yüzdeleri ve Soruların İlgili Olduğu Konuların Başlıkları

TDEDYHBT Soru Numaraları	TDEDYHBT Taslak Form Soru Numaraları	Soruların İlgili Olduğu Konu Başlıkları	TDEDYHBT Sorularının Doğru Cevaplandırılma Yüzdeleri
1	1	Anlatım özellikleri, okuduğunu anlama	45
2	6	Anlatım türleri, betimleme, öyküleme, açıklama, tartışma, okuduğunu anlama	42
3	7	Metin türleri, edebi metinler, metnin özellikleri, hikâye, okuduğunu anlama	70
4	8	Sözcük türleri, fiiller, fiil çatısı	55
5	10	Söz sanatları, kişileştirme, konuşurma, benzetme, abartma,	66
6	12	Sözcükte anlam, gerçek anlam, yan anlam, mecaz anlam, terim anlam	65
7	13	Sözcükte anlam, somut anlam, soyut anlam	56
8	14	Metin türleri, hikâye, roman	34
9	15	Sözcükte anlam, ikilemeler	37
10	18	Yazım kuralları, yazım yanlışları	34
11	20	Anlatım bozukluğu, dil bilgisi ile ilgili yanlışlıklar	38

12	23	Metin türü, öğretici metinler, edebi metinler, hikâye, şiir, anlatım türleri, açıklama, tartışma, nesnel anlatım, öznel anlatım	41
13	26	Paragrafın yapısı, paragrafın konusu, paragraf tamamlama, okuduğunu anlama	52
14	30	Sözcük türleri, fiiller, fiil çekimi, cümle türleri	35
15	33	Sözcükte anlam, atasözü, okuduğunu anlama	33
16	34	Metin türleri, edebi metinler, metnin özellikleri, anlatım türleri, hikâye, roman	55
17	36	Metin türleri, öğretici metinler, metnin özellikleri, mektup	32
18	38	Noktalama işaretleri	41
19	40	Metin türleri, öğretici metinler, edebi metinler, mektup, anı, günlük, makale, deneme, biyografi, hikâye, masal, roman	42
20	41	Ses bilgisi, ses olayları	48
21	43	Paragrafın yapısı, paragrafın konusu, paragraf tamamlama, okuduğunu anlama	31
22	44	Sözcük türleri, fiiller, fiilde çatı	41
23	46	Söz sanatları, kişileştirme, konuşurma, abartma, hatırlatma, benzetme	54
24	48	Sözcükte anlam, zıt anlamlı sözcükler	50
25	49	Sözcükte anlam, soyut anlam, somut anlam, soyutlama, somutlama	29
26	50	Metin türleri, metnin özellikleri, metnin yapısı, anlatım türleri, roman,	29
27	51	Sözcük türleri, isimler, varlıklara verilmişlerine göre isimler, karşıladığı varlığın sayısına göre isimler, karşıladığı şeyin niteliğine göre isimler, yapılarına göre isimler	32
28	52	Metin türleri, edebi metinler, metnin özellikleri, tiyatro	56
29	53	Metin türleri, edebi metinler, metnin özellikleri, fabllar, söz sanatları, kişileştirme, konuşurma	48
30	56	Anlatım bozukluğu, anlamla ilgili yanlışlıklar	28

Tablo 31'deki soruların doğru cevaplandırılma yüzdeleri ile araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri birlikte incelendiğinde şu sonuçlara varılabilir:

- Katılımcılar sözcükte anlam konularının öğrenciler tarafından daha kolay öğrenildiğini belirtmişlerdir. Sözcükte anlamla ilgili sorulardan üçü öğrenciler tarafından %50'den fazla bir oranda doğru cevaplandırılmıştır. Ancak sözcükte anlam ile ilgili iki sorunun öğrenciler tarafından %40'ın altında bir oranda doğru cevaplandırıldığı da tespit edilmiştir. Katılımcılar cümlede anlam konusunun da öğrenciler tarafından daha kolay öğrenildiğini belirtmişlerdir. Sözcükte cümlede anlam, şiir türleri, hikâye, roman, masal,

fabl gibi öğrencilerin ortaöğretimde gördükleri konularla ilgili sorular öğrenciler tarafından daha yüksek oranda doğru cevaplandırılmıştır.

- Katılımcılar öğrencilerin söz sanatlarını zor öğrendiklerini belirtmişlerdir. Ancak başarı testini cevaplandıran öğrencilerin %50'den fazlasının söz sanatları ile ilgili her iki soruyu da cevapladıkları görülmektedir. Sorulan söz sanatları hatırlatma, benzetme, kişileştirme, konuşurma gibi Türkçe derslerinde öğrencilerin gördükleri söz sanatlarıdır. Edebiyat dersinde öğretmenler bu sanatlarla birlikte istiare, mecaz-ı mürsel, tevriye, leff ü neşr gibi öğrenilmesi daha zor sanatları da anlatmaktadırlar. Bu durum öğrencilerin Türkçe derslerinde gördükleri ve nispeten diğer sanatlara göre anlaşılması daha kolay olan söz sanatlarının öğrenilmesinde zorlanmadıkları şeklinde yorumlanabilir.
- Katılımcılar çoğu anlaşılması zor olan konuları alt başlıklar hâlinde ifade ettiklerinde anlatım bozukluklarına değinmişlerdir. Başarı testinde yer alan anlatım bozuklukları ile ilgili iki sorunun da öğrencilerin %40'ından daha azı tarafından doğru cevaplanmış olması katılımcıların bu kanısını destekler niteliktedir.
- Katılımcılardan bir kısmı öğrencilerin cümle türleri ve cümlenin öğelerini öğrenmekte zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin %34,7'sinin cümle türleri ilgili soruyu doğru cevaplandığı görülmektedir.
- Katılımcılar fiiller, fiil çatısı, fiilimsiler konularının öğrenciler tarafından daha zor öğrenildiğini belirtmişlerdir. Başarı testinde bu konularla ilgili sorulardan 4. soru %55; 22. soru %40,5; 14. soru %34,7 oranında doğru cevaplandırılmıştır.
- Katılımcılardan sadece bir tanesi isimler konusunun öğrenciler tarafından daha kolay öğrenildiğini belirtmiştir. Başarı testinde yer alan isimlerle ilgili soruyu öğrencilerin %32,2'si doğru cevaplandırabilmiştir. Bu durumda öğrencilerin fiilleri daha kolay öğrendikleri düşünülebilir.
- Katılımcılar edebî metin türlerinin öğrenciler tarafından daha kolay öğrenildiğini belirtmişlerdir. Başarı testi sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin edebî metin türleri ile ilgili soruları öğretici metin türleri ile ilgili sorulara göre daha fazla doğru cevaplandıkları görülmektedir. Hem edebî metin türleri hem de öğretici metin türlerine ilişkin sorularında doğru

cevaplandırılma oranları sadece edebî metinlerle ilgili soruların doğru cevaplandırılma oranına göre daha düşüktür.

- Hikâye ve roman türleri ile ilgili sorulara bakıldığında öğrencilerin sadece hikâye ile ilgili soruya verdikleri cevabın doğruluk oranının hikâyeye birlikte diğer türlerin de sorulduğu sorulara verilen cevapların doğruluk oranına göre çok daha yüksek olduğu görülmektedir. Bununla birlikte hikâyeye sorusuna verilen cevabın doğruluk oranı roman sorularına verilen cevapların oranından da yüksektir. Bu durum, katılımcıların Türkçe dersinde öğrenilen konuların daha iyi öğrenildiği yönündeki kanaatlerini desteklemektedir. Ayrıca öğrencilerin metin türleri, anlatım türleri, metin özellikleri gibi birden fazla konuyla ilgili hazırbulunuşluk gerektiren ve birden fazla metin türünün kıyaslanması yoluyla cevaplandırılacak soruları daha az oranda doğru cevaplayabildikleri görülmüştür.
- Katılımcı görüşleri ve öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini belirlemek için geliştirilen başarı testi sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin Türkçe dersinde gördükleri konuları TDE dersinde daha kolay öğrendikleri söylenebilir. Başarı testi sonuçlarına göre doğru cevaplandırılma oranı %50 üzerinde olan sorularla ilgili konular katılımcılar tarafından öğrencilerin daha kolay öğrendiklerini ifade ettiği konularla genel anlamda uyum göstermektedir.

### 5.2.5. Türkçe Dersi

Katılımcılar, Türkçe derslerinde öğrencilerin gördüğü konuların TDE dersi konularının anlaşılmasını kolaylaştığı görüşüne sahiptir. Türkçe derslerinde şiir, hikâye, roman gibi edebî türlere ve edebiyat konularına daha fazla yer verilmesinin TDE dersine yönelik hazırbulunuşluk düzeyinin artmasına neden olacağını ve öğrencilerin TDE konularını daha kolay öğreneceklerini düşünmektedirler. Türkçe dersini beceri temelli yaklaşımla alan öğrencilerin TDE dersini de beceri temelli almalarının bütünlük açısından önemine değinen katılımcılar; dinleme, okuma, konuşma, yazma becerilerinin ortaokulda meydana gelen birikim nedeniyle ortaöğretimde daha kolay anlaşıldığını düşündüklerini belirtmişlerdir. Bu anlamda Türkçe ve TDE derslerinin genel anlamda uyumlu olduğu ve öğretmenlerin bu durumdan memnun oldukları sonucuna varılabilir. Katılımcıların geneli bütünlük ve hazırbulunuşluğu Türkçe ve TDE ders programlarının devamlılığı açısından faydalı

bulmaktadır. Katılımcıların da belirttiği gibi ortaokulda öğrencilerin edebi metinlerle karşılaşma sıklıklarını arttırmak TDE ders başarısı açısından faydalı olacaktır.

### 5.2.6. Sonuçlar

Katılımcıların on soruya verdikleri cevaplar sonucunda;

- Katılımcıların genel anlamda hazırbulunuşluk kavramı hakkında bilgi sahibi oldukları,
- Katılımcıların TDE dersine yönelik hazırbulunuşluk düzeyinin TDE ders başarısını etkilediğini düşündükleri,
- Türkçe ve TDE ders bütünlüğünün TDE dersine yönelik hazırbulunuşluk düzeyinin ve TDE ders başarısının artması için katılımcılar tarafından olumlu karşılandığı,
- Katılımcıların beceri temelli programlarla öğretim yapmayı tercih ettikleri,
- Katılımcıların ortaöğretime başlayan öğrencilerin TDE dersine yönelik hazırbulunuşluk düzeylerini yeterli bulmadıkları,
- Katılımcıların program değişikliğinin tek başına TDE dersine yönelik hazırbulunuşluk düzeyi ve TDE ders başarısını arttırmada yeterli olmayacağı görüşünde oldukları,
- Katılımcıların aile, sınav kaygısı, teknoloji kullanımı, sosyal medya ve diğer çevresel faktörlerin etkileri yanında öğrencilerin öğrenme tarzlarındaki bireysel farklılıklar, öğrencilerin istek-merak-ihtiyaçlarının TDE dersine yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinde ve TDE ders başarısında etkisi olduğunu düşündükleri,
- Katılımcıların programlar yapılırken sahadaki öğretmenlerin tecrübe, görüş ve önerilerinden yararlanılmamasını doğru bulmadıkları,
- Bazı katılımcıların mevcut programların hiçbirini yeterli bulmadığı,
- Katılımcıların okul türlerine göre ortaöğretime başlayan öğrencilerin TDE dersine yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinde büyük farklılıklar olduğunu düşündükleri,
- Katılımcıların, çağın gerekleri doğrultusunda ihtiyaçları karşılayabilecek öğretmen gelişimine yönelik yatırım yapılması gerektiğini düşündükleri,

- Türkçe derslerinde oyuna, uygulamaya, yarışmalara, öğrencilerin ilgisini çekecek yöntem ve tekniklerin uygulanmasına daha fazla yer verilerek öğrenci hazırbulunuşluk düzeylerinin arttırılabileceğini düşündükleri,
- Katılımcıların Türkçe derslerinde şiir, roman, hikâye gibi edebî türlere (edebî konulara) daha fazla yer verilmesinin TDE dersine yönelik hazırbulunuşluk düzeyini arttıracığına inandıkları,
- Katılımcıların, TDE ders programından edebiyat tarihi ve dil bilgisi konularından öğrenci için öğrenilmesi zor olanların çıkarılmasının ve programın içerik yükünün azaltılmasının ders başarısını arttıracığını düşündükleri,
- Katılımcı görüşleri ile öğrencilere uygulanan TDEDYHBT sonuçları arasında en kolay öğrenilen ve en zor öğrenilen TDE konuları bakımından yakınlık olduğu,
- Öğretmenler tarafından belirtilen program dışındaki etkenlerden biri bireysel farklılıklardır. Bireysel farklılıklar cinsiyet bakımından değerlendirildiğinde TDEDYHBT'ye katılan öğrencilerden kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre TDE derslerinde daha başarılı olmuşlardır. Bu durumda; katılımcıların bireysel farklılıkların öğrencilerin TDE dersine yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinde ve TDE ders başarısında farklılık olabileceği yönündeki görüşleriyle uyumlu olduğu,
- Katılımcılar tarafından belirtilen program dışındaki etkenlerden biri de çevresel faktörlerdir. Çevresel faktörler bakımından değerlendirildiğinde TDEDYHBT'ye katılan öğrencilerin yaşamlarının büyük bir çoğunluğunu geçirdikleri yerlere göre TDE dersine yönelik hazırbulunuşluk düzeyleri ve TDE ders başarısı bakımından fark bulunamamıştır. TDEDYHBT sonuçları ve öğrenci başarı sonuçları ile öğretmen görüşlerinin uyumlu olmadığı,
- TDEDYHBT'ye katılan öğrencilerden yüksek ortaokul bitirme puanlarına sahip olanların TDE dersinde daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Bu tespitler doğrultusunda ortaokuldan gelen öğrencilerin düzeylerinin TDE ders başarısını etkilediği yönündeki katılımcı görüşlerinin uyumlu olduğu,

sonuçlarına varılmıştır.

