Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (http://sbe.gantep.edu.tr)
2010 9 (2):357 -376 ISSN: 1303-0094

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Türkçe Dersleri İçin Oluşturdukları Hazırlık ve Anlama Çalışmalarının Değerlendirilmesi[1]

The Evaluation of Preparation and Comprehension Works That Primary School Teacher Candidates Created For Turkish Lessons

Eyyup Coşkun[*], Ahmet Balcı[**] ve Ahmet Murat Arısoy[***]
Mustafa Kemal Üniversitesi

Özet

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının ilköğretim 5. sınıf düzeyindeki metinler için hazırladıkları anlama çalışmalarının değerlendirilmesidir. Dört ayrı üniversitedeki 100 sınıf öğretmeni adayı üzerinde gerçekleştirilen araştırmada öğretmen adaylarına biri öyküleyici, biri bilgilendirici, biri de şiir olmak üzere üç metin verilmiş, öğretmen adaylarından her metin için 5. sınıf düzeyinde hazırlık ve anlama çalışmalarını nasıl yapacaklarını yazılı olarak anlatmaları istenmiştir. Toplanan veriler üzerinde kategorisel içerik analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının üç metin için *hazırlık çalışması* olarak yazdıkları etkinliklerin dağılımı şu şekildedir: Ön hazırlık (46), ön bilgileri harekete geçirme (107), anahtar kelimelerle çalışma (37), metni tanıma ve tahmin etme (58), amaç belirleme (0), tür, yöntem ve teknik belirleme (4). Öğretmen adaylarının *anlama çalışması* olarak hazırladığı etkinliklerin dağılımı ise şu şekildedir: Görsel okuma (126), dinleme (50), okuma (323), anlamı bilinmeyen kelimelerle çalışma (67), metni inceleme (179), söz varlığını geliştirme (37). Hazırlık aşamasıyla ilgili etkinliklerin öğrenci başına düşen ortalaması 2.52 iken anlama etkinliklerinin ortalaması 7.82'dir. Hazırlanan etkinliklerin metin türüne göre öğrenci başına düşen ortalaması bilgilendirici metinde 3.35, öyküleyici metinde 3.50, şiirde ise 3.49'dur. Çalışmada birinci öğretim öğrencilerinin ikinci öğretim öğrencilerine göre daha fazla etkinlik hazırladıkları, hazırlanan etkinlik sayısında cinsiyete göre anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe Eğitimi, Hazırlık, Anlama, Öğretmen Adayları.

Abstract

The purpose of this research is to be evaluated of comprehension works that primary school teacher candidates prepared for texts whose levels are appropriate for fifth grade in primary

[1] Bu çalışma, III. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayında sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

[*] Yrd. Doç. Dr., Mustafa Kemal Üniv. Eğitim Fak. Türkçe Eğitimi Bölümü, ecoskun2002@yahoo.com
[**] Dr., Mustafa Kemal Üniv. Eğitim Fak. Türkçe Eğitimi Bölümü abalci@mku.edu.tr
[***] Mustafa Kemal Üniv. Sosyal Bilimler Ens. Türkçe Eğitimi AB Dalı ahmetmurat.88@gmail.com

education. In the research that was conducted on 100 primary school teacher candidates who are in four different universities, three texts that consist of a narrative, an informative and a poem were given to teacher candidates and they were asked to explain in writing how to do preparation and comprehension works for each text whose level is appropriate for fifth grade. Categorical content analysis was performed on data gathered. According to findings obtained, the range of the activities, which teacher candidates wrote as preparation study for three texts, is as below: Preliminary preparation (46), activation of foreknowledge (107), study with key words (37), to recognize and guess the text (58), to set an aim (0), to determine sort, method and technique (4). The range of the activities, which teacher candidates prepared as comprehension work, is as below: Visual reading (126), listening (50), reading (323), studying with unknown words (67), examining the text (179), improving vocabulary (37). While the average of activities related to preparation stage per a student is 2.52, the average of comprehension activities is 7.82. The average of the activities prepared according to kind of text per a student is 3.35 at informative text, 3.50 at narrative text, 3.49 at poem. In the study, it is determined that first education students prepared more activities with respect to second education students and there is no significant difference in number of the activities prepared according to sex.

Keywords: Turkish language education, preparation, comprehension, teacher candidates

I. GİRİŞ

Dil temel nitelik itibariyle anlaşmayı sağlayan ve toplumlara özgü olarak gelişen bir sistemdir: "*Düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan ögeler ve kurallardan yararlanılarak aktarılmasını sağlayan, çok yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir.*" (Aksan, 2000: 55) Bu yönüyle dil, iletişimi sağlamanın ötesinde pek çok öğrenme ve öğretme sürecinin de ilk basamağını oluşturur. Başta ilköğretim okulları olmak üzere her kademedeki eğitim sürecinde bireylere dil eğitimi verilmekte, bireylerde anlama ve anlatma becerilerinin yanında düşünme, kavrama, eleştirme ve analiz gibi pek çok beceri geliştirilmeye çalışılmaktadır. İlköğretim okullarındaki Türkçe derslerinin temel amacı da öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini geliştirmektir.

