

**PROSPECTIVE TURKISH TEACHERS'
LEVELS OF PROFICIENCY IN METHODS,
TECHNIQUES, STRATEGIES AND APPROACHES**

**Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yöntem, Teknik, Strateji ve
Yaklaşımlara Yönelik Yeterlikleri**

Erkan ÇER¹

Abstract

The purpose of the current study was to examine the Turkish Teaching Department undergraduates' levels of proficiency in methods, techniques, strategies and approaches. This may both display prospective teachers' levels of proficiency in methods, techniques, strategies and approaches and reveal their perspectives on Turkish classes practically. Thus, prospective teachers' knowledge levels may be determined basing on methods, techniques, strategies and approaches in introduction, body and assessment processes of Turkish classes. The current study is a cross-sectional study in which differences in gender and class levels for methods, techniques, strategies and approaches were analyzed. The participants, chosen by convenient sampling, were 189 undergraduates studying at Turkish Teaching Department in Amasya University. The data collection instruments were a general information form and a four-item-questionnaire to determine methods, techniques, strategies and approaches that the undergraduates had an idea for. The statistical data were analyzed via SPSS 23. Firstly, responses from the undergraduates were classified using frequencies and percentages and the 5 responses having the highest frequency were reported. In the second step of the analysis, the correct responses from each level of class were given 1 point, and incorrect and non-responded ones were given 0 point, and each undergraduate's knowledge level of methods, techniques, strategies and approaches were determined. Then, Mann-Whitney U and Kruskal-Wallis H tests were performed in order to determine if their knowledge level differed according to gender and class levels, respectively. As a result of the study, prospective Turkish teachers' knowledge levels of methods, techniques, strategies and approaches were found to be very low.

Key words: Prospective Turkish Teachers, method, technique, strategy and approach.

Özet

Bu çalışma, Türkçe öğretmenliği bölümü öğrencilerinin yöntem, teknik, strateji ve yaklaşımlara yönelik yeterliklerini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu durum, hem öğretmen adaylarının yöntem, teknik, strateji ve yaklaşımlara yönelik yeterliklerini ortaya koyabilir hem de Türkçe dersinde uygulamaya yönelik olarak bakış açılarını ortaya çıkartabilir. Böylelikle, öğretmen adaylarının Türkçe derslerinin giriş, geliştirme ve değerlendirme süreçlerinde yöntem, teknik, strateji ve yaklaşım temelli olarak bilgi düzeyleri belirlenebilir. Bu araştırma, Türkçe öğretmenliği bölümü öğrencilerinin yöntem, teknik, strateji ve yaklaşımlara yönelik yeterliklerine ilişkin cinsiyet ve sınıf düzeyi farklılıklarının incelendiği kesitsel bir araştırmadır. Araştırmanın çalışma grubunu uygun örnekleme yoluyla seçilen Amasya Üniversitesi'nin Türkçe Eğitimi bölümüne devam etmekte olan 189 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, genel bilgi formu ve öğrencilerin bildikleri teknik, yöntem, strateji ve yaklaşımları belirlemeye

¹ Yrd. Doç. Dr., Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi, erkan.cer@amasya.edu.tr

yönelik olarak ise dört sorudan oluşan bir anket uygulanmıştır. Araştırmaya konu olan veriler bilgisayar ortamına aktarılmış ve istatistiksel analizler SPSS 23 programı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Bu yönüyle, ilk olarak, öğrencilerin verdikleri yanıtlar frekans ve yüzdeler kullanılarak sınıflandırılarak en yüksek frekansa sahip beş yanıt rapor edilmiştir. Analizin ikinci aşamasında, öğrencilerin her bir sınıf düzeyinde verdikleri yanıtlardan doğru olanlara ayrı ayrı olarak 1 puan, yanlış olanlara ve boş bıraktıklarına ise 0 puan verilerek her bir öğrencinin yaklaşım, strateji, yöntem ve tekniklere yönelik bilgi düzeyleri belirlenmiştir. Bununla birlikte, öğrencilerin bu bilgi düzeylerinin cinsiyete ve sınıf düzeyine göre farklılaşım farklılaşmadığı belirleyebilmek amacıyla sırasıyla Mann-Whitney U testi ve Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. Bu araştırma sonucunda ise, Türkçe öğretmeni adaylarının farklı teknik, yöntem, strateji ve yaklaşımlarla ilişkili bilgi düzeylerinin oldukça düşük olduğu ortaya çıkartılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe öğretmeni adayları, yöntem, teknik, strateji ve yaklaşım.

Giriş

Öğretme-öğrenme sürecinde etkili bir öğrenme çevresi hazırlanmalıdır. Bu öğrenme çevresi içerisinde, öğretmenlerin sınıf düzeninden öğrencilerin düzeyine uygun farklı uyarılara, öğrenmenin düzeyini arttıracak yaklaşım, strateji, yöntem ve tekniklerden sanatçı tarafından hazırlanmış nitelikli metinlere kadar öğrenme sürecini geliştirmeleri gerekmektedir (Aykaç, 2005; Demirel, 2004; Gözütok, 2006; Güneş, 2014; Maden, 2011; Senemoğlu, 2011; Sever, 2002; Oğuzkan, 1989; Özbay, 2003; Yanpar Yelken, 2015). Çünkü öğretmen tarafından doğru belirlenmiş yaklaşım, strateji, yöntem ve tekniklerle öğretimi yapılan bir ders ya da konunun amaca ulaşma düzeyi oldukça yüksek olacaktır (Arıcı, 2006). Bununla birlikte, ezberci ve yetkeci bir eğitim ve öğretim ortamının yarattığı sorunların bilincinde olan her öğretmen, kendi olanakları ölçüsünde bu ortamı etkili bir biçimde yapılandırarak öğrencilere düşünmeyi öğretmenin arayışları içinde olacaktır (İpşiroğlu, 2002). Bu bakımdan, bir dersin amacına ulaştırarak içeriğin, araç-gerecin, öğretim yönteminin ve anlayışının etkili bir biçimde belirlenmesi gerekmektedir (Sever, 2003). Bu durum öğrencilerin hem daha farklı öğrenme yaşantıları elde etmelerine hem de öğrenme ortamlarının daha etkili olmasına katkı sağlayabilir. Çünkü ilköğretim sürecinde, öğrencilerin duyu algılarını uyarmanın en etkili yolu, onların gereksinmelerine yanıt verecek ve ilgilerini çekecek ortamlar oluşturmaktır.

Türkçe öğretimi salt düz anlatım ya da soru-yanıt ile gerçekleştirilmemesi gereken bir öğretimdir (Sever, 2003; Saracaloğlu ve Karasakaloğlu, 2011; Özbay, 2006). Türkçe öğretiminin amacı, anlama ve anlatma becerileri gelişmiş düşünen ve duyarlı bireyler yetiştirmek olduğunu göre, bu amacın gerçekleştirilmesinde öğrencileri öğrenme sürecinin yeni deneyim ve yaşantılarla etkin bir katılımcısı yapacak, grup ya da bireysel olarak çalışmaya yönlendirecek, onların dilsel becerilerini geliştirecek, düşsel ve düşünsel sorumluluk almasına olanak tanıyacak, ilgi ve gereksinimlerine sürekli olarak yanıt verecek, bakış açılarını ortaya çıkartacak, eğlenerek öğrenmeleri ile üst düzey düşünmelerine katkı sağlayacak öğrenme ortamları yaratılmalıdır. Bu bakımdan, Türkçe öğretiminin etkili olabilmesi için derslerde tek bir yöntem ya da teknikten öte birden çok yöntem ya da tekniğin kullanılmasına önem verilmelidir (Dolunay, 2014; Kavcar, Oğuzkan ve Hasırcı, 2016; Şahbaz, 2014). Özellikle Türkçe programında yer alan kazanımların gerçekleşmesi ve programda öngörülen bilgi, beceri ve tutumların öğrencilere etkili bir biçimde kazandırılabilmesi için (MEB, 2015) Türkçe öğretmenlerinin yöntem zenginliğine sahip olması gerekir. Çünkü Türkçe dersi, dilsel becerileri geliştirme, anadili bilincini kazandırma ve diğer derslerle olan yakın ilişkileri nedeniyle çok yönlü bir derstir. Bu özelliklerinden dolayı sınıf içi uygulamalarda çok değişik yöntem ve tekniklere başvurulması hem doğal hem de zorunlu görülmektedir (Demirel, 2005).