### 5.3.Öneriler

#### 5.3.1. Nicel Bölüm Önerileri

- Kadın ve erkek öğrencilerin hazırbulunuşluk ve TDE ders başarı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olması ve bu farklılığın kadın öğrenciler lehine olması erkek öğrencilerin Türkçe ve TDE dersine yönelik motivasyonlarının düşük olmasından kaynaklanabilir. Bu durumda erkek öğrencilerin bu derslere motivasyonlarının artırılması için önlemler alınmalıdır. Bu farkın olası başka sebepleri de olabilir. Mevcut farkın kaynaklarının tespit edilmesi ve giderilmesine çalışılması erkek öğrencilerin bu derslerdeki başarısını arttırabilir.
- Her ne kadar yaşanan yerle ilgili bu çalışmada fark tespit edilememiş olsa da Türkçe ve TDE ders başarılarının artırılması için farklı gelişmişlikteki yerlerde yaşamlarını sürdüren öğrencilerin eğitim olanaklarında eşit şartlar oluşturulmaya çalışılabilir. Öğrencilerin eğitim şartlarının iyileştirilmesi ve yükseltilmesi başarı oranını yükseltebilir.
- Öğretim programları her ne kadar iyi düzenlenirse düzenlensin veli, öğrenci ve öğretmenlerin sınav kaygısı taşımaları ders başarısını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bunun önüne geçebilmek için sınavların mutlaka 12 yıl boyunca kullanılan programlarla en azından içerik bakımından uygun olması sağlanabilir. Bu yolla öğretmen ve öğrenciler derslerde sınav kaygısıyla değil dersin kavranmasıyla daha çok ilgilenebilirler. Böylelikle öğrencilerin ders konularını daha fazla uygulama, analiz etme, değerlendirme ve yorumlama imkânları olabilir. Yani öğretimde bilme ve kavrama basamaklarının ötesine bu şekilde geçilebilir.
- Hazırbulunuşluk düzeyinin yüksek olması aslında temelde alınan eğitimin başarısıyla ilgilidir. Yani öğrencilerimizin TDE dersinde başarılı olabilmesi Türkçe dersini ne kadar iyi öğrendikleri ile yakından ilgilidir. Bu nedenle Türkçe dersi öğretimine daha fazla önem verilebilir. Ortaokullarda Türkçe dersinde yeterli düzeye gelmeyen öğrencilerin sınıf tekrarı yapmaları sağlanırsa hazırbulunuşluk düzeyi düşük olan öğrencilerin TDE dersine daha yeterli şekilde başlamaları sağlanabilir.
- Türkçe ve TDE ders başarısının artırılmasında programların ve program uygulayıcıları olan öğretmenlerin nitelikleri büyük önem taşımaktadır. Bu

nedenle ders öğretmenlerinin en iyi şekilde yetiştirilmesi faydalı olacaktır. Bunun için yaz tatilinde yapılan seminer çalışmaları imkânlar doğrultusunda hizmet içi eğitim şeklinde yapılabilir. Bu çalışmalar ya üniversitelerde ya da belirlenen merkez okullarda Türkçe ve TDE ders alanlarında uzmanlaşmış akademisyenler yürütücülüğünde düzenlenebilir.

- Ders başarısını etkileyen diğer bir faktör de ders programlarıdır. Ders programlarının yapılmasında deneyimli öğretmenlerden yararlanılması daha sağlıklı ve nitelikli programlar üretilmesini sağlayabilir.

### 5.3.2. Nitel Bölüm Önerileri

- Türkçe ve TDE ders programları yapılırken sahada görev yapan öğretmenlerden görüş alınabilir.
- Türkçe ders programları yapılırken TDE öğretmenlerinden TDE ders programları yapılırken de Türkçe öğretmenlerinden görüş ve destek alınabilir.
- TDE ders konuları azaltılabilir.
- TDE dersleri edebiyat tarihi veya dil bilim dersleri işleniyormuş gibi detaylı bilgiler verilmeden yüzeysel olarak bu konulara değinilmesiyle yetinilebilir.
- Öğrencilerin temel dil becerilerini davranış hâline getirilmesi TDE derslerinde de öncelikli hâle getirilebilir.
- Öğrencilerin daha fazla metin incelemesine fırsat veren ve onları metin üretmeye yönlendiren bir program anlayışı benimsenebilir.
- Sınav soruları hazırlanırken soruların Türkçe ve TDE ders programlarının kesinlikle dışına çıkılmayacak şekilde düzenlenmesine yönelik tedbirler alınabilir. Böylelikle program içeriği ve sınav soru içeriği arasındaki uyumsuzluklar giderilerek öğrenciler okul ve derslere daha fazla ilgi göstermeleri sağlanabilir. Öğrencilerin derste gördükleri konuların sınavda karşılıklarına çıkacağını bilmeleri onları olumlu yönde motive edebilir.
- Sene başında zümre toplantıları gibi Türkçe ve TDE öğretmenlerinin ortak bir planlamaya gitmelerini amaçlayan Türkçe ve TDE öğretmenlerinin bir araya gelmelerini ve iş birliğini arttırmayı amaçlayan toplantılar yapılabilir.
- Okul türüne göre farklı ders programları ve ders kitapları geliştirilebilir. Böylelikle öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda bir eğitim verilmiş olur.



- Ortaokullarda Türkçe dersinde yeterli başarıyı gösteremeyen öğrencilerin üst sınıfa geçmesi engellenebilir. Türkçe ders başarısı her ders için öncelikli gereklilik kabul edilebilir. Böylelikle sadece Türkçe ve TDE dersleri için değil diğer dersler için de başarı oranı arttırılabilir.

### 5.3.3. Yapılacak Araştırmalarla İlgili Öneriler

- Öğrencilerin TDE dersine yönelik hazırbulunuşluk düzeyleri farklı okul türlerindeki düzeyleri açısından değerlendirilebilir. Aynı test öğrencilerin dört yıllık süreci tamamlamaları ardından tekrarlanarak farklı okul türlerinde okuyan öğrencilerin geldikleri düzey ve okul türlerinin bu düzeye etkisi incelenebilir.
- TDE dersine başlayan öğrencilerin başarı seviyeleri ortaöğretime başladıklarında tespit edilip dört yıllık süreç sonunda öğrencilerin ortaöğretim TDE dersi notları incelenerek değerlendirilebilir.
- Türkçe ve TDE dersleri bir bütün olarak kabul edilerek ilköğretim, ortaokul ve ortaöğretim hazırbulunuşluk düzeyleri bütün hâlinde ele alınabilir.
- Öğretmenlerin görüşlerinden yararlanmak amacıyla gönüllü öğretmenlerden oluşturulan değerlendirme komisyonlarıyla her ilden her bransa yönelik değerlendirme, görüş ve öneriler toplanabilir. Bu değerlendirme, görüş ve öneriler her akademisyenin yararlanabileceği şekilde veri sağlamak ve akademik çalışma yürütmek için kullanılabilir.

## KAYNAKÇA

- Adogoke, B. (2013). Comparison of item response theory frameworks. *Journal of Education and Practice*, 4(22), 87-96.
- Akın, E., ve Epçaçan, E. (2019). *Dil bilgisi öğretiminde temel hususlar*. (Editörler: Epçaçan, E. ve Akın, E.), Dil bilgisi öğretimi (s. 1-10). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aksan, D. (1998). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dil bilim*. Ankara: TDK Yayınları.
- Aktaş, Ş., ve Gündüz, O. (2004). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Akçay Yayınları.
- Akyol, H. (2010). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: PegemA Yayınevi.
- Akyüz, Y. (2012). *Türk eğitim tarihi* (M.Ö.1000-M.S.2012). Ankara: PegemA Yayınları.
- Albayrak, K. (2001). *TBMM milli eğitim bütçe görüşmelerinde ve şura tutanaklarında Türkçe öğretimiyle ilgili görüşler*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Alkan,V.,Şimşek,S., Erbil,B.A.(2019).Karma yöntem deseni: öyküleyici alanyazın incelemesi, *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi* 7(2), 558-581.
- Allen, M., & Yen, W. M. (1979). *Introduction to measurement theory*. California: Brooks/Cole.
- Altunkaya, H. (2010). *Eski ve yeni II. kademe Türkçe dersi öğretim programları ve ders kitaplarında dil bilgisi öğretiminin karşılaştırılması*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Altunkaya, H. (2017). Konuşma ile ilgili temel kavramlar. (Editörler: Akçay, A. ve Baskın, S.), *Etkinliklerle hafta hafta konuşma eğitimi* (s. 25-56). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Alver, M. (2009). *Avrupa Birliği sürecinde Türk dil politikası*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Arıcı, A. (2018). *Okuma eğitimi*. Ankara: Pegem A Akademi.
- Aslan, C. (2010). Düşünme becerilerini geliştirici dil ve edebiyat öğretimi ortamları - bir eğitim durumu örneği-. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 127-152.
- Aslan, Y., ve Yaylı, D. (2019). Konuşma eğitiminde temel kavramlar. (Editör: Çetinkaya, Ç.), *Konuşma ve eğitimi* (s. 1-18). Ankara: PegemA Akademi.
- Ataç, N. (2010a). *Karalama defteri- ararken*. İstanbul: YKY.
- Ataç, N. (2010b). *Diyeelim- söz arasında*. İstanbul: YKY.
- Atalay, T. D. (2018). Okuma becerisinin temel kavramları. (Editör: Ayyılmaz, S.K.), *Okuma eğitimi* (s. 1-38). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aydın, B. (2002). Gelişimin doğası. (Editör: Yeşilyaprak, B.), *Gelişim ve öğrenme psikolojisi* (s. 27-49). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Aydın, E. (2013). Erken çocukluk döneminde okuma. (Editör: Okur, A.), *Yaşam boyu okuma eğitimi* (s. 47-134). Ankara: PegemA Akademi.
- Aydın, İ., ve Pehlivan, A. (2019). Konuşma türleri. (Editör: Çetinkaya, G.), *Konuşma ve eğitimi* (s. 119-136). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ayre, C., & Scally, A. J. (2014). Critical values for Lawshe's content validity ratio: Revisiting the original methods of calculation. *Measurement and Evaluation in Counselling and Development*, 47(1), 79-86.
- Badur, İ. (2012). *Öğrencilerin 9. sınıf Coğrafya dersi konularına yönelik hazır bulunuşluk düzeyleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Balat, G. U. (2003). *Altı yaş grubu korunmaya muhtaç ve ailesinin yanında kalan çocukların okula hazır bulunuşluk ile ilgili temel kavram bilgilerinin karşılaştırılması*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Balcı, A. (2012). Cumhuriyet dönemi ilköğretim Türkçe dersi öğretim programlarında dil bilgisi öğretimi. (Editör: Özbay, M.), *Türkçe eğitimi açısından dil bilgisi öğretimi* (s. 1-45). Anlana: PegemA Yayınevi.
- Balcı, A. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma (yöntem, teknik ve ilkeler)*. Ankara: PegemA Akademi.
- Başaran, İ. (1998). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Aydan Web Tesisleri.
- Bayazıt, Z. (2012). *Türk edebiyatı ile dil ve anlatım derslerinde karşılaşılan sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bichi, A. (2015). Item analysis using a derived science achievement test data. *International Journal of Science and Research*, 4(5), 1655-1662.
- Boz, M. (2004). *Altı yaş çocuklarının okula hazır bulunuşluk düzeylerinin veli ve öğretmen görüşleri yönünden incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bozkurt, B. Ü. (2019). Konuşmanın fiziksel ve zihinsel temelleri. (Editör: Çetinkaya, G.), *Konuşma ve eğitimi* (s. 43-69). Ankara: PegemA Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: PegemA Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Crocker, L., & Algina, J. (2008). *Introduction to classical and modern test theory*. Ohio: Cengage Learning.
- Çamlıbel, F. (2015). *Okul müdürü ve öğretmenlerin 12 yıllık zorunlu eğitim uygulaması ilişkin algıları*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çavuşoğlu, D. (2008). *Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Motivasyon Yeterliliklerinin Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkileri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çaylar, A. (2008). *1981 ve 2005 Türkçe öğretim programlarının (6 - 8. sınıflar) karşılaştırmalı bir değerlendirmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Çetin, A. Y., ve Açıkgoz, E. D. (2017). *Türk dili ve edebiyatı derslerinde materyal destekli öğretimin başarı ve kalıcılığa etkisi*. II. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatları Öğretimi Sempozyum Bildirileri (s. 139-146). Ankara: Gazi Üniversitesi Matbaası.
- Çetişli, İ. (2006). Edebiyat eğitimi"nde "edebî metin"ın yeri ve anlamı. *Millî Eğitim* 169, 75-84.
- Demiralp, H. (2006). Türk dili ve edebiyatı eğitim programlarına yönelik Varlık dergisinde çıkan yazılar (1933-1960). *Millî Eğitim* 34(169).
- Demiralp, H. (2011). *Ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı öğretimının uluslararası ölçütlere göre değerlendirilmesi (Eskişehir ili örneği)*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Demirel, Ö. (1999). *Planlamadan değerlendirmeye öğretme sanatı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö., ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirgüneş, S. (2019). Konuşma alt becerileri. (Editör: Çetinkaya, G.), *Konuşma ve eğitimi (s. 71-88)*. Ankara: PegemA Akademi.
- Demirtaş, T., ve Süğümlü, Ü. (2013). Çocukluk döneminde okuma (8-14 yaş). (Editör: Okur, A.), *Yaşam boyu okuma eğitimi (s. 135-184)*. Ankara: Pegem Akademi.
- DeVellis, R. (2012). *Scale development: Theory and applications*. London: SAGE.
- Driscoll, M. (2017). *Öğretim süreçleri ve öğrenme psikolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dursunoğlu, H. (2002). *Öğrenci seçme sınavlarında (ÖSS) Türkçe sorularının ortaöğretimdeki Türk dili ve edebiyatı öğretim programları ile karşılaştırılması*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Dursunoğlu, H. (2006). *Cumhuriyetin ilanından günümüze Türkçe ve edebiyat öğretiminin ortaöğretimdeki tarihi gelişimi*. Ankara: MEB.
- Duru, A. ve Korkmaz, H. (2010). Öğretmenlerin yeni matematik programı hakkındaki görüşleri ve program değişim sürecinde karşılaşılan zorluklar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 67-81.
- Durukan, E. (2014). Metinlerin okunabilirlik düzeyi ile öğrencilerin okuma becerileri arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 68-76.
- Durukan, E. ve Arslan, N. (2018). Okuma alışkanlığı. (Editörler: Alyılmaz, S. ve Karahan, B.), *Okuma eğitimi (s. 145-156)*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Er, O. (2018). Okuma kültürü. (Editörler: Ayyılmaz, S. ve Karahan, B.), *Okuma eğitimi* (s. 55-74). Ankara: Anı Yayınları.
- Erdem, C. (2017). Türk dili ve edebiyatı öğretimi uygulamaları üzerine bazı tespitler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 99-126.
- Erdem, İ. (2007). *İlköğretim II. kademedeki dil bilgisi öğretiminin sorunları üzerine bir araştırma*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erdem, İ. ve Topbaş, S. (2017). Dil ve anlatım ile Türk edebiyatı derslerinde karşılaşılan sorunlar ve bunlara yönelik çözüm önerilerine dair öğretmen görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 465-495.
- Ergenç, T.S. (2011). *İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin matematik dersi bilişsel hazır bulunuşluk düzeyleri ile Matematik kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir OsmanGazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir: .
- Erol, K. ve Demir, F. (2017). Ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı öğretiminde karşılaşılan başlıca sorunlar. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 197-212.
- Ertem, İ.S. (2014). Okuma yazma eğitiminde teknolojinin rolü: Gelişmeler, yaklaşımlar ve yeni okuryazarlık. (Editör: Ertem, İ.S.), *Okuma yazma eğitimi ve teknoloji* (s. 1-16). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde "program" geliştirme*. Ankara: Yelken Tepe Yayınları.
- Esaspehlivan, M. (2006). *Okul öncesi eğitim kurumuna gitmiş ve gitmemiş 78 ve 68 aylık çocukların okula hazırbulunuşluklarının karşılaştırılması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul

- Eskicumalı, A. (2014). Eğitim ve sosyal değişim: Türkiye'nin değişim sürecinde eğitimin rolü; 109-128. Web: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1156820> adresinden 1.02.2019 tarihinde alınmıştır.
- Eyüp, B., Uzuner Yurt, S., ve Stebler, M. (2012). Türk dili ve edebiyatı öğretimine yönelik yapılan akademik çalışmalar üzerine bir inceleme. *Turkish Studies*, 1119-1131.
- Girgin, Y. (2011). Cumhuriyet dönemi (1929-1930, 1949,1981) ortaokul Türkçe öğretimi programlarının içerik, genel ve özel amaçlarıyla karşılaştırmalı gelişim düzeyi. *Journal Of Educational Sciences*, 11-27.
- Girgin, Y. (2003). *Cumhuriyetten günümüze ortaokul ve ilköğretim ikinci kademe Türkçe dersi genel ve özel amaçlarıyla müfredat programlarının gelişimi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Göçer, A. (2019). *Yazma uğraşı yazma eğitimi*. Ankara: PegemA Akademi.
- Göğüş, B. (1978). *Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Göksoy, S. (2013, 10 21). Türkiye ve Avrupa Birliği ülkelerinde zorunlu eğitim uygulamaları, *Asya Eğitim Dergisi (Asian Journal of Instraction)1(1)*, 30-41.
- Günce, G. (1973). *Çocukta zihin gelişimi*. Ankara: Baylan Matbaası.
- Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2014). *Anlama teknikleri 2- Dinleme eğitimi el kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2016). *Anlatma Teknikleri 2 Uygulamalı yazma eğitimi el kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.