Anlama sürecinde özellikle dinleme ve okuma becerilerinin kazandırılması önemlidir. Anlama; "*Bir şeyin ne demek olduğunu, neye işaret ettiğini kavramak, yeni bilgileri eskileriyle bir araya getirerek sonuç niteliğinde başka bir bilgi edinmek*"tir (TDK, 2005). Bu yönüyle anlama, okuma ve dinleme becerilerinin de amacını oluşturmaktadır. Okuma, temel bilgi edinme araçlarından biri olması yönüyle bireylere hayat boyu sürecek bir öğrenme sürecinin de kapılarını açar. Okuma, gözle algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafından yorumlanarak anlamlandırılmasıdır. Okuma becerisi, öğrencinin farklı kaynaklara ulaşarak yeni bilgi ve deneyimlere erişmesini sağlar. Böylece öğrenme, araştırma, yorumlama, tartışma ve eleştirel düşünme becerilerinin kazanılmasına da yardımcı olur (MEB, 2006: 6).

Okuma ile ilgili olarak yapılan tanımlamaların hemen hepsinde harf ve sembolleri tanıma sürecinin ötesinde "anlama"ya vurgu yapıldığı görülmektedir.

Harris ve Sipay (1990: 10) okumayı yazı dilinin anlamlı olarak yorumlanması olarak değerlendirir. Bu yönüyle okuma, anlama çabasını zorunlu kılar. Ayrıca okuduğunu anlama süreci çözümleme, anlama ve yorumlama, eleştirme gibi farklı becerilerin etkin olarak kullanımıyla ilgilidir (Temizkan, 2009: 40-41). Coşkun'a göre (2003: 101-130) okuma, görme, algılama, dikkat, hatırlama, anlamlandırma, yorumlama, sentez ve çözümleme gibi farklı zihinsel işlemlerin bir arada gerçekleştiği; insanın kendisini, çevresini ve dünyayı tanımak için bilgi ve kültür kazanmasında ve eleştirel bilince ulaşmasında rol oynayan çok önemli bir eğitim aracı ve dil becerisidir. Anlama okumanın temel niteliğidir. Bu temel özellik öğrencinin sadece okuldaki öğrenme sürecini değil hayat boyu süren ve öğrenmenin kapısını açan bir süreci kapsar (National Reading Panel, 2000: 4-1).

Anlama sürecini açıklayan diğer önemli beceri ise dinlemedir. Dinleme "*ses ve konuşmaların anlamlandırılarak zihinde yapılandırıldığı karmaşık bir süreçtir. Bu süreç işitme, anlama ve zihinde yapılandırma aşamalarını içermektedir*" (MEB, 2009: 13). Dinleme sürecinde basit anlamda bir ses işitmenin ötesinde iletilen mesajı anlama ve yorumlama çabası vardır (Özbay, 2009: 55). Dil becerileri içinde uzun bir dönem "ihmal edilmiş bir beceri" alanı olarak değerlendirilen ve çocukların okula gelmeden de bu beceriyi kazandıkları düşünülen dinlemede de uygun strateji öğretimi gereklidir (Tompkins, 1998: 260). Genel anlamı ile günlük hayatta en sık kullanılan becerilerden biri olan dinlemenin bir eğitim süreciyle geliştirilmesi becerinin daha etkin ve verimli kullanılmasını sağlayacak, anlama becerisini de geliştirecektir.

Okuma ve dinleme becerilerinin geliştirilmesine dayanan anlama eğitimi Türkçe derslerinde büyük oranda metin işleme ve metni anlama çalışmalarıyla gerçekleştirilmektedir. Bu yönüyle metin, anlama eğitiminin de temel malzemesi konumundadır.

Metin, Türkçe Sözlük'te (TDK, 2005) "*1.Bir yazıyı biçim, anlatım ve noktalama özellikleriyle oluşturan kelimelerin bütünü. 2.Basılı veya el yazması parça*" olarak tanımlanır. Burada hem şekle hem de anlama ait birimleri bünyesinde barındıran yazılmış veya basılmış yapılara vurgu yapıldığı görülmektedir. Metin "*belirli bir bildirişim bağlamında bir ya da birden çok kişi tarafından sözlü ya da yazılı olarak üretilen bir dil dizgesi bütünüdür.*" (Günay, 2001: 33) Akyol (1996: 8) ise metni "kendisinden anlam kurulan (inşa edilen) her şey" olarak görür.

Metin kendisini oluşturan cümlelerin toplamından ibaret değildir. Şekil itibariyle bir metnin içinde pek çok cümle bulunabilmektedir. Ancak burada özellikle üzerinde durulan kavram cümlelerin varlığı değil anlam birlikteliği ve bütünlüğüdür. Arka arkaya dizilmiş her cümle topluluğu bir metin oluşturmaz (Halliday ve Hasan, 1976: 1-2). Metin içerisinde bilgi, duygu ve düşünceler tesadüfen değil sistematik ve mantıklı bir biçimde düzenlenir. Metindeki bilgilerin nasıl düzenlendiğini ve yapısını bilmek metni anlamayı da kolaylaştırır (Güneş, 2007: 215). Bir araya gelmiş cümlelerin hangi durumlarda "metin" olarak kabul edilebileceği konusu "metinsellik ölçütleri" kavramını gündeme getirmiştir.