Türkçe öğretimi sürecinin planlı ve sistemli bir biçimde yürütülmesi ve bu süreçte istenilen düzeyde verimin alınabilmesi için yöntem, teknik, strateji ve yaklaşım temelli olarak öğrenme ortamları ile öğrencilerin öğrenme yaşantıları etkili bir biçimde düzenlenmelidir. Çünkü Türkçe öğretiminde kullanılan strateji, yöntem ve teknikler, metinde sunulan içeriğin daha iyi anlaşılmasına, dikkatin okuma üzerinde yoğunlaşılmasına, okuma sürecinde etkin katılımın sağlanmasına, metnin içeriği ile bireysel yaşantılar arasında daha iyi ilişki kurulmasına, kalıcı öğrenmelerin sağlanmasına, metinlerin iletilerinin daha iyi eleştirilip değerlendirilmesine olanak tanıyacaktır (Akyol, 2013). Özellikle öğrencilerin dilsel, bilişsel, duyuşsal ve devinışsel boyutlu beceri ve davranışlarının gelişiminde önemli bir basamak olan farklı yöntem, teknik ve strateji temelli etkinliklerin oluşturulması, geliştirilmesi ve değerlendirilmesi süreci, Türkçe öğretiminin istenilen düzeyde ulaşmasına katkı sağlayacaktır.

Türkçe Öğretiminde Yöntem, Teknik, Strateji ve Yaklaşımlar

Türkçe öğretiminde, programda belirlenen kazanımlara ulaşabilmenin en etkili yolu, uygun yaklaşım, strateji, yöntem ya da tekniğin kullanılmasıdır (Arıcı, 2006; Akyol, 2006; Demirel, 2005; Göçer, 2008). Bu bakımdan, öğrencilerin yaşantı kazanabileceği sınıf ortamlarının amaçlara hizmet edebilecek yeterlikte oluşturulması gerekmektedir. Çünkü konuya ve öğrenci düzeyine uygun öğretim yönteminin kullanımı, etkili bir öğrenme sürecinin oluşturulması açısından oldukça önemlidir (Küçükahmet, 1999; Tan, 2002). Oysa okul türü öğrenme sürecinde, öğretme-öğrenme etkinlikleri bilimsel bir anlayışla planlanmazsa, öğrencilerin öğrenme yaşantılarını edinmeleri de rastlantılara bırakılmış olur. Bu bakımdan, Türkçe öğretiminde, okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinin kazandırılmasında, geleneksel anlayışa göre daha etkili olan öğretim yöntem, teknik ve stratejileri ve yaklaşımlardan yararlanılması gerekmektedir (Sever, 2002, 2003).

Yaklaşım, öğrenmeyi etkili ve verimli olarak gerçekleştirebilmek için öğrenme düzeyini etkileyen önemli değişkenleri ve bunlar arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmaktadır (Karakuş, 2015; Senemoğlu, 2011). Bu bakımdan, Türkçe öğretimi sürecinde, öğrencilerin öğrenme düzeylerinin geliştirilmesinde farklı yaklaşımlar kullanılmalıdır. Yani, bu süreçte Türkçe öğretmeni ya da adayının yapılandırmacılık, iş birlikçi öğrenme, çoklu zekâ kuramı, beyin temelli öğrenme, tam öğrenme, probleme dayalı ve proje tabanlı öğrenme yaklaşımlarını sınıf ortamında kullanması ve öğretme anlayışını bu yaklaşımlar üzerine kurması, farklı yaş ve gelişim düzeyinde bulunan öğrencilerin öğrenme sorumluluğu elde etmesine katkı sağlayacaktır. Çünkü bütün bu öğretme-öğrenme yaklaşımları; etkin katılımı sağlayarak, öğrencinin bilgiyi oluşturmasına olanak tanıyarak, öğrenme üzerinde bireysel farklılıkları dikkate alarak, onların kendi öğrenmeleriyle ilgili kararlar almasına olanak vererek, sosyal etkileşimi ve iletişimi açığa çıkartarak, birlikte çalışmaya katkı sağlayarak, öğrencileri salt sözel ve sayısal zekalarıyla değil de diğer zeka türleriyle de değerlendirerek, öğrencileri ezberlemeye yöneltmeyerek, anlamlı bir biçimde bilgiyi yapılandırarak, olumlu öğrenme ortamları hazırlayarak ve öğretim hizmetlerinin niteliğini arttırarak, bilişsel ve duyuşsal giriş davranışlarını önemseyerek, tartışma ve işbirliği yaparak, öğrenme ve uygulama sorumluluğu alarak problemlerin çözümlerini gerçekleştirmeye katkı sağlayarak, yeni bilgilere açık bir biçimde değerlendirme yaparak vb. öğrenciyi, öğretmeni, öğrenme ortamını ve sürecini geliştirdiği bilinmektedir (Brooks ve Brooks, 1999; Brophy, 2004; Cunningham, 1992; Gardner, 2004; Jensen, 2006; Johnson ve Johnson, 1994; Kauchak ve Eggen, 2007; Ornstein ve Hunkins, 2008).

Strateji, öğrencilere istendik özellikleri kazandırabilmek amacıyla izlenen genel öğretim yolunu ortaya koymaktadır (Arslan, 2015). Bu yönüyle, öğretimin nasıl olması gerektiği

üzerinde duran sunuş ve buluş yoluyla öğretim ile araştırma ve inceleme stratejilerin anlama, anlatma ve dilbilgisi becerilerinin geliştirme sürecinde etkili bir biçimde kullanılması gerekmektedir. Çünkü Türkçe öğretiminde, öğrencilerin sınıf ortamında daha özgür ve girişimci olarak hareket etmeleri, kendi etkinlikleri ve gözlemleriyle yargıya varabilmeleri, bilgiyi kazanma sürecinin etkin bir parçası olmaları, merak duygusunu devindirmeleri, bilgiyi özümsemekten çok bireşim, çözümlenme ve değerlendirme süreçleriyle bilgiye yönelmeleri, bireysel ya da grup olarak problem çözme yetisi kazanmaları, eleştirel, yaratıcı, yansıtıcı ve analitik düşünceleri, elde ettikleri bulgularının doğruluğunu sınamaları vb. (Güneş, 2007; Sever, 2008), hem öğrencilerin istenilen düzeyde dilsel ve düşünsel becerilerini geliştirmeleri için etkili ortamlar yaratabilir hem de öğrenme süreci geleneksel yollara göre daha verimli biçime getirilebilir.

Yöntemler, eğitimin hedeflerinin gerçekleştirilmesinde ve eğitim durumlarının düzenlenmesinde çok önemli bir yere sahiptir (Bilen, 1990; Demirel, 2011; Senemoğlu, 2011). Bu bakımdan, öğretme-öğrenme süreçlerinde anlatım, tartışma (büyük grup ve küçük grup tartışmaları, münazara, forum, sempozyum, açık oturum, seminer, kollegyum, panel, zıt panel, vızıltı grupları, philips 66, çember, konuşma halkası, düşün-eşleş-paylaş, Sokrat tartışması, görüş geliştirme, akvaryum, kartopu vb.), problem çözme, gösterip yaptırma, örnek olay, bireysel çalışma, modüler öğretim, okuma çemberi, yaratıcı drama vb. birden fazla yöntem kullanılmalıdır. Çünkü tek bir yöntemin diğerlerine göre daha üstün olduğunu ve tüm öğrenme gereksinimlerini karşılayacağını düşünmek oldukça basit bir düşünme biçimidir (Yanpar Yelken, 2015). Daha farklı söyleyişle, her öğrencinin aynı yöntemle öğrenmesinin olanaklı olmaması, her yöntemin her öğrencinin ilgisini eşit düzeyde çekmemesi, tek bir yöntemin bütün konulara uygun olmaması ve bir tek yöntemin belirlenen bütün kazanımlara ulaşmayı sağlamada yeterli olmaması (Gözütok, 2006), sınıf içinde öğretme-öğrenme süreçlerinin etkili olabilmesi için uygun yöntemlerin seçimini gerekli kılmaktadır. Öğretmenlerin yöntem konusunda seçici olabilmeleri, onların çok farklı yöntemleri tanımaları ve kullanabilmeleri ile olanaklıdır. Böyle bir yaklaşım, etkili bir öğretmen-öğrenci etkileşimi ile öğrenciler arasında işbirliğinin sağlanmasında, öğrenme sürecine etkin katılım ile öğrenci için yeterli zaman ayrılmasında, öğrenciye ipucu ve dönüt verme ile üst düzey beklentilere yanıt verebilmede ve öğrencilerin öğrenme hızlarının dikkate alınmasında oldukça önemlidir (Demirel, 2011). Bu amaçla, sınıf ortamına seçilecek yöntemin dersin içeriğindeki konuların özellikleri ile öğrencilerin yaşı, cinsiyeti, ilgi ve gereksinimleri, motivasyonları, sosyo-ekonomik özellikleri, içinde yetiştikleri çevre ve bireysel özellikleri yansıtarak öğretmen tarafından öğretim yönteminin seçimini etkileyen bütün bu değişkenlerin göz önünde bulundurulması gerekmektedir (Aykaç, 2005).