- Güneş, F. (2012). Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 127-146.
- Güney, N. ve Aytan, T. (2013). *Aktif öğrenme teknikleriyle dil bilgisi öğretimi*. Ankara: Nobel.
- Güngör, Ö. (2013). *Pre-service efl teachers' beliefs on their readiness level to teach speaking skills: A quantitative study*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Başkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gürkan, T. (1993). *Erken çocukluk eğitiminin önemi. Okulöncesi eğitimi I sempozyumu*. MEB Okulöncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü.
- Güven, İ. (2010). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Naturel Yayınları.
- Halpern, D. F., Benbow, C. P., Geary, D. C., Gur, R. C., Hyde, J. S., & Gernsbache, M. A. (2007). The science of sex differences in science and mathematics. *Psychological Science in the Public Interest* 8, 1-51.
- Hamzadayı, E. (2019). Konuşmaya ilişkin duyuşsal nitelikler. (Editör: Çetinkaya, G.), *Konuşma ve eğitimi* (s. 89-103). Ankara: PegemA Akademi.
- Harman, G., ve Çeliker, D. (2012). Eğitimde hazırbulunuşluğun önemi üzerine bir derleme çalışması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi* 1(3), 147-156.
- Hayıt, T. ve Özkan, A. (2017). Öğrencinin hazırbulunuşluk seviyesinin belirlenmesi: bir mobil uygulama çalışması. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 160-165.
- INCA. (2010). Education around the world: Comparative tables. Web: [http://www.edmide.gr/KEIMENA%20E.U/INCA\\_comparative\\_tables\\_Update\\_June\\_2010\\_full\\_document.pdf](http://www.edmide.gr/KEIMENA%20E.U/INCA_comparative_tables_Update_June_2010_full_document.pdf) adresinden 21.10.2018 tarihinde alınmıştır.
- Işıksalan, N. (2011). 2005 Türk edebiyatı dersi öğretim programının değerlendirilmesi: Eskişehir örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15-40.

- İncebacak, Z. (2010). *Ortaöğretim 1992 ve 2005 eğitim programlarında ses bilgisi öğretiminin incelenip karşılaştırılması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Kalaycı, S. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kantaş, Z. (2013). Gençlik dönemi okuma (5-18 yaş). (Editör: Okur, A.), *Yaşam boyu okuma eğitimi* (s. 185-222). Ankara: Pegem Akademi.
- Kaplan, R., & Saccuzzo, D. P. (2009). *Psychological testing: principles, applications, and issues*. Belmont: Wadsworth Cengage Learning.
- Karaboğa, A. (2009). *Yeni Türkçe öğretim programına göre hazırlanan 6. ve 7. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin niteliği*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Karaman, B. Ü. (2018). Okuma ve okuduğunu anlama. (Editörler: Ayyılmaz, S. ve Karahan, B.), *Okuma eğitimi* (s. 39-54). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kaya, B. (2014). Yazma öğretimi ve teknoloji. (Editör: Ertem, İ.S.), *Okuma yazma eğitimi ve teknoloji* (s. 99-123). Ankara: Nobel Yayınları.
- Kılıçoğlu, M. (2009). *2005 Türkçe ders programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi: Trabzon ili örneği*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Kırtıl, O. (2012). *İlköğretim Türkçe ders kitaplarında dilbilgisi öğretim yöntemlerinin ve dilbilgisi alıştırmalarının 2005 programı açısından incelenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Korkmaz, Z. (2007). *Grammer terimleri sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları.

- Kurudayıoğlu, M. (2012). Dünyada ve Türkiye'de dil bilgisi öğretiminin temel problemleri. ( Editör: Özbay, M.), *Türkçe eğitimi açısından dil bilgisi öğretimi* (s. 47-70). Ankara: PegemA Yayınevi.
- Kuzu, T. (2013). Öğretmen adaylarının okumaya karşı tutumları ile genel kültür düzeyleri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 55-72.
- Küçükkaragöz, H. (2002). Bilişsel gelişim ve dil gelişimi. (Editör: Yeşilyaprak, B.), *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi* (s. 75-107). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Lawshe, C. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology* 28(4), 563-575.
- Leech, N., & Onwuegbuzie, A. (2009). A typology of mixed methods research designs. *Quality & Quantity* 43(2), 265-275.
- Maraşlı, A. (2012). *Okumayı sevdirme projesi*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- MEB, *Şura kararları*. Web: <https://ttkb.meb.gov.tr/www/milli-egitim-suralari/dosya/12> adresinden 14.01.2021 tarihinde alınmıştır.
- MEB. (1973, Haziran 14). *Milli eğitim temel kanunu*. Web: [mevzuat.gov.tr](http://mevzuat.gov.tr): <https://mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf> adresinden 05.05, 2019 tarihinde alınmıştır.
- MEB. (2003). *PISA-2003 projesi ulusal nihai raporu*. Ankara: MEB
- MEB. (2006). *Türkçe ders programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (2010). PISA-2009 projesi ulusal ön raporu, Ankara: MEB
- MEB.(2014,07,26).Mevzuat.Web:[http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun\\_0/temelkanun\\_0.html](http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_0/temelkanun_0.html) adresinden 27.05.2016 tarihinde alınmıştır.
- MEB. (2015). *Ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı 9-10-11-12. sınıf ders programı*. Ankara: MEB.

- MEB. (2017). *2015 Ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı ders programı (9,10,11,12. sınıflar)*. Ankara: MEB.
- MEB.(2018b).*18.şura kararları*, Web:<http://ttkb.meb.gov.tr/www/s%C3%BBralar/dosya/12>. adresinden 21.10.2018 tarihinde alınmıştır.
- MEB. (2018a). *Ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı (9,10,11 ve 12. sınıflar) ders porgramı hakkındaki kurul kararı*. Ankara: MEB.
- Meyer, J. (2014). *Applied measurement with jMetrik*. New York: Routledge.
- Nunnally, J., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory*. New York: Montréal: McGraw-Hill.
- OECD. (2017). *Education at a galance 2017 (Bir Bakışta Eğitim:2017)*. OECD.
- Okur, A. (2013). Yaşam Boyu Okuma İçin Okuma Öğretimi. (Editör: Okur, A.), *Yaşam Boyu Okuma Eğitimi (s. 1-46)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Onar, B. (2012). Dil bilgisi öğretiminde temel ilkeler ve izlenen aşamalar. (Editör: Özbay, M.), *Türkçe Eğitimi Açısından Dil bilgisi Öğretimi (s. 71-103)*. Ankara: PegemA Yayınevi.
- Özbay, M. (2009 b). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. (2009a). *Anlama teknikleri II: Dinleme eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. (2011). Yazma eğitiminde noktalama ve imla. (Editör: Özbay, M.), *Yazma Eğitimi (s. 177-192)*. Ankara: PegemA Yayınevi.
- Özçelik, D. (2010). *Eğitim programları ve öğretim*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Özdemir, E. (1992). *Güzel ve etkili konuşma sanatı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Özden, Y. (1997). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: PegemA Yayınları.
- Özgül, H. (2017). *Revize edilen Türk dili ve edebiyatı ders programının Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda incelenmesi*. IX.

Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Bildiri Kitabı (s. 690-705).  
Malatya: İnönü Üniversitesi.

Özgülen, Ö. (2009). *Yazma eğitiminde hedeflerin gerçekleşmesiyle ilgili 1982 ve 2005 Türkçe programlarının karşılaştırılması (Bolu ili örneği)*, Yayımlanmamış Yüksel Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

REMİ GAZETE; 6287 sayılı *İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun*. (2012). T.C. Resmi Gazete (28261, 11 Nisan 2012).

Saban, A. (2014). *Öğrenme öğretme süreci (yeni teori ve yaklaşımlar)*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Sayır, M. F. (2018). Okuma eğitimi ile ilgili temel kavramlar. (Editörler: Sevim, O. ve Söylemez, Y.), Okuma eğitimi (s. 1-10). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim öğrenme ve öğretim (kuramdan uygulamaya)*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sever, S. (2011). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sinanoğlu, O. (2009). *Bye-bye Türkçe*. İstanbul: Alfa.

Strom, R. (1969). *Psychology for the classroom*. New Jersey: Prentice Hall.

Şahin, Y. (2011). *Okuma eğitimi*. Konya: Eğitim Kitabevi.

Tashakkori, A., & Creswell, J. (2007). The new era of mixed methods [Editorial]. *Journal of mixed methods researchs*, 3-7.

TDK, Bitişik yazılan birleşik kelimeler, Web:<https://www.tdk.gov.tr/icerik/yazim-kurallari/bitisik-yazilan-birlesik-kelimeler/> adresinden 24.02. 2021 tarihinde alınmıştır.

TEDMEM. (2015). 2015 eğitim değerlendirme raporu, Ankara: TED.

TEDMEM. (2016).2016 Değerlendirme raporu, Ankara: TED.

- TEDMEM. (2018). 2017 Eğitim değerlendirme raporu, Ankara: TED
- TEDMEM. (2019). 2018 Eğitim değerlendirme raporu, Ankara: TED.
- Tekin, H. (2000). Eğitimde ölçme ve değerlendirme. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Temizyürek, F., Erdem, İ., ve Temizkan, M. (2007). Konuşma eğitimi. Ankara: Öncü Kitap.
- Temur, T., ve Çakıroğlu, A. (2010). Etkinliklerle yazılı ve sözlü anlatım. Ankara: PegemA Yayınevi.
- Tezgör, A. H. (2010). Türk şiirinin cumhuriyetten günümüze kadar geçirdiği biçim ve içerik değişimlerinin Türkçe ders kitaplarındaki yansımalarına eleştirel bir bakış, Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Thackray, D. (1971). Readiness for reading with ITA and TO. London: Gooffrey Chapman.
- Tok, F. (2013, Ekim). 12 yıllık zorunlu eğitim uygulamasına ilişkin öğretmen, yönetici ve veli görüşlerinin incelenmesi (Gaziantep il örneği), Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Topses, G. (2009). Gelişim ve öğrenme psikolojisi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tuna, A. (2005). İlköğretim matematik öğretmenliği programına başlayan öğrencilerin lise matematik konularındaki hazır bulunuşluk düzeyleri, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tuna, A., ve Kaçar, A. (2005). İlköğretim matematik öğretmenliği programına başlayan öğrencilerin lise2 matematik konularındaki hazır bulunuşluk düzeyleri. Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi, 117-128.

- Tunalı, B., Gözü, Ö., ve Özen, G. (2016). Nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanılması “Karma araştırma yöntemi”. Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi Uluslararası Hakemli Dergisi, 106-112.
- Ungan, S. (2009). Dinleme eğitimi. (Editörler: Kırkılıç, A. ve Akyol, H.), İlköğretimde Türkçe öğretimi (s. 135-161). Ankara: Pegem A Akademi.
- Uzun, E., ve Alat, K. (2014). İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin 4+4+4 eğitim sistemi ve bu sistem sonrasında ilkokula başlayan öğrencilerin hazırbulunuşlukları hakkındaki görüşleri. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15-44.
- Ünal, M. (2005). Eğitim fakültelerinde ortak ders olarak okutulan yabancı dil derslerinde öğrencilerin bilişsel hazırbulunuşluk düzeylerinin akademik başarıya etkisi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Wilson, F., Pan, W., & Schumsky, D. A. (2012). Recalculation of the critical values for Lawshe's content validity ratio. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development* 45(3), 197-210.
- Yangın, B. (2007). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki altı yaş çocuklarının yazmayı öğrenmeye hazır bulunuşluk durumları. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 32, 294-305.
- Yenilmez, K., ve Kakmacı, Ö. (2008). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin Matematikteki hazır bulunuşluk düzeyi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16, 529-542.
- Yıldırım, A. (2015). Gelişim ve öğrenme psikolojisi. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri, Ankara: Seçkin Yayınevi.

Yılmaz, B. (1993). Okuma alışkanlığında halk kütüphanlerinin rolü. Ankara: Kùltür Bakanlığı Kùtùphaneler Genel Mùdùrlùđü.





**EKLER****EK-1. Uzman Grubu Dağılım Tablosu**

Uzman Grupları		Uzman Grubunun Sayısı	Uzman Grubunun Yüzdelik Dağılımı
Cinsiyet	Kadın	11	%34.4
	Erkek	21	%65.6
Mezuniyet	Üniversite	17	%53.1
	Yüksek Lisans Öğrencisi	1	%3.1
	Yüksek Lisans Mezunu	6	%18.8
	Doktora Öğrencisi	3	%9.4
	Doktora Mezunu	5	%15.6
Mesleki Dağılımı	Türkçe Öğretmeni	13	%40.6
	TDE Öğretmeni	14	%43.8
	Öğretim Görevlisi	2	%6.3
	Doktor Öğretim Üyesi	2	%6.3
	Profesör	1	%3.1
Çalışılan Yer	Ortaokul	13	%40.6
	Ortaöğretim	14	%43.8
	Üniversite	5	%15.6
Meslek Deneyimi ve Yaş Aralığı ( Yıl Olarak)		Uzman Grubunun Meslek ve Yaş Ortalama Dağılımı	
Meslekte Deneyim	3-38	16.19(S.s:10.01)	
Yaş	25-60	38.78(S.s:10.47)	

## EK-2. Uzman Görüş Formu

2. Ben öyle çetrefilli sözleri sevmem. Söylediğim, söylendiği gibi anlaşılmalı; anlamın dipsiz derinliklerinde kaybolmamalı sözlerimin aslı. Bu nedenle söylediğim sözün başka taraflara çekilmesi ihtimali de yok. Lafı gereksiz uzatmayı da sevmem. Bana göre fazladan tek kelime kullanmak dahi okuyucuma eziyettir. Bu nedenle cümlelerim süssüz, içten ve samimidir. Güzel söz söylemek için lafı bin dereden getirmek bana göre değil.