Metinsellik "bir metni metin olmayan tümce ya da sözce topluluğundan ayırmak için başvurulan ölçütler ya da bir metnin oluşması için gerekli koşullar"la (Toklu, 2007: 127) ilgilidir. Cümleler topluluğunun metin olarak kabul edilebilmesi için gerekli özellikleri De Beaugrande ve Dressler (1981) yedi başlık altında değerlendirir: Bağdaşıklık, tutarlılık, amaçlılık, ikna edicilik (kabul edilebilirlik), bilgilendiricilik, duruma uygun olma ve metinlerarasılık (Akt. Coşkun, 2007: 235-240).

Anlama sürecinde metne ait yapı özellikleri de önemlidir. Metni anlamak ve anlama becerisini geliştirebilmek için metinlerdeki ortak yapıları bilmek ve eğitim sürecini de buna uygun düzenlemek gerekir. Metinler genellikle bilgilendirici ve öyküleyici metinler olmak üzere iki başlık altında değerlendirilmektedir (Williams vd., 2004: 130). Ancak metinleri kesin sınırlarla birbirinden ayırmak oldukça güçtür. Belirli bir türdeki metin aynı anda bilgi verebileceği gibi öyküleyici bir tarzda da oluşturulabilir. Akyol (2007: 26-27) metinleri oluşturulma şekillerine göre kurgu ve kurgu olmayan metinler şeklinde sınıflar. Kurgu metinler insanlar, mekânlar ve olaylar hakkında oluşturulabilir. Hikâyeler, romanlar, destanlar vb. bu türde oluşturulmuş metinlerdir. Kurgu olmayan metinler ise gerçek hayattaki algı, yaşantı ve özel durumları yansıtırlar. Makale, mektup, gazete yazısı, biyografi vb. bu türe örnektir. Ayrıca şiir ve tiyatro da bu sınıflamanın dışında farklı yapıya sahip okuma metinleridir.

Aktaş ve Gündüz (2008: 261-354) metinleri öğretici ve edebî metinler başlıkları altında sınıflandırılmaktadır. Öğretici metinler bilgi verme amacıyla oluşturulurlar (makale, eleştiri, deneme, fıkra, sohbet, röportaj, gezi yazısı, anı, günce ve biyografi). Edebî metinler ise anlatma esasına bağlı kurmaca metinler (destan, masal, fabl, hikâye, roman), lirik metinler (şiir) ve dramatik metinler (oyun) olmak üzere üçe ayrılır.

Cemiloğlu (2001: 24) ise metinleri, olaya dayalı türler, düşünceye dayalı türler ve duyguya dayalı türler olmak üzere üç bölümde değerlendirmiştir. Olay ağırlıklı metinler hikâye, roman, tiyatro, masal, efsane, destan, fabl, anı ve gezi yazılarıdır. Düşünce ağırlıklı metin türleri ise makale, deneme, söyleşi, fıkra, eleştiri ve inceleme yazılarıdır. Duygu ağırlıklı metin türleri içinde ise şiir türü bulunmaktadır.

Günay (2001: 152), kesin sınıflamaların mümkün olmadığını belirtmekle birlikte insanların günlük hayatta karşılaşabileceği metinlerin şu başlıklar altında değerlendirilebileceğini belirtir:

- **Anlatı türü metinler:** Olaylar kurmaca olabileceği gibi gerçeğe de dayanabilir. Roman, hikâye, anı ve yaşananlarla ilgili belgesel anlatımlar bu grupta değerlendirilebilir.
- **Şiirsel Metinler:** Şiir, manzume, destan parçaları örnek olarak verilebilir.
- **Söyleşimsel metinler:** Tiyatro, fotoroman, çizgi film, altyazılı filmler.

- **Basın metinleri:** Röportaj, mülakat, haber yorumu, köşe yazısı, açıklamalar, haber metinleri.
- **Özel bilgilendirici metinler:** Bilimsel nitelikli makale ve kitaplar.
- **İşlevsel metinler:** Kullanma kılavuzları, uyarma notları, resmi işlerde kullanılan hazır, matbu evraklar.
- **Öğretici metinler:** Ders kitapları ve notları.
- **Çözümleme ile ilgili metinler:** İncelemeler, denemeler, araştırma yazıları.
- **Meslekî metinler:** Rapor, tanıtım yazısı, mahkeme tutanağı, polis tutanakları, kurum içi yazışmalar ve bilgi açıklamaları.
- **Haberleşme metinleri:** Aile bireyleri ve arkadaşlar arasındaki mektuplar, meslekî ve resmî yazışmalar.
- **Uyarıcı yazılar, panolar, pankartlar.**
- **Afişler, el ilanları.**

Görüldüğü gibi metinleri belirli bir tasnif etrafında değerlendirmek güçtür. Yapılan sınıflama çalışmalarında bir türe ait olarak gösterilen bir metnin diğer başlıklardan hiçbirine ait olamayacağını söylemek de mümkün değildir. Farklı sınıflamalara karşın İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (1-5. Sınıflar) ders kitaplarında kullanılacak metinlerin nitelikleri açıklanırken bu metinlerin "öyküleyici, şiir ve bilgilendirici" türü örnekleyecek şekilde (MEB, 2009: 169) seçilmesi istenmiştir.