Teknik, yöntemin uygulanış biçimini ya da ya da sınıf içinde yapılan işlemlerin bütününe ortaya koyduğuna göre (Cengizhan, 2015; Demirel, 2005), öğrenme çevresi içerisinde, öğretmenlerin öğretim teknik dağarcıkları ne kadar geniş ise seçtikleri öğretim yöntemlerini farklı biçimlerde uygulamaya koyarak öğrenme sürecini geliştirebilirler (Kanadlı, 2015). Daha açık bir anlatımla, öğrencilere okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerilerini sınavabilme, bilgi ve becerilerini uygulayabilme, sorumluluk alabilme, iletişim kurabilme, seçim yapma ve karar verebilme yeterliliklerinin kazandırılması gerekmektedir (Doğan, 1997; Oğuzkan, 1989). Bu yönüyle, öğretmen ya da adayının öncelikle grupla öğretim tekniklerini (soru-yanıt, beyin fırtınası, altı şapkalı düşünme, altı ayaklabılı uygulama, istasyon, eğitsel oyunlar, bilişsel çiraklık, ekiple öğretim, mikro öğretim, benzetim, balık kılçığı, deney vb.), bireysel öğretim tekniklerini (bireyselleştirilmiş öğretim, bilgisayar destekli öğretim, programlı öğretim vb.), kavram öğretim tekniklerini (kavram haritaları, tanılayıcı dallanmış ağaç, yapılandırılmış grid, sözcük ilişkilendirme testleri, kavram karikatürleri, zihin haritaları vb.), sınıf dışı öğretim tekniklerini (gezi,

gözlem, görüşme, sergi, ev ödevi vb.) uygulamaya yönelik olarak bilmesi gerekmektedir (Adıgüzel, 2010; Aykaç, 2005, 2014; Demirel, 2002, 2011; Gözütok, 2006; Güneş, 2014; Küçükahmet, 2001; Özbay, 2006; Sever, 2011; Sönmez, 2010; Şahbaz, 2014). Özellikle Türkçe öğretiminde bilgi, kavrama ve uygulamaya yönelik alt düzey düşünme becerilerinden öte bireşim, çözümlenme ve değerlendirme süreçlerini kapsayan üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi gerekir. Çünkü öğrencilere çağdaş, yaratıcı, eleştirel, bilimsel, demokratik düşünme gücünü kazandırma, sorumluluk üstlenme, sorunlara çok boyutlu bakabilme, karşı görüşün uslamasını inceleme, uzlaştırıcı ve hoşgörülü özellikler kazandırabilmenin önkoşulu (Şahinel, 2002), öğrencilerin öğrenme biçimlerini sınırlamayan ve yeteneklerinin geliştirilmesini engellemeyen, onların gizil güçlerini ortaya çıkarmalarına olanak tanıyan zenginleştirilmiş yöntem ve teknik temelli ortamlar hazırlanmalıdır.

Alanyazın tarandığında, Türkçe öğretiminde en çok düz anlatım ve soru-yanıt tekniklerinin kullanıldığı görülmektedir (Çer, 2017; Özbay, 2003; Saracaloğlu ve Karasakaloğlu, 2011; Uygun, 1996). Düz anlatım, öğretmenin ya da onun yerinde olan birinin bir konuya ilişkin bilgileri, karşısında edilgen bir biçimde oturarak dinleyen öğrencilere iletmesi biçiminde uygulanan bir öğretim tekniğidir (Küçükahmet, 1999). Soru-yanıt ise, öğretmenler arasında yaygın bir biçimde kullanılan ve genelde bütün yöntemlerin uygulanmasında işe koşulan bir tekniktir (Kanadlı, 2015). Her iki tekniğin sınıf ortamında sürekli olarak kullanılması öğretimin yönünün öğretmenenden öğrenciye doğru yönelmesine; öğrencilerin öğrenme sorumluluğu alamamalarına, etkin katılımının sağlanamamasına, üst düzey düşüncelerin oluşmamasına, öğretmenin merkezde olmasına ve öğretme ile öğrenmenin tam anlamıyla gerçekleşmemesine yol açabilir (Senemoğlu, 2011). Oysa Türkçe öğretiminde, işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin derse karşı ilgisini arttırdığı ve akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği (Gümüş ve Buluç, 2007; Özer, 1999; Özkal, 2000), tam öğrenme kuramının Türkçe öğretimi sürecinde geleneksel anlayışlara göre daha etkili olduğu (Sever, 2011), fragman tekniğinin dilsel becerileri olumlu yönde katkı sağladığı (Aydın ve Başoğlu, 2016), istasyon tekniğinin Türkçe dersinde geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğu (Maden ve Durukan, 2010), zihin haritalama tekniğiyle ilgili strateji eğitiminin verildiği Türkçe öğretmeni adaylarının derse karşı ilgilerinin arttığı, derslerin ise daha zevkli ve eğlenceli geçtiği (Aydın, 2010), etkileşimli öğretim stratejisiyle hazırlanan konuşma etkinliklerinin öğrencilerin etkili konuşma becerilerini geliştirdiği (Çintaş Yıldız, 2015), öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini geliştirmede uygulanan anlama stratejilerine dayalı okuma eğitimi etkinliklerinin geleneksel okuma eğitimi etkinliklerinden daha etkili olduğu (Kaplan ve Maltepe, 2016), buluş yönüyle öğrenme stratejisinin öğrencilerin akademik başarılarını arttırdığı (Akar, 2006; Şahin, 2015; Ünal ve Engin, 2006), aktif öğrenme yaklaşımının geleneksel yaklaşıma oranla daha etkili olduğu (Türkben, 2015) ortaya çıkarılmıştır. Yapılan araştırmalar, farklı yöntem, teknik ya da stratejilerin Türkçe eğitiminin niteliğini arttırdığını ortaya çıkardığına göre, bu değişkenlerin hem üniversite eğitimi sürecinde Türkçe öğretmeni adaylarına uygulamaya yönelik olarak öğretilmesi hem de Türkçe Eğitimi sürecinde öğretmenler tarafından etkili bir biçimde kullanılması gerekmektedir.

Türkçe derslerinde okuduğu ya da dinlediği metin üzerinde düşünen, düşündüklerini soran, sorgulayan öğrencilerin, dinlediği ya da okuduğuyla ilgili sorulara yanıt veren öğrencilere göre daha iyi öğrendiği gerçeği göz önünde bulundurulmalıdır (Sever, Kaya ve Aslan, 2011). Bu gerçeğin yaşama geçirilebilmesi için Türkçe öğretmenleri ve adaylarına Türkçe öğretiminin amaçlarının farklı tür anlayış ve yöntemlerle gerçekleştirebilecekleri kavratılmalıdır. Öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecini planlama ve uygulamada etkili olabilmesi için hem konunun nasıl sezinletileceği hem de hangi tür uyarılarla

destekleneceği öğretilmelidir (Gözütok, 2006). Bununla birlikte, Türkçe dersi öğretim programında yer alan kazanımların verilmesi sürecinde etkili yöntem ve tekniklerle dersin yürütülmesi gerektiği konusunda öğrenciler bilinçlendirilmelidir (Güzel, 2006). Bu bakımdan, Türkçe öğretimi ile ilgili çalışmaların verimli olabilmesi için öğretmenlerin ya da öğretme adaylarının var olan öğretim yöntem ve tekniklerden en iyi bir biçimde yararlanması gerekir. Çünkü öğretim yöntem ve teknikleri konusunda asıl önemli olan, öğretmenlerin bu yöntem ve teknikleri iyi tanımaları, seçim yaparken uygun bir biçimde davranmaları, bir derste bunların birkaçına birden yer verebilmeleri ve uygulamada seçtikleri yöntem ve tekniklerin gereğini yerine getirmeleridir (Kavcar, Oğuzkan ve Hasırcı, 2016).

