

**AN ACTION RESEARCH AIMING AT
INVESTIGATING THE CONTENT AND
CLASSROOM AMBIENT IN TURKISH
LANGUAGE COURSE IN TERMS OF
EFFECTIVENESS OF TURKISH LANGUAGE
COURSE**

**Türk Dili Dersinde İçerik ve Sınıf Ortamının Dersin Etkililiği
Açısından İncelenmesine Yönelik Aksiyon Araştırması¹**

Ersin GÜLAY² & Suat UNGAN³

Abstract

The study aims to improve the practices of the Turkish language course lecturer through the views of the students and the reflection of the lecturer himself in order to achieve the objectives of the course which is offered in vocational schools of higher education. To this end, an action research design was adopted within qualitative research approach. This approach enables the researcher to be in the very process of the research as a practitioner, and provides the practitioner with the opportunity of observing and detecting the problems occur during the practice as well as evaluate the results of the new practices implemented after the designation of the problems. The study was conducted on 186 students in 14 weeks period in 2011-2012 academic year. The data was collected through the diaries of the practitioner, and semi-structured interviews with the students. Some of the students did not provide any or enough data within the scope of the study during the data collection process. At the end of the study, the practitioner concluded that the course lecturer should be the model for the students by attaching importance to the course and be a model to the students in this respect. Besides, the students need to be engaged with literary works which provide to them language awareness, and thus this should be practiced with the the writing practices. Additionally, necessary techniques which enable the large number of students to participate in such activities should be used in the crowded classrooms.

Key Words: *Turkish language course, action research, qualitative method.*

Özet

Bu çalışmanın amacı, uygulayıcının araştırmacı rolünü üstlenerek Türk Dili dersinin etkililiğini düşüren problemleri tespit etmek ve bu problemlerin uygulamada çözülebilmesi için neler yapılabileceğini ortaya koymaktır. Bu amaca yönelik olarak eleştirel kuram paradigmasına dayalı nitel yöntemle aksiyon

¹ Bu çalışma, "Meslek Yüksekokullarında Türk Dili Dersinin Etkililiğinin Arttırılmasına Yönelik Bir Aksiyon Araştırması" isimli yüksek lisans tezinden yararlanılarak hazırlanmıştır.

² Okt. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, e-posta: ersingulay@gmail.com

³ Doç. Dr. Karadeniz Teknik Üniversitesi, e-posta: ungan@ktu.edu.tr

araştırması yürütülmüştür. Bu yöntemin seçilmesinde öne çıkan etkenler aksiyon araştırmasının, bizzat uygulayıcısının araştırmanın içinde olmasını, uygulamada ortaya çıkan problemleri bizzat gözlemleyerek tespit edebilmesini ve getirdiği çözümleri sınıf ortamında uygulayarak sonuçlarını görebilme imkânını sağlamasıdır. Çalışma 2011-2012 eğitim-öğretim yılının 14 haftalık ders süresinde yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak araştırmacı günlüğü, öğrenci günlüğü ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırmanın yaklaşımı uygulamaları sistematik olarak anlamak, değerlendirmek ve değiştirmek amacını güttüğü için çerçeve programın öngördüğü şekilde dersin işlenmesi sürecindeki gözlemler ve öğrenci görüşleriyle durum anlamlandırılmaya çalışılmış, veriler değerlendirilmiş ve uygulamalarda değişikliğe gidilmiştir. Çalışma sonucunda dersin içeriğinin dil bilinci kazandırmadığı ve beceri geliştirmeye yönelik olmadığı; ortamın dersin başarısını olumsuz yönde etkilediği tespit edilmiştir. Buna göre dersin içeriğinin öğretim yapılan yükseköğretim kurumunun düzeyine uygun temel dil becerileri ve üst düzey zihinsel becerileri kazandıracak şekilde yeniden düzenlenmesi gerektiği; sınıf ortamında öğrencilerin ilgili ve duyarlı yaklaşmasının sağlanabilmesi için sınıf mevcudunun kalabalık olmamasının ve dersin etkili kılınabilmesi için öğreticinin dersi önemseyerek model olması gerektiği; öğrencilerin dil bilinci kazandıracak metinlerle derste karşılaşmalarının sağlanması ve yazı çalışmalarını yaptırılarak öğrenciyle birlikte kontrol edilmesi gerektiği anlaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türk dili dersi, aksiyon araştırması, nitel yöntem.

GİRİŞ

Dil düşüncenin aynasıdır ve düşüncelerin düşünce olmaktan kurtarılarak bir kalıba dökülmesi ancak dille mümkün olmaktadır. Yükseköğretimi bitiren bireylerin dil becerilerini tam anlamıyla edinmiş, eleştirel düşünebilen, dil bilinciyle kültürünü sahiplenmiş karaktere sahip olmaları ana dili öğretimiyle mümkün olmaktadır. İstisnasız her meslek grubuna mensup bireylerin bu becerilere ihtiyacı olduğu için üniversitelerde fakülte, yüksekokul ve meslek yüksekokulu seviyesindeki her öğrenci ana dilinin tüm vasıflarını öğrenmeli ve özümsemelidir. Çünkü ortak ana dili eğitim öğretiminden geçmiş çok farklı meslek gruplarına mensup insanların oluşturduğu kültürel alt yapısı sağlam nesillerin yetiştirilmesi o toplumu güçlü kılar. Bu da yükseköğretimde verilecek ana dili öğretimi ile tam anlamıyla mümkün olabilir.

Benzer amaçlarla henüz Türk Dili dersinin üniversitelerde okutulması mecburi değilken - Ankara Üniversitesi'ne bağlı Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi, İlahiyat Fakültesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Basın-Yayın Yüksekokulu, Eczacılık Fakültesi gibi (Ateş, 2007: 15)- bazı fakülte ve yüksekokullarda Türkçe Kompozisyon dersi okutulmaya başlanmıştı. Türk Dili dersi ise ilk olarak 1968'de Hacettepe Üniversitesinin hazırlık sınıfında ve 1977'de Ege Üniversitesinde okutulmaya başlanmıştır.

YÖK'ün 1981 yılında kurulmasından sonra bütün üniversitelerde Türk Dili dersinin okutulması gündeme gelmiş; ilköğretim ve liselerde ana dili eğitiminin yeterince yapılamadığı göz önüne alınarak Türkiye'deki bütün üniversitelerin öğretim programlarında Türk Dili derslerine yer verilmiş; bu dersle ilgili bir çerçeve program hazırlanıp yayımlanmıştır. Türk Dili derslerinin başlangıçta 4 yıl (8 yarıyıl) okutulması kararlaştırılmış; ancak 1991-1992 öğretim yılında 1 yıla (2 yarıyıla) indirilmiştir. Bugün bütün devlet ve vakıf üniversitelerinde Türk Dili dersleri, 1 yıl (iki yarıyıl) boyunca haftada iki saat olarak yapılmaktadır (Çotuksöken, 2010).

1983 yılında komisyonca hazırlanan çerçeve programın gerekçesinden anlaşılacağı üzere yükseköğretimde ana dili öğretimi olarak Türk Dili dersinin verilmesiyle ilk ve ortaöğretim kademelerinden gelen eksikliklerin giderilmesi hedeflenmektedir. Bu gerekçe aynı zamanda bir tespit içermektedir: Yükseköğretim öncesi ana dili öğretimi yetersiz kalmaktadır. Cemiloğlu (2004) da ortaöğretimi tamamlamış olan öğrencilerin Türkçeyi kullanma becerilerinde büyük aksaklıklar görüldüğünü doğrular. Ayrıca yabancı dil hayranlığı, dil bilincinden yoksunluk, Türkçeyi doğru ve güzel kullanan örneklerin azlığı

gibi sebepler gerekçeyi haklı kılmaktadır.

Her birey ana dilini hayatının her döneminde başarılı bir şekilde kullanmakla mükelleftir. Ana dilinin yükseköğrenimde bir sorun olmaması gerekir. Ana dilinin kavratılması ve öğrencinin belirli bir kültür diline kavuşturulması yükseköğrenime bırakılmamalıdır. Oysa yurdumuzda öğrencilerin ekseriyeti ana dilinin kurallarını yeterince kavramadan yükseköğrenime gelmektedir (Karadağ, 2003). Yükseköğretimde öğrencilerin doğru ve düzgün yazamaması; bilgilerini açık, anlaşılır biçimde aktaramaması öğreticilerin öne çıkan yakınmalarıdır. Bu da Türk dili öğretiminin yükseköğretime kadar sarkmasının sebeplerindedir (Adalı, 1983).

Öğrencinin yazım kurallarına, dil bilgisine gerekli önemi vermemesi; yazılı kâğıtlarına yansıyan dil ve anlatım bozuklukları ve okunaksız yazılarının bilgilerini doğru ve anlaşılır biçimde aktarmalarına engel olması dersi gerekli göstermekteydi. Dersin okutulmasına başlanmasından bir süre sonra da olumlu sonuçlar alınmıştır. Ancak bu eksikliklerin üniversiteye gelmeden giderilmesi gerektiği düşüncesiyle bazı çevrelerce bu dersi okutulması yadırganmıştır. (Zülfikar, 1977: 7). Bu durum, dil bilincine sahip olunmaması ve dilin tüm alanları kuşatıcılığının farkında olunmamasının sonucudur. Bugün biyoloğun, ekonomistin, kimyagerin Türkçeyi bilip bilmediğinin önemli olmadığı görüşü yaygınlık kazanmaktadır. Bu görüşe katılmak mümkün değildir. Çünkü bir toplumun huzurlu, mutlu olması, o toplumun yetiştirdiği bilim adamlarının başarısına bağlıdır (Duman, 1997).

Ana dili meselesi, sadece dil ile uğraşan bilim adamlarının değil, o dili kullanan tüm bireylerin meselesidir. Dolayısıyla kültürü ve tarihi yaşatıp gelecek nesillere aktaran ana dilinin herkesçe sahiplenilmesi gerekmektedir. Ancak Aksan (2004:182)'ın dediği gibi kitap başlığından ünlü bir başyazarın yazısına, bir devlet kuruluşunun genelgesinden resmî yazışmalara kadar çeşitli yazım, anlatım ve kullanım kusurlarına rastlanmakta, bunlar radyo ve televizyon gibi, çok geniş kitlelere seslenen araçlara da sızmaktadır. İşin üzüntü veren yönü, çoğu kez bu yanlışlıkların önemsizlenmesidir.

Türk Dili dersi ve üniversite öğrencileri ile ilgili yapılan çalışmalarda öğrenci ilgisizliği, ders saatinin ve müfredatın yetersizliği, öğrenim ortamlarının elverişli olmaması, ana dili bilinci eksikliği gibi sorunlar tespit edilmiş ve dersi amacına ulaştıracak çeşitli öneriler getirilmiştir (Alyılmaz, 2010; Cemiloğlu, 2004; Çiftçi, 1991; Dağaşan, 1996; Duman, 1997; İpşiroğlu, 1989; Önkaş, 2010; Vural, 2007; Zülfikar, 1977).

Türk Dili dersinin sorunları konusunda düzenlenen Üniversitelerde Türk Dili Öğretimi Kurultayının⁴ sonuç bildirgesinde Türk Dili dersinin bazı sorunları tespit edilmiştir. Bunlardan göze çarpanlar;

1. Ders saatinin öğrencinin dil becerilerini kullanmadaki eksiklerini gidermede yetersiz kaldığı,
2. Türk Dili dersi beceri geliştirme dersi olduğundan sayıca kalabalık sınıflarda uygulanmasının olanaklı olmadığı,
3. Öğretim görevlilerinin ders yükünün fazla olduğu,
4. YÖK çerçeve programında dersi amacının çok geniş ve bulanık olduğu,
5. İçeriğin kuramsal bilgi ağırlıklı olduğu ve ortaöğretimde verilen bilgilerin yinelenmesine dayandığıdır.