Günümüzde metin farklılıklarının bireyin anlama sürecini etkilediği bilinmektedir (Durkin, 1989: 367-371). Thorndike (1917), Kintsch (1977), Meyer ve Rice (1984) tarafından gerçekleştirilen araştırmalar öğrenme sürecinde metin yapılarının önemli olduğunu göstermektedir (Aktaran: Vacca ve Vacca, 2005: 393). Erken yaşlardan itibaren sıklıkla karşılaşılan öyküleyici metinler sebebiyle anlama sürecinde bu türdeki metinlerin anlama oranının daha yüksek olduğu bilinmektedir (Gregg ve Sekeres, 2006: 102; Berman ve Nir-Sagiv, 2007: 80). Ancak ilerleyen eğitim süreciyle birlikte farklı metin yapılarıyla karşılaşan öğrencinin bu metinleri anlama oranının da yükselmesi beklenir (Goldman ve Rakestraw, 2000: 323-324).

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programında (1-5. Sınıflar) Metin İşleme Süreci:

İlköğretim 1-5. sınıflarda uygulanan Türkçe öğretim programı 2004 yılında yayımlanmıştır. 2004 yılından bu yana programda küçük çaplı düzenlemeler yapılmıştır. Programa ilişkin son düzenleme Mayıs 2009 tarihlidir. Programda

Türkçe dersi öğrenme alanları dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu olarak belirlenmiştir. Dil bilgisi ise bir öğrenme alanı olarak değil, diğer öğrenme alanlarının içinde değerlendirilmiştir.

Dil eğitiminin temel amacı dil becerilerinin geliştirilmesidir. Dil becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar Türkçe derslerinde büyük oranda metin üzerinde yapılan etkinliklerle gerçekleştirilmektedir. Özbay'ın (2003: 7) araştırmasına göre Türkçe öğretmenleri derslerini büyük oranda ders kitaplarına bağlı olarak işlemektedir. Bu yönüyle metin, dil eğitiminin temel aracı konumundadır. Nitekim öğretim programda hedeflenen bütün kazanımların metin aracılığıyla verilmesi amaçlanmaktadır.

Türkçe öğretim programında metin işleme süreci "Öğrenme-Öğretme Süreci" başlığı altında 5 ana aşama, 23 alt aşamada açıklanmıştır. Bu aşamalar programda ve öğretmen kılavuz kitaplarında önceki programlara göre çok daha ayrıntılı biçimde açıklanmıştır.

İlköğretim 1-5. Sınıflardaki öğrenme-öğretme dolayısıyla metin işleme sürecinin ilk basamağını ***"Hazırlık"*** aşaması oluşturmaktadır. Ders işleme sürecinde planlamanın önemli basamaklarından biri hazırlık sürecidir. Özellikle öğrencilerin derse karşı motivasyonunun artması için öğrencinin hem derse hem de konuya hazırlanması gerekmektedir (Yalçın, 2002: 68-69). Hazırlık sürecinde öncelikle dinleme, okuma ve görsel okuma için yapılacak araç-gereç hazırlığı, materyal seçimi, nesne ve modellerin hazırlanması, oturulacak yerin belirlenmesi gibi "ön hazırlığa" ait çalışmalar yapılacaktır. Daha sonra ise metni anlamaya yönelik olarak gerçekleştirilecek "zihinsel hazırlığa" ait çalışmalara dikkat edilecektir. Bu aşamada "ön bilgileri harekete geçirme, anahtar kelimelerle çalışma, metni tanıma ve tahmin etme, amaç belirleme, tür, yöntem ve teknikleri belirleme"ye yönelik çalışmalar yapılacaktır (MEB, 2009: 150-151).

"Anlama" aşaması doğrudan metin üzerinde gerçekleştirilecek çalışmaları düzenlemektedir. Anlama, okuma, dinleme ve görsel okumayla elde edilen bilgiler üzerine düşünme, sebepleri araştırma, çıkarımlar yapma ve değerlendirme sürecidir (Güneş, 2007: 229). Bu aşamada programda bağımsız öğrenme alanları olarak belirlenen "görsel okuma, dinleme ve okuma"ya ait yöntem ve teknikler kullanılarak metni anlama çalışmalarının yapılması, metnin türü ve yapısı hakkında bilgi verilmesi ve buna uygun alıştırmalar yapılması istenmektedir. Ayrıca "anlamı bilinmeyen kelimelerle çalışma, metni inceleme ve söz varlığını geliştirme" süreçlerinde metnin anlamlandırılması için kelime düzeyinde ve metnin tamamı üzerinde değerlendirmeler yapılacaktır (MEB, 2009: 151-153). "Anlama" becerisinin geliştirilmesi Türkçe öğretiminin ana amaçlarından biridir. Bu eğitimle birlikte sadece metni anlama ve çözümleme sürecindeki beceriler değil, iletişim çağında dinleme ve izleme becerileri de geliştirilmiş olacaktır (Kavcar vd, 1998: 4).