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın genel amacı, Türkçe öğretmenliği bölümü öğrencilerinin yöntem, teknik, strateji ve yaklaşımlara yönelik yeterliklerini araştırmaktır. Bu durum, hem öğretmen adaylarının yöntem, teknik, strateji ve yaklaşımlara yönelik yeterliklerini ortaya koyabilir hem de Türkçe dersinde uygulamaya yönelik olarak bakış açılarını ortaya çıkartabilir. Böylelikle, öğretmen adaylarının Türkçe derslerinin giriş, geliştirme ve değerlendirme süreçlerinde yöntem, teknik, strateji ve yaklaşım temelli olarak bilgi düzeyleri belirlenebilir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranacaktır:

1. Türkçe öğretmeni adaylarının yöntem, teknik, strateji ve yaklaşımlara yönelik yeterlik düzeyleri nedir?
2. Türkçe öğretmeni adaylarının yöntem, teknik, strateji ve yaklaşımlara yönelik yeterlik düzeyleri cinsiyet ve sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma, Türkçe öğretmenliği bölümü öğrencilerinin yöntem, teknik, strateji ve yaklaşımlara yönelik yeterliklerine ilişkin cinsiyet ve sınıf düzeyi farklılıklarının incelendiği kesitsel bir araştırmadır. Kesitsel araştırmalarda, evreni temsil edecek nitelikte ve nicelikte kişiler rastgele seçilir ve onlardan görüş alınır. Özellikle bu araştırma türünde, geniş grupları ilgilendiren durumlarda, grubun tamamına ulaşamadığı için evren içerisinde farklı gruplar belirleyerek veriler toplanır (Shaughnessey, Zechmeister ve Zechmeister, 2012).

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu uygun örnekleme yoluyla seçilen Amasya Üniversitesi'nin Türkçe Eğitimi bölümüne devam etmekte olan 189 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Bu çalışmada, uygun örnekleme yönteminin seçilmesinin nedeni, araştırmacının maliyet, zaman ve çalışma yapılacak gruba kolay erişilebilirlik gibi değişkenleri göz önüne almasıdır (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Bu yönüyle, araştırmaya katılacak öğrencilerin yaklaşık olarak % 39'u ($n= 72$) erkek ve % 61'i ($n= 111$) kadındır. Öğrencilerin yaş aralığı 18 ile 23 arasında değişmekte olup ortalama yaşları 20.38'dir (S.S: 1.95). Sınıf düzeyi açısından ise öğrencilerin yaklaşık olarak % 29'u ($n= 53$) ikinci sınıf öğrencisiyken bu öğrencileri sırasıyla üçüncü sınıf öğrencileri % 23 ($n= 42$), birinci sınıf öğrencileri % 25 ($n= 45$) ve dördüncü sınıf öğrencileri takip etmektedir % 24 ($n= 43$).

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak "Genel Bilgi Formu" ve öğrencilerin bildikleri yaklaşım, strateji, yöntem ve teknikleri belirlemeye yönelik olarak ise dört soru içeren bir anket uygulanmıştır.

Genel Bilgi Formu: Araştırmacılar tarafından geliştirilen genel bilgi formunda araştırmaya katılan öğrencilerin, cinsiyeti, yaşı, sınıf düzeyine ilişkin sorular içermektedir.

Yaklaşım, Strateji, Yöntem ve Teknikleri Belirleme Anketi: Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi bölümü öğrencilerinin bildikleri yaklaşım, strateji, yöntem ve teknikleri belirleyebilmek amacıyla öğrencilere dört sorudan oluşan bir anket uygulanmıştır. Anketin geliştirilmesinde Anderson ve Arsenault (1998) tarafından önerilen altı aşamalık bir süreç izlenmiştir. İlk aşamada araştırma amacına uygun olarak sorulabilecek sorular belirlenmiştir. Sorulacak soruların belirlenmesinde alanyazında daha önce gerçekleştirilen çalışmalardan ve bu konuyla ilgili olarak yayınlanmış bilimsel makalelerden yararlanılmıştır. İkinci aşamada, anket soruları taslak olarak yazılmıştır. Anket sorularının yazımında soruların açık ve anlaşılır olmasına aynı zamanda araştırma amacına uygun olmasına özen gösterilmiştir. Üçüncü aşamada, sorular gruplandırılarak bir sıraya konulmuştur. Dördüncü aşamada, uygulanacak anket tasarlanmıştır. Anket tasarımı sırasında maddelerin bir düzen içerisinde olmasına genelden özele anket sorularının sıralanmasına özen gösterilmiştir. Aynı zamanda anketin üst kısmında yer alan araştırmanın amacı, gönüllülük, gizlilik ve araştırmaya katılan bireylerden anketi nasıl yanıtlayabilecekleri hakkında bilgiler eklenmiş ve benzer sorular gruplandırılmıştır. Daha sonra anket taslak biçimini almıştır. Bununla birlikte, anket taslak halini aldıktan sonra Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi bölümünden bir öğretim üyesi ve Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim dalından anket ve ölçek geliştirme konusunda deneyim sahibi bir öğretim görevlisinden uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda ankete son şekli verilmiştir. Beşinci aşamada, hazırlanan anket Amasya Üniversitesinde araştırmaya katılmayan bir grup Türkçe Eğitimi bölümü öğrencilerine uygulanarak pilot çalışma gerçekleştirmiştir. Pilot çalışmada herhangi bir soruna rastlanmamıştır. Son aşamada ise hazırlanan anket uygulanmıştır. Bütün bu aşamalardan sonra geliştirilen anket, dört açık uçlu sorudan oluşmaktadır. İlk açık uçlu soruda Türkçe Eğitimi bölümü öğrencilerinin bildikleri teknikleri, ikinci soruda teknikleri, üçüncü soruda stratejileri ve son soruda yaklaşımları yazmaları istenmiştir.

İşlem ve Uygulama

Araştırma için gerekli veriler, Amasya Üniversitesi'nin Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi bölümüne devam etmekte olan öğrencilerden gruplar halinde toplanmıştır. Uygulamalar araştırmacı tarafından öğrenciler derslere başlamadan önce gerekli açıklamalar yapılarak gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere araştırmanın genel amacı, gizlilik ve gönüllülük ilkeleri ve araştırmanın herhangi bir aşamasında herhangi bir yaptırıma uğramadan çekilebilecekleri hakkında bilgi verilmiştir. Araştırmayı katılmaya reddeden herhangi bir öğrenci olmamıştır. Uygulamalar yaklaşık olarak yirmi dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Araştırmaya konu olan veriler bilgisayar ortamına aktarılmış ve istatistiksel analizler SPSS 23 programı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Bu yönüyle, ilk olarak, öğrencilerin yanıt verdikleri yaklaşım, strateji, yöntem ve teknikler, frekans ve yüzdeler kullanılarak

sınıflandırılmıştır. Ancak öğrenciler çok sayıda farklı yanıtlar verdikleri için en yüksek frekansa sahip beş yaklaşım, strateji, yöntem ve teknik rapor edilmiştir. Analizin ikinci aşamasında, öğrencilerin verdiği tüm yanıtlar kullanılarak alanyazında var olan yaklaşım, strateji, yöntem ve teknikler belirlenmiş (Senemoğlu, 2011; Yanpar Yelken, 2015) ve öğrencilerin bu değişkenlere uyan yanıtları için doğru olanlara ayrı ayrı olarak 1 puan, yanlış olanlara ve boş bıraktıklarına ise 0 puan verilerek her bir öğrencinin yaklaşım, strateji, yöntem ve tekniklere yönelik bilgi düzeyleri belirlenmiştir. Bununla birlikte, öğrencilerin bu bilgi düzeylerinin cinsiyet ve sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığı belirleyebilmek amacıyla sırasıyla Mann-Whitney U testi ve Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. Bu testlerin kullanılmasının nedeni parametrik testlerin kullanılması için gerekli olan normallik varsayımının ihlal edilmesidir. Kruskal-Wallis H testinin anlamlı çıkmaması durumunda sınıf düzeyleri arasındaki farklılıklar Mann-Whitney U testi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Tip I hata oranlarını etkili bir şekilde kontrol edebilmek amacıyla gruplar arası çoklu karşılaştırma yapıldığında, Kruskal-Wallis H testi sonrasında, Bonferoni düzeltmesi yapılmıştır (.05/6= .008). İstatistiksel analizlerde .05 anlamlılık düzeyi üst sınır olarak kabul edilmiştir.