⁴ Yıldız Teknik Üniversitesi, 22 Mayıs 2004.

Bütün öğretim kademelerinde ana dili dersinin verilmesine rağmen istenen seviyeye gilememesini Alyılmaz (2010: 743) farklı kademelerdeki Türkçe öğretim programlarının farklı kurullar tarafından hazırlanmasından dolayı öğretim programlarında sürekliliğın olmamasına bağlar. Dağışan (1996) da dersin gerekli olduğunu, ancak tüm öğretim kademelerinde ana dili öğretiminin bir bütün olarak düşünülmesi gerektiğini ifade eder.

Yazılı anlatım imkânlarını kullanarak düşüncelerini tam ve doğru ifade etmekten yoksun olan üniversite öğrencilerinin bu yönlerinin geliştirilmesi için paragraf konusu ihmal edilmemesi gereken bir konudur. Cemiloğlu (2004) da bu konuda dil kullanma becerisinin en önemli göstergesi olan paragraf konusuna hiç yer vermemiş olmasının çerçeve programın en önemli eksikliği olduğunu belirtir. Ona göre Türk Dili dersinin çerçeve programla belirlenmiş müfredatı ve bu programa uygunluk iddiasıyla yazılan ders kitaplarının içeriği ilk ve ortaöğretim ders konularının tekrarı niteliğindedir. Öğrencinin yakın zaman önce karşılaştığı konuları yine aynı yöntemle tekrar okumak durumunda kalması kesin olarak bıkkınlık getirecektir.

Ayrıca dersin istenen sonucu verememesinin sebeplerini Özarslan (1988: 158-159'dan aktaran: Saltabaş Çiçek, 2007: 11) şöyle açıklar:

1. Öğrenci dersin önemini kavrayamıyor.
2. Dersin hocasına sahip çıkılmıyor, destek olunmuyor.
3. Türk dili öğretim elemanlarına fazla ders veriliyor.
4. Öğrenci basın ve tercüme kitaplar dolayısıyla sentaksını benimmiyor.
5. Üniversiteler, öğrenciye dersin önemini kavratmak için gayret sarf etmiyor.

Hatta bazı öğretim üyeleri derse karşı çıkabiliyor.

6. Bazı öğretim kurumları dersi ciddiye almıyor ve bunu dersin öğretim elemanlarına hissettiriyor.

Yükseköğretimin amaçlarından birisi de derslerin derinlemesine işlenmesi, bir önceki öğretim kademesinden getirilen becerilerin uygulamalarla tam olarak kişiliğın bir parçası olmasının sağlanmasıdır. "Üniversite öğrencisinin dil becerisini geliştirmek için son bir fırsat" (Ateş, 2007: 18) olan bu ders elbette bir ana dili öğretimi olduğu için içerik önceki derslerin içeriğiyle benzeşecektir. Ancak ders önceki ana dili derslerinin içeriğinin tekrarı ve eksiklerini tamamlayıcı değil; ilk ve ortaöğretimde edinilmesi gereken dil becerilerinin üst seviyeye çıkarılması amacını gütmelidir.

Dersin verimi üzerinde önemli bir diğer unsur olan sınıf ortamı, sınıfı oluşturan fiziki düzenlemeler, psikolojik durumlar ve öğrencilerin duyuş ve değerlendirmelerini etkileyen sosyal ve kültürel öğelerin etkileşiminin bir ürünüdür. Araştırmalar, öğrenci başarısının sınıftaki öğrenme ortamından oldukça etkilendiğini ortaya koymaktadır. Öğrenme sürecinde öğrenciler, öğretmenden olduğu kadar birbirlerinden de etkilenmektedir. Sınıfın havası öğrenmeyi, eğitime, okula, hayata ilişkin bakışı şekillendirebilmektedir (Özden, 2005: 41-42). Bununla birlikte öğretmen de ortamın havasından etkilenmektedir. Öğrencilerin disiplin sorunları, derslere karşı ilgisizliği ve başarısızlığı, sınıflardaki öğrenci mevcudunun fazla olması, rol karmaşası ve rol çatışması gibi faktörler öğretimde tükenmişliğe sebep olmaktadır (Farber, 1984'den aktaran: Cemaloğlu ve Kayabaşı, 2007).

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmanın amacı, uygulayıcının araştırmacı rolünü üstlenerek Türk Dili dersinin etkililiğini düşüren problemleri tespit etmek ve bu problemlerin uygulamada çözülebilmesi için neler yapılabileceğini ortaya koymaktır.

Araştırmalarla tespit edildiği gibi öğrencilerin dil bilincinden yoksunluğu, ihtiyaçlarının farkında olmamaları, derse ilgisiz davranmaları, ders içeriğinin öğrencilerin ihtiyaçlarını gidermediği ve doğru Türkçe ile konuşup yazmalarını sağlamadığı ve sınıf ortamlarının dersin amacına ulaşmasında yetersiz kaldığı fark edilince sistematik araştırma sürecine girilmeye karar verilmiştir. Bu süreçte veri toplanması ve bu verilerin analiz edilerek değerlendirilmesi yapılırken yönlendirici yaklaşım “Dersin uygulayıcısı olarak kendimi ve uygulamamı nasıl geliştirebilirim ve Türk Dili dersini nasıl daha etkili kılabilirim?” sorusu olmuştur. Araştırmanın problemi ise “Meslek yüksekokullarında mecburi olarak okutulan Türk Dili dersini veren öğretim elemanı olarak bu dersin etkililiğinin artırılması için uygulamalarımı nasıl geliştirebilirim?” cümlesi oluşturmaktadır. Araştırma sürecini başlatan bu problemin alt problemleri ise araştırma süreci içerisinde geliştirilmiştir. Buna göre araştırmanın alt problemlerini şunlar oluşturmaktadır:

- 1- Türk dili dersinin içeriği dersi nasıl etkili yapabilir?
- 2- Sınıf ortamı dersi nasıl etkili yapabilir?

Literatür taraması sonucunda bu alanda yapılmış ilk aksiyon araştırması olduğu düşünülen bu çalışma, bu bakımdan önem taşımaktadır. Bu yöntemin bir parçası olarak araştırmacının dersin öğretim elemanı olması, dersin amacına yönelik düzenlenen içeriğin uygulamada etkili olup olmadığının eleştirel gözlemlerle yansıtılması; gerek görüldüğünde içeriğin ve ortamın şartlarının yeniden düzenlenmesi ve içinde bulunulan ortama ve öğrenciye göre seçenekler üretilmesi sürecinde problemlere ilişkin çözümler uygulanarak elde edilecek sonuçların önemi artmaktadır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Çalışmada, eleştirel kuram paradigması içinde yer alan ve nitel olarak desenlenen aksiyon araştırması yöntemi kullanılmıştır. Aksiyon araştırmasının sunduğu imkân olarak öğrenciler kendi öğretim süreçlerine eleştirel bir gözle bakabilme, bu süreçlerle ilgili araştırma soruları belirleme, veri toplama, sonuçları analiz etme ve buna göre iyileştirmeye yönelik önlemler alabilirler (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Aksiyon araştırmasının temel amacından, “öğretmenlerin araştırmacı kılınarak uygulamalarını geliştirmelerini sağlamak” olarak bahsedilirken aksiyon araştırmasının sadece öğretmen araştırmacılar için değil akademisyen araştırmacılar için de geçerli olduğu ifade edilmelidir. Aksiyon araştırmasının bir diğer amacı uygulamacıların kendi pratiklerini ve bu pratikleri anlamalarını geliştirmek olduğundan batı toplumlarında akademisyen araştırmacılar tarafından da kullanılmaktadır. Çünkü akademisyenler de aynı zamanda uygulamacı olup, kendi uygulamaları hakkında araştırma yapabilirler (Ekiz, 2009: 183).

Çalışma Grubu

Araştırma, araştırmacının görev yaptığı Doğu Karadeniz Bölgesi’nde yer alan bir devlet üniversitesinde yürütülmüştür. Çalışma, araştırmacının kendisinden Türk Dili dersi alan birinci sınıf öğrencileri ile 2011-2012 akademik yılında eğitim-öğretim sürecinin doğal seyrinde yürütülmüştür. Araştırmada Türk Dili dersinin etkililiği üzerinde çalışıldığı için dersin tüm birleşenleri katılımcı sayılmaktadır. Dersin vazgeçilmez unsurları olan öğretim

elemanı, öğrenci, program ve ortam araştırmanın kapsamı dâhilindedir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Yürütülen bu aksiyon araştırmasında veri toplamak için araştırmacı ve öğrenciler tarafından günlük tutulmuş ve öğrencilere yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır.

Günlük, araştırmacının uygulayıcı olduğu aksiyon araştırmalarında öğreticinin kendi uygulamalarını ve düşüncelerini kayıtlara aktarması, öğrencilerinin kendi öğrenmelerini ve öğretimlerini farklı bakış açılarından öğrenmelerine katkıda bulunur (Ekiz, 2006).

Veri analizlerinde araştırmacı günlüklerine “Belge 1” (Bel.1); öğrenci günlüklerinden birinci eylem aşamasında yazılmış olanlarına “Belge 2-1” (Bel.2-1), ikinci eylem aşamasında yazılmış olanlarına “Belge 2-2” (Bel.2-2) kodu verilmiştir.

Araştırma sürecinde öğrencilerin tuttuğu günlüklerin beş hafta sonunda toplanmasının ardından yapılan analiz sonucunda öğrenci görüşlerinin daha sistematik biçimde, alınacak cevaplarla desteklenmesi gerektiği kanaatine varılmış; bunun üzerine yarı-yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Öğrencilere uygulanan görüşme formunda genel anlamda derse ilişkin görüşleri, uygulamalarla ve öğretici ile ilgili deneyim ve gözlemlerine göre olumlu ve olumsuz yorumları, dersten beklentileri, anlamalarına etki eden unsurları ve dersin etkililiğinin nasıl artırılabilceğine ilişkin düşüncelerinin ortaya çıkarılmasına yönelik sorular sorulmuştur. Görüşme formu önce kapsam geçerliliği açısından değerlendirilmek üzere bir grup öğrenciye uygulanmış; tam olarak ne kastedildiği anlaşılmayan sorular değiştirilmiş; aynı cevaba yönelik olduğu anlaşılan sorulardan birisi çıkarılmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formunun birinci eylem aşaması sonunda uygulanmış olanlarına, veri analizinde “Belge 3-1” (Bel.3-1); ikinci eylem aşaması sonunda uygulanmış olanlarına “Belge 3-2” (Bel.3-2) kodu verilmiştir.

Araştırma iki aşamalı olarak desenlenmiştir: Birinci aşama, daha önceden sezilen problemlerin gözlem ile öğrenci ve uygulayıcı görüşleri ışığında ortaya çıkarılması; ikinci aşama ise tespit edilen problemlere ilişkin literatür ve deneyimlerden elde edilen çözümlerin uygulanması aşamasıdır.

İkinci eylem aşaması sürecinde 8 haftanın sonunda artık verilerin kendini tekrar etmekte olduğu görülmüş ve çalışma sonlandırılmıştır.

Araştırmada verilerin analizinde içerik analizinden faydalanılmıştır. Bu analiz çeşidinde, betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan verilerin daha derin bir işleme tabi tutulması ve betimsel analizde fark edilmeyen kavram ve temaların bu analizle keşfedilmesi söz konusudur. Nitel veri analizinde belli bir standart olmadığı gibi, standartlaşmaya da karşı gelinir. Araştırmacılar araştırmalarının amacına göre modeller geliştirirler. Bu durum karmaşaya sebep olmaktaysa da araştırmacının yaratıcılığını ön plana çıkarır ve destekler. Böylece ortaya özgün analizler çıkar. Nitel veri analizinin temel amacı, bireylerin öznel bir şekilde yapılandırdıklarının sistematik olarak anlaşılabilmesidir. Bu doğrultuda araştırmacı, araştırmanın ve toplanan verilerin özelliklerine uygun, var olan veri analiz yöntemlerini gözden geçirerek, kendi araştırması için bir veri analiz planı geliştirir ve verilerini analiz eder. Analizine kendi çıkarım ve yorumlarını da ekleyerek analizini sonuçlandırır (Ekiz, 2009: 73, Yıldırım ve Şimşek, 2011: 221).