"Zihinde Yapılandırma" sürecin üçüncü aşamasını oluşturmaktadır. Bu aşama, programın ilk biçiminde (2005) "Metin Aracılığıyla Öğrenme" olarak isimlendirilmiş, 2009'da yapılan değişiklikle "Zihinde Yapılandırma" olarak adlandırılmıştır. Öğrencilerin yeni edindikleri bilgileri zihinde yapılandırmalarını

sağlamak amacıyla "öğrenilenlerin günlük hayatla, diğer derslerle ve ara disiplinlerle ilişkilendirilmesi ve öğrencilerin metinden hareketle yeni bir konuyu araştırması" (MEB, 2009: 153) istenmiştir. Zihinde yapılandırmayı sağlamak için "düşünme, sorgulama, kavramlaştırma, karar verme ve sorun çözme"ye ilişkin çalışmalar yapılacaktır. Bilginin aktarılması ve kalıcılığının sağlanması için de öğrenilenler günlük hayat, Atatürkçülük konuları ve diğer derslerle ilişkilendirilecektir. Metinden ve yeni öğrenilen bilgilerden hareketle yapılacak "araştırma"lar ise öğrencinin bu yöndeki becerisini geliştirmek ve yeni öğrenme alanlarının açılmasını sağlamakla ilgilidir. Öğrencilerin sosyalleşmesi, etkinliklere istekle katılması, dikkatlerini canlı tutmaları ve kendilerini tarafsız gözle değerlendirebilmeleri ancak ders ile günlük hayat arasında ilişki kurabilmesiyle gerçekleşir (Özbay, 2006: 92). Türkçe derslerinde öğretim süreçlerinin hayata dönük olması tutum ve davranış geliştirmeyi de kolaylaştıracaktır.

Metin işleme sürecinin dördüncü aşaması ***"Kendini İfade Etme"*** başlığını taşımaktadır. Dil becerilerinin birbirini tamamlar nitelikte olduğu düşünüldüğünde metin işleme sürecinde anlama çalışmaları kadar anlatma çalışmalarına da yer verilmesi gerekir. "Anlama" aşamasında olduğu gibi burada da "ön hazırlık" ve "zihinsel hazırlık" başlıklarıyla anlatma çalışmaları öncesinde "ön bilgileri harekete geçirme-konu belirleme, amaç belirleme, yöntem ve teknikleri belirleme, tür ve sunu şeklini belirleme" ile hazırlık süreci tamamlanacaktır. "Konuşma, yazma ve görsel sunu" için yapılacak çalışmalarda da yine "kuralları gözden geçirme ve söz varlığını kullanma"ya dikkat edilerek öğrenme alanlarının nitelikleri ve kelime hazinesine vurgu yapılmıştır (MEB, 2009: 155-156). Metin işleme sürecinde metinden hareketle "anlatma" becerisinin geliştirilmeye çalışıldığını bu bölümde görmek mümkündür. Ancak yapılan açıklamalarda bu çalışmaların ders kitaplarında mutlaka bulunması istenmesine rağmen "öğretmen bu aşamalara ait kazanımları iki okuma metninin işlenişinde gerçekleştirmiş ise diğer okuma metninde bu aşamaları işlemeyebilir" (MEB, 2009: 155) denilerek metin işleme sürecinde ağırlığın "anlama"ya verildiğini görmek mümkündür.

Son aşama ***"Ölçme ve Değerlendirme"*** başlığını taşımaktadır. Eğitim sürecinde ölçme ile "bir nesnenin ya da bireyin belli bir niteliğe veya özelliğe ne derece sahip olduğunun belirlenmesi" amaçlanır (Kan, 2007: 2). Böylece eğitim süreci ile kazandırılması hedeflenen davranış değişikliği hedefine ne kadar ulaşılabildiği belirlenmiş olur. Ölçme ve değerlendirme ile amaçlanan "öğrencinin eksik yönlerini tamamlamasına ve becerilerini geliştirmesine yardım etmektir" (MEB, 2009: 157). Yapılacak ölçme ve değerlendirme işlemlerinde kullanılacak ölçekler için yönlendirme, program ve kılavuzun "Ölçme ve Değerlendirme" bölümünde yapılmıştır.

Programda öngörülen metin işleme sürecindeki ana aşamalar ve alt aşamalar şu şekildedir:

Tablo 1: İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programına (1-5. Sınıflar) Göre Öğrenme-Öğretme Süreci

Ana Aşamalar	Alt Aşamalar
1.Hazırlık	a. Ön Hazırlık b. Zihinsel Hazırlık 1. Ön bilgileri harekete geçirme 2. Anahtar kelimelerle çalışma 3. Metni tanıma ve tahmin etme 4. Amaç belirleme* 5. Tür, yöntem ve teknikleri belirleme*
2.Anlama	a. Görsel Okuma, Dinleme ve Okuma 1. Görsel okuma 2. Dinleme 3. Okuma 4. Anlamı bilinmeyen kelimelerle çalışma b. Metni İnceleme c. Söz Varlığını Geliştirme
3.Zihinde Yapılandırma	a. Günlük Hayatla İlişkilendirme b. Atatürkçülük, Diğer Dersler ve Ara Disiplinlerle İlişkilendirme c. Araştırma
4.Kendini İfade Etme	a. Ön Hazırlık b. Zihinsel Hazırlık 1. Ön bilgileri harekete geçirme – konu belirleme 2. Amaç belirleme* 3. Yöntem ve teknikleri belirleme* 4. Tür ve sunu şeklini belirleme c. Kuralları Gözden Geçirme d. Konuşma, Yazma ve Görsel Sunu e. Söz Varlığını Kullanma
5.Ölçme ve Değerlendirme	