Bulgular

Tablo 1'de, Türkçe Eğitimi bölümü öğrencilerinin en sık yanıtladıkları teknik, yöntem, strateji ve yaklaşımlar görülmektedir.

Tablo 1. Öğrencilerin En Sık Verdikleri Yanıtlar

	Öğrenci Yanıtları	
	n	%
Teknik		
Soru-Yanıt	56	10.9
Akvaryum	29	5.2
Düz Anlatım	24	4.3
İstasyon	21	3.7
Beyin Fırtınası	10	1.8
Yöntem		
Soru-Yanıt	52	9.3
Düz Anlatım	40	7.2
Tartışma	36	6.4
Yaratıcı Drama	22	3.9
Gösterip Yaptırma	13	2.3
Strateji		
Buluş Yoluyla Öğrenme	46	8.2
Sunuş Yoluyla Öğrenme	45	8.1
Araştırma-İnceleme	21	3.7
Yaklaşım		
Davranışsal	46	8.2
Bilişsel	45	8.1
Tam Öğrenme	22	3.9

Çoklu Zekâ Kuramı	17	3.0
Yapılandırmacılık	10	1.8

Tablo 1'de görüldüğü gibi, öğrencilerin teknik olarak en çok "Soru-Yanıt" % 10.9 (n=56)'ı, "Akvaryum" % 5.2 (n=29)'u, "Düz Anlatım" % 4.3 (n=24)'i, "İstasyon" % 3.7 (n=21)'u, "Beyin Fırtınası" % 1.8 (n=10)'nı yanıtladığı görülürken yöntem olarak ise, en çok "Soru-Yanıt" % 9.3 (n=52)'i, "Düz Anlatım" % 7.2 (n=40)'i, "Tartışma" % 6.4 (n=36)'ı, "Yaratıcı Drama" % 3.9 (n=22)'yi, "Gösterip Yaptırma" % 2.3 (n=13)'yi yanıtladığı görülmüştür. Bununla birlikte, öğrencilerin strateji olarak en çok "Buluş Yoluyla Öğrenme" % 8.2 (n=46)'yi, "Sunuş Yoluyla Öğrenme" % 8.1 (n=45)'yi ve "Araştırma-İnceleme" % 3.7 (n=21)'yi yanıtladığı görülürken yaklaşım olarak ise, en çok "Davranışsal Öğrenme" % 8.2 (n=46)'yi, "Bilişsel Öğrenme" % 8.1 (n=45)'yi, "Tam Öğrenme" % 3.9 (n=22)'yi, "Çoklu Zeka Kuramı" % 3.0 (n=17)'ni, "Yapılandırmacılık" % 1.8 (n=10)'ı yanıtladığı görülmüştür.

Tablo 2. Öğrencilerin Doğru Değerlendirdikleri Yöntem, Teknik, Strateji Ve Yaklaşım Sayılarına İlişkin Frekans ve Yüzdeler

	Birinci Sınıf		İkinci Sınıf		Üçüncü Sınıf		Dördüncü Sınıf	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Teknik								
0	26	57.8	31	58.5	2	4.8	23	53.5
1	15	33.3	17	32.1	0	0	12	27.9
2 ve üstü	4	8.9	5	9.4	40	95.2	8	18.6
Toplam	45	100	53	100	42	100	43	100
Yöntem								
0	39	86.7	38	71.7	8	19	34	79.1
1	4	8.9	11	20.8	10	23.8	2	4.7
2 ve üstü	2	4.4	4	7.6	24	57.1	7	16.3
Toplam	45	100	53	100	42	100	43	100
Strateji								
0	45	100	47	88.7	9	21.4	34	79.1
1	0	0	1	1.9	2	4.8	2	4.7
2 ve üstü	0	0	5	9.4	31	73.8	7	16.3
Toplam	45	100	53	100	42	100	43	100
Yaklaşım								
0	34	75.6	29	54.7	9	21.4	16	37.2
1	10	22.2	16	30.2	11	26.2	12	27.9
2 ve üstü	1	2.2	8	15.1	22	52.4	15	34.9
Toplam	45	100	53	100	42	100	43	100

Tablo 2'de görüldüğü gibi, birinci sınıf öğrencilerinin 26'sı (% 57.8) teknik ile ilgili, 39'u (% 86.7) yöntem ile ilgili, 45'i (% 100) strateji ile ilgili, 34'ü (% 75.6) yaklaşım ile ilgili herhangi bir yanıt vermezken öğrencilerin 15'i (% 33.3) teknik ile ilgili, 4'ü (% 8.9) yöntem ile ilgili, 10'u (% 22.2) yaklaşım ile ilgili bir yanıt; 4'ü (% 8.9) teknik ile ilgili, 2'si (% 4.4) yöntem ile ilgili, 1'i (% 2.2) yaklaşım ile ilgili iki ve üstü yanıt vermişlerdir. İkinci sınıf öğrencilerinin 31'i (% 58.5) teknik ile ilgili, 38'i (% 71.7) yöntem ile ilgili, 47'si (% 88.7) strateji ile ilgili, 29'u (% 54.7) yaklaşım ile ilgili herhangi bir yanıt vermezken öğrencilerin

17'si (% 32.1) teknik ile ilgili, 11'i (% 20.8) yöntem ile ilgili, 1'i (% 1.9) strateji ile ilgili, 16'si (% 30.2) yaklaşım ile ilgili bir yanıt; 5'i (% 9.4) teknik ile ilgili, 4'ü (% 7.6) yöntem ile ilgili, 5'i (% 9.4) strateji ile ilgili, 8'i (% 15.1) yaklaşım ile ilgili iki ve üstü yanıt vermişlerdir. Üçüncü sınıf öğrencilerinin 2'si (% 4.8) teknik ile ilgili, 8'i (% 19) yöntem ile ilgili, 9'u (% 21.4) strateji ile ilgili, 9'u (%21.4) yaklaşım ile ilgili herhangi bir yanıt vermezken öğrencilerin 10'u (% 23.8) yöntem ile ilgili, 2'si (% 4.8) strateji ile ilgili, 11'i (% 26.2) yaklaşım ile ilgili bir yanıt; 40'ı (% 95.2) teknik ile ilgili, 24'ü (% 57.1) yöntem ile ilgili, 31'i (% 73.8) strateji ile ilgili, 22'si (% 52.4) yaklaşım ile ilgili iki ve üstü yanıt vermişlerdir. Dördüncü sınıf öğrencilerinin 23'ü (% 53.5) teknik ile ilgili, 34'ü (%79.1) yöntem ile ilgili, 34'ü (%79.4) strateji ile ilgili, 16'si (%37.2) yaklaşım ile ilgili herhangi bir yanıt vermezken öğrencilerin 12'si (% 27.9) teknik ile ilgili, 2'si (% 4.7) yöntem ile ilgili, 2'si (% 4.7) strateji ile ilgili, 12'si (% 27.9) yaklaşım ile ilgili bir yanıt; 8'i (% 18.6) teknik ile ilgili, 7'si (% 16.3) yöntem ile ilgili, 7'si (% 16.3) strateji ile ilgili, 15'i (% 34.9) yaklaşım ile ilgili iki ve üstü yanıt vermişlerdir.