BULGULAR VE YORUMLAR

Birinci eylem aşaması “problem tespiti”, ikinci eylem aşaması ise “problemin çözümü” aşaması olarak planlandığı için bulguların sunumu da bu şekilde yapılmıştır. Bulgular, dersin içeriği ile ilgili ve sınıf ortamı ile ilgili bulgular olmak üzere iki tema altında verilmiştir. Bulgular, yorumlanırken daha önce yapılmış araştırmaların sonuçları ile birlikte ele alınmıştır.

Dersin İçeriği ile İlgili Bulgular

Öğrenci eleştiri ve düşünceleri ile araştırmacının tecrübeleriyle ele alınıp değerlendirilmek için, ders, birinci eylem aşamasında, “Türk Dili Dersi Çerçeve Programına” bağlı kalınarak işlenmeye başlanmıştır. Bu şekilde, programın çizdiği sınırlar içinde kalınarak yükseköğretimde Türkçe öğretiminin amaçlarına ne derece ulaşılabildiğinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu plan doğrultusunda dersin ilk konuları olan dilin tanımı ve nitelikleri, Türkçenin tarihî gelişimi ve diğer diller arasındaki yeri; lehçe, şive ve ağız; ses bilgisi ile ses olayları öğrencilere kavratılmaya çalışılmıştır.

Beş hafta devam eden öğretim süreci sonunda öğrencilerin günlükleri toplanmış ve onlara yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Toplanan verilerin analiziyle elde edilen veriler içinde “aynı konular”, frekansı en fazla olan kod olmuştur. Daha net anlaşılması için veriler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1: İçerik Temasına Ait Kodların Frekansları

	1. Eylem Aşaması	2. Eylem Aşaması																																										
Öğrenci Günlüğü	<table border="1"><thead><tr><th>Kod</th><th>F</th></tr></thead><tbody><tr><td>Aynı konular</td><td>11</td></tr><tr><td>Konuları zaten biliyor olma</td><td>5</td></tr><tr><td>Konuların sıkıcı olması</td><td>2</td></tr><tr><td>Son saat</td><td>2</td></tr><tr><td>Edebî yön</td><td>1</td></tr><tr><td>Konuları sevme</td><td>1</td></tr></tbody></table>	Kod	F	Aynı konular	11	Konuları zaten biliyor olma	5	Konuların sıkıcı olması	2	Son saat	2	Edebî yön	1	Konuları sevme	1	Bu tema hakkında veri elde edilemedi.																												
	Kod	F																																										
	Aynı konular	11																																										
	Konuları zaten biliyor olma	5																																										
	Konuların sıkıcı olması	2																																										
	Son saat	2																																										
Edebî yön	1																																											
Konuları sevme	1																																											
Görüşme Formu	<table border="1"><thead><tr><th>Kod</th><th>F</th></tr></thead><tbody><tr><td>Aynı konular</td><td>8</td></tr><tr><td>Edebî yön</td><td>6</td></tr><tr><td>İyi</td><td>4</td></tr><tr><td>Ders kitabı</td><td>1</td></tr><tr><td>Müfredata bağlılık</td><td>1</td></tr><tr><td>Diksiyon eksikliği</td><td>1</td></tr><tr><td>Uygulanabilir konu olmaması</td><td>1</td></tr><tr><td>Seviyeye uygun olmama</td><td>1</td></tr><tr><td>Sürükleyici olmaması</td><td>1</td></tr></tbody></table>	Kod	F	Aynı konular	8	Edebî yön	6	İyi	4	Ders kitabı	1	Müfredata bağlılık	1	Diksiyon eksikliği	1	Uygulanabilir konu olmaması	1	Seviyeye uygun olmama	1	Sürükleyici olmaması	1	<table border="1"><thead><tr><th>Kod</th><th>F</th></tr></thead><tbody><tr><td>Edebî yön</td><td>4</td></tr><tr><td>Aynı konular</td><td>1</td></tr><tr><td>Sıkıcı</td><td>1</td></tr><tr><td>Güzel konular</td><td>1</td></tr><tr><td>Güzel yazma</td><td>1</td></tr><tr><td>Gerçek hayata hazırlık</td><td>1</td></tr><tr><td>DGS'ye yönelik olmalı</td><td>1</td></tr><tr><td>Gereksiz konular</td><td>1</td></tr><tr><td>Güncel</td><td>1</td></tr><tr><td>Gerçekçi</td><td>1</td></tr></tbody></table>	Kod	F	Edebî yön	4	Aynı konular	1	Sıkıcı	1	Güzel konular	1	Güzel yazma	1	Gerçek hayata hazırlık	1	DGS'ye yönelik olmalı	1	Gereksiz konular	1	Güncel	1	Gerçekçi	1
	Kod	F																																										
	Aynı konular	8																																										
	Edebî yön	6																																										
	İyi	4																																										
	Ders kitabı	1																																										
	Müfredata bağlılık	1																																										
	Diksiyon eksikliği	1																																										
	Uygulanabilir konu olmaması	1																																										
	Seviyeye uygun olmama	1																																										
Sürükleyici olmaması	1																																											
Kod	F																																											
Edebî yön	4																																											
Aynı konular	1																																											
Sıkıcı	1																																											
Güzel konular	1																																											
Güzel yazma	1																																											
Gerçek hayata hazırlık	1																																											
DGS'ye yönelik olmalı	1																																											
Gereksiz konular	1																																											
Güncel	1																																											
Gerçekçi	1																																											

İlköğretim ve ortaöğretimde işlenen Türkçe ile dil ve anlatım derslerinde yer verilen konuların tekrar anlatılmasının dersin hocasının işini kolaylaştırması ve öğrencinin kolaylıkla anlamasını sağlaması gerekirken her öğretim düzeyinde aynı konuların aynı seviyede tekrar edilmesi öğretici ve öğrenciyi olumsuz etkilemektedir. Öğrencinin eğitim düzeyi, meslek tercihi ve ilgileri gibi farklılıklar göz ardı edilerek değişik alanlarda eğitim veren meslek yüksekokullarında dil bilgisi ağırlıklı bir müfredatın takip edilmesi, öğrencinin dersi sıkıcı bulmasına ve dersten edebî zevk alamamasına sebep olmakta; bunun sonucunda öğrenci en azından güzel konuşma ve yazma becerilerini bile kazanmadan hayatındaki son örgün eğitim kurumundan mezun olmaktadır.

“Dil ve Türk dili kapsamındaki eksikliklerin giderilmesi amacıyla hizmet etmesi gereken bu derste ne yazık ki geçen seneden edindiğim gözlemleri de katınca bilgiler sanki ilk defa veriliyor gibi.”(Bel.:1:5)

Araştırmacı günlüğünde öğrencilerin ses bilgisi konusunu daha önce hiç görmemiş gibi bir seviyede olmalarının ifade ediliyor olması ile öğrenciler tarafından “Yıllarda aynı konuları görüyoruz.”(B.3-1:T1) şeklindeki serzenişinin belki bir izahı öğrenci ifadelerinde ortaya çıkmaktadır:

“Türkçe, Türk edebiyatı ve dil ve anlatım bütün konuları hep tekrar ediyor ve sıkılmamıza neden oluyor.”(Bel.3-1:M5)
 “İlkokul dörtten beri aynı konuları tekrar tekrar gördüğüm için bu ders seçmeli olsaydı seçmezdim.”(Bel.3-1:T13)

Türk Dili dersinin içeriği öğrencilere göre ortaöğretim ve ilköğretimde işledikleri konulardan oluşmakta ve üzerine bir şey konulmamaktadır. Türk Dili ders kitapları lisede yıllara yayılarak öğretilen konuların derlenmiş ve ayrıntılardan arındırılmış hâli gibidir. Öğrenciler daha bir iki sene önce gördükleri konuların yine verilmesinden bıkkınlık yaşamaktadır. Derse ilgisiz davranmalarının sebeplerinden birisi dersin “duymaktan bıktıkları” içeriğidir. Bu durum, öğrencilere eksikliklerini göstererek gidemelerinin sağlaması beklenirken, onların ilgisiz kalmalarına sebep olmaktadır.

“Derste büyük ünlü uyumu, küçük ünlü uyumunu işledik. İlkokuldan beri işlediğimiz konular olduğu için sıkıldım.”(Bel.2-1:B33)
 “İlköğretim ve ortaöğretimde ses bilgisi anlatıldı. Devamlı bunların üzerinde durulması sıkıcı biraz.”(Bel.2-1:T18)
 “Hocam, işlediğimiz konular bilindik ya hani sürekli o konuları gördük. İnsanların hiç dinleyesi gelmiyor.”(Bel.2-1:Bi7)

Dersin içeriğinin ilköğretim ve ortaöğretim seviyesinin dışına çıkmamasının öğrencinin o yıllardan üzerinde kalan olumsuz his ve fikirleri değiştiremediği gibi daha da sağlamlaştırmakta olduğu öğrenci görüşlerinden anlaşılabilir:

“Üniversiteye geldim bu dersten kurtuldum derken burada da karşıma çıktı... Ağız, şive ve lehçeyi hocanın verdiği örneklerle anlamaya çalışıyorum. Ama gene de sevmiyorum.”(Bel.2-1:B7)
 “Bence üzerinde çok durulmaması gereken konular anlatılıyor. Bu da derste sıkılmamıza neden oluyor.”(Bel.2-1:Bi6)

Öğrenci günlüklerinde ortaya çıkan bir diğer önemli yargı “konuları biliyor olma”dır. Konuları biliyor olduklarını ifade etmeleri daha önceki eğitim-öğretim hayatlarında bunlarla karşılaştıklarını göstermektedir. Bir öğrenci fikrini şöyle ifade etmektedir: “...Bu konuları bildiğimden anlamam kolay oldu.” (Bel.2-1:B20) Bir başka öğrenci de aynı fikri paylaşmaktadır: “Bugünkü konuları önceden gördüğüm için anlamakta zorluk

çekmedim.”(Bel.2-1: B23)

Öğrencilerin ders konularını yıllardır görüyor olmalarının konuları anlayabildikleri yanılışına düştüğü araştırmacı günlüğünden anlaşılmaktadır:

“Hiçbir öğrenciyle istediğim başarıyı elde edemedim. Bu öğrencilere konuları hangi düzeyde anlatacağımı bilemiyorum.”(Bel.1:17)

“Biraz yoklayınca önceki derste işlediğimiz ünlü uyumları, ağız ve şive mevzularının unutulduğunu yahut anlaşılmadığını fark ettim.”(Bel.1:19)

Öğrencilerin bir diğer tekrar ettikleri ve hakkında öneride buldukları nokta dersin edebî yönünün eksik kalmasıdır. Bu konuda öğrenci görüşleri şöyledir:

“Türk dili yerine Türk edebiyatı olsaydı daha mutlu olurum.” (Bel.3-1:M1)

“Günümüzde hâlen adı geçen yazar ve şairlerin hayatları, yazılan edebî eserlerin özellikleri, türü gibi birçok konu öğretilmelidir.” (Bel.3-1:M30)

“Biraz edebî yönde durursa ders daha etkili olabilir.”(Bel.3-1:B5)

“Edebiyattan da konular olsaydı daha güzel olurdu.”(Bel.3-1:B42)

Aktaş’a (2010)’a göre de bir dilin dil bilgisi kurallarını çok iyi öğrenmek o dili güzel ve doğru kullanmak için yeterli değildir. Öğretim sisteminin hiçbir kademesinde, dil bilgisi kurallarından hareketle etkili, doğru ve güzel yazma öğretimi sağlanamamaktadır. Çünkü önce ilköğretimde, sonra ortaöğretimde, son olarak yükseköğretimde dil tarihi hakkında bilgiler verilerek ve dil bilgisi kuralları ezberletilerek, öğretilerek Türkçe öğretimi sürdürülmeye devam edilmektedir. Ancak görevi dilin doğru ve güzel kullanımı becerisi kazandırmak olan öğreticinin seçilmiş metinlerde dilin nasıl kullanıldığını göstermesine ihtiyaç olduğu açıktır.