Amaç

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının ilköğretim 5. sınıf düzeyindeki metinler için oluşturdukları hazırlık ve anlama çalışmalarının değerlendirilmesidir. Bu amaca bağlı olarak çalışmanın alt amaçları şunlardır:

1. Sınıf öğretmeni adaylarının farklı metin türlerinde

   a. Hazırlık aşaması için hazırlanan etkinliklerin dağılımını belirlemek,

* Bu aşamalar 1., 2. ve 3. sınıflarda uygulanmamaktadır.

b. Anlama aşaması için hazırlanan etkinliklerin dağılımını belirlemek,

2. Hazırlanan etkinlik sayısında

a. Öğretim türüne (I. - II. Öğretim) göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek,

b. Cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemektir.

II. YÖNTEM

Bu araştırma, nitel veri toplama tekniklerinden faydalanılarak gerçekleştirilen tarama modelinde betimsel bir çalışmadır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini 2009–2010 eğitim öğretim yılında üniversitelerin Eğitim Fakültelerinin Sınıf Öğretmenliği bölümü 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma evreninin büyük olması nedeniyle örneklem alma yöntemi tercih edilmiştir. Bu amaçla yansız küme örnekleme yöntemiyle belirlenen ve Mustafa Kemal Üniversitesi, Erciyes Üniversitesi, Dumlupınar Üniversitesi ve Cumhuriyet Üniversitesi'nde Sınıf Öğretmenliği bölümünde 4. sınıfta öğrenim gören 100 öğrenci araştırmanın örneklem grubu olarak seçilmiştir. Örneklemin 4. Sınıf öğrencilerinin tercih edilmesi öğretmenlik eğitiminin sonuna gelmiş olmalarından dolayıdır.

Tablo 2: Araştırma Örneklemindeki Öğretmen Adaylarına İlişkin Bilgiler

Değişken		**n**	**%**
Üniversite	Mustafa Kemal Üniversitesi	24	24
	Erciyes Üniversitesi	30	30
	Cumhuriyet Üniversitesi	26	26
	Dumlupınar Üniversitesi	20	20
Cinsiyet	Bayan	62	62
	Erkek	38	38
Toplam		100	100

Tablo 2'de görüldüğü üzere araştırmanın uygulandığı üniversitelerdeki öğrenci sayıları birbirine yakın düzeydedir. Bayan öğretmen adaylarının oranı erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksektir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada öğretmen adaylarına MEB İlköğretim Türkçe 5 Öğrenci Ders Kitabı'nda yer alan ve uzman görüşü alınarak belirlenen biri bilgilendirici *(Kalbimizin Sesi)*, biri öyküleyici *(Yeşille Mavinin Ölümü)*, biri de şiir *(Uygarlık Yolu)* olmak üzere üç metin verilmiş, öğretmen adaylarından her bir metin için 5. sınıf düzeyinde hazırlık ve anlama çalışmalarını nasıl yapacaklarını yazılı olarak anlatmaları istenmiştir. Her metin için öğretmen adaylarına 1 ders saati süre verilmiştir. Metinler bütün gruplarda aynı sırayla (bilgilendirici, öyküleyici, şiir) uygulanmıştır.

Veri Çözümleme Teknikleri

Toplanan veriler üzerinde kategorisel içerik analizi (Yıldırım ve Şimşek, 2003) yapılmıştır. Öğretmen adaylarının hazırladığı çalışmalar, Türkçe Öğretim Programı'nda (1-5. Sınıflar) öngörülen metin işleme sürecindeki hazırlık ve anlama çalışmalarının aşamalarından oluşan "yapılandırılmış çerçeve"ye göre kodlanmıştır. Kodlamaların güvenirliği için kodlayıcılar arası uyum yöntemi kullanılmıştır (r =.96). Elde edilen bulgular betimsel istatistik teknikleri (frekans, ortalama) ve bağımsız örneklemler t testi tekniği kullanılarak incelenmiştir.

III. BULGULAR

Bu bölümde, araştırmada elde edilen veriler metin işleme sürecinin aşamaları ve metin türlerine göre kategorize edilerek tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 3: Metin Türlerine Göre Hazırlık Aşamasına Yönelik Olarak Yapılan Etkinliklerin Dağılımı

	Metin Türleri			
Aşamalar	**Bilgilendirici**	**Öyküleyici**	**Şiir**	**Toplam**
Ön Hazırlık	24	9	13	46
Ön Bilgileri Harekete Geçirme	48	39	20	107
Anahtar Kelimelerle Çalışma	6	15	16	37
Metni Tanıma ve Tahmin Etme	16	24	18	58
Amaç Belirleme	0	0	0	0
Tür, Yöntem ve Teknik Belirleme	1	1	2	4
Toplam	95	88	69	252

Tablo 3'e göre öğretmen adayları hazırlık çalışması olarak en çok (*f= 107)* ön bilgileri harekete geçirme etkinliği hazırlamıştır. Bu etkinlikleri sırasıyla metni tanıma ve tahmin etme (*f=58), ön hazırlık* (*f= 46) ve anahtar kelimelerle çalışma* (*f= 37) izlemiştir.* Bununla birlikte amaç belirleme ile ilgili hiçbir etkinlik yapılmazken, tür, yöntem ve teknik belirleme konusunda sadece 4 etkinlik yapılmıştır. Hazırlık çalışmasında en çok etkinlik (*f=95)* bilgilendirici metinde hazırlanırken en az etkinlik (*f=69)* şiirde hazırlanmıştır.

Tablo 4: Metin Türlerine Göre Anlama Aşamasına Yönelik Olarak Yapılan Etkinliklerin Dağılımı

Aşamalar	Metin Türleri			Toplam
	Bilgilendirici	Öyküleyici	Şiir	
Görsel Okuma	38	44	44	126
Dinleme	17	18	15	50
Okuma	97	101	125	323
Anlamı Bilinmeyen Kelimelerle Çalışma	21	22	24	67
Metni İnceleme	55	64	60	179
Söz Varlığını Geliştirme	12	13	12	37
Toplam	240	262	280	782

Tablo 4'e göre öğretmen adayları anlama çalışması olarak en çok (*f= 323)* okuma etkinliği hazırlamıştır. En az etkinlik ise söz varlığını geliştirme (*f= 37)*, dinleme (*f=50)* ve anlamı bilinmeyen kelimelerle çalışma (*f= 67)* için yapılmıştır.

Tablo 5: Hazırlık ve Anlama Aşamasında Hazırlanan Etkinliklerin Öğrenci Başına Düşen Ortalaması

Aşamalar	Metin Türü	Toplam Etkinlik	Öğrenci Başına Ort.
Hazırlık	Bilgilendirici	95	0.95
	Öyküleyici	88	0.88
	Şiir	69	0.69
	Toplam	252	2.52
Anlama	Bilgilendirici	240	2.40
	Öyküleyici	262	2.62
	Şiir	280	2.80
	Toplam	782	7.82

Tablo 5'te görüldüğü gibi üç metnin hazırlık aşamasında hazırlanan etkinliklerin öğrenci başına düşen ortalaması 2.52 iken, anlama aşamasında hazırlanan etkinliklerin öğrenci başına düşen ortalaması 7.82'dir. Buna göre öğrencilerin anlama aşamasında etkinlik hazırlamada zorlanmadıkları söylenebilir.

Tablo 6: Hazırlanan Etkinliklerin Metin Türüne Göre Öğrenci Başına Düşen Ortalaması

Metin Türü	Toplam Etkinlik	Öğrenci Başına Ort.
Bilgilendirici	335	3.35
Öyküleyici	350	3.50
Şiir	349	3.49

Tablo 6'ya göre hazırlanan etkinliklerin metin türüne göre öğrenci başına düşen ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Tablo 7: Hazırlanan Etkinlik Sayısı ile Öğretim Türü Arasındaki Bağımsız t-Testi

Öğretim Türü	**n**	**X**	**Ss**	**sd**	**t**	**p**
Birinci Öğretim	72	11.19	4.158	98	3.624	.000
İkinci Öğretim	28	8.14	2.534			

Tablo 7'de görüldüğü gibi 3 metin için birinci öğretim öğrencilerinin hazırladıkları etkinliklerin toplamının ortalaması 11.19 iken, ikinci öğretim öğrencilerinin hazırladıkları etkinliklerin ortalaması 8.14'tür. Ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir [$t_{(98)}$=3.624, p<.01). Bu durum birinci öğretim öğrencilerinin, ikinci öğretim öğrencilerine göre daha fazla etkinlik hazırladıklarını göstermektedir.

Tablo 8: Hazırlanan Etkinlik Sayısı İle Cinsiyet Arasındaki Bağımsız t-Testi

Cinsiyet	**n**	**X**	**Ss**	**sd**	**t**	**p**
Bayan	62	10.23	3.682	98	-.363	.718
Erkek	38	10.53	4.531			

Tablo 8'de görüldüğü gibi bayan öğrencilerin hazırladıkları etkinliklerin ortalaması 10.23 iken, erkek öğrencilerin hazırladıkları etkinliklerin ortalaması 10.53'tür. Grupların ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir [$t_{(98)}$=-.363 , p>.05]. Bu durum etkinlik hazırlama bakımından bayan öğrencilerle erkek öğrencilerin arasında bir farklılığın olmadığını göstermektedir.

IV. TARTIŞMA VE SONUÇ

Öğretmen adaylarının metin türlerine göre hazırlık aşamasına yönelik olarak yaptıkları etkinlikler incelendiğinde hazırlık çalışması olarak en çok (*f=107)* ön bilgileri harekete geçirme etkinliğinin oluşturulduğu görülmektedir. Hazırlık çalışmasında en çok etkinlik (*f=95)* bilgilendirici metinde hazırlanırken en az etkinlik (*f=69)* şiirde hazırlanmıştır. Öğretmen adayları "Amaç Belirleme" aşamasında hiç etkinlik oluşturmamışlar, "Türk, Yöntem ve Teknik Belirleme" aşamasında ise toplamda sadece 4 etkinlik oluşturmuşlardır. Bu etkinliklerdeki sayı azlığının önemli gerekçelerinden biri adı belirtilen aşamaların öğretmen adayları için alışılmışın dışında yeni başlıklar olmasıdır.

Alkan'ın (2009: 74, 94) sınıf öğretmenleri üzerinde gerçekleştirdiği araştırması, öğretmenlerin hazırlık aşamasına ilişkin yeterli düzeyde bilgi sahibi olmadıklarını ve sınıf içinde yapılan hazırlık çalışmalarının çoğunlukla ön hazırlıkla sınırlı kaldığını göstermektedir. Başka araştırmalarda da (Gözütok vd., 2005: 17-40; Anılan vd., 2008: 783-788) öğretmenlerin hazırlık aşamasında başta araç-gereç temini olmak üzere çeşitli sebeplerle, yeterince başarılı olamadıkları sonucuna varılmıştır. Akyol vd. (2008: 723-728) tarafından yapılan bir araştırmada da öğretmenlerin okuma öncesi tür, yöntem ve teknik belirlemeyle ilgili yeterince

faaliyette bulunmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmanın sonuçları ile ilgili diğer araştırmaların sonuçları bir arada değerlendirildiğinde öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının metin işleme sürecinin hazırlık aşamasındaki "Amaç Belirleme" ve "Tür, Yöntem ve Teknik Belirleme" aşamalarını yeterince tanımadıkları sonucu ortaya çıkmaktadır.

Sınıf öğretmeni adayları anlama çalışması olarak en çok (*f=323)* okuma etkinliği hazırlamıştır. En az etkinlik ise söz varlığını geliştirme (*f=37),* dinleme (*f=50)* ve anlamı bilinmeyen kelimelerle çalışma (*f=67)* başlıklarındadır. Anlama çalışması olarak en çok yer verilen okuma etkinlikleri yanında metni inceleme (*f=179)* ve görsel okumaya da (*f=126)* önemli oranda yer verildiği görülmektedir. Bu durum öğretmen adaylarının metin işleme sürecinde dikkatinin yoğun olarak "okuma" çalışmalarında olduğunu göstermektedir. Alkan (2009) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğretmenlerin özellikle "görsel okuma" ile ilgili aşamaları yeterince tanımadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Programın bir süredir uygulanıyor olması ve üniversitelerdeki Türkçe öğretimi derslerinde de bu konunun gündeme getirilmesi öğretmen adaylarının bu konudaki eksikliklerini nispeten kapattıkları şeklinde değerlendirilebilir.

Dil eğitimiyle ilgili çeşitli kaynaklarda (MacKey, 1997: 10; Tompkins, 1998: 260) dinleme sürecinin oluşumunun ve dinleme başarısının tespit edilmesindeki güçlükler nedeniyle dil becerileri arasında dinleme becerisi üzerine yapılan çalışmaların yetersiz olduğu belirtilmekte ve dinleme becerisi "ihmal edilmiş dil sanatı" (neglected language art), "öksüz dil sanatı" (orphan language art) veya "unutulmuş dil becerisi" (forgotten language skill) olarak adlandırılmaktadır. Bu çalışmanın sonuçlarına göre anlama aşamasında okuma ile ilgili etkinliklere çok (*f*=323) yer verilirken bir başka anlama becerisi olan dinlemeye az (*f*=50) yer verilmiş olması dikkat çekicidir. Öğretmen adaylarının dinleme çalışmalarının sesli okuma etkinlikleri sırasında yapıldığını varsaydığı, dinleme için ayrıca etkinlik hazırlamayı gerekli görmedikleri anlaşılmaktadır.

Bu çalışmanın sonuçlarına göre öğretmen adaylarının "Hazırlık" aşamasında "Anahtar Kelimelerle Çalışma", "Anlama" aşamasında "Anlamı Bilinmeyen Kelimelerle Çalışma" ve "Söz Varlığını Geliştirme" aşamalarında diğer aşamalara göre daha az etkinlik hazırladıkları görülmüştür. Üç aşama için hazırlanan etkinlikler bir arada düşünüldüğünde kelime dağarcığını geliştirme ile ilgili etkinliklerin sayısının fazla olduğu düşünülebilir. Ancak her bir aşama tek başına düşünüldüğünde etkinliklerin az olduğu görülmektedir. Buradan yola çıkarak öğretmen adayların kelime dağarcığını geliştirmeye yönelik aşamaları birbirinden ayıramadığı sonucuna ulaşılabilir. Alkan (2009: 93, 106, 108–109) tarafından gerçekleştirilen araştırmada sınıf öğretmenlerinin de bu aşamalar arasındaki farkları yeterince anlamadıklarını sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmeni adaylarının metin işleme sürecinde hazırlık ve anlama aşamalarında hazırladıkları etkinlik ortalaması sonuçlarına göre; metnin hazırlık aşamasında üç metin için hazırlanan etkinliklerin öğrenci başına düşen ortalaması

2.52 iken, anlama aşamasında hazırlanan etkinliklerin öğrenci başına düşen ortalaması 7.82'dir. Buna göre öğrencilerin anlama aşamasıyla ilgili çalışmalarda hazırlık aşamasına göre göreceli olarak daha başarılı oldukları söylenebilir.

Öğretmen adaylarının metin