Tablo 3. Cinsiyet ve Sınıf Düzeyine Göre Sıra Ortalamaları ve Test Sonuçları

Değişkenler	Teknik	Yöntem	Strateji	Yaklaşım
	S.O	S.O	S.O	S.O
Cinsiyet				
Erkek	89.17 _b	84.76 _b	85.54 _b	88.55 _b
Kız	96.36 _a	96.70 _a	96.19 _a	94.24 _a
<i>U</i>	3682.00	3474.00	6159.00	6375.500
<i>z</i>	-.948	-1.68	-1.72	-.764
Sınıf				
Bir	70.77 _c	66.11 _b	68.00 _b	62.18 _b
İki	70.48 _c	78.46 _b	77.20 _b	81.86 _b
Üç	156.70 _a	136.50 _a	143.71 _a	125.42 _a
Dört	77.55 _b	92.31 _c	84.85 _c	103.07 _c
χ^2	91.42	56.36	91.03	40.34
Sd	3	3	3	3

Not: S.O: Sıra Ortalaması, $a > b$, $c > b$.

Tablo 3'te, cinsiyet ve sınıf düzeyine göre öğrencilerin bildikleri yöntem, teknik, strateji ve yaklaşım sayısına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla sırasıyla bir dizi Mann-Whitney U ve Kruskal-Wallis H testi gerçekleştirilmiştir. Bu yönüyle, cinsiyet ve sınıf düzeyine göre öğrencilerin bildikleri yöntem, teknik, strateji ve yaklaşım sayısına göre aldıkları puanların sıra ortalamaları aşağıda gösterilmiştir.

Mann-Whitney U testi sonucunda, cinsiyete göre teknik ($U= 3682.00$, $p <.01$, $z = -.948$), yöntem ($U= 3474.00$, $p <.01$, $z = -1.68$), strateji ($U= 6159.00$, $p <.01$, $z = -1.72$) ve yaklaşım ($U= 6375.500$, $p <.01$, $z = -.764$) ile ilgili olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Farklılığın kaynağını belirlemek için gerçekleştirilen işlem sonrası Mann-Whitney U testleri sonucunda, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinden anlamlı bir şekilde fazla bir biçimde teknik, yöntem, strateji ve yaklaşım bildikleri ortaya çıkarılmıştır.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada, Türkçe öğretmeni adaylarının teknik, yöntem, strateji ve yaklaşım ile ilgili olarak yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadığı belirlenmiştir. Çünkü birinci sınıf öğrencilerinin ilk olarak 26'si (% 57.8) teknik ile ilgili, 39'u (% 86.7) yöntem ile ilgili, 45'i (% 100) strateji ile ilgili, 34'ü (% 75.6) yaklaşım ile ilgili; ikinci sınıf öğrencilerinin 31'i (% 58.5) teknik ile ilgili, 38'i (% 71.7) yöntem ile ilgili, 47'si (% 88.7) strateji ile ilgili, 29'u (% 54.7) yaklaşım ile ilgili; üçüncü sınıf öğrencilerinin 2'si (% 4.8) teknik ile ilgili, 8'i (% 19) yöntem ile ilgili, 9'u (% 21.4) strateji ile ilgili, 9'u (% 21.4) yaklaşım ile ilgili; dördüncü sınıf öğrencilerinin 23'ü (% 53.5) teknik ile ilgili, 34'ü (% 79.1) yöntem ile ilgili, 34'ü (% 79.1) strateji ile ilgili, 16'sı (% 37.2) yaklaşım ile ilgili yanlış ya da boş seçenekli yanıtlar vermişlerdir. Bu durum, öğrencilerin öğretme-öğrenme süreçleriyle ilgili bilgi düzeylerinin yeterli olmadığını ortaya koymaktadır. İkinci olarak, Türkçe öğretmeni adaylarının doğru olarak verdikleri yanıtlar incelendiğinde, en çok soru-yanıt 56 (% 10.9), akvaryum 29 (% 4.3), düz anlatım 29 (% 5.2), istasyon 21 (% 3.7) ve beyin fırtınası 10 (% 1.8) tekniklerini bildikleri belirlenmiştir. Bu durum, alanyazın tarandığında, Türkçe öğretmenlerinin en çok kullandığı düz anlatım ve soru-yanıt teknikleriyle benzerlik göstermektedir (Çer, 2017; Özbay, 2003; Saracaloğlu ve Karasakaloğlu, 2011; Uygun, 1996). Üçüncü olarak, dilsel becerileri geliştirmeye ilgili birçok yöntem ve teknik bulunmasına karşın Türkçe öğretmenlerinin okuma becerisiyle daha çok sesli ve sessiz okuma yöntemini kullanması da bu anlayışa örnek gösterilebilir (Topçuoğlu Ünal ve Yeğen, 2013). Son olarak, bu araştırmada, öğrencilerin düz anlatım ile soru-yanıt tekniklerini yöntem olarak bildikleri ortaya çıkartılmıştır. Bu durum, öğrencilerin yöntem ve teknik konusunda kavram karmaşası yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Bütün bu bulgular, öğretme-öğrenme süreçlerini geliştiren teknik, yöntem, strateji ve yaklaşım konusunda öğretmen adaylarının yeterince bilgi sahibi olmadığını göstermektedir.

Bu araştırmada, birinci sınıf öğrencilerinin 4'ü (% 8.9) teknik ile ilgili, 2'si (% 4.4) yöntem ile ilgili, 1'i (% 2.2) yaklaşım ile ilgili iki ve üstü yanıt verdikleri, stratejiyle ilgili herhangi bir yanıt vermedikleri görölmektedir. Bu durumun nedenlerinden birisi, birinci sınıf düzeyinde öğrencilerin salt "Eğitim Bilimlerine Giriş ve Eğitim Psikolojisi" derslerini alması gösterilebilir. Özellikle öğrencilere verilen "Eğitim Psikolojisi" dersinde "*Öğrenmeyi etkileyen faktörler, öğrenme kuramları, öğrenme kuramlarının öğretim süreçlerine yansımaları, etkili öğrenme, öğrenmeyi etkileyen faktörler (motivasyon, bireysel faktörler, grup dinamiği ve bu faktörlerin sınıf içi öğretim sürecine etkisi)*" gibi konular öğretilmeye çalışılsa da (YÖK, 2006) teknik, yöntem, strateji ve yaklaşım konusunda bu dersin tek başına yeterince etkili olmadığı görölmektedir. İkinci sınıf öğrencilerinin 5'inin (% 9.4) teknik ile ilgili, 4'ünün (% 7.6) yöntem ile ilgili, 5'inin (% 9.4) strateji ile ilgili, 8'inin (% 15.1) yaklaşım ile ilgili iki ve üstü verdikleri yanıtlar, birinci sınıfların verdikleri yanıtlarla karşılaştırıldığında çok fazla belirgin olmayan bir artış göze çarpmaktadır. Bu durumun nedenlerinden birisi, ikinci sınıfta "Öğretim İlke ve Yöntemleri ile Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı" dersleriyle öğretilmeye çalışılan "*Öğrenme ve öğretim stratejileri, öğretim yöntem ve teknikleri, bunların uygulama ile ilişkisi, öğretim araç ve gereçleri, öğretim hizmetinin niteliğini artırmada öğretmenin görev ve sorumlulukları, öğretmen yeterlikleri*" gibi konularla öğrencilerin bilgi düzeylerinin artması olarak gösterilebilir. Üçüncü sınıf öğrencilerinin 40'ı (% 95.2) teknik ile ilgili, 24'ü (% 57.1) yöntem ile ilgili, 31'i (% 73.8) strateji ile ilgili, 22'si (% 52.4) yaklaşım ile ilgili iki ve üstü yanıt vermişlerdir. Bu durum, birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinin verdikleri yanıtlarla karşılaştırıldığı zaman üçüncü sınıf öğrencilerinin bilgi düzeylerinin çok daha fazla arttığını ortaya koymaktadır. Bu durumun nedenlerinden birisi, üçüncü sınıf düzeyinde verilen "Özel Öğretim Yöntemleri I ve II" dersiyle açıklanabilir. Çünkü bu ders içerik olarak, öğrencileri "*Türkçe öğretiminin yöntem, teknik, kavram, ilke, ortam ve dayanakları, öğrenme-öğretme süreçleri, etkinlikler yoluyla okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin dilin kurallarına uygun olarak geliştirilmesi, dilbilgisi öğretim alanındaki*