Amacın gerçekleştirilmesi ve hedeflenen becerilerin kazandırılabilmesi için ikinci eylem aşamasında, birinci eylem aşaması sonucunda elde edilen veriler ve öğrenci ihtiyaçları dikkate alınarak bazı değişikliklere gidilmiştir. Ders saati, fiziki şartlar, öğrenci sayısı ve öğrencinin dil becerisi seviyesi gibi etkenler dikkate alınarak bu süreçte sadece okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi amacı güdülmüştür. Temelde, “sesli okuma, birlikte okuma, rehberli okuma, bağımsız okuma; model olunan yazma, birlikte yazma, rehberli yazma ve bağımsız yazma” birleşenlerinden oluşan “Dengeli Okuma Yazma Yaklaşımı” ders içeriğinin belirlenmesinde etkili unsurlardan birisi olmuştur. Araştırma verileri ve literatür ışığında alınan bu karar ve uygulama örnekleri araştırmacı günlüğüne de yansımıştır:

“Müfredat konularını işledim şimdiye kadar. Ama dil bilinci veremedim, okuma alışkanlığı kazandıramadım. Bu ders onların son çaresi belki de; kendileri çare aramasalar da. O yüzden en çok okuma üzerinde durulmalı. Hem bu yolla edebî eserlerin nitelikli üslubuyla tanışırlar. “ (Bel.1:41)

“Mehmet Kaplan’ın Kültür ve Dil adlı eserindeki Türk Dili başlıklı yazıyı öğrencilere dağıtarak evde okumalarını istedim.”(Bel.1:10)

“Yavuz Bülent Bakiler’in ‘Sözün Doğrusu 2’ adlı eserinden sekiz parça vererek okumalarını istedim. Derste kullanabileceğimi sanmıyorum. Asıl amacım devamlı okumalarını, okurken bilinçlenmelerini ve temiz ve doğru Türkçe ile daha fazla haşır neşir olmalarını sağlamak.” (Bel.1:61)

Ana dili öğretiminin temelini teşkil eden ana dili bilincinin eksik olduğu bir düşünce dünyasına sahip olan gençlere okuma alışkanlığı ile doğru ve güzel yazma kazandırmak mümkün görünmemektedir. Çünkü neyi, niçin okuyacağı ve duygu ve düşüncelerini yazılı ifade etme konularında fikir sahibi olmayan bireyler okuma ihtiyacı hissetmezler.

Bu düşüncelerin somut hâllerinin araştırma yapılan ortama yansıdığı görülmektedir. Tespit edilen bu problemin çözümü için öngörülen uygulamalara derste yer verildiği anlaşılmaktadır.

“A. Hamdi Tanpınar’ın Beş Şehir adlı eserinden bir bölüm olan Konya hakkındaki kısmı dağıttım. Metni anlayıp anlamadıklarını ve bazı önemli noktaları kavrayıp kavramadıklarını ölçmek için hazırlanmış olan 6 soru yazdırdım. Metin ve soruları Prof. Dr. Zeynep Korkmaz ve Prof. Dr. A. Bican Ercilasun’un da aralarında bulunduğu bir komisyonun yazdığı Türk Dili ve Kompozisyon kitabından aldım. Bunu ev ödevi olarak verdim.”(Bel.1:25)
 “Yine fotokopi ile çoğalttığım N. Sami Banarlı’nın ‘Kelimelerin İzdivacı’ başlıklı yazısını dağıttım. Sessiz okumalarını istedim. Bitirdiklerinde tekrar okumalarını; ancak cevabını metinde bulamadıkları sorular sormalarını, anlamadıkları kelimeleri işaretlemelerini, katılıp katılmadıkları fikirleri belirlemelerini, ilginç buldukları bölümleri belirtmelerini istedim. Bu uygulamayla seçkin edebî metinlerden uzak kalmalarını engellemeyi; edebî üslubu tatmalarını sağlamayı hedefleyip; aynı zamanda sessiz okuma ve eleştirel okuma becerilerini kazanmalarını sağlamayı amaçladım. Bununla birlikte kalabalık ortamda rahatça soru sorabilme ve düşündüklerini ifade edebilme kazanımı edinmelerini sağlamak istedim.”(Bel.1:27)

Araştırmacı günlüğündeki ifadelerden de anlaşılacağı üzere ders kitabında yer alan konuların terk edildiği, estetik ve edebî nitelikli seçkin metinlerden de yararlanılarak çağdaş anlatım uygulamalarında, dil kullanma becerisinin en önemli göstergesinin paragraf teşkili olduğu (Cemiloğlu, 2004) görüşünden hareketle bilinçli ve planlı yazma çalışmalarına ağırlık verilmiştir. Çünkü yazma becerisinin gelişmesi ile birlikte bilgiyi transfer etme, kendi düşünceleri ile bilgileri arasında bağlantı kurma ve metnin yapısında tutarlılık sağlama imkânları artmaktadır. Yazılı anlatım becerisinin gelişmesi ile birlikte öğrencilerde estetik bir duyarlılık ön plana çıkmakta, yazılı anlatımın ilim olarak algılanma durumu, yerini sanatsal bir duruş ve duyuşa bırakmaktadır (Ungan, 2007: 462). Bu kaygıyla derste özellikle yer verilmesine karar verilen paragraf konusunun işlenmesi sürecinde araştırmacı günlüğüne yansıyan gözlemler şöyledir:

“Paragraf konusundan genel olarak memnun olduklarını söyleyebilirim. Üniversite sınavlarına hazırlanırken çokça uğraştılar. Bıkkınlık beklenir; ama bildiklerini düşündükleri bir konu ile devam etmek çok uğraştıkları bir ders için tarifsiz bir rahatlama oluyor. Ama onları edilgenlikten etkenliğe geçirip işin faili yapmak istediğimde; yani paragrafı kendilerinin oluşturmalarını istediğimde rahatları kaçtı.”(Bel.1:76)

Dönem başında işlenen konular hakkında yıllardır görüyor olma sebebinden dolayı “sıkılma, bıkkınlık” gibi şikâyetler fazla olmasına rağmen “paragraf” konusundan şikâyetçi olmamalarında önceki konuların ilköğretimde dahi aynen öğretilirken paragraf oluşturma konusunun daha üst seviye bir konu olmasının etkisi olabilir.

Bununla birlikte araştırmacı günlüğünden anlaşılmaktadır ki konular değişse de öğrenci şikâyetleri azalsa da kavrayamama gibi bir mesele söz konusudur:

“Paragrafta mesaj konusunu anlatırken, mesajın cümle biçiminde olmasını ısrarla ifade ettim. Hemen sözüm biter bitmez öğrenci bakar mısınız diyor. Bakıyorum ki cümle biçiminde değil. Tekrar herkesi uyarıyorum. Birisi yine bakar mısınız diyor. Bakıyorum yine aynı. Bazen kendimi ilkokulda hissediyorum.”(Bel.1:70)

Dersin içeriği ile ilgili yapılan uygulama değişikliklerinde öğrencileri en çok zorlayan

uygulamalardan birisi olarak “kitap okuma alışkanlığı” kazanımı elde edilen en önemli sonuç olmuştur.

“Ben bundan önce kitap okumazdım doğru dürüst. Ama şimdi hocam sayesinde kitap okumadan uyuyamıyorum. Alışkanlık haline geldi.”(Bel.3-2:B6)
“Bu ders sayesinde kitap okumaya sevgim arttı.”(Bel.3-2:M24)
“Ben bir yıl öncesine kadar kitaplara hiç ilgili değildim. Zorla okuyordum diyebilirim. Bu dersin birkaç ay öncesinde ilgim arttı ve kitap okumaya başladım. Bu dersin bunu tetikleyerek ilerleteceğine inanıyorum. Hatta etkilerini görüyorum.”(Bel.3-2:B28)

Türk dili dersinde öğretici tarafından okunması mecburi tutulan “Dilim Dilim Anadilim” ve “Fareler ve İnsanlar” adlı kitaplar aracılığıyla kendi dil yanlışlarını görüp doğrularını öğrenerek yanlışlarını düzeltmeleri amacıyla düşünceye dayalı metin ve okuma alışkanlığı kazanmaları için küçük hacimli ve hikâyesine ilgi duyacakları tahmin edilen roman okumaları sağlanmıştır.

Zülfikar (1977: 7-8), dil bilgisi öğretiminin, doğru yazmanın, doğru konuşmanın, halk ağzından kurtulmanın, yazı diline kavuşmanın emrine verilmediğini ifade eder. Ayrıca çok kimsenin dikkatsizce yazılarını yazdığını ve onlara göre önemli olan yalnızca bir düşüncenin, bir anlatımın aktarılması iken noktalama, yazım ikinci plandadır diyerek dil bilgisinin öğretimi ve kullanımıyla ilgili eksiklikleri belirtir. Bununla birlikte “Amaç dil bilgisi öğretmek değil, içinde yaşanan dili kavratmaktır” şeklinde itiraz gelir (Adalı, 1983: 35). Nihayetinde ilk tespitlere uygun bir içerikle 1983’te Türk Dili dersi çerçeve programı hazırlanır.

Aradan geçen yaklaşık otuz seneye rağmen tartışmalar bitmemiştir. Önkaş (2010:126) üniversitelerde dil öğretiminin genel amacının okuma kültürü edinmiş, düşünen, duyarlı bireyler yetiştirmek olduğundan dolayı öğretimin yalnızca dil bilgisi dersine dönüştürülmüş, kuru, sıkıcı bilgilerle değil; okuma ve anlatma eğitimini temel alan uygulamalara dönük olması gerektiğini ifade eder. Benzer düşünceleri Cemiloğlu (2004) öğrencilere dil bilinci ve ana dili sevgisinin dil bilgisi konuları ile verilemeyeceği kanaatiyle destekler.

Türk Dili dersleri, başlangıçta sekiz yarıyıl okutulması kararlaştırılmışken, 1991-1992 öğretim yılında iki yarıyla indirilmiştir. Bugün de iki yarıyıl boyunca haftada iki saat olarak yapılmaktadır (Çotuksöken, 2010). Dağaşan (1996)’a göre bu değişiklik, Türk Dili dersleri için ayrılan zamanı zaman kaybı olarak gören ve programdan kaldırılmasını isteyen bazı bilim adamları ve yöneticilerin ulaştıkları sonuçtur. Ancak ders saati düşürülmesine rağmen konuların aynı kalması, dersin nitelikli ve derinlemesine işlenmesinin önüne geçmiştir.

Sınıf Ortamı ile İlgili Bulgular

Sınıf ortamı, sınıfı oluşturan fiziki düzenlemeler, psikolojik durumlar ve öğrencilerin duyuş ve değerlendirmelerini etkileyen sosyal ve kültürel öğelerin etkileşiminin bir ürünüdür. Araştırmalar, öğrenci başarısının sınıftaki öğrenme ortamından oldukça etkilendiğini ortaya koymaktadır. Öğrenme sürecinde öğrenciler, öğretmenden olduğu kadar birbirlerinden de etkilenmektedir. Sınıfın havası öğrenmeyi, eğitime, okula, hayata ilişkin bakışı şekillendirebilmektedir (Özden, 2005: 41-42). Davranışçı eğitim anlayışında, sınıf ortamında ilk olarak fiziki ortam düşünülür. Ancak öğrenme ortamları tek yönlü düzenlenemez. Gerekli olan, sınıf ortamının bütün unsurlarının bir bütün olarak ele alınması ve hazırlanmasıdır.