**Yukarıda ifade edilen sözleri söyleyen bir yazar aşağıdaki kavramlardan hangisine önem vermektedir?**

- A) Süslülük
- B) Duruluk
- C) Kapalılık
- D) Özlülük
- E) Özgünlük

Yukarıda “okuduğunu anlama, dil ve üslup” ile ilgili bir soru yer almaktadır. Lütfen bu soruya ilişkin olarak aşağıdaki soruları cevaplayınız.

1. Soru “okuduğunu anlama, dil ve üslup” konusuyla ilgili midir?

İlgilidir (\*) Emin değilim ( ) İlgili değildir ( )

2. Soru 9. sınıfa yeni başlayan öğrencilerin Türk Dili ve Edebiyatı dersindeki hazırbulunuşluk düzeylerini belirlemek için kullanılabilir mi?

Kullanılabilir (\*) Emin değilim ( ) Kullanılamaz ( )

3. Soru 9. sınıfa yeni başlayan öğrencilerin bilişsel gelişim düzeyine uygun mudur?

Uygundur (\*) Emin değilim ( ) Uygun değildir ( )

4. Bu soru 9.sınıfa yeni başlayan öğrenciler için hangi zorluk düzeyindedir?

Çok kolay ( ) Kolay ( ) Orta düzeyde (\*) Zor ( ) Çok zor ( )

5. Soruda değiştirilmesi gereken nokta/noktalar var mıdır? Varsa nelerdir?

### EK-3. A Formu Soruları Kapsam Geçerlilik Analizi Sonuçları

Soru No	İlgililik	Kullanışlılık	Uygunluk	Güçlük	Sonuç
<b>Soru 1</b>	0.75	0.5	0.5	Orta	Çıkar
Soru 2	1	0.88	0.88	Orta	Kalır
Soru 3	0.88	0.75	0.63	Orta	Kalır
Soru 4	1	1	1	Orta	Kalır
Soru 5	1	1	1	Kolay	Kalır
Soru 6	1	1	0.75	Orta	Kalır
<b>Soru 7</b>	0.75	0.75	0.5	Orta	Çıkar
Soru 8	1	0.75	0.75	Orta	Kalır
Soru 9	1	1	0.88	Orta	Kalır
Soru 10	0.75	0.75	0.75	Orta	Kalır
Soru 11	1	0.75	0.75	Orta	Kalır
Soru 12	1	0.88	0.88	Orta	Kalır
Soru 13	1	0.88	0.88	Kolay	Kalır
Soru 14	1	1	1	Kolay	Kalır
Soru 15	1	1	1	Kolay	Kalır
<b>Soru 16</b>	0.88	0.63	0.50	Orta	Çıkar
Soru 17	1	1	1	Orta	Kalır
Soru 18	1	0.75	0.75	Orta	Kalır
Soru 19	1	0.88	0.88	Kolay	Kalır
Soru 20	1	0.88	0.88	Kolay	Kalır
Soru 21	0.88	0.75	0.88	Orta	Kalır
Soru 22	1	1	0.88	Orta	Kalır
Soru 23	0.88	0.63	0.63	Kolay	Kalır

*Not:* Minimum kapsam geçerlilik indeksi değeri 16 uzman için .58'dir. Eğer ilk üç değerlendirmeden en az birinde kapsam geçerlilik indeksinin altında ise ilgili soru çıkarılmıştır. Soru güçlükleri uzmanların madde değerlendirmeleri ortalamalarına dayalı olarak hesaplanmıştır. 1.00-1.80: Çok kolay, 1.81-2.60: Kolay, 2.61-3.40: Orta düzeyde, 3.41-4.20: Zor, 4.21 ve üzeri: Çok zor şeklinde sınıflandırılmıştır.

### EK-4. B Formu Soruları Kapsam Geçerlilik Analizi Sonuçları

Soru No	İlgililik	Kullanışlılık	Uygunluk	Güçlük	Sonuç
Soru 1	1	0.63	0.63	Orta	Kalır
Soru 2	1	1	0.75	Orta	Kalır
Soru 3	1	0.88	0.75	Orta	Kalır
Soru 4	0.88	0.88	0.75	Kolay	Kalır
Soru 5	0.88	0.88	0.75	Orta	Kalır
Soru 6	1	0.88	0.88	Orta	Kalır
Soru 7	1	0.88	0.75	Orta	Kalır
Soru 8	1	0.88	1	Çok kolay	Kalır
Soru 9	1	1	0.88	Kolay	Kalır
Soru 10	1	0.88	0.88	Kolay	Kalır
<b>Soru 11</b>	1	0.88	0.50	Orta	Çıkar
Soru 12	1	1	0.88	Orta	Kalır
<b>Soru 13</b>	1	0.50	0.63	Zor	Çıkar
Soru 14	1	1	1	Kolay	Kalır
Soru 15	1	1	0.88	Orta	Kalır
Soru 16	1	0.88	0.75	Kolay	Kalır
<b>Soru 17</b>	1	0.50	0.50	Orta	Çıkar
<b>Soru 18</b>	1	0.88	0.50	Orta	Çıkar
Soru 19	1	1	1	Kolay	Kalır
Soru 20	1	0.88	0.75	Orta	Kalır
Soru 21	1	1	1	Kolay	Kalır
Soru 22	1	1	1	Orta	Kalır

*Not:* Minimum kapsam geçerlilik indeksi değeri 16 uzman için .58'dir. Eğer ilk üç değerlendirmeden en az birinde kapsam geçerlilik indeksinin altında ise ilgili soru çıkarılmıştır. Soru güçlükleri uzmanların madde değerlendirmeleri ortalamalarına dayalı olarak hesaplanmıştır. 1.00-1.80: Çok kolay, 1.81-2.60: Kolay, 2.61-3.40: Orta düzeyde, 3.41-4.20: Zor, 4.21 ve üzeri: Çok zor şeklinde sınıflandırılmıştır.

### EK-5. C Formu Soruları Kapsam Geçerlilik Analizi Sonuçları

Soru No	İlgililik	Kullanışlılık	Uygunluk	Güçlük	Sonuç
Soru 1	1	0.88	0.88	Kolay	Kalır
Soru 2	1	1	0.88	Orta	Kalır
<b>Soru 3</b>	1	0.50	0.75	Orta	Çıkar
Soru 4	1	0.75	0.75	Orta	Kalır
Soru 5	0.88	0.75	0.88	Orta	Kalır
Soru 6	0.88	0.75	0.63	Orta	Kalır
<b>Soru 7</b>	0.88	0.50	0.75	Orta	Çıkar
<b>Soru 8</b>	1	0.38	0.38	Orta	Çıkar
Soru 9	0.63	0.75	0.88	Orta	Kalır
Soru 10	1	0.75	1	Orta	Kalır
Soru 11	1	0.88	0.75	Orta	Kalır
Soru 12	1	1	0.75	Orta	Kalır
Soru 13	1	0.88	0.88	Kolay	Kalır
Soru 14	1	0.63	0.63	Orta	Kalır
<b>Soru 15</b>	0.88	0.50	0.50	Orta	Çıkar
Soru 16	1	0.75	0.88	Orta	Kalır
Soru 17	1	0.75	0.88	Kolay	Kalır
Soru 18	1	1	0.88	Kolay	Kalır
Soru 19	1	1	0.88	Kolay	Kalır
Soru 20	1	0.75	0.75	Orta	Kalır
Soru 21	0.88	0.75	0.75	Orta	Kalır
Soru 22	1	0.75	0.88	Orta	Kalır

*Not:* Minimum kapsam geçerlilik indeksi değeri 16 uzman için .58' dir. Eğer ilk üç değerlendirmeden en az birinde kapsam geçerlilik indeksinin altında ise ilgili soru çıkarılmıştır. Soru güçlükleri uzmanların madde değerlendirmeleri ortalamalarına dayalı olarak hesaplanmıştır. 1.00-1.80: Çok kolay, 1.81-2.60: Kolay, 2.61-3.40: Orta düzeyde, 3.41-4.20: Zor, 4.21 ve üzeri: Çok zor şeklinde sınıflandırılmıştır.

**EK-6. TDEDYHBT Taslak Formu Madde Analizi Sonuçları Tablosu**

Madde	Seçenek (Puan)	Madde Güçlüğü (Ortalama)	Standart Sapma	Madde Ayırt ediciliği ( <i>r</i> )
Madde 1	A (0.0)	.05	.22	-.57
	<b>B (1.0)</b>	<b>.47</b>	<b>.50</b>	<b>.31</b>
	C (0.0)	.04	.21	-.59
	D (0.0)	.26	.44	-.04
	E (0.0)	.17	.38	-.38
Madde 6	A (0.0)	.08	.27	-.44
	B (0.0)	.26	.44	-.47
	<b>C (1.0)</b>	<b>.49</b>	<b>.50</b>	<b>.58</b>
	D (0.0)	.05	.22	-.34
	E (0.0)	.10	.30	-.32
Madde 7	A (0.0)	.08	.27	-.52
	B (0.0)	.04	.20	-.56
	<b>C (1.0)</b>	<b>.69</b>	<b>.46</b>	<b>.34</b>
	D (0.0)	.13	.34	-.17
	E (0.0)	.04	.20	-.20
Madde 8	<b>A (1.0)</b>	<b>.57</b>	<b>.50</b>	<b>.59</b>
	B (0.0)	.10	.31	-.39
	C (0.0)	.09	.28	-.62
	D (0.0)	.09	.29	-.48
	E (0.0)	.08	.27	-.46
Madde 10	A (0.0)	.08	.27	-.65
	B (0.0)	.08	.27	-.47
	C (0.0)	.05	.21	-.25
	D (0.0)	.10	.31	-.52
	<b>E (1.0)</b>	<b>.67</b>	<b>.47</b>	<b>.64</b>
Madde 12	A (0.0)	.07	.25	-.45
	B (0.0)	.08	.27	-.58
	C (0.0)	.12	.32	-.38
	D (0.0)	.05	.21	-.50
	<b>E (1.0)</b>	<b>.67</b>	<b>.47</b>	<b>.60</b>
Madde 13	<b>A (1.0)</b>	<b>.56</b>	<b>.50</b>	<b>.48</b>
	B (0.0)	.07	.26	-.37
	C (0.0)	.11	.31	-.32
	D (0.0)	.10	.29	-.29
	E (0.0)	.11	.31	-.45
Madde 14	A (0.0)	.37	.48	-.23
	<b>B (1.0)</b>	<b>.42</b>	<b>.49</b>	<b>.47</b>
	C (0.0)	.09	.28	-.44

	D (0.0)	.07	.25	-.51
	E (0.0)	.05	.22	-.53
Madde 15	A (0.0)	.16	.37	-.42
	B (0.0)	.09	.28	-.43
	<b>C (1.0)</b>	<b>.40</b>	<b>.49</b>	<b>.41</b>
	D (0.0)	.11	.31	-.23
	E (0.0)	.17	.38	-.21
Madde 18	A (0.0)	.06	.25	-.34
	B (0.0)	.24	.43	-.11
	C (0.0)	.13	.34	-.54
	D (0.0)	.16	.36	-.18
	<b>E (1.0)</b>	<b>.38</b>	<b>.49</b>	<b>.37</b>
Madde 20	A (0.0)	.13	.34	-.55
	B (0.0)	.07	.26	-.40
	<b>C (1.0)</b>	<b>.48</b>	<b>.50</b>	<b>.59</b>
	D (0.0)	.10	.30	-.32
	E (0.0)	.15	.36	-.37
Madde 23	A (0.0)	.06	.24	-.69
	B (0.0)	.09	.29	-.36
	C (0.0)	.26	.44	-.20
	D (0.0)	.09	.28	-.42
	<b>E (1.0)</b>	<b>.44</b>	<b>.50</b>	<b>.52</b>
Madde 26	A (0.0)	.13	.34	-.33
	<b>B (1.0)</b>	<b>.55</b>	<b>.50</b>	<b>.48</b>
	C (0.0)	.08	.28	-.50
	D (0.0)	.13	.34	-.24
	E (0.0)	.06	.24	-.52
Madde 30	A (0.0)	.07	.26	-.55
	B (0.0)	.17	.38	-.27
	C (0.0)	.20	.40	-.25
	<b>D (1.0)</b>	<b>.41</b>	<b>.49</b>	<b>.48</b>
	E (0.0)	.10	.31	-.27
Madde 33	A (0.0)	.31	.46	-.08
	B (0.0)	.07	.26	-.38
	C (0.0)	.08	.27	-.36
	D (0.0)	.12	.32	-.44
	<b>E (1.0)</b>	<b>.36</b>	<b>.48</b>	<b>.35</b>
Madde 34	A (0.0)	.08	.27	-.56
	B (0.0)	.07	.05	-.58
	C (0.0)	.12	.32	-.43

---

	<b>D (1.0)</b>	<b>.59</b>	<b>.49</b>	<b>.68</b>
	E (0.0)	.10	.30	-.45
Madde 36	A (0.0)	.08	.27	-.63
	B (0.0)	.24	.43	-.15
	C (0.0)	.16	.36	-.14
	<b>D (1.0)</b>	<b>.33</b>	<b>.47</b>	<b>.37</b>
	E (0.0)	.11	.32	-.29
Madde 38	A (0.0)	.10	.30	-.49
	B (0.0)	.06	.24	-.28
	<b>C (1.0)</b>	<b>.45</b>	<b>.50</b>	<b>.47</b>
	D (0.0)	.09	.29	-.40
	E (0.0)	.27	.44	-.19
Madde 40	A (0.0)	.15	.36	-.36
	B (0.0)	.09	.29	-.46
	<b>C (1.0)</b>	<b>.44</b>	<b>.50</b>	<b>.53</b>
	D (0.0)	.11	.31	-.29
Madde 41	A (0.0)	.16	.37	-.30
	B (0.0)	.12	.32	-.45
	<b>C (1.0)</b>	<b>.48</b>	<b>.50</b>	<b>.45</b>
	D (0.0)	.09	.28	-.40
	E (0.0)	.07	.26	-.28
Madde 43	A (0.0)	.17	.37	-.18
	B (0.0)	.17	.37	-.28
	<b>C (1.0)</b>	<b>.37</b>	<b>.48</b>	<b>.40</b>
	D (0.0)	.10	.31	-.35
	E (0.0)	.11	.31	-.20
Madde 44	A (0.0)	.13	.34	-.26
	B (0.0)	.15	.35	-.27
	C (0.0)	.11	.31	-.49
	<b>D (1.0)</b>	<b>.41</b>	<b>.49</b>	<b>.47</b>
	E (0.0)			
Madde 46	A (0.0)	.12	.33	-.57
	B (0.0)	.08	.27	-.48
	C (0.0)	.09	.29	-.25
	D (0.0)	.08	.28	-.39
	<b>E (1.0)</b>	<b>.57</b>	<b>.50</b>	<b>.62</b>
Madde 48	A (0.0)	.12	.33	-.47
	B (0.0)	.07	.26	-.44
	<b>C (1.0)</b>	<b>.53</b>	<b>.50</b>	<b>.55</b>
	D (0.0)	.09	.28	-.50