bilgilerin beceriye dönüştürülmesi, Türkçe öğretiminde kullanılacak metinlerin seçimi, metnin özellikleri, metinle ilgili soruların hazırlanması ve değerlendirilmesi, metnin çeşitli yönlerden incelenmesi, kazanılan bilgi ve becerilerin daha kalıcı olmasının sağlanması için uygulama çalışmaları, ölçme- değerlendirme araç, tür ve yöntemleri, Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme" gibi daha çok teknik, yöntem, strateji ve yaklaşımlar ilgili konularla öğrenme-öğretme süreçlerinin nasıl düzenleneceği göstermektedir (YÖK, 2006). Bununla birlikte, dördüncü sınıfta teknik, yöntem, strateji ve yaklaşım ile ilgili olarak öğrencilerin bilgi düzeylerinin üçüncü sınıflara göre artmamış olması, bu sınıf düzeyinde öğrencilerin salt "Özel Eğitim" dersini alması gösterilebilir. Bütün bu yönleriyle, birinci sınıftan son sınıfa kadar öğrencilerin etkinlik temelli olarak Türkçe öğretimi süreçlerinin ve ortamlarının geliştirilmesinde farklı teknik, yöntem, strateji ve yaklaşımların uygulamaya yönelik olarak öğretilmesinde hem derslerin etkili bir biçimde yürütülmesi hem de ders sayısının artırılması gerekmektedir.

Türkçe öğretimi, öğrencilerin düzeyine uygun farklı yöntem, teknik, strateji ve yaklaşımlarla çeşitlendirilmelidir. Daha açık bir söyleyişle, okuma, dinleme, konuşma, yazma ve dilbilgisine yönelik becerilerin kazandırılması sürecinde, öğrencilerin dilsel, bilişsel ve duyuşsal giriş davranışlarının öğretmen tarafından etkin bir biçimde hazır hale getirilmesi gerekmektedir. Bu amacın gerçekleştirilebilmesi için öğretmen adaylarına öğrenme-öğretme sürecinin farklı yöntem, teknik ve stratejilerle geliştirilmesi gerektiği öğretilmelidir. Oysa bu araştırmada, üçüncü sınıf öğrencileri dışında yer alan öğrencilerin farklı teknik, yöntem, strateji ve yaklaşımlar ile ilgili verdikleri yanlış ve boş yanıtların doğru verdikleri yanıtlara göre oldukça fazla olması, öğrencilerin bu konularda yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadıklarını ortaya koymaktadır. Bu durum, hem öğrenciyi hem öğretmeni hem de Türkçe öğretimi sürecini olumsuz etkileyebilir. Çünkü öğrenciler, farklı yöntem, teknik ve stratejilerin kılavuzluğunda duygu ve düşüncelerini farklı yollarla dile getirebilir, dilsel becerilerini geliştirebilir, gizilgüçlerini ortaya çıkarabilir ve öğrenme sorumluluğunu üstlenebilir; öğretmenler, öğretme-öğrenme sürecini etkili bir biçime dönüştürebilir, etkin katılımı sağlayabilir, öğrenme üzerinde bireysel farklılıkları dikkate alabilir, sosyal etkileşimi ve iletişimi sağlayabilir, öğrencilerin anlamlı öğrenme yaşantıları geçirmesine katkı sağlayabilir ve öğrenme ortamını eğlenceli kılabilir (Akyol, 2006; Aykaç, 2005; Brooks ve Brooks, 1999; Gözütok, 2006; Güneş, 2007; Küçükahmet, 1999; Yanpar Yelken, 2015). Türkçe öğretimi sürecinde ise, bilgi kazandırmaya yönelik öğretmen merkezli bir yaklaşımından uzaklaşılmasına, dilbilgisi öğretiminin anlama ve anlatma becerilerinin gelişmesine yardımcı olacak uygulamalı bir nitelik taşımasına, öğretimin değerlendirilmesinde bilgi düzeyindeki davranışların daha çok yoklanmasına, öğretimin aşamaları arasında bir bütünsellik kurulmasına, öğrencilerde anadili duygusu ve bilincinin geliştirilmesinde istenilen amaçlara ulaşılmasına, öğrencilerin yaratıcı yetilerinin yeterince geliştirilmesine, öğrencilere okuma sevgisi ve alışkanlığının kazandırılmasında öğretimden beklenen verimin alınmasına katkı sağlayabilir (Sever, 2011). Bu bakımdan, Türkçe öğretiminde hem nitelikli bir uygulama sürecinin oluşması için hem de öğretimin kazandırmayı amaçladığı davranışlar için farklı teknik, yöntem, strateji ve yaklaşım temelli bir anlayışa gereksinim vardır.

Bu araştırmanın ilk sınırlılığı, sınırlı sayıda Türkçe öğretmeni adayı üzerinde gerçekleştirilmiş olmasıdır. Bu bakımdan, bu araştırmanın çalışma grubu artırılarak başka çalışmalarla da desteklenmesi gerekmektedir. İkinci olarak ise, bu araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının farklı teknik, yöntem, strateji ve yaklaşımlara yönelik bilgi düzeyleri salt dört soruyla değerlendirilmiştir. Bu nedenle, ilerleyen çalışmalarda soru sayısı artırılarak farklı tür araştırmaların yapılması gerekmektedir. Son olarak ise, bu araştırma farklı disiplinlere yönelik öğretmen adayları yerine salt Türkçe öğretmeni

adayları üzerinde gerçekleştirilmiştir. İlerleyen çalışmalarda, farklı disiplinlerdeki öğretmen adaylarını ve öğretmenleri kapsayacak biçimde çalışmalar da yapılabilir.

Sonuç olarak, bu çalışmada, Türkçe öğretmeni adaylarının farklı teknik, yöntem, strateji ve yaklaşımlarla ilişkili bilgi düzeylerinin oldukça düşük olduğu ortaya çıkartılmıştır. Bu araştırmanın sonuçlarından yola çıkarak sunulabilecek öneri ise, Türkiye'nin farklı bölgelerden seçilecek üniversitelerin Türkçe öğretmenliği bölümleri üzerinde de uygulanmasıdır. Böylelikle, öğretmen adaylarının farklı teknik, yöntem, strateji ve yaklaşımlarla ilgili bilgi düzeyleri ortaya konabilir hem de Türkçe Eğitimi bölümlerinin bu konuyla ilgili öğretim düzeyleri açığa çıkarılabilir.

Kaynakça

- Adıgüzel, Ö. (2010). *Eğitimde yaratıcı drama*. Ankara: Naturel Yayınevi.
- Akar, F. (2006). *Buluş yoluyla öğrenmenin ilköğretim ikinci kademe matematik dersinde öğrencilerin akademik başarılarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Akyol, H. (2006). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akyol, H. (2013). Okuma. A. Kırkılıç ve H. Akyol (Ed.). *İlköğretimde Türkçe öğretimi*. (s. 15-48). Ankara: PegemA.
- Anderson, G. ve Arsenault, N. (1998). *Fundamentals of educational research*. London: Cengage Learning.
- Arcı, A. F. (2006). Türkçe öğretiminde kullanılan strateji-yöntem ve teknikler. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 300-307.
- Arslan, A. (2015). Öğretim stratejileri ve öğrenme stratejileri (Öz düzenlenmeli öğrenme). T. Yanpar Yelken (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri*. (s. 185-222). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aydın, E. ve Başoğlu, N. (2016). Fragman tekniğinin dil becerilerinde kullanımı üzerine bir model incelemesi: Avustralya örneği. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(4), 1999-2022.
- Aydın, G. (2010). Zihin haritalama tekniğinin dinlenenini anlamaya ve kalıcılığa etkisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(2), 1-16.
- Aykaç, N. (2005). *Öğretme ve öğrenme sürecinde aktif öğretim yöntemleri*. Ankara: Naturel Yayıncılık.
- Aykaç, N. (2014). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bilen, M. (1990). *Plandan uygulamaya öğretim*. Ankara: Gelecek Yayıncılık.
- Brooks, J. G. ve Brooks, M. G. (1999). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Brophy, J. (2004). *Motivating students to learn*. Boston: McGraw-Hill.