Sınıf ortamı, bulguların değerlendirilmesi ve literatür incelemesi sonucunda, fiziki ve bilişsel ortamlar yönünden ele alınmıştır. Ayrıca verilerin analizi sonucunda ulaşılan ve dersin etkililiği üzerinde önemli derecede payı olan bir diğer unsur öğrenci-öğretmen/öğretim elemanı iletişimidir. Öğretmenin öğrencilerle olan iletişim şekli, sınıf ikliminde ve okul kültüründe önemli bir rol oynamaktadır. İletişimin şekli ve öğretmenin iletişim yeterliliği öğrenci davranışları için bir model oluşturmaktadır (Gürsel, 2005: 132). Öğretmenin sınıf yönetiminde başarılı olması da büyük oranda öğrencilerle sağlıklı iletişim kurması ve olumlu sınıf ortamı oluşturabilmesine bağlıdır (İpşir, 2002).

Fiziki Ortam

Fiziki ortama ait verilerin eylem aşamaları ve veri kaynaklarına göre sınıflandırılmış hâli Tablo 2’de verilmiştir. Bu kısımda sınıf ortamının fiziki şartları kapsamında ifade edilen düşüncelerin olumlu ve olumsuz olmak üzere iki yönlü olduğu tespit edilmiş ve bu şekilde tabloya yerleştirilmiştir.

Tablo 2: Fiziki Ortam Alt Temasına Ait Kodların Frekansları

		1. Eylem Aşaması				2. Eylem Aşaması			
		Olumsuz		Olumlu		Olumsuz		Olumlu	
		Kod	F	Kod	F	Kod	F	Kod	F
Öğrenci Günlüğü		Gürültü	30	Gürültünün azalması	3	Bu tema hakkında veri elde edilemedi.			
		Kalabalık sınıf	8	Önde oturma	2				
		Arkada oturma	5						
		Tahtaya uzaklık	1						
Görüşme Formu		Gürültü	21	Yok		Gürültü	10	Sessiz sınıf	2
		Sınıfın büyüklüğü	5			Kalabalık sınıf	4		
		Kalabalık sınıf	5			Sınıfın büyüklüğü	2		
		Aynı anda konuşmalar	2						

Tablo 2’den anlaşılacağı üzere öğrenciler fiziki ortamı oluşturan unsurlardan sınıf mevcudu, gürültü ve sınıfın büyüklüğü hakkında görüş bildirmek ihtiyacı hissetmişlerdir. En fazla şikâyet edilen olumsuz unsur “gürültü” olmuştur. Gürültünün oluşmasının

sınıfın kalabalık olması ile ilgili olduğu, öğrencilerin sınıfların kalabalık olmasından şikâyetçi olmasından da anlaşılabilir.

Bazen “uğultu” şeklinde ifade edilen rahatsızlığın, birinci eylem aşamasında çok fazla iken ikinci eylem aşamasında frekansının azalmasıyla birlikte hâlen devam ettiği anlaşılmaktadır. Başar (1999)’a göre gürültülü bir sınıfta, söyleneni işitemeyen öğrenci, öğretmene söylemekten de çekiniyorsa, eksik ve yanlış anlayabilir. Gürültü nedeniyle öğretmenin söylenenleri yinelemek durumunda kalması, zamanın iyi kullanılmasını engeller. Rahatsız edici ve dikkat dağıtıcı bir değişken olan gürültü, dersin anlaşılmasını engellemektedir:

“Dersi anlayamıyorum. Çünkü ses ve gürültü fazla olduğu ve zor anlaşılır bir ders olduğu için.” (Bel.3-1:B23)

“Dersi anlamıyorum. Çünkü sınıf hiç susmuyor.” (Bel.3-1:B21)

“Hocamın ders anlatımı güzel, ama arada sınıfın bir anda gürültü yapması dersten kopmama neden oluyor.” (Bel.3-1:B15)

“Sınıfın gürültülü olmasından rahatsız oluyorum. Gürültü olduğunda konsantre olamıyorum.” (Bel.3-1:B14)

“Çoğu zaman gürültüden dolayı anlayamadığım da oluyor.” (Bel.3-1:M19)

Öğrencilerin ifadelerine yansıdığına göre, gürültü sınıf içinde dikkat dağınıklığına ve konunun anlaşılmasına sebep olmaktadır. Sinirlenerek derste pasif duruma geçen ve anlatılanları kaçırarak öğrenci durumunun sebebi olarak kalabalığı işaret etmektedir.

Doğru ve güzel Türkçe kullanımının sağlanmasını amaçlayan Türk Dili dersinde yazı çalışmaları yapılmasına önem verilmelidir. Dil kullanma becerisinin en önemli göstergesi olan paragraf oluşturmaya (Cemiloğlu, 2004) yönelik etkinlikler yapılmalı; öğretici tarafından kontrol edilerek yanlışlar öğrencinin yanında düzeltilmelidir. Ancak her ne kadar bu çalışmalar yapılmaya çalışılsa da sınıf mevcudunun bu çalışmaların amacına ulaşması açısından elverişli olmadığı anlaşılmaktadır:

“Yine dersin son 20 dakikasında konusu serbest bıraktığım on satırlık bir yazı yazmalarını istedim. Bitirenlerinkini de kontrol ederek kırmızı kalemle yanlışlarını gösterdim. Sınıf mevcudu fazla olunca her öğrenciye vakit ayırmak imkansız oluyor.”(Bel.1:18)

Öğrenci sayısı fazla olunca sınıfta içi etkinlikler daha çok zaman almaktadır. Etkili öğretim için hemen her öğrencinin katılımını sağlamak gerekmektedir. Bu sağlanmak istendiğinde ise etkinlikler beklenenin ötesinde zaman almakta ve müfredatın gerisinde kalınmaktadır. Ayrıca grup çalışmaları yapılmak istense grupların oluşturulması hem zaman açısından hem de teknik açıdan sıkıntı yaratmaktadır (Yaman, 2006: 262).

Öğrenci sayısının fazla olması bazı öğrenciler için bir dersin hiçbir şey öğrenilmeden geçmesi anlamına gelebilmektedir. Araştırmanın yürütüldüğü sınıf ortamı bu açıdan, öğrenmenin gerçekleşmesi veya beceri edinilmesi yönünde diğer unsurların yanında düzeltilemez bir olumsuz durum ortaya çıkarmaktadır. Araştırmacı günlüğü ve öğrenci görüşlerinde bu konu hakkındaki sıkıntılar ve bu sıkıntıyı gidermek için yapılanlar ifade edilmektedir:

“Sınıfımız dikdörtgen biçiminde. Yan yana üç sıra var. Arkada oturan ve oturmak zorunda kalanlar tahtayı net görmekte ve beni duymakta sıkıntı çekiyorlar. Bunu bildiğim için sınıfta dolaşarak ders anlatıyorum.”(Bel.1:35)

“Gözlerim her öğrenciye ders boyunca 10’dan fazla gidiyor. Yalnız şu var ki bazı sınıfların fiziki şartları bu imkânı sağlamıyor. Sınıflar dikdörtgen şekliyle çok

uzun. Dağınık oturuyorlar. Uyararak ön sıralarda oturmalarını sağlıyorum. Sınıf mevcudu da fazla olduğu için arka sıralarda oturmak zorunda kalıyorlar.”(Bel.1:4)

Öğrencilerin ifadelerinden anlaşılmaktadır ki arkada oturma ile önde oturma arasında çok büyük farklar vardır. Tahtayı görüp görmeme, söylenenleri duyup duymama ve nihayetinde dersi anlayıp anlamama sınıfta nerede oturulduğuna bağlı olarak değişebilmektedir. Bununla birlikte sınıfın fiziki yapısının müsait olmaması ve öğrenci sayısının fazla olması gibi sebepler bir ortamda beraber erki ettiğinde Türk Dili dersinin etkililiği en aza inmektedir. Bu durumun öğrencinin katılımını ne derecede etkilediği onların görüşlerinden anlaşılmaktadır:

“Bugün öğretmen soru soruyordu sınıfa ben biliyorum. Söylüyorum ama en arka sırada oturduğum için öğretmenim beni duymuyordu ama olsun...”(Bel.2-1:M2)

“Arka sıralarda derse tam odaklanamıyorum. Çok çabuk kopuyorum dersten. Anladım ki bundan sonra arkalara oturmamaya çalışmalıyım.(Bel.2-1:B9)

Sınıfın yerleşim düzeni ve öğrenci sayısı, öğrenmek isteyen öğrencilere açıkça bir engel teşkil etmektedir. İfadelerden anlaşıldığına göre sınıfın kalabalık olması, dersi seven veya dersten yararlanmak isteyen öğrencileri ön sıralara oturmak için bir yarışa sokmaktadır. Bunu başarabilen etkili ve verimli bir ders saati geçirirken (*“Dersi ön sıralarda bir sıraya oturduğum için çok iyi anladım.”*(Bel.2-1:B21), başaramayanlar büyük bir kayba uğramaktadır. Ayrıca bu durum, arka sıralara bilinçli şekilde oturan veya ön sıralara oturmak için gayret sarf etmeyen ilgisiz öğrencilerin derse katılmayarak aralarında konuşmalarına ve dolayısıyla diğerlerinin öğrenmelerinin baltalanmasına sebep olmaktadır.

Yapılan araştırmalar öğrenci sayısı ile başarı arasında ilişki olduğunu, öğrenci sayısının az olduğu sınıflarda başarının ve öğrenmenin öğrenci sayısı çok olan sınıflara göre daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte böyle ortamlarda eğitimin hedeflerine ulaşması ve öğrenmenin gerçekleşmesi o kadar kolay olacaktır. Bunların yanında öğrencilerin takip ve kontrolleri daha rahat yapılabileceğinden disiplin sorunları da bir o kadar az olacaktır (Uludağ ve Odacı, 2002). Böylesi ortamlarda bire bir öğretim metoduna işlevsellik kazandırmak ve öğrenci merkezli öğretimi temel almak bir yana, öğretim sürecinde birçok öğrencinin derse tek cümlecik bir katkı sağlayamayacağı açıktır. Durum bu merkezde olunca; katılımlı bir öğrenim ortamı oluşturmak, eleştirel bakış açısı geliştirmek, dil-düşünce ilişkisinin derin yapısına vakıf olma ve dili doğru ve etkili kullanabilme bilgi ve becerisini edinmek böyle ortamlarda mümkün olamayacaktır (Vural, 2007).

İkinci eylem aşaması sonunda elde edilen veriler incelendiğinde, Tablo 2’de yansıdığı gibi “gürültü” kodunun frekansı dikkate değer oranda azalmaktadır. Daha önce gürültünün sebepleri arasında gösterilen öğrenci sayısında herhangi bir azalma olmamıştır. Bununla birlikte öğrenci taleplerinden olan sınıfın ikiye bölünmesi –bazı derslerde yapıldığı hâlde- okul yönetimince uygun görülmemiştir. Sınıf ortamında öğrencilerin ders dışı konularla ilgili veya dersle ilgili olsa da kendi aralarında konuşmalarının rahatsız edici boyutu olan gürültünün azaltılması, öğrencilerin sınıf ortamında dersle daha çok meşgul edilmeleri, dikkatlerini tamamen olamasa da daha fazla derse vermeleri ve en önde oturan ile en arkada oturan öğrencinin aynı oranda derse katılımının sağlanmasının sonucudur denilebilir.

Bu kapsamda, sınıftaki gürültünün yok edilmedikçe huzurlu bir öğretim ortamının olmayacağını; gürültünün sınıftaki öğrencileri rahatsız edici ve onların işitmesini engelleyici, dikkatlerini dağıtıcı ve ruh sağlığını bozucu bir etkiye sahip olduğunun bilincinde olunarak sınıfta gerekli düzenlemeleri yapılması gerektiği (Polat ve Buluş, 2004) düşüncesinden hareketle grup olarak veya bireysel çalışma yaptırmak fiziki ortamın elvermemesi sebebiyle mümkün olmadığından tüm öğrencileri aynı anda etkin kılacak yöntemlere başvurulmuştur. Öğrenme ortamı, öğrencinin bilişsel durumu ve ihtiyacı ile fiziki ortama göre konu seçilmesi ve her öğrencinin katılımını sağlamaya yönelik uygulamalar yapılması başvuru olan yollardır. Araştırmacı günlüğüne yansıyan ifadelerden bu yöntemlerin öğrenci fazlalığına rağmen verimli olduğu ve dersin hedeflerine yönelik kazanımlar sağladığı anlaşılmaktadır:

“Okumaları bittikten sonra sorularını almaya başladım. Cevaplarını sınıftan istedim. Kargaşa ve gürültü oluşmadan, gayet sakin ve adabınca cevaplar verildi.”(Bel.1:26)

“(Metin uygulaması)Dersin yönetimi de kolay oldu. Metni anlamaya çalışarak sessizce okumalarının kendilerinin de rahat ettiği bir ortam hazırladığını tahmin ediyorum.”(Bel.1:27)

“Sıra aralarında gezmenin öğrenciler üzerindeki canlandırıcı etkisini biliyorum. O yüzden özellikle etkinlik zamanlarında geziyorum.”(Bel.1:72)

“Sınıfımız dikdörtgen biçiminde. Yan yana üç sıra var. Arkada oturan ve oturmak zorunda kalanlar tahtayı net görmekte ve beni duymakta sıkıntı çekiyorlar. Bunu bildiğim için sınıfta dolaşarak ders anlatıyorum.”(Bel.1:35)

Uygun olmayan ortam şartlarından dolayı bazı öğrenciler istemeseler de arka sıralarda oturmak zorundadırlar. Birinci eylem aşaması sonunda tespit edilen tahtayı görememe, anlatılanları duyamama şikâyetlerinin önemli bulunduğu ve bu doğrultuda gerekli tedbirlerin alındığı öğrenci görüşlerinden anlaşılmaktadır.

“Ben bu dersi açıkçası dil anlatım dersi olarak görmüyorumda yeni bilgiler ve düşünceler kazandığımı düşünüyorum. Çünkü hocamız konu anlatmak yerine uygulayarak daha farklı şeyler yapıyo. Tabi buda bizi derse daha yakın olmamızı sıkılmamamızı herkesin katılmasını sağlıyor.” (Bel.2-2:B3)

“Bizlere okuttuğunuz paragraflar hakkında herkez fikrini beyan etti. Ders ilginç, öğretici ve eğlenceli geçiyor.” (Bel.2-2:M3)

“Dersi anlamama olumlu unsur sınıf çok güzel sessiz oluyor.” (Bel.3-2:T1)

“Bu dersimizde hocamızın dağıttığı hikayeler vardı. Onları okuduk ve hocamızla hikaye hakkında tartıştık, bilmediğimiz kelimeleri çıkarttık. Güzel ve eğlenceliydi. Çünkü derse katıldık. Derse katılınca daha akıcı geçtiğine inanıyorum.” (Bel.2-2:Bi12)

Ancak her ne kadar yöntem değişikliğine gidilse de öğrenci sayısı, fiziki şartlar ve öğrenci ilgisizliği gibi düzeltilemeyen veya geçici bir süre düzeltilebilen etkenler, kullanılan yöntemlerden beklenen verimin alınamamasına, dolayısıyla Türk Dili dersinin hedeflerine tam olarak ulaşamamasına sebep olmuştur.

Bilişsel Ortam

Araştırmacı ve öğrenci günlüğü ile görüşme formuna yansıyan düşünceler, Türk Dili dersinin etkililiğinin tespiti açısından sınıfta göz önüne alınabilecek ortamlardan birisi olarak “bilişsel ortam” başlığı altında ele alınmış; bulgular, daha iyi anlaşılması için Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3: Bilişsel Ortam Alt Temasına Ait Kodların Frekansları

	1. Eylem Aşaması		2. Eylem Aşaması			
	Kod	F	Kod	F		
Öğrenci Günlüğü	Konuları anlamama	22	Akıcı ders	19		
	Sıkıcı ders	16	Zevkli ders	10		
	Sınıfın ilgisizliği	1	Konuları zaten biliyor olma	5		
			Konuyu anlama	5		
		Katılım	2			
Görüşme Formu						

Birinci eylem aşaması sonunda öğrenci görüşlerinde “konuyu anlamama” kodunun frekansının en yüksek olduğu ve öğrenci günlüğünde buna ilaveten “sıkıcı ders” kodunun da fazlaca tekrar ettiği anlaşılmıştır. Her iki problemin sebebini tespit için tekrar tekrar yapılan veri analizinde konunun anlaşılması ve dersin sıkıcı geçmesinin sebeplerinin çok fazla çeşitlendiği görülmüştür. Bunlar arasında öne çıkanlar şöyle ifade edilmiştir:

“Bu derste pek bişey anlamadım. Hepsi karıştı kafamda derse dahil hiçbir yorumumda yok.” (Bel.2-1:B18)

“Şive, ağız hep birbirine girdi gitti. Bence sınıfın yarısı anlamadı bunu.” (Bel.2-1:B34)

“Öyle renksiz bir ders geçti ki. Renksiz demekden kastım dersi sanki kitaptan anlatıyorcasına işlememizdi. Yani hocamız kendi anlatım tarzı ile dersi anlatsa daha pratik bilgiler verse daha etkili olacağına inaniyordum. Ne bileyim kitaptaki dolu dolu bilgiler bana çok sıkıcı gelir.” (Bel.2-1:B15)

Ana dili öğretiminin bir bilgi dersi olmaktan çok, bir beceri veya alışkanlık kazandırma dersi olması gerektiği fikri (Sever, 2002) öğrencilerce desteklenmektedir. Sadece bilgi

aktarılması öğrencilere sıkıcı gelmektedir. Bilgi aktarımına ağırlık verilen birinci eylem aşamasında öğrenciler, daha önce gördükleri konuların tekrarıyla karşılaşınca sıkılmakta; hatta önceden edinilmiş bilgi ile yeni bilginin bazen örtüşmemesi kafa karışıklığına sebep olmaktadır. Öğrencilerin bilişsel durumlarını yansıtmaları bakımından araştırmacı günlüğünden alınan bazı ifadeler şöyledir:

“Yazıda geçen garibe, murabba, katip ve hasılı kelimelerinin anlamlarını sordum. Cevaplayan çıkmadı.”(Bel.1:26)

“Paragraf sorularının tümünü çözdüğünü söyleyen öğrenci bile paragraf hakkında doğru yorum yapamadı. Genelde her sınıfta giriş, gelişme, sonuç diye küçük bir koro sesi işitildi. Bazıları ise ilk cevap olarak paragrafın şekil özelliklerini saydı. Cümle topluluğu cevabı en yakın olanıydı. Ben de bu cevaptan yola çıkarak açıklamasını yaptım.”(Bel.1:60)

Birinci eylem aşamasında, öğrencilerin dil bilgisini ve dersi sevmeme, geçmişten aktarımın olamaması, hazırbulunuşluk düzeyinin düşük olması ve kullanılan yöntemin daha çok sunuş olarak kalması gibi etkenlerin öğrencilerin konuları anlamamalarına, bunun sonucunda da ilgi duymamanın da etkisiyle sıkılmalarına sebep olduğu gözlemlenmiştir. İkinci eylem aşamasında ise üniversitelerde dil öğretiminin genel amacının okuma kültürü edinmiş, düşünen, duyarlı bireyler yetiştirme olduğundan dolayı öğretimin yalnızca dil bilgisi dersine dönüştürülmüş, kuru, sıkıcı bilgilerle değil; okuma ve anlatma eğitimini temel alan uygulamalara dönük olması gerektiği (Önkaş, 2010: 126) düşüncesi de dikkate alınarak okuma ve yazma etkinlikleri üzerinde durulmaya başlanmıştır. Bu değişimin öğrencilerin derse katılımı ve ilgi duyması noktasında dersin daha etkili ve verimli geçmesini sağladığı araştırmacı ve öğrenci görüşlerinden anlaşılmaktadır:

“Kalabalık sınıflarda sınıf yönetimi sağlanabildiğinde ders daha verimli geçiyor. Kalabalık olan bu sınıflarda derse katılan, aktif öğrenci sayısı da fazla.”(Bel.1:70)

“Sınıf kalabalık olmasına rağmen bir kişi konuştu diğerleri dinledi. Gereksiz konuşma hiç olmadı.”(Bel.1:36)

Alıntılarda da görüldüğü gibi kalabalık sınıflarda öğrencilerin tamamını aynı anda aktif kılacak etkinliklerden daha fazla verim alındığı anlaşılmaktadır. Ancak öğrencinin eğitim düzeyi etkinliklerin temel amacının etkisini kırmaktadır. Sağlam yapılı, dil bilinci verecek edebî metinler üzerinde eleştirel düşünme, soru sorarak okuma, ana fikri bulma gibi etkinlikler yapmak amaçlanmakta; ancak Türkçe olduğu hâlde bilinmeyen kelimelerin fazlalığı dersi birinci amacından uzaklaştırmaktadır. Öğrenci görüşlerinden anlaşılmaktadır ki bilinmeyen kelimeler anlamayı etkilemektedir; ancak buna rağmen öğrenci dersten sonra metin üzerinde çalışmamaktadır:

“Bazen anlamıyorum. Sebep bazı konuların içeriği ağır geliyor. Anlamakta zorlanılıyor. Mesela “Konya” ve “Kelimelerin İzdivacı” metnindeki o anlamını bilmediğimiz kelimeleri öğrenirken zorluk çekiyoruz.” (Bel.3-1:B40)

“Bugün Konya metnini işledik. Metinden hiç birşey anlamadığımı söyleyebilirim. Çünkü metinde bilmediğim çok kelime olduğu için anlamak çok zor benim için.” (Bel.2-2:M18)

Bunun yanında ikinci eylem aşamasında öğrencilerin öğrenme düzeylerinin arttığı ve dersin amacına daha çok yakın olduğu gözlenmiştir. Bunun öğrenci görüşlerine de yansıdığı anlaşılmaktadır:

“Konu anlatılır ders biter eve gidilir herşey unutulur. Bu ders böyle değil, sınıfta ders dinlemek istemeyen kişi bile bu dersten boş çıkmaz.”(Bel.3-2:B32)

“Anladığım kadarıyla dersin amacı lise gibi konuları bitirip, yılı tamamlamak değil de kitaplarla birlikte düşünce ufukumuzu genişletmek.” (Bel.3-2:B32)
 “Bugün Türk dili dersinde kelimelerin izdivacını işledik. Bu metin benim çok hoşuma gitti. Şu okula geleli ilk ve tek verimli dersim bu derste geçmişti.” (Bel.2-2:M18)

“Paragraf” konusu, dersi, etkililik açısından en yüksek seviyeye ulaştıran konu olmuştur. Konunun perdeye yansıtılarak örnek metinler üzerinden işlenmesi; metinlerin konusu, bakış açısı ve mesajının bulunması ile öğrencilerce konusunu, bakış açısını ve mesajını kendilerinin belirlediği paragraflar oluşturulması etkinlikleri öğrencileri ders boyunca aktif kılmış, okuduklarını doğru anlama ve bilinçli yazma becerilerini geliştirmelerine katkı sağlamıştır:

“Bugün Türk dili dersinde paragraf konusunu işledik. ders benim için verimli geçmiş olmasada ama ders güzel geçti. Benim edebiyat pek aram olmadığı için benim açımdan pek verimli geçmedi. Ama sınıfın işleyiş oranı çok yüksekti. Bi zaman sonra bende katıldım ve ders zevkli hale gelmeye başladı.” (Bel.2-2:M18)
 “Bu hafta yeni bir konu işledik. “Pragraf, Tema, Konu” bu 3 konuyu işledik gayet zevkli bir dersti slaylar, bize okuttuğunuz metinler onların içinden konuyu falan bulmaya çalışmamız gayet pekiştiriciydi.” (Bel.2-2:B18)
 “Paragraf, tema ve konuyu işledik. Zevkli bir dersti çünkü paragraf konusuna bayılıyorum. Okuduğumuz metinlerden bakış açısını bulmaya çalışmak kafa yormak çok zevkliydi.” (Bel.2-2:B35)

Ancak öğrenciler, görüşlerinde dersin daha verimli ve zevkli geçtiğini ifade etmelerine rağmen araştırmacı günlüğünden öğrencilerin konunun öğrenilmesi ve uygulanması noktasında yeterli akademik düzeyde olmadıkları anlaşılmaktadır:

“Paragrafta mesajı cümle ile ifade etme meselesi yine vuku buldu. Israrla uyarımama ve yapılan hatayı da örnek vermeme ve bakalım siz de böyle yapacak mısınız dememe rağmen yine de cümle kurmuyor veya kuramıyorlar.”(Bel.1:72)
 “(Konya metni ile ilgili) Soruları cevaplayanların hepsi de eski alışkanlıkları olsa gerek sorunun cevabı olarak metindeki ilgili kısmı aynen okudu. Yazarın ne demek istediği sorulurken cevap olarak dediği şey ifade ediliyor. Cevapları kendi düşünceleriyle ifade edemiyorlar.”(Bel.1:51)

Bu durumun sebebi olarak konunun üzerinde çalışılması için yeterli ders süresinin olmaması, öğrencilerin geçmiş öğrenim hayatları ve yetersiz bilişsel özellikleri gösterilebilir. Duman (1997)'ın yaptığı bir araştırmaya göre haftalık ders süresi öğrencinin orta öğretimden getirdiği eksiklikleri gidererek akademik düzeyde bir dil kullanımını sağlamada yeterli olmamaktadır. Türk Dili derslerine giren öğretim elemanları da ders saatinin artırılması gerektiğini ifade etmektedir.

Öğrencilerin ikinci eylem aşamasında dersin zevkli, verimli ve etkili geçtiğini sıklıkla ifade etmiş olmalarında, işlenen konunun, kullanılan tekniklerin etkisinin yanı sıra öğreticinin sınıfta dolaşmaya başlaması, öğrencileri daha çok tanıyarak onlara isimleriyle hitap etmesi, derse değer vermesi gibi özelliklerinin etkisinin de göz ardı edilmemesi gerektiği ve “bilişsel ortam” ile öğretici-öğrenci iletişiminin doğrudan ilişki içinde olduğu verilerle ortaya konulmuştur.

Diğer derslerde olduğu gibi Türk Dili dersinin de hedefleri açısından yapılandırmacı yaklaşımın üzerine kurulu olduğu, bireyin niteliklerinde değişim meydana getirmek anlamında kullanılan öğrenmeyi sağlamak için gerekli ortamların hazırlanması büyük önem taşımaktadır. Bireyin öğrenme sürecini düzenlemek ve değişime destek sağlamak

adına yapılacak en önemli şey, öğrenme ortamını düzenlemektir. Bu kapsamda öğrenme ortamı, yapılandırmacı yaklaşıma uygun özelliklere sahip olmadıkça bireyde beklenen değişimin, yapılandırmacı yaklaşımın özelliklerine uygun olması olanaksızdır (Anagün ve diğerleri, 2007: 479-480'den aktaran: Erdoğan ve Gök, 2009: 3).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuçlar

Aynı üniversite içinde fakülte ile meslek yüksekokulu; aynı meslek yüksekokulu içinde de farklı programlarda Türk Dili dersi aynı içerikle işlenmektedir. Araştırmanın bulguları göstermektedir ki esnek olmayan tek bir program öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları göz ardı etmektedir. Bu şekilde en baştan tüm öğrencilerin dersten yeterince yararlanıp Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanması konusunda etkili adımların atılması engellenmiş olmaktadır.

Türk Dili dersi Yükseköğretim Kurulunun 1981 yılında hazırladığı Çerçeve Program dâhilinde yürütülmeye devam etmektedir. Programın çizdiği ders içeriği yükseköğretim öncesinde verilen ve aynı amaca yönelik olan derslerin içeriğiyle aynıdır ve dil bilgisi ağırlıklıdır; temel dil becerilerinin kazandırılması veya bu beceriler yönünden eksik kalmış gençlerin eksiklerini giderme niteliğine sahip değildir.

Öğrenciler yıllardır aynı konuları görüyor olmaktan doğan bıkkınlıkla derse karşı ilgisiz davranmaktadır. Eğitim ve öğretim sürecinde sunulması planlanan içeriğin ihtiyaca ve şartlara göre düzenlenmemiş olması bu durumun sebebi olarak gösterilebilir. Nitekim araştırma sonucunda yükseköğretimde Türkçe öğretiminin, dil bilgisi konuları aracılığıyla gençlere dil bilincini gerekli ölçüde veremediği ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte böyle içeriğe sahip bir öğretim öğrencilerde Türk Dili dersinin gereksiz olduğu inancının yerleşmesine sebep olmaktadır.

Çalışma sonucunda öğrencilerin ortaöğretimden dil becerilerini edinememiş olarak yükseköğretime geldiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğrencilerin Türk Dili dersinin konularının ortaöğretimin tekrarı niteliğinde olanlarını da öğrenmede başarılı olamadıkları tespit edilmiştir.

Tespit edilen problemlerden birisi olan “dersin içeriği” kapsamında yapılan uygulama değişikliklerinin sonucunda, yazı yazarken imlâ ve güzel yazma noktasında artık daha dikkatli olmaya başlayanlar ile bazıları açısından hayatında ve bazıları açısından ise ilköğretimden bu yana ilk defa bir kitap okuduğunu ve okuma alışkanlığı kazandığını ifade eden öğrenciler olmuştur.

Sınıfın fiziki ortamında dersin anlaşılmasına doğrudan olumsuz etki eden sınıf mevcudunun fazlalığı öğrenci görüşlerinde de şikâyet olunan bir olgu olmuştur. Etkin öğrenme için öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alınması, her bir öğrencinin derse katılımının sağlanması yapılması gerekenlerden bazılarıdır. Ancak kalabalık sınıflar öğrencilerin rollerini etkili yapmasını olumsuz yönde etkilemektedir. Öğreticinin özellikle okuma ve yazma çalışmalarında öğrencilere yardımcı olması, kalabalık sınıflarda pek mümkün olmamaktadır.

Bu süreçte paragraf oluşturmaya yönelik etkinlikler yapmaya ve oluşturulan paragraflar mümkün olduğu kadar kontrol edilerek tespit edilen yanlışlar öğrenciyle birlikte düzeltilmeye çalışılmıştır. Ancak sınıf mevcudunun bu çalışmaların verimi açısından

elverişli olmadığı ortaya çıkmıştır.

Sınıfın kalabalık olmasının belirgin bir diğer olumsuz sonucu gürültü olmuştur. Gürültülü bir sınıfta, söyleneni işitemeyen ve bunu söylemekten çekinen öğrencilerin eksik ve yanlış anladığı, dikkatinin dağıldığı ve motivasyonunun azaldığı ortaya çıkmıştır.

Gürültüyü sonuç veren başka bir etkenin ise “öğrenci ilgisizliği” olduğu anlaşılmıştır. Arka sıralara bilinçli şekilde oturan ilgisiz öğrencilerin derse katılmayarak aralarında konuşmalarının diğerlerinin öğrenmelerinin baltalanmasına sebep olduğu görülmektedir. Yine öğrenci ilgisizliğinin, öğrenci sayısı az olan sınıflarda da istenen başarının elde edilememesinin sebebi olduğu araştırmada elde edilen verilerden anlaşılmaktadır.

Okuma ve yazma alanlarında beceri geliştirmeye yönelik başvuru, ders içi okuma etkinlikleri düzenlemek ve paragraf konusunun uygulamalı olarak işlenmesi gibi tekniklerle öğrencilerin katılımının artırıldığı; hatta öğrencilerin derse ilgi duymaya başladığı araştırma bulgularından ortaya çıkmıştır. Ayrıca derste aktif olan, kendisine söz hakkı verilen, uygulama yaptırılan ve kendisiyle ilgilenilen öğrencilerin derse yönelik ilgilerinde olumlu yönde değişiklikler olduğu anlaşılmaktadır.

Öğrenci günlük ve görüşme formlarına yansıyan ifadelerde öğreticinin öğrencilere karşı takındığı genel tavır ve kişiliğinin öğrencilerin ilgisi, tutumu ve konuyu anlaması üzerinde etkisinin olduğu anlaşılmaktadır. Bazı öğrenciler derste hangi konunun nasıl işlendiğiyle ilgilenmekten daha çok öğreticinin derste nasıl tavır takındığını önemsemektedir. Öğreticinin özverili olması, dersi önemsemesi, öğrenciye değer vermesi, öğrenci üzerinde teşvik edici olması ve öğrencide farkındalık oluşturmasının öğrencinin derse katılımını arttırdığı ve dersin daha etkili geçmesini sağladığı ortaya çıkmıştır.

Aksiyon araştırmasının parçası olarak öğrencilerden eleştirel bakışla günlük yazmalarının istenmesi ve onlarla görüşme yapılmasının öğrenci için düşüncelerinin değerli görülüyor anlamı taşıdığı ve öğrenciye kendini her yaşta geliştirmek gerektiği konusunda iyi örnek olunmasını sağladığı anlaşılmaktadır.

İkinci eylem aşamasında yazı çalışmaları yapılmıştır. Öğrencilerin güzel yazabilmeleri ve bu anlamda farkındalık kazanmaları için derste edebi değer taşıyan ve dil bilinci aşılayabilecek metinler kullanılmıştır. Yazı çalışmalarında mümkün olduğu kadar fazla öğrencinin yazısı, kendileriyle beraber incelenerek yanlışları gösterilmiş ve düzeltmeleri sağlanmıştır. Bunun sonucunda öğrencinin kendisini önceye oranla yazılı olarak daha rahat ifade edebilmeye başladığı, yazma alışkanlığı kazanmaya başladığı, hatasını görerek öğrendiği ve zamanla daha az hata yaptığı görülmüştür.

Uygulama sürecinde öğrencilerin sessiz, soru sorarak ve eleştirel okuma etkinlikleri yapmaları ve derse aktif olarak katılmaları; ayrıca öğrencilerin estetik, ilgi çekici ve öğretici türde bir kitap ile klasik bir roman okumaları sağlanmıştır. Öğrenciler arasında hayatı boyunca veya ilkokuldan beri ilk defa kitap okuduğunu ifade edenler olmuştur. Kullanılan kitap okuma bilgi formunun, kitap okumak istemeyen ama not kaygısında olan öğrencilerin de kitapları okumasını sağladığı görülmüştür.

Ders içeriğinde bir yenilik olarak verilen paragraf konusunun işlenmesinde kullanılan metinlerin perdeye yansıtılmasının konuyu daha kalıcı kıldığı, derse katılımın bu şekilde daha fazla olduğu ve anlatılanı öğrencilerin görüyor olmalarının not almalarını kolaylaştırdığı, dikkati bir noktada topladığı ve büyük sınıflar için uygun bir teknik olduğu araştırma bulgularından anlaşılmaktadır.

Bu çalışma, araştırmacı rolünü üstlenen öğreticiye, her öğretim ortamının kendine özgü özelliklerinin olduğuna olan inançla girdiği bu süreçte, değer vererek yerine getirdiği görevini daha etkili yapmasını sağlamış ve dersin asıl amaçlarına ulaşmasını sağlaması açısından mesleki anlamda bakış açıları geliştirebilme yetisi kazandırmıştır. Öğretici araştırma öncesinde daha çok kendisi dışındaki unsurlar üzerinden değerlendirmeler yaparken, bu araştırma öğreticiye kendisini eleştirebilme ve uygulamalarını değiştirebilme imkânı vermiştir.

Bu çalışmanın aksiyon araştırması olması başkalarını değil, öğreticinin bizzat kendisini, kendi öğrencilerini, kendi uygulamalarını ve düşünce yapısını tam da aksiyonun içinde gözlemlene, onlara dışarıdan bakabilme ve Türk Dili dersinin etkililiği için gerekli olanları ortaya koyabilme fırsatı vermiştir.

Bu çalışma öğrenciler açısından da faydalı olmuştur. Çalışma grubundaki öğrencilerin Türk Dili dersiyle hedeflenen eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim kurma ve problem çözme gibi becerileri yükseköğretime gelene kadar yeterince kazanmamış oldukları anlaşılmıştır. Öğrencilerin görüşlerini yönlendirici unsur kabul eden bu çalışmayla, öğrenciler kendileri ve kendilerine sunulan uygulamalara ilişkin yapıcı eleştiri yapma konusunda adım atmışlardır.

Öneriler

Uygulamalara Yönelik Öneriler

Öğrencilere her şeyden önce ana dili bilinci ve sevgisinin kazandırılması gerekir. Dersin amaçlarını ve hedeflerini çizen Çerçeve Programın gençlerde dil bilincinin gelişmesini sağlayacak şekilde düzenlenmesi, hedeflerin ve konuların yeniden belirlenmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda meslek yüksekokullarından mezun olan gençlerin hayatının her anında anlama ve anlatma becerilerini etkin bir şekilde kullanabilmesi, bu becerileri milli ve manevi değerlerle donatmış sağlam karakterli bir meslek uzmanı olmasının sağlanması için her türlü fedakârlığa başvurulması gerekir.

Türk Dili dersinin temel gerekçesi öğrencilerin ortaöğretimden dil becerilerini edinememiş olarak gelmeleridir. Ancak bilim yapılabilmesi için her alanın en önemli malzemesi ve bir kültür ögesi olarak ana dili değerli görülmeli ve yabancı dil hayranlığına karşı yükseköğretim düzeyindeki gençler bilinçlendirilmelidir.

Anlama ve anlatma becerileri ile üst düzey zihinsel becerileri geliştirecek uygulamalara yönelik bir içerik geliştirilmelidir. Üniversitelerde uygun sınıf ortamlarında, Türk Dili dersinde uygulamalara daha fazla zaman ayrılabilir. Bu sayede öğrencilere verilmesi hedeflenen dil becerileri kalıcı hâle getirilebilir. Çünkü “ana dili öğretimi bir bilgi dersi olmaktan çok, bir beceri ve alışkanlık kazandırma dersidir; beceriler de uygulama yoluyla kazandırılır. Öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesinde en etkili yol, öğretim sürecinde öğrenciyi etkin kılacak ve onu uygulamaya yönlendirecek eğitsel önlemlerin alınmasıdır” (Sever, 2002: 192).

Dersin içeriğinde, öğrenci seviyeleri dikkate alınarak her bir fakülte, yüksekokul ve meslek yüksekokulunda dersi veren öğretim elemanınca değişiklik yapılabilmesine imkân sağlanmalıdır. Bunun için öğrenciye tutum ölçeği ve seviye tespiti için bir sınav uygulanabilir. Bu konuda öğretim elemanının dil hassasiyeti ve ana dili bilinci büyük öneme sahiptir.

Yükseköğretime gelinceye kadar aldığı her konuda eksiktir gerekçesiyle üniversite

öğrencilerine tüm konuları bir senede vermeye kalkmak faydalı olmamaktadır. Bu doğrultuda dil bilgisi konuları içerikten çıkarılmalıdır.

Derse karşı ilgisiz kalan ve öğrenmek için çaba sarf etmeyen meslek yüksekokulu öğrencilerine bilinç ve beceri kazandırabilmek için sınıflarda öğrenci sayısının azaltılması ve bu sayede öğrencinin daha aktif olması, öğretim elemanının öğrencilerle daha fazla ilgilenmesi sağlanmalıdır.

Öğrenciler yıl boyunca Türk dilinin kurallarını derste işlemelerine rağmen edebî metinlerle karşılaşmamaktadır. Hem edebî ve estetik zevkten edinememekte hem de Türk dilinin inceliğini, derinliğini ve kurallarını hazmetmeden mezun olmaktadır. Bu sebeple Türk Dili dersinde nitelikli okuma ve yazma alışkanlığı kazandırmak için metinlerden yararlanılmalı; buna paralel olarak paragraf konusuna yer verilmelidir.

Araştırmanın sonuçları arzulanan hedeflere ulaşabilmek için haftada iki saatin yeterli gelmediğini göstermektedir. Bu bağlamda seçmeli derslerle desteklenerek ders saatinin artırılması sağlanmalıdır.

Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

Türkçe öğretimi, etkili öğretim ve sınıf yönetimi konularında çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Bunlar daha çok ilköğretim veya ortaöğretime uyarlanabilecek sonuçlara ulaşmış ve öneriler getirmiştir. Yükseköğretimde Türkçe veya ana dili öğretimi alanında da yapılmış çalışmalar mevcuttur. Ancak yükseköğretimde Türkçe öğretimi alanında yapılmış ilk aksiyon araştırması olduğu düşünülen bu çalışmanın benzer aksiyon araştırmalarıyla desteklenmesi sonuçlarının genellenebilirliğine katkıda bulunacaktır.

Araştırmada veri kaynakları olarak aynı zamanda araştırmacı olan öğretici ve öğrencileri yer almıştır. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda Türk Dili dersi veren diğer öğretim elemanları ile diğer alanlarda ders veren akademisyenlerin de düşünceleri alınıp veride çeşitlilik sağlanarak dersin etkililiği üzerinde farklı uzman görüşlerinin değerlendirilmesiyle uygulamalar geliştirilebilir.

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları, dersin etkililiği ile alakalı veri sağlamanın yanında öğretici-öğrenci ilişkisi bakımından olumlu bir iletişim aracı olmuştur. Gerçekte de bir öğreticinin uygulamasını geliştirmesi, öncelikle öğrencilerine değer vermesi, eleştirilerine saygı duyması ve düşüncelerini dikkate alarak gerekirse değişikliklere gitmesine bağlıdır. Bu doğrultuda yapılacak aksiyon araştırmalarıyla öğrencilerin düşüncelerine başvurulmalıdır.

YARARLANILAN KAYNAKLAR

Açık Önkaş, N. (2010). Ana dili öğretimine yeni yaklaşımlar. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (İLKE)*. 24.

Adalı, O. (1983). Anadili olarak Türkçe öğretimi üstüne. *Türk Dili Dergisi, Türkçe Öğretimi Özel Sayısı*, 379-380, 18-30.

Aksan, D. (1975). Ana dili. *Türk Dili Dergisi*, 285, 423-434.

Aksan, D. (2004). *Dilbilim ve Türkçe yazıları*. İstanbul: Multilingual Yayınları.

- Aktaş, Ş. (2010). Dilin doğru ve güzel kullanımı üzerine. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 27, 37-42.
- Aylılmaz, C. (2010). Türkçe öğretiminin sorunları. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 5/3, 728-749.
- Ateş, K. (2007). *Türk dili*. Ankara: İmge Yayınları.
- Banarlı, N. S. (2005). *Türkçenin surları*, İstanbul: Leyla ile Mecnun Yayıncılık.
- Başar, H. (1999). *Sınıf yönetimi*, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Cemaloğlu, N. ve Kayabaşı, Y. (2007). Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyi ile sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin modelleri arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 27 (2), 123- 155.
- Cemiloğlu, M. (2004). Üniversitelerde Okutulan Türk dili dersi ile ilgili tespitler değerlendirmeler ve öneriler. *Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XVII (2), 173-182.
- Çiftçi, M. (1991). *Bir grup yükseköğretim öğrencisi üzerinde kelime serveti araştırması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çotuksöken, Y. (2002). *Türkçe üzerine denemeler ve eleştiriler*. İstanbul: Papatya Yayınları.
- Çotuksöken, Y. (2010). *Uygulamalı Türk dili*. İstanbul: Papatya Yayınları.
- Dağaşan, D. (1996). Yükseköğretimde Ortak Zorunlu Türk dili dersleri üzerine bir değerlendirme. *Bilge*, 8, 10-12.
- Duman, A. (1997). *Üniversitelerin Türk dili ve edebiyatı bölümleri dışındaki bölümlerinde Türkçenin eğitimi ve öğretimi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ekiz, D. (2004). Eğitim dünyasının nitel araştırma paradigmasıyla incelenmesi: Doğal ya da yapay. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (4), 415-439.
- Ekiz, D. (2006). *Öğretmen eğitimi ve öğretimde yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayınları.
- Erdoğan, T. ve Gök, B. (2009). Türkçenin ana dili olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve bu sorunların giderilmesine yönelik öneriler: Ankara örneği. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (36), 1-16.
- Ergün, M. (2005). Sınıfta motivasyon. Karip E. (ed.). *Sınıf yönetimi*, 5. Baskı içinde (155-199), Ankara: Pegem Yayınları.
- Gürsel, M. (2005). Olumlu öğrenmeye uygun bir ortam oluşturma. *Sınıf yönetimi*. 2. Baskı içinde. Gürsel, M., Sarı, H. ve Dilmaç, B. (Ed.). Konya: Eğitim Kitabevi.
- İpşiroğlu, Z. (1989). *Düşünmeyi öğrenme ve öğretme*. İstanbul: Afa Yayınları.

- İpşir, D. (2002). Sınıf yönetiminde öğrencilerle sağlıklı iletişim kurabilmenin ve olumlu sınıf ortamı yaratmanın rolleri. *Millî Eğitim Dergisi*, <http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/153-154/ispir.htm> (12.05.2012).
- Kaplan, M. (2005). *Kültür ve dil*, İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Karadağ, M. (2003). *Kuram yöntem bağlamında yazılı sözlü anlatım*. Ankara: Ürün Yayınları.
- Kavcar, C. (2008). Türkçenin güncel sorunları. *Çağdaş Türk Dili Dergisi*, 244.
- Kolektif (2012). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Özden, Y. (2005). Sınıf içinde öğrenme öğretmen ortamının düzenlenmesi. Karip E. Karip (ed.). *Sınıf yönetimi*, 5. Baskı içinde (39-73), Ankara: Pegem Yayınları.
- Polat, S. ve Buluş-Kırıkkaya, E. (2004, Temmuz). *Gürültünün eğitim-öğretim ortamına etkileri*. Sözlü Bildiri, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Malatya.
- Saltabaş Çiçek, N. (1997). *Polis Meslek Yüksekokullarında Türk dili dersleri kapsamında kompozisyon bilgileri ve uygulamaları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Sever, S. (2002), *Bir öğretim dili olarak Türkçenin sorunları ve öğretme-öğrenme sürecindeki etkili yaklaşımlar*. Sözlü Bildiri, Türkçenin Dünü, Bugünü, Yarını; Uluslararası Bilgi Şöleni- Bildiriler, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Tezcan, N. (1983). Yükseköğretimde anadili öğretimi. *Türk Dili Dergisi*, Türkçe Öğretimi Özel Sayısı, 379-380, 73-76.
- Uludağ, Z. ve Odacı, H. (2002). Eğitim öğretim faaliyetlerinde fiziksel mekân. *Millî Eğitim Dergisi*, 153-154.
- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23 (2), 461-472.
- Vural, H. (2007). Üniversitelerde okutulan Türk dili dersi üzerine. *Türk Dili Dergisi*, 669, 496-503.
- Yaman, E. (2006). eğitim sistemindeki sorunlardan bir boyut: büyük sınıflar ve sınıf yönetimi. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (3), 261-274.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Zülfikar, H. (1977). *Yüksek öğretimde Türkçe yazım ve anlatım*. Ankara: İlkıyaz Basımevi.