---



	E (0.0)	.14	.35	-.12
Madde 49	A (0.0)	.19	.39	-.28
	<b>B (1.0)</b>	<b>.35</b>	<b>.48</b>	<b>.37</b>
	C (0.0)	.09	.29	-.41
	D (0.0)	.11	.31	-.29
	E (0.0)	.17	.37	-.03
Madde 50	A (0.0)	.21	.41	-.18
	<b>B (1.0)</b>	<b>.36</b>	<b>.48</b>	<b>.54</b>
	C (0.0)	.11	.32	-.46
	D (0.0)	.10	.29	-.28
	E (0.0)	.12	.33	-.35
Madde 51	A (0.0)	.15	.36	-.25
	B (0.0)	.09	.29	-.39
	C (0.0)	.09	.29	-.54
	<b>D (1.0)</b>	<b>.41</b>	<b>.49</b>	<b>.60</b>
	E (0.0)	.16	.37	-.26
Madde 52	A (0.0)	.22	.41	-.06
	B (0.0)	.09	.29	-.49
	C (0.0)	.04	.21	-.49
	D (0.0)	.06	.24	-.33
	<b>E (1.0)</b>	<b>.52</b>	<b>.50</b>	<b>.33</b>
Madde 53	A (0.0)	.08	.27	-.46
	<b>B (1.0)</b>	<b>.55</b>	<b>.50</b>	<b>.66</b>
	C (0.0)	.12	.32	-.53
	D (0.0)	.06	.24	-.43
	E (0.0)	.11	.32	-.33
Madde 56	A (0.0)	.10	.30	-.52
	B (0.0)	.21	.41	-.16
	<b>C (1.0)</b>	<b>.35</b>	<b>.48</b>	<b>.57</b>
	D (0.0)	.12	.32	-.24
	E (0.0)	.10	.31	-.33

Not: Koyu olan seçenekler doğru cevabı ifade etmektedir. Madde ayırt ediciliğinde yer alan pozitif değerler aynı zamanda madde-toplam korelasyon değerlerini ifade etmektedir. Madde ayırt ediciliğinde yer alan negatif korelasyon değerleri çaldırıcı-toplam korelasyon değerlerini ifade etmektedir.

**EK-7. Bazı Dünya Ülkelerinde Zorunlu Eğitime Başlama Yaşı ve Süresi Tablosu**

Ülkeler	Okula Başlama Yaşı	Asgari Okuldan Ayrılacak Yaş	Zorunlu Öğretim Süresi (Kesintisiz)
İngiltere	5	16	11
İrlanda	6	16	10
Kuzey İrlanda	4	16	12
İskoçya	4/5	16	11
Galler	5	16	11
Fransa	6	16	10
Almanya	6	15/16+	9/10 ( Tam Zamanlı ve 3 Bölüm Halinde )
Macaristan	6	18	12
İtalya	6	15	9
Hollanda	4/5	18	13
İspanya	6	16	10
İsveç	7	16	9
İsviçre	6/7	15/16	9
Avustralya	5/6	15/16/17	9-10
Kanada	6/7	15/16	9-10
Japonya	6	15	9
Kore	6	15	9
Yeni Zelanda	6	16	10
Singapur	6/7	16/17	10
Güney Afrika	7	15	9
ABD	6	16	10

Kaynak: INCA, 2010 Education around the world: Comparative tables: (INCA, 2010)

### EK-8. Okuma Beceri Alanı Örnek Kazanımlar Tablosu-1

Beceri Alanı:	Ortaokul Kazanımları	Ortaöğretim Kazanımları
OKUMA		
<b>A. OKUMA</b>	<u>5. sınıf:</u>	<u>9. sınıf:</u>
<b>(METNİ ANLAMA VE ÇÖZÜMLEME)</b>	<b>1. Okuma Kurallarını Uygulama</b>	<b>A.1. 3. Şiirde ahengi sağlayan özellikleri/unsurları belirler.</b>
<b>1.ŞİİR</b>	<b>2. Okuduğunu Anlama</b>	a. Şiirde ahenk unsurları (ölçü, kafiye, redif, nakarat; ses, kelime ve kelime grubu tekrarı, ses akışı vb.) üzerinde durulur.
	<b>3. Anlam Kurma</b>	b. Hece ölçüsünde hece sayısı eşitliğinin, aruz ölçüsünde hecelerin açık-kapalı (uzun-kısa) oluşunun esas alındığı üzerinde durulur. Ancak aruz kalıplarına ve şiirde aruz ölçüsünü buldurmaya yönelik çalışmalara yer verilmez.
	<b>4. Söz Varlığını Geliştirme</b>	c. Şiirin ahenk ve şekil özelliklerinin -varsa- içerikle ilişkisi üzerinde durulur. Bazı şiirlerde ölçü ve kafiye seçimi, kelimelerin düzenlenişi, dizelerin uzunluğu-kısalığı vb. aracılığıyla içeriğin görsel olarak şiirin şekline yansıtıldığı ve/veya ahenk özelliklerinin içerikle bağlantılı olduğu belirtilir.
	<b>5. Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Okuma</b>	
	<u>6., 7 ve 8. sınıflar:</u>	
	<b>2. Okuduğu metni anlama ve çözümleme</b>	
	<b>3. Okuduğu metni değerlendirme</b>	
	<b>4.Söz varlığını zenginleştirme</b>	
	<b>5. Okuma alışkanlığı kazanma</b>	
<b>Açıklamalar:</b> 5. sınıflarda şiir türü olduğu söylenir. Öğretmen tarafından yapılan örnek okumayla öğrenciye tür özellikleri kavratılır. Dize sonlarındaki ses benzerlikleriyle düzyazı metin türleri arasındaki farklılıklar sezdirilir. 6.,7. ve 8. sınıflardaysa şiirin konu-temasına uygun vurgu ve tonlamalara dikkat edilip okuma çalışmaları yaptırılır. 9. sınıfta öğrencilere şiir türüyle ilgili terimler( ahenk, ölçü, kafiye, vb.) kavratılır. Şiir türüne uygun okuma çalışmaları yaptırılır. Konu ve tema üzerinde durulur.		

Kaynak: Tablo 2005 Türkçe ders programı ve 2015 TDE ders programındaki kazanımlardan yararlanılarak oluşturulmuştur (MEB, 2006,2015).

## EK-9.Okuma Beceri Alanı Örnek Kazanımlar Tablosu-2

Beceri Alanı:	Ortaokul Kazanımları	Ortaöğretim Kazanımları
OKUMA		
<b>A. OKUMA</b>	<u>5. sınıf:</u>	<u>9. sınıf:</u>
(METNİ ANLAMA	<b>2. Okuduğunu Anlama</b>	<b>A.1. 4. Şiirin nazım biçimini ve nazım türünü</b>
VE	<b>3. Anlam Kurma</b>	<b>tespit eder.</b>
ÇÖZÜMLEME)	<b>4. Söz Varlığını Geliştirme</b>	a. Şiirin nazım biçimi belirlenirken nazım
<b>1.ŞİİR</b>	<hr/>	birimi, kafiye düzeni, ölçü gibi şekil
	<u>6. 7 ve 8. sınıflar:</u>	özelliklerinin; nazım türü belirlenirken içeriğin
	<b>2. Okuduğu metni anlama</b>	(konu, tema vb.) esas alındığı vurgulanır.
	<b>ve çözümleme</b>	b. Divan, halk ve dünya şiirinden gelen biçim ve
	<b>3. Okuduğu metni</b>	türler ile şaire özgü yenilikler, buluşlar ve -
	<b>değerlendirme</b>	varsa- bunların geleneksel biçim ve türlerle
	<b>5. Okuma alışkanlığı</b>	ilişkisi ele almır.
	<b>kazanma</b>	c. Metne/döneme göre konu bakımından lirik,
		epik, pastoral, satirik şiir türlerine değinilir.

Kaynak: Tablo 2005 Türkçe ders programı ve 2015 TDE ders programındaki kazanımlardan yararlanılarak oluşturulmuştur (MEB, 2006,2015).

### EK-10. Okuma Beceri Alanı Örnek Kazanımlar Tablosu-3

Beceri Alanı:	Ortaokul Kazanımları	Ortaöğretim Kazanımları
<b>OKUMA</b>		
<b>A. OKUMA</b>	<u>5. sınıf:</u>	<u>9. sınıf:</u>
<b>(METNİ ANLAMA VE ÇÖZÜMLEME)</b>	<b>2. Okuduğunu Anlama</b> <b>3. Anlam Kurma</b>	<b>A.2. 7. Metindeki zaman ve mekânın özelliklerini belirler.</b> a. Öyküleyici metinlerde kahramanların ruh hâli ile zaman ve mekân arasındaki ilişki, olayların gelişiminde zaman ve mekânın işlevi vb. belirlenir. b. Metnin kurgu zamanı ile -varsa- içeriğin bir tarihsel zamanla/dönemle ilişkisine değinilir. Örneğin romancı veya hikâyecinin olayları hangi zaman dilimleri içinde kurguladığı (günün bir saati, aylar, yıllar, geri dönüş ve ileri gidişler vb.) kurgu zamanını, olayların/konunun Sultan II. Abdülhamit döneminde geçmesi ise tarihsel zaman/dönem ilişkisini ortaya koyar.
<b>2. ÖYKÜLEYİCİ (ANLATMAYA BAĞLI) EDEBİ METİNLER (Masal/Fabl, Destan, Mesnevi, Hikâye, Roman vb.)</b>	<u>6. 7 ve 8. sınıflar:</u> <b>2. Okuduğu metni anlama ve çözümleme</b> <b>3. Okuduğu metni değerlendirme</b> <b>5. Okuma alışkanlığı kazanma</b>	

Kaynak: Tablo 2005 Türkçe ders programı ve 2015 TDE ders programındaki kazanımlardan yararlanılarak oluşturulmuştur (MEB, 2006, 2015).

## EK-11. Kişisel Bilgi Formu-1

**Sayın Uzman,**

Aşağıda 9. sınıfa başlayan öğrencilerinin Türk Dili ve Edebiyatı dersine hazırbulunuşluk düzeylerinin belirlenebilmesi için geliştirilmesi planlanan hazırbulunuşluk testi için hazırlanmış sorular yer almaktadır. Geliştirilen bu sorular öğrencilerin bilişsel hazırbulunuşluk düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılacaktır. Size sunduğumuz bu form ölçek geliştirme sürecinin bir parçası olarak uzman görüşlerinizi almak amacıyla hazırlanmıştır. Sizden ricamız ilk olarak aşağıda yer alan kısa kişisel bilgi formunu doldurmanız daha sonra her bir test maddesini verilen sorular doğrultusunda uygun derecesini belirleyerek işaretlemenizdir. Uzman görüşü formunda ad-soyad belirtmenize gerek yoktur. Vereceğiniz cevaplar gizli kalacak ve araştırma amacı dışında kullanılmayacaktır. Katılımınız için çok teşekkür eder saygılarımızı sunarız.

İletişim Bilgileri

Haksever ÖZGÜL

e-mail:

Doktora Öğrencisi

Cep Tel:

1. Cinsiyetiniz: Kadın ( ) Erkek ( )

2. Yaşınız: .....

3. Size uygun öğrenim durumu seçeneğini işaretleyiniz:

Üniversite mezunu ( ) Yüksek Lisans Öğrencisi ( ) Yüksek Lisans Mezunu ( ) Doktora Öğrencisi ( ) Doktora Mezunu ( )

4. Uzmanlık Alanınız/Mesleğiniz: (Üniversitede çalışıyorsanız size uygun olan iki seçeneği de işaretleyiniz):

Türkçe Öğretmeni ( ) Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni ( )

Öğretim Görevlisi ( ) Yardımcı Doçent Doktor ( ) Doçent Doktor ( ) Profesör ( )

5. Mesleki Deneyiminiz: ..... (Yıl)

6. Çalıştığınız Kurum: İlkokul ( ) Ortaokul ( ) Lise ( ) Üniversite ( )

**EK-12. Kişisel Bilgi Formu-2****KİŞİSEL BİLGİ FORMU**

Sevgili Öğrenciler,

İnönü Üniversitesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında gerçekleştirdiğimiz bir araştırma için katılımınıza ihtiyaç duyulmaktadır. Vereceğiniz samimi ve içten cevaplarla bilimsel bir çalışmaya katkıda bulunacaksınız. Lütfen cevapsız ifade bırakmayınız. Kişisel bilgileriniz ve vereceğiniz cevaplar gizli kalacak ve sadece bilimsel amaçlı değerlendirme yapılacaktır. Katılımınız için şimdiden teşekkür ederim.

**1. Cinsiyetiniz:** Kadın ( ) Erkek ( )

**2. En uzun yaşadığınız yer:** Köy ( ) Kasaba ( ) İlçe Merkezi ( ) İl Merkezi ( ) Büyükşehir ( )

**3. Ortaokul diploma notunuz (akademik not ortalamanız) nedir? .....** (Belirtiniz)

**EK-13. Başarı Test Taslağı**

Sevgili Öğrenciler,

İnönü Üniversitesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında gerçekleştirdiğimiz bir araştırma için katılımınıza ihtiyaç duyulmaktadır. Vereceğiniz samimi ve içten cevaplarla bilimsel bir çalışmaya katkıda bulunacaksınız. Lütfen cevapsız ifade bırakmayınız. Kişisel bilgileriniz ve vereceğiniz cevaplar gizli kalacak ve sadece bilimsel amaçlı değerlendirme yapılacaktır. Katılımınız için şimdiden teşekkür ederim.



### BAŞARI TESTİ SORULARI

1. Ben öyle çetrefilli sözleri sevmem. Söylediğim, söylendiği gibi anlaşılmalı; anlamın dipsiz derinliklerinde kaybolmamalı sözlerimin aslı. Bu nedenle söyledığım sözün başka taraflara çekilmesi ihtimali de yok. Lafı gereksiz uzatmayı da sevmem. Bana göre fazladan tek kelime kullanmak dahi okuyucuma eziyettir. Bu nedenle cümlelerim süssüz, içten ve samimidir. Güzel söz söylemek için lafı bin dereden getirmek bana göre değil.

**Yukarıda ifade edilen sözleri söyleyen bir yazar aşağıdaki kavramlardan hangisine önem vermektedir?**

- A) Süslülük
- B) Duruluk
- C) Kapalılık
- D) Özlülük
- E) Özgünlük

2. Bir metinde iyi bir anlatım için aşağıdakilerden hangisine dikkat edilmesi gerekmez?

- A) Metnin dil kurallarına uygunluğuna
- B) Metindeki mantıksal düzenlemeye
- C) Metindeki içeriğin öznel olmasına
- D) Metnin akıcılığına
- E) Metindeki yalınlığa

3. Eski bir ağacın gövdesine “tak, tak” vuran baltadan kime hayır gelir? Ağaç eski olsa da yaşamak onun da hakkı değil midir, eskidiği için illa ağzını burnunu kırmamız mı gerekir? Sahip çıktığımız kadar orman bizim değil midir?

**Yukarıdaki metinde, aşağıda verilen ses olaylarından hangisi yoktur?**

- A) Ünsüz sertleşmesi
- B) Ünsüz yumuşaması
- C) Ünlü düşmesi
- D) Ünlü daralması
- E) Kaynaştırma ünsüzü

4. Aşağıdaki seçeneklerden hangisinde ünlü daralmasına örnek bir kullanım vardır?

- A) Kapıyı örttü ve cebinden çıkardığı anahtarla kilitledi.
- B) Bir bataklıktan çıkmış gibi kirliydi birçoğu.
- C) Suyun üstündeki kayık bir inip bir çıkıyordu.
- D) Fotoğrafçı hayatı boyunca beklediği kareyi yakaladı.
- E) Akşama kadar arkadaşlarıyla sokaklarda oynuyordu.

5. (I) Şiir kavramı tarih boyunca binlerce kez tanımlanmıştır, bu tanımların hepsi birbirinden farklıdır ve pek çoğu da yanlış olarak nitelendirilemez. (II) Çünkü çoğu zaman duygulara seslenen şiir, farklı yorumlara açık bir edebî tür olduğu için şiirin kesin bir tanımının yapılması zordur. (III) Şiir, zengin sembollerle, ritimli sözlerle, seslerin uyumlu kullanımıyla ortaya çıkan, hece ve durak bakımından denk ve kendi başına bir bütün olan edebî anlatım biçimidir. (IV) Türk ve dünya edebiyatında şiirin dinî törenlerde söylenen ahenkli sözlerle birlikte ortaya çıktığı ve edebî türlerin en eskisi olduğu bilinmektedir. (V) Şiir, dilin çok anlamlılığı ve ahenkli oluşu ile diğer türlerden ayrılır.

**Yukarıda yer alan metinde, hangi cümleden itibaren düşünce akışı değişmiştir?**

- A) I
- B) II
- C) III
- D) IV
- E) V

6. Şair şiirini yazarken etkileyiciliği amaçlamamalıymış! Peki, neyi esas amaç kabul etmeliymiş? Estetik duygulardan uzak bir anlam ve etkileyicilikten uzak bir üslupla şiir yazılabileceğini düşünebilir miyiz? Bence düşünülemez. Şiirde kafiye, redif ve diğer şekilsel özellikler bir nebze önemli olsa da günümüz okuru artık bunları aramamaktadır. Bu özellikler olsa olsa eski halk edebiyatı zevkini arayanları mutlu eder. Bu şiirlere günümüzde çok az rastlanılmaktadır. En çok satılan şiir kitaplarına baktığımızda çoğunun serbest ölçüyle yazılmış olması bize yeter sanırım.

**Yukarıda yer alan metinde, hangi anlatım yöntemi kullanılmıştır?**

- A) Betimleme
- B) Açıklama
- C) Tartışma
- D) Öyküleme
- E) Örneklendirme

**7. Aşağıdaki seçeneklerin hangisinde metnin sonunda parantez içerisinde verilen hikâye unsuru yoktur?**

- A) Sabah erkenden uyanmıştı. Annesiyle birlikte evlerine çok yakın bir mesafedeki tarlalarına gidip çalışacaklardı. Belki akşam ezanına kadar orada kalmaları gerekecekti. Hiç olmazsa yetiştirdikleri ürünlerin yarısını toptancıya yetiştirmeleri gerekiyordu. (Yer)
- B) Onun mesleğinde yetkin bir isim olduğunu herkes bilirdi. Yıllarını harcamıştı bu zanaatı öğrenmek için. Bakır ustası denildiğinde akla gelen ilk isim Mehmet Usta'ydı. Bütün esnaf ona saygı duyardı. (Kişi)

C) Belki de yıllarca hiç düşünmemişti. Ya şimdi ne olacaktı? Her şeyi bitirip yoluna devam mı edecekti yoksa. Yoksa mücadele etmeye hazır mı olmalıydı? Her şey bir söze bakıyordu. (Olay)

D) Hayatının belki de en zor günüydü. Sirtında yük taşısa belki daha az zoruna gidecekti. On gün önce yaptığı başvurunun birkaç saat sonra açıklanacak olması ter içinde kalmasına neden oluyordu. (Zaman)

E) Bütün gün hiçbir şey yapmadan bekledi. Sonra birdenbire aklına gelen korkunç fikirle irkildi. Yerinde duramazdı artık. Sallandığı hamaktan atlayıp koşmaya başladı. Sınıf arkadaşı Kenan'ın evine gelince durup bağırdı. Kenan dışarı çıkar çıkmaz üzerine atladı. Yumruklaşmaya başladılar. (Olay)

**8. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde fiil çatısı aranmaz?**

- A) Hayatının en güzel günüymüş.
- B) Bu bahar da çiçekler erken açmış.
- C) Koşuşturmadan saatin kaç olduğunu unutmuş.
- D) Bilmediği işe karışmış.
- E) Yemek yerken dişlerinden biri kırılmış.

9. “Çınar ağacının gölgesinde oturmuş, bahar rüzgârının nefesini yüzünde hissetmeye çalışıyordu.”

**Yukarıdaki cümlede geçen sözcüklerden kaç tamlanan eki almıştır?**

- A) 1
- B) 2
- C) 3
- D) 4
- E) 5

10. Gül hasretinle yollara tutsun kulağını

Nergis gibi kıyamete dek çeksin intizar

**Yukarıda yer alan beytin, birinci ve ikinci mısralarında kullanılan söz sanatları aşağıdakilerden hangisidir?**

- A) Kişileştirme- Konuşturma
- B) Konuşturma- Benzetme
- C) Benzetme- Kişileştirme
- D) Benzetme- Abartma
- E) Kişileştirme- Benzetme

11. Sihirdir, şüphesiz bütün bu şeyler;

Bakışın zihnimi perîşân eyler.

Bana aşk elinden efsâne söyler,



- C) Kurduğu cümlelerin birçoğu saçma sapan kelimelerden oluşuyordu.  
 D) Sevdiği şehirden ağlaya ağlaya uzaklaşıyordu.  
 E) İyi kötü demeden onca yılı geride bırakmışlardı.

**16. Aşağıda fabl metinlerine ilişkin verilen bilgilerden hangisi yanlıştır?**

- A) Hayvanların ve cansız varlıkların konuşurulduğu metinlere fabl denir.  
 B) Fabllarda olağanüstülükler yer almaz.  
 C) Fabllarda hayvanlar konuşabilir.  
 D) Fablların sonunda öğüt verilir.  
 E) Fabllarda hayal gücünün önemli bir yeri olduğu için gerçekliği olduğu gibi yansıtmazlar.

**17. Masalla ilgili aşağıdaki bilgilerden hangisi yanlıştır?**

- A) Masallar çocukları eğitmek için anlatılır.  
 B) Masallarda hayali yaratıklar vardır.  
 C) Masallarda olağanüstülükler görülür.  
 D) Masallarda kötüler ödüllendirilir.  
 E) Masallarda gerçekte var olmayan olaylar konu edilir.

**18.** (I) Bu kadar güzel bir konuşmadan sonra ben sadece Türkçeyi nasıl sevdiğimi anlatmak istiyorum sizlere. (II) Okuma yazmayı çok geç öğrendim. (III) Benim zamanım da ilkokullarda kurdele takarlardı çocuklara. (IV) Herkese takıldı, bana takılmadı. (V) Gerçekden de birinci sınıfın ta sonunda mayıs ayında sökebildim, ama o söküştten sonra da daima hayatımdaki en yakınım hep kitaplar oldu.

**Yukarıdaki paragrafta numaralı cümlelerin hangilerinde yazım yanlışı yapılmamıştır?**

- A) I-II-V      B) II-III-IV      C) I-III-V      D) II-IV-V      E) I-II-IV

**19.** Bir gerçek kuşatmıştı evreni ( ) Gerçeği felsefenin yorucu ( ) bunaltıcı metotlarıyla aramak ne içindi ( ) Atomda bir nabız gibi atan o muhteşem kudreti ( ) çok uzaklarda aramak ne içindi ( )

**Yukarıdaki cümlelerde parantez içerisinde gösterilen yerlerde kullanılması gereken noktalama işaretleri aşağıdakilerden hangisidir?**

- A) (...), ( ; ), (?), ( , ), (?)  
 B) ( . ), ( , ), (?), ( , ), (?)  
 C) ( . ), ( , ), ( . ), ( , ), (?)  
 D) (...), ( , ), (?), ( , ), (?)  
 E) (...), ( , ), (?), ( ; ), (?)

**20. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde kişi uyuşmazlığından kaynaklanan bir anlatım bozukluğu vardır?**

- A) Benim anlayacağım işler değil bunlar.
- B) Bizim evin önünde dolaşın.
- C) Yıldız ve sen bugün eve gideceksin.
- D) Hayatın başındasınız henüz.
- E) Ben size bu işi yapamazsınız demedim.

**21.** Bölgeler, şehirler hatta birbirine yakın ilçe ve köyler arasında bile dildeki seslerin çıkışları, sözcüklerin söylenişleri, cümle düzenleri arasında farklılıklar vardır. Bu farklılıklara (I) .....denir. Malatya (II) ..... gibi.

**Yukarıda verilen I. ve II. boşluğa sırasıyla getirilmesi gereken uygun ifadeler aşağıdaki seçeneklerin hangisinde doğru olarak verilmiştir?**

- A) şive, şivesi
- B) lehçe, argosu
- C) ağız, ağzı
- D) argo, şivesi
- E) ağız, şivesi

**22. I. Metin:**

Sarışın bir kurda benziyordu.  
 Ve mavi gözleri çakmak çakmaktı.  
 Yürüdü uçurumun başına kadar, eğildi, durdu.  
 Bıraksalar ince, uzun bacakları üstünde yaylanarak  
 Ve karanlıkta akan bir yıldız gibi kayarak  
 Kocatepe'den Afyon Ovası'na atlayacaktı.

**II. Metin:**

Kurtuluş Savaşı, millî birlik ve beraberlik ile verilen mücadeleden sonra kazanılmış ve 11 Ekim 1922 tarihinde Mudanya Mütarekesi ile fiilen bitmiştir. Mudanya Mütarekesi ile fiilen sona eren Kurtuluş Savaşı bu Mütarekeden sonra karşılıklı görüşmeler neticesinde 24 Temmuz 1923 tarihinde imzalanan Lozan Antlaşması ile resmen bitmiştir.

**Yukarıdaki numaralanmış metinlerle ilgili olarak aşağıdakilerden hangisi yanlıştır?**

- A) I. metin kurmaca bir metindir.
- B) II. metin bilgi vermek amacıyla yazılmıştır.
- C) Her iki metinde de yazarlar nesnel davranmıştır.
- D) Metinlerin türleri birbirinden farklıdır.
- E) Her iki metnin de konuları aynıdır.

**23. Aşağıda farklı metin türleriyle ilgili olarak verilen bilgilerden hangisi yanlıştır?**

- A) Öğretici metinlerde sözcükler daha çok temel ve gerçek anlamlarında kullanılır.
- B) Öğretici metinlerde daha çok açıklama ve tartışma yöntemleri kullanılır.
- C) Edebî metinlerde öznel ifadeler yer alabilir, mecazlı ifadeler kullanılabilir.
- D) Öykü ve şiirlerde yazar gerçekliği kendine göre yorumlayarak eserini meydana getirebilir.
- E) Edebî metinlerde yazar nesnel olmak zorundadır.

**24. Geceyi aldattım suç ortağı**

arıyorum kendime

Geçen ömrümü aldattım aşklar

kapatmadı yarımı

**Yukarıdaki dizelerde kaç ulama vardır?**

- A) 0
- B) 1
- C) 2
- D) 3
- E) 4

**25.** Onun için her sözcük önemliydi. Nadide inciler arasından en güzel, en parlak, en gösterişli söz incilerini bulur; büyük bir maharetle hiç görülmemiş bir tarzda şiir ipine dizerdi. Yalnız herkesin elinde parlamaz, kendini göstermezdi bu inciler. Onun söz incileri esen rüzgârda sedasıyla diğerlerinden hemen ayrılabilirdi. Belki de bu yüzden diğerlerine hem benzer hem de onlardan ayrılırdı.

**Yukarıdaki metinde şairle ilgili hangi özellik vurgulanmıştır?**

- A) Şiirlerini yazarken okuyucusunda herkesten farklı, parlak ve değerli bir etki bırakmak istediği.
- B) Sözcükleri kulağa hoş geldiği için seçtiği, ahenge değer verdiği ve her sözcüğün sedasını önemseydiği.
- C) Sözcükleri seçmede ve özgün şekilde kullanmada diğerlerinden daha farklı bir becerisi olduğu.
- D) Sözcükleri seçerken herkes gibi gösterişli olanları tercih ettiği ve diğerlerine benzediği.
- E) Herkesten farklı olmaya çabaladığı için sözcüklerle oynadığı ve onları kullanırken ahenge önem verdiği.

**26.** Şehirlerde hayatımızın büyük bölümü binalar içinde geçiyor. Bu nedenle doğal ışığın fizyolojik ve psikolojik olumlu etkilerinden daha az yararlanabiliyoruz. Biyolojik saatimizin binlerce yılda doğal ışığa sağladığı uyum, penceresiz yaşam ve çalışma ortamları, vardiyalı

çalışma saatleri gibi etkenler nedeniyle bozuluyor. Uyku bozukluklarının temel nedeni olan bu değişim, günümüzde birçok insanın muzdarip olduğu obezite, diyabet, felç, depresyon ve kalp hastalıkları riskini arttırıyor.

**Yukarıda yer alan metnin sonuna düşüncenin akışına uygun olarak aşağıdaki cümlelerden hangisi getirilmelidir?**

- A) Işığa alışmamış kişilerde bu rahatsızlıklara rastlanması hiç de olağan görünmemektedir.
- B) Doğal ışıkla olan etkileşimimizin artması bu sorunların çözümü için etkili bir yol olabilir.
- C) Biyolojik saatlerimizi yeniden ayarlamamızın tedaviyi zorlaştıracığı son derece açıktır.
- D) Şehir hayatındaki depresyonun sebeplerinden birinin ışıksızlık olduğu söylenebilir.
- E) Doğal ışık alınamıyorsa yapay ışıklardan da aynı fayda fazlasıyla sağlanabilir.

**27.** Yataklı vagon memurlarına birkaç kuruş vererek yolcuları bizim istasyonda uyandırmalarını sağlıyorduk. Yataklı vagon yolcuları da olmasa hâlimiz haraptı. Bunlardan bazılarıyla ilişkiler de kurmuştuk. Acıklı durumumuzu bildikleri için onları geçirmeye gelen dostlarının getirdikleri pasta, kurabiye gibi yiyecekleri bize de verdikleri olurdu. Genellikle geceleri çalıştığımız için çok acıkıyorduk. Ekspres uzaklaştıktan sonra yorgun argın istasyon binasına döner; bekleme odasında, yataklı vagon yolcularının verdikleri kurabiyeleri yerdik.

**Yukarıda yer alan metinde, aşağıdakilerden hangisi amaçlanmıştır?**

- A) Bir durumu açıklamak
- B) İzlenim kazandırmak
- C) Bir doğruyu aktarmak
- D) Bir olayı canlandırmak
- E) Çeşitli kanıları yıkmak

**28. Aşağıdaki seçeneklerden hangisi hikâyenin unsurlarından biri değildir?**

- A) Olay
- B) Düşüm
- C) Mekân
- D) Zaman
- E) Kişiler

**29. Aşağıdaki cümlelerden hangisinde “-me/-ma” eki farklı bir görevde kullanılmıştır?**

- A) Okuma bayramına hoş geldiniz.
- B) Sen beni hiçbir zaman anlama.
- C) Önemli günlerin hiçbirini hatırlama sen.
- D) Okulun duvarlarına bu tebeşirle yazma.
- E) Kırılan basamakları onarma.



**30. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde geniş zamanda yapılan bir eylem olumsuz bir yargı bildirmektedir?**

- A) Elindeki işleri bir an önce yetiştirmelisin.
- B) Bahçede yeşeren otları akşamüzeri temizlemeyecek herhâlde.
- C) Oturduğumuz lojmanın penceresi temizlenmemiş.
- D) Bu şekilde yemeye devam edemezsin.
- E) Kulakları utançtan kızarmıyordu, sadece üşümüştü.

**31. Dağda niçin bağırılır?**

- Feleğe çatmak için.
- Açılır tatlı güller
- Arılar tatmak için.
- Tanrı kızlar yaratmış
- Erlere satmak için.
- İnsan büyür beşikte
- Mezarda yatmak için.
- Ve.....
- Kahramanlar can verir
- Yurdu yaşatmak için...

**Yukarıdaki metinde anlatılmak istenen aşağıdakilerden hangisidir?**

- A) Kahramanlar önce dağa çıkıp bağırır sonra da can verirler.
- B) Her şeyin bir nedeni vardır, can vermenin de bir nedeni vardır.
- C) Kahramanlar yurtlarını yaşatmak istediklerinden canlarını verirler.
- D) Tanrı için ve güzel kızları kazanmak için can verilir.
- E) Kahramanlar yurtlarını severler, sevdikleri için kahramandırlar.

**32. Aşağıdaki atasözlerinden hangisi hem gerçek hem de mecaz anlamıyla kullanılmamıştır?**

- A) Ateş olmayan yerden duman çıkmaz.
- B) Öfkeyle kalkan zararla oturur.
- C) Damlaya damlaya göl olur.
- D) Mum dibine ışık vermez.
- E) Yuvarlanan taş yosun tutmaz.

**33. Aşağıdaki cümlelerin hangisi “Davacıyı kadı olanın yardımcısı Allah olsun.” atasözüne yakın anlamlıdır?**

- A) Kele kösedan yardım olmaz, iyisi mi sen kendi işini kendin hallet.
- B) Tek bir insandan yardım görmeden günlerce çabalamış.
- C) Mal sahibi ona bir hayli yardımda bulunmuştu.
- D) “At görür aksar, su görür susar.” demişler.
- E) Ahmet bu işin mektebini okumuş, onun elinden kolay kolay kurtulamazsın.

**34. Aşağıda edebî metin türleriyle ilgili olarak verilen bilgilerden hangisi yanlıştır?**

- A) Romanlar hikâyelerden daha uzun metinlerdir.
- B) Olay, zaman, mekân ve kişi unsurları hikâyenin temel unsurlarıdır.
- C) Romanlarda betimleme ve öyküleme anlatım yöntemleri kullanılabilir.
- D) Hikâyelerdeki kişi sayısı romanlardaki kişi sayısından her zaman fazladır.
- E) Yazar, romanlarda zamanda geri dönüşler yapabilir.

**35. Aşağıdakilerden hangisi masalların özelliklerinden biri değildir?**

- A) Masallarda cin, peri, uçan halı gibi hayali karakterler ve öğeler vardır.
- B) Masallarda olağanüstülükler vardır.
- C) Masallarda hayvanlar ve eşyalar konuşabilir.
- D) Masallarda olayların zamanı kesin bir şekilde belirtilir.
- E) Masallarda olaylar hayali yerlerde meydana gelir.

**36. Aşağıdaki şıkların hangisinde mektup türüyle ilgili bilgiler yanlış verilmiştir?**

- A) İnsanlar arasında iletişim kurmak için kullanılan yazılı metin türlerinden biridir.
- B) Gönderiliş amaçlarına göre iş mektupları, özel ve resmî mektuplar olmak üzere üç gruba ayrılır.
- C) Dilekçe, dilek ve şikâyetlerin kurum ve kuruluşlara bildirilmesinde kullanılır.
- D) Dilekçelerde kullanılan dil, yazılan kişi veya kişilere göre değişir.
- E) Özel mektuplarda hitap edilen kişiye göre içten bir dil kullanılabilir.

**37. Aşağıdaki cümlelerden hangisinin yazımı doğrudur?**

- A) 13 Mayıs 1975’de doğdu.
- B) Süregelen olayların her biri önemlidir.
- C) Hiç bir zaman elinden geleni yapmadı.
- D) Herkez bu işteki sorumluluğunu bilecek.
- E) Anladımki hiç kimse sen değil.

**38. Aşağıdakilerden hangisinde noktalı virgül yanlış yerde kullanılmıştır?**

- A) Kör ölür, badem gözlü olur; kel ölür, sırma saçlı olur.  
 B) Eşeğin kuyruğunu kalabalıkta kesme; kimi uzun der, kimi kısa.  
 C) At ölür; meydan kalır; yiğit ölür; şan kalır.  
 D) Bir ulu çinarsın ki kırılır, eğilmezsin; ölür, inlemezsin.  
 E) Pazardan elma, armut, kiraz aldı; eve gitti.

**39.** Toplum içinde belirli bir kesimin ortak dilden farklı bir şekilde anlaşmayı sağlamak için oluşturdukları özel dile (I) ..... denir. Bu özel dilin söz varlığı, günlük dilden, ortak dilin eskimiş söz varlığından, aynı dilin lehçelerinden ya da yabancı dillerden alınmış sözcüklere yeni anlamlar yüklemekle elde edilir. Araklamak (çalmak), moruk (ihtiyar), marizlemek (dolandırmak), manita (sevgili) gibi sözcükler bunlara örnek olarak gösterilebilir.

**Yukarıda verilen I. boşluğa getirilmesi gereken uygun ifade aşağıdaki seçeneklerden hangisinde doğru olarak verilmiştir?**

- A) lehçe B) ağız C) ana dili D) yazı dili E) argo

**40. Aşağıdaki metin türleriyle ilgili ifadelerden hangisi yanlıştır?**

- A) Mektup, günlük, anı ve biyografi türleri kişilerin hayatlarıyla ilgili bilgiler verir.  
 B) Öykü, roman ve masal türleri anlatmaya bağlı metin türleridir.  
 C) Öğretici metinlerde kişisel görüşlere yer verilir.  
 D) Makale ve deneme öğretici metin türlerindedir.  
 E) Öykü ve romanlar düzyazı ürünleridir.

**41.** “Küçücük adımlarıyla koca dünyayı gezip dolaşmak hevesindeydi.”

**Yukarıdaki cümlede altı çizili sözcükte meydana gelen ses olayı aşağıdaki seçeneklerden hangisinde vardır?**

- A) Hayatın bütün yükünü omuzlarında taşımış da yeni indirmiş gibi bir “Ohh!” çekti.  
 B) Bilmiyordu herhâlde bugününün yarınını ne kadar etkileyeceğini.  
 C) Çabucak hayata atılmaya, bir an önce hedeflerine ulaşmaya çabalıyordu.  
 D) Kim bilir belki de hiçbir zaman elinden gelenin en iyisini yapmamıştı.  
 E) Çevresindekilerin kışkırtmalarına aldırıyor, sakince işlerini bitirmeye çalışıyordu.

**42.** (I) Kısa anlatımlı şiirlerde belli bir duygu veya bir durum açıklanıp betimlenirken az sayıda sözcük kullanılır ancak değişik tasarım ve duygu değerleri yaratan sözcükler seçilir. (II) Böylece okuyan/ dinleyenlerin his ve fikir dünyalarında çeşitli çağrışımların ve tasarım zenginliğinin doğması istenir. (III) İran şiirinin rubailerinde de Türk şiirinin mânilerinde de kısa, yoğun ve zengin çağrışımlar taşıyan bu şiir tekniğinin kullanılması hiç de yeni değildir.

(IV) Rubai gibi şiiirlerde birçok şair bu tekniği asırlarca kullanmıştır. (V) Ömer Hayyam'ın rubailerinde okuyan/ dinleyenleri şaşkına çeviren anlam derinliği böyle sağlanmıştır.

**Yukarıdaki metinde hangi numaralı cümleler arasında amaç-sonuç ilişkisi vardır?**

- A) I-II      B) I-III      C) II-IV      D) II-V      E) III-V

**43.** Günümüzde yüzlerce kütüphane İnternet üzerinden tarama yapma imkânı sağlamaktadır. Ayrıca bazı siteler pek çok kitabı çeşitli formatlarda kullanıcıların hizmetine sunmaktadır. Bu ortamlar da bilgilere ulaşmanızı sağlayabilir. Eğer konuyu kütüphanelerden araştırmak istiyorsanız İnternet üzerinden kütüphanelerin kataloglarını önceden taramak ve konuyla ilgili kitapları listelemek size zaman kazandıracaktır. Araştırmaya kütüphaneden başlanacaksa önce genel bilgi veren ansiklopedilere ve onların atıfta bulunduğu kaynaklara bakmak ilk tercih olmalıdır. Aynı konuyla ilgili çok sayıda kitap olduğu için araştırılan konunun niteliğine uygun olarak güncel yayınlardan başlamak uygun bir yöntem olacaktır.

**Yukarıdaki metnin sonuna aşağıdaki cümlelerden hangisi getirilemez?**

- A) Ayrıca kütüphane çalışanlarının bu konudaki tecrübeleri de size yol gösterici olabilir  
 B) Güncel kaynakları incelemek her gün değişen ve yenilenen bilimin o konuda geldiği noktaya ulaşmamızı kolaylaştırır.  
 C) Geçmişten günümüze doğru yapılan taramalarda eski kaynaklara öncelik verilmelidir.  
 D) Her taramada konuyla ilgili çalışmalardaki kaynakçadan istifade edilerek farklı kaynaklara ulaşılabilir.  
 E) Sadece günlük taramalardan istifade edilmesi yeterli görülmemelidir.

**44.** “ Fiiller nesne alma durumuna göre ikiye ayrılmaktadır. Nesne alabilen fiiller geçişli, nesne alamayan fiiller geçişsiz fiiller olarak isimlendirilmektedir. ”

**Yukarıda yer alan tanıma göre, aşağıdaki cümlelerden hangisinin yüklemi geçişsiz bir fiildir?**

- A) Onu uzun zamandır görmüyorum.  
 B) Her yıl birçok kuş türünü misafir ediyoruz.  
 C) Balkondan yağmuru izliyoruz.  
 D) Uykudan kiminin gözleri kapanıyor.  
 E) Yıldızsız bir gökyüzü istemiyor.

**45. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde yardımcı fiillerle kurulan bir birleşik fiil kullanılmamıştır?**

- A) Yarın gideceğimiz gezi için hazırlık yapmış mı?  
 B) Bugün sakın hasta olma!  
 C) İnsan diğer varlıklardan üstün kılınmıştır.

- D) Bilmediği işe karışmış.  
E) Bu curcunada en sevdiği ayakkabıları kaybıldı.

**46. Aşağıdaki dizelerin hangisinde, parantez içerisinde verilen söz sanatı yoktur?**

- A) Gül, gül bahçesini terk eyledi; sohbet sana kaldı  
Bülbül, yine muhabbet meydanı sana kaldı (Kişileştirme)
- B) Dedim bülbül ne ötersin  
Ötmek benim vaadim, dedi (Konuşturma)
- C) Eyvâh! Ne yer ne yâr kaldı  
Gönlüm dolu âh ü zâr kaldı (Abartma)
- D) Git ceddine bir sor hele  
Hatrına neler gele  
Dar boğazda Çanakkale  
Tarihin en zor meydanı (Hatırlatma)
- E) Daha diyem mi sayam mı daha  
Söyleye söyleye tükendim aha  
Bu yüzle mi çıkacaksın Allah'a  
Vallahi yanarsın nara tohdur bey (Benzetme)

**47. Yeme içme zaten yok çok günaha dur olur**

- İftarda neşe sevinç gecede sahur olur  
Kadir Gecesi her yer fecre kadar nur olur  
Orucun fazileti sayılmakla tükenmez

**Yukarıdaki şiirin özellikleriyle ilgili, verilen bilgilerden hangisi yanlıştır?**

- A) Nazım birimi dörtlüktür.  
B) Konusu Ramazan ayı ve faziletidir.  
C) Kafiye şeması aaab'dir.  
D) Zengin kafiye ile yazılmıştır.  
E) "olur" sözcüğü rediftir.

**48. Aşağıdakilerin hangisinde karşıt sözcükler birlikte kullanılmıştır?**

- A) Ateş söner sönmez odanın sıcaklığı düşmeye başladı.  
B) Doğru dürüst anlatmadan benden anlayış göstermemi bekleyemezsin.  
C) Uzun ince bir yoldayım gidiyorum gündüz gece.  
D) Hayat karşımıza acı kadar acınası insanlar da çıkarabilir.  
E) Pamukları kuruduklarında nemlendirmen lazım.

**49. Aşağıdaki cümlelerden hangisinde “soyutlama” yapılmıştır?**

- A) Uçup giden hayaller beyaz kelebekler gibidir.
- B) Bebekler melektir.
- C) Yıldızlar da kayar günün birinde.
- D) Kuşku insanı içten içe kemiren bir kurttur.
- E) Bir tülbent kadar saydam olmalı insanın niyeti.

**50. Roman türüyle ilgili verilen bilgilerden hangisi yanlıştır?**

- A) Romanlar serim, düğüm ve çözüm bölümlerinden oluşur.
- B) Roman kahramanları gerçek hayattaki insanlar arasından seçilir.
- C) Romanlarda olay örgüsü birden fazla olaydan meydana getirilir.
- D) Romanlarda betimlemelere yer verilir.
- E) Romanlarda yer betimlemeleri kişi ve olayla ilgili ipuçları taşıyabilir.

**51. Bir bardak su gibi çalkandı dünyâ;**

Söndü istikamet, yıkıldı boşluk.

Al sana hakikat, al sana rûyâ!

İşte akıllılık, işte sarhoşluk!

**Yukarıdaki dörtlükte yer alan altı çizili ismin özellikleri aşağıdakilerden hangisinde doğru olarak verilmiştir?**

- A) Soyut-cins-tekil-basit
- B) Somut-cins-tekil-basit
- C) Somut-özel-tekil-türemiş
- D) Soyut-cins-tekil-türemiş
- E) Somut-cins-tekil-türemiş

**52. I. Perde**

II. Sahne

III. Senaryo

IV. Aktör

**Yukarıdaki terimlerden hangileri tiyatroyla ilgilidir?**

- A) I-II-III
- B) I-II-IV
- C) II-III-IV
- D) I-III-IV
- E) I-II-III-IV

**53. Fabllar için aşağıdakilerden hangisi söylenebilir?**

- A) Sadece gerçek olaylar anlatılır.
- B) Kişileştirme ve konuşurma sanatlarına yer verilir.
- C) Fabllarda insanlara kesinlikle yer verilmez.
- D) Fablların sonunda iyi kahraman başarısız olmak zorundadır.
- E) Fabllarda dikkat çekmek için hayvana ait özellikler insanlara yüklenir.

**54.** (...) iç dökmedir. Bir dosta yararı açar gibi. Tedirginlik duymadan. Hesapsız kitapsız. Gönlümüz, duygularımız, düşüncelerimiz hangi yöne akarsa. O an ne duyumsuyor, ne düşünüyorsak. Ruhumuzun en çıplak yanıyla. Yalansız dolansız. Kalemimiz bizi nereye götürürse. Ruhumuzu ak kâğıt üstünde görme isteği, yaşanan olayların ifadesi, kendimizi tanıma çabasıdır. Evet evet, kendimizi tanıma çabası. Bazen de kendimizle, çevremizle, kafaya taktıklarımızla, yaşadığımız çağla bir hesaplaşma...

**Yukarıdaki metinde verilen bilgiler aşağıdaki metin türlerinden hangisiyle ilgilidir?**

- A) Biyografi    B) Hatıra    C) Otobiyografi    D) Günlük    E) Deneme

**55. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde yazım yanlışı yapılmıştır?**

- A) Evde uzun süre oturduktan sonra sokağa çıktı.  
 B) Marketin önünde bir süre bekledi ama o gelmedi.  
 C) Sandalyede de rahat etmenin yolunu bulamamıştı.  
 D) Onunda rahatı kaçmıştı bir kere.  
 E) Annenin de senin de bana faydanız olmadı.

**56.** “Yaklaşık bir yıl civarında bir süreden sonra dikilen fidanlardan meyve almaya başlarız.”

**Bu cümledeki anlatım bozukluğu nasıl giderilebilir?**

- A) “yaklaşık” yerine “yakın” sözcüğü kullanılmalı.  
 B) “dikilen” yerine “ekilen” sözcüğü kullanılmalı.  
 C) “civarında bir süreden” ifadesi çıkarılıp “yıl” yerine “yıldan” sözcüğü kullanılmalı.  
 D) “başlarız” yerine “başlarlar” denilmeli  
 E) “civarında bir süreden” yerine “civarında bir” denilmeli

### EK-14. Kişisel Bilgi Formu-3

**Sayın Uzman,**

Aşağıda Türk Dili ve Edebiyatı ders öğretmenlerinin Türk Dili ve Edebiyatı dersi ve hazırbulunuşlukla ilgili görüşlerini tespit etmeye yönelik geliştirilmesi planlanan “Görüşme Formu”yla ilgili sorular yer almaktadır. Geliştirilen bu sorular, öğretmenlerin Türk Dili ve Edebiyatı başarısı ve ders başarısına hazırbulunuşluğun katkısına yönelik öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla kullanılacaktır. Size sunduğumuz bu form ölçek geliştirme sürecinin bir parçası olarak uzman görüşlerinizi almak amacıyla hazırlanmıştır. Sizden ricamız ilk olarak aşağıda yer alan kısa kişisel bilgi formunu doldurmanız daha sonra her bir görüşme sorusunu verilen sorular doğrultusunda uygunluk derecesini belirleyerek işaretlemenizdir. Uzman görüşü formunda ad-soyad belirtmenize gerek yoktur. Vereceğiniz cevaplar gizli kalacak ve araştırma amacı dışında kullanılmayacaktır. Katılım zorunlu olmayıp istediğinizde değerlendirmeden ayrılabilirsiniz. Katılımınız için çok teşekkür eder saygılarımızı sunarız.

İletişim Bilgileri

Haksever ÖZGÜL

Doktora Öğrencisi

1. Cinsiyetiniz: Kadın ( ) Erkek ( )

2. Yaşınız: .....

3. Size uygun öğrenim durumu seçeneğini işaretleyiniz:

Üniversite mezunu ( ) Yüksek Lisans Öğrencisi ( ) Yüksek Lisans Mezunu ( ) Doktora Öğrencisi ( ) Doktora Mezunu ( )

4. Uzmanlık kadronuz:

Öğretim Görevlisi ( ) Doktor Öğretim Üyesi ( ) Doçent Doktor ( ) Profesör ( )

5. Mesleki Deneyiminiz: ..... (Yıl)

6. Çalıştığınız Kurum: İlkokul ( ) Ortaokul ( ) Lise ( ) Üniversite ( )



## EK-15. Nitel Boyut Araştırma İzni



T.C.  
BALIKESİR VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 99191664-605.01-E.10410184

10.08.2020

Konu : Araştırma İzni

VALİLİK MAKAMINA  
BALIKESİR

İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 21/01/2020 tarih ve 2020/2 sayılı genelgesi.

b) İnönü Üniversitesi Rektörlüğü'nün 18/07/2020 tarih ve 10003049 kayıt sayılı yazısı.

<b>Başvuru Sahibinin Adı Soyadı</b>	Haksever ÖZGÜL
<b>Danışman</b>	Prof. Dr. İlhan ERDEM
<b>Kurumu/Üniversite/Görev Yeri</b>	İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı/ Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bilim Dalı
<b>Alan/Bölüm</b>	Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi
<b>Tez, Araştırma veya Anketin Konusu</b>	9. Sınıf Öğrencilerinin Türk Dili ve Edebiyatı Dersine İlişkin Hazır Bulunmuşluk Düzeylerinin Değerlendirilmesi
<b>Başvuru Tarihi</b>	29/07/2020
<b>Çalışma Başlama Tarihi</b>	24/08/2020
<b>Çalışma Bitiş Tarihi</b>	25/09/2020
<b>Veri Toplama Araçları</b>	Kişisel Bilgi Formu
<b>Araştırma Türü</b>	Doktora Tezi
<b>ÇALIŞMA YAPILACAK EĞİTİM KURUMLARININ LİSTESİ</b>	

Özel Anadolu Lisesi, Özel Fen Lisesi, Özel Akşam Lisesi, Özel Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Özel Güzel Sanatlar Lisesi,	Resmi Anadolu Lisesi, Resmi Fen Lisesi, Resmi Sosyal Bilimler Lisesi, Resmi İmam Hatip Anadolu Lisesi, Resmi Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Resmi Çok Programlı Anadolu Lisesi, Resmi Güzel Sanatlar Lisesi, Açık Öğretim Lisesi, Açık Öğretim İmam Hatip Lisesi, Resmi Bilim Sanat Merkezi, Resmi Halk Eğitim Merkezi, Resmi Mesleki Eğitim Merkezi, Özel Eğitim Meslek Lisesi, Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezinde Görev Yapan Öğretmenler
---	---

29/07/2020 tarihli araştırma izni başvurusu 21.01.2020 tarih ve 2020/2 sayılı araştırma, yarışma ve sosyal etkinlik izinlerine ilişkin genelge kapsamında değerlendirilmiştir. Lisans, lisansüstü, TÜBİTAK çalışmalarına ve seminer ödevlerine veri toplamak amacıyla, araştırma önerisinin ve veri toplama araçlarının içerik ve kapsam yönünden Türk Millî Eğitiminin amaçlarına uygun olduğu, millî ve manevî değerlere aykırı ve kişilik haklarını zedeleyecek herhangi bir unsur taşımadığı görülmüştür.

Bakanlığımıza bağlı okul ve kurumlarda yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik izinleri ilgi (a) genelge gereğince yukarıdaki bilgileri belirtilen çalışmanın, eğitim kurumlarında, okul/kurum müdürlüklerinin denetiminde, öğrenci ve velilerin kişisel bilgilerinin alınmaması/verilmemesi kaydı ile yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınıza da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Hüseyin AŞIK  
Müdür a.  
İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

Ek : Anket Formu (2 Sayfa)

OLUR  
10.08.2020  
Yakup YILDIZ  
Vali a.  
İl Millî Eğitim Müdürü



### Kişisel Bilgi Formu

Sevgili öğretmenler,

İnönü Üniversitesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında gerçekleştirdiğimiz bir araştırma için katılımınıza ihtiyaç duyulmaktadır. Vereceğiniz samimi ve içten cevaplarla bilimsel bir çalışmaya katkıda bulunacaksınız. Lütfen cevapsız ifade bırakmayınız. Kişisel bilgileriniz ve vereceğiniz cevaplar gizli kalacak ve sadece bilimsel amaçlı değerlendirme yapılacaktır. Katılım zorunlu değildir. Devam etmek istemediğiniz takdirde değerlendirmeden ayrılabilirsiniz. Katılımınız için şimdiden teşekkür ederim.

İletişim Bilgileri

Haksever ÖZGÜL

e-mail: [hakseverozgul@hotmail.com](mailto:hakseverozgul@hotmail.com)

Doktora Öğrencisi

Cep Tel: 0552 303 44 10

1. Cinsiyetiniz: Kadın ( ) Erkek ( )

2. Yaşınız: .....

3. Size uygun öğrenim durumu seçeneğini işaretleyiniz:

Üniversite mezunu ( ) Yüksek Lisans Öğrencisi ( ) Yüksek Lisans Mezunu ( ) Doktora Öğrencisi ( ) Doktora Mezunu ( )

4. Mezun olduğunuz fakülte:

Eğitim Fakültesi ( ) Fen-Edebiyat Fakültesi ( )

5. Mesleki Deneyiminiz: ..... (Yıl)

6. Çalıştığınız Kurum:

Özel Ortaöğretim Kurumu ( ) MEB Ortaöğretim Kurumu ( )

7. Son beş yıl içerisinde "Dokuzuncu Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı" dersine girdiniz mi?

Evet, girdim. ( )

Hayır, girmedim. ( )

8. Son beş yıl içinde görev yaptığınız kurum aşağıdaki yerlerden hangisinde bulunmaktadır? (Birden fazla yerde çalıştıysanız, birden fazla yer işaretleyebilirsiniz.)

İlçe ( ) İl merkezi ( ) Büyük şehir kapsamındaki illerin merkez ilçesi ( )



1. Sizce hazırbulunuşluk nedir?
2. Bir edebiyat öğretmeni olarak hazırbulunuşluğun sizde çağrıştırdığı kavramlar nelerdir?
3. 2005 Türk Dili ve Edebiyatı programı beceri temelli değilken 2015 Türk Dili ve Edebiyatı programı beceri temellidir. Sizce bu durum, öğrencilerin Türk Dili ve Edebiyatı dersine yönelik hazırbulunuşluk düzeylerine katkı sağlar mı? Neden?
4. 2006 Türkçe ile 2015 ve sonraki Türk Dili ve Edebiyatı programlarının beceri temelli olması öğrencilere Türk Dili ve Edebiyatı dersine yönelik hazırbulunuşluk açısından katkı sağlar mı? Neden?
5. 2005 ve 2015 Türk Dili ve Edebiyatı programları arasında tercih yapma imkânınız olsa hazırbulunuşluk açısından hangisini uygulamayı tercih ederdiniz? Niçin?
6. Ortaöğretime başlayan öğrencilerin Türk Dili ve Edebiyatı dersine yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinin Türk Dili ve Edebiyatı ders başarısına etkisi hakkında düşünceleriniz nelerdir?
7. Sizce hazırbulunuşluk düzeylerinden dolayı öğrencilerin en zor öğrendikleri Türk Dili ve Edebiyatı konuları nelerdir?
8. Sizce hazırbulunuşluk düzeylerinden dolayı öğrencilerin en kolay öğrendikleri Türk Dili ve Edebiyatı konuları nelerdir?
9. 2015 programına tabi öğrencilerin Türk Dili ve Edebiyatı dersine yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinde artış veya azalma gözlemlediniz mi? Böyle bir gözleminiz var ise sizce artış ve azalmada etkili olan faktörler neler olabilir?
10. Size göre öğrencilerin dil ve edebiyat eğitiminde başarılarını artırmak için hazırbulunuşluk doğrultusunda Türkçe derslerinde neler yapılabilir?

**EK-16. Nicel Boyut Araştırma İzni**

T.C.  
BALIKESİR VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 99191664-605.01-E.15615017  
Konu : Araştırma İzni

03.10.2017

VALİLİK MAKAMINA  
BALIKESİR

İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 07.03.2012 tarih ve 2012/13 sayılı genelgesi b) İnönü Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 25/09/2017 tarihli ve E-23749 sayılı yazısı.			
Başvuru Sahibinin Adı Soyadı	Haksever ÖZGÜL		
Danışmanı	Doç.Dr. İlhan ERDEM		
Kurumu/Üniversite/Görev Yeri	İnönü Üniversitesi		
Alan/Bölüm	Eğitim Bilimleri Enstitüsü / Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı		
Tez, Araştırma veya Anketin Konusu	9. Sınıf öğrencilerinin Türk Dili ve Edebiyatı Dersine İlişkin Hazır Bulunuşluk Düzeylerinin Değerlendirilmesi		
Başvuru Tarihi	29/09/2017	Başvuru Sayısı	15302259
Çalışma Başlama Tarihi	03/10/2017		
Çalışma Bitiş Tarihi	08/06/2018		
Veri Toplama Araçları	Hazır Bulunuşluk Başarı Testi Taslağı		
Araştırma Türü	Doktora Tezi	Araştırma	
<b>ÇALIŞMA YAPILACAK EĞİTİM KURUMLARININ LİSTESİ</b>			
S.No	Okulun Adı	S.No	Okulun Adı
1	Karesi / Istanbuluoğlu Sosyal Bilimler Lisesi		
2	Karesi /Rahmi Kula Anadolu Lisesi		
3	Bigadiç / Bigadiç Anadolu Lisesi		
4	Bigadiç/Bigadiç Kuvayi Milliye Anadolu Lis.		
5	Bigadiç/ Bigadiç Anadolu Imam Hatip Lis.		
6	Bigadiç /Bigadiç Mes.ve Tek.Eğitim Merkezi		

Bakanlığımıza bağlı okul ve kurumlarda yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik izinleri ilgi (a) genelge gereğince yukarıdaki bilgileri belirtilen çalışmanın, eğitim kurumlarında, okul/kurum müdürlüklerinin denetiminde, öğrenci ve velilerin kişisel bilgilerinin alınmaması/verilmemesi kaydı ile yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Hüseyin AŞIK  
Müdür a.  
İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

OLUR  
03.10.2017  
Yakup YILDIZ  
Vali a.  
İl Millî Eğitim Müdürü