- Cengizhan, S. (2015). Öğretim yöntemleri. T. Yanpar Yelken (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri*. (s. 253-286). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. New York: Routledge.
- Cunningham, D. J. (1992). Assessing constructions and constructing assessments: A dialoue. T. M. Duffy and D. H. Jonassen (Eds.), *Constructivism and the technology of instruction: A conversation* (pp. 17-34). New Jersey: Lawrence.
- Çer, E. (2017). Türkçe öğretmenlerinin "Türkçe öğretimine" yönelik yeterlilikleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26(1), 68-89.
- Çintaş Yıldız, D. (2015). Etkileşimli öğretim stratejisinin Türkçe eğitimi ana bilim dalı öğrencilerinin konuşma becerilerine etkisi. *Journal of Language Education and Research*, 1(1), 14-43.
- Demirel, Ö. (2002). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2004). *Öğretimde planlama ve değerlendirme. Öğretme sanatı*. Ankara: PegemA.
- Demirel, Ö. (2005). *Türkçe öğretiminde çağdaş öğretim yöntem ve teknikleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Demirel, Ö. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri: Öğrenme sanatı*. Ankara: PegemA.
- Doğan, H. (1997). *Eğitimde program ve öğretim tasarımı*. Ankara: Önder Matbaası.
- Dolunay, S. K. (2014). Dil bilgisi öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler. M. Özbay (Ed.). *Türkçe eğitimi açısından dil bilgisi öğretimi* (s. 105-127). Ankara: PegemA.
- Gardner, H. (2004). *Frames of minf theory of multiple intelligences*. E. Kılınç (Çev.). İstanbul: Melisa Matbaacılık.
- Göçer, A. (2008). *Etkinlik temelli ilkokuma ve yazma eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gözütok, D. (2006). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. İstanbul: Ekinoks Yayınları.
- Gümüş, O. ve Buluç, B. (2007). İşbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımının Türkçe dersinde akademik başarıya etkisi ve öğrencilerin derse ilgisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 49(49), 7-30.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın.
- Güneş, F. (2014). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. İstanbul: PegemA Yayıncılık.
- Güzel, A. (2006). Edebiyat eğitiminde amaçlar ve bu amaçlara yönelik yöntem, teknik ve örnek uygulamalar. *Millî Eğitim*, 169, 85-106.
- İpşiroğlu, Z. (2002). *Düşünme korkusu: Düşünmeyi öğrenme ve öğretmenin temelleri*. İstanbul: Papirüs Yayınları.

- Jensen, E. (2006). *Beyin temelli öğrenme*. A. Doğanay (Çev.). Ankara: Nobel Yay.
- Johnson, D. W. ve Johnson, R. T. (1994). *Learning together and alone: Cooperative, competitive and individualistic learning*. Boston: Allyn and Bacon.
- Kanadlı, S. (2015). Öğretim teknikleri. T. Yanpar Yelken (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri*. (s. 287-340). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kaplan, A. ve Maltepe, S. (2016). Türkçe derslerinde anlama stratejileri kullanımının öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerine etkisi. *Journal of International Social Research*, 9(43), 1446-1453.
- Karakuş, F. (2015). Öğrenme-öğretme yaklaşımları. T. Yanpar Yelken (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri*. (s. 135-184). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kauchak, D. ve Eggen, P. D. (2007). *Learning and teaching: Research methods*. Boston: Pearson.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Hasırcı, S. (2016). *Türkçe öğretimi, Türkçe ve sınıf öğretmenleri için*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Küçükahmet, L. (1999). Öğretimde planlama ve değerlendirme. Ankara: Alkım Yayınevi.
- Küçükahmet, L. (2001). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.
- Maden, S. (2011). *Türkçe öğretimi ve aktif öğrenme*. Ankara: PegemA.
- Maden, S. ve Durukan, E. (2010). İstasyon tekniğinin yaratıcı yazma becerisi kazandırmaya ve derse karşı tutuma etkisi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, XXVIII, 299-312.
- MEB (2015). *Türkçe dersi (1. ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Oğuzkan, F. (1989). *Orta dereceli okullarda öğretim: Amaç, ilke, yöntem ve teknikler*. Ankara: Emel Matbaacılık.
- Ornstein, A. C. ve Hunkins, F. P. (2008). *Curriculum, foundations, principles and issues*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Özbay, M. (2003). Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okullarında Türkçe öğretimi. Ankara: Gölge Ofset Matbaacılık.
- Özbay, M. (2006). *Türkçe özel öğretim yöntemleri I*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özer, Ö. (1999). *İşbirlikli öğrenme ve öğrencilerin güdülenmesi*. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Özkal, N. Ş. (2000). *İşbirlikli öğrenmenin sosyal bilgilere ilişkin benlik kavramı, tutumlar ve akademik başarı üzerindeki etkileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

- Saracaloğlu, A. S. ve Karasakaloğlu, N. (2011). Türkçe öğretmenlerinin öğretimde kullandıkları yöntem ve tekniklere ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 3(10), 951-960.
- Senemoğlu, N. (2011). *Gelişim öğrenme ve öğretim. Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gönül Yayıncılık.
- Sever, S. (2002). Öğretim dili olarak Türkçenin sorunları ve öğretme-öğrenme sürecindeki etkili yaklaşımlar. *Türkçenin Dünü, Bugünü, Yarını Uluslararası Bilgi Şöleni Bildirileri* (7-8 Ocak 2002). Ankara: T. C. Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Sever, S. (2003). Türkçe öğretiminde yeni yapılanma çalışmaları. *TÜBAR*, XIII, 27-38.
- Sever, S. (2008). Eğitim ve bilimde Türkçe. *Türkiye Cumhuriyetinin Kuruluşunun 100'üncü Yılında Eğitim Kurultayı (25 Nisan 2008)*. Malatya: İnönü Üniversitesi Yayınları.
- Sever, S. (2011). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sever, S., Kaya, Z. ve Aslan, C. (2011). *Etkinlikle Türkçe öğretimi*. İzmir: Tudem Yayıncılık.
- Shaughnessey, J. J., Zechmeister, E. B. ve Zechmeister, J. S. (2012). *Research Methods in Psychology* (9th bs.). New York, NY, US: Mc-Graw Hill.
- Sönmez, V. (2010). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. İstanbul: Anı Yayıncılık.
- Şahbaz, N. K. (2014). Türkçe öğretiminde kullanılan strateji, yöntem ve teknikler. A. Güzel ve H. Karatay (Ed.), *Türkçe öğretimi*. (s. 133-150). Ankara: PegemA.
- Şahin, M. (2015). Buluş yoluyla öğretim yaklaşımının öğrenci başarısına etkisi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(9), 68-80.
- Şahinel, S. (2002). *Eleştirel düşünme*. Ankara: PegemA.
- Tan, Ş. (2002). Öğretim ortamı olarak sınıf. Ö. Demirel ve Z. Kaya (Ed.). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: PegemA.
- Topçuoğlu Ünal, F. ve Yeğen, Ü. (2013). Türkçe öğretmenlerinin okuma yöntem-tekniklerini ve araç-gereçlerini kullanma durumları. *Turkish Studies*, 8(4), 1351-1365.
- Türkben, T. (2015). Aktif öğrenme yöntemiyle oluşturulmuş sınıf ortamının öğrenciler üzerindeki etkisi. *Turkish Studies*, 10(7), 899-916.
- Uygun, S. (1996). *Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim kurumları Türkçe eğitim programının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ünal, G. ve Ergin, Ö. (2006). Buluş yoluyla fen öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarına, öğrenme yaklaşımlarına ve tutumlarına etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 3(1), 36-52.
- Yanpar Yelken, T. (2015). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Ankara: Anı Yayıncılık.

YÖK (2006). Türkçe öğretmenliği lisans programı. 20.03.2017
http://www.yok.gov.tr/documents/10279/49665/turkce_ogretmenligi.pdf/d0d11c2d-bc83-4186-8717-b33597eb8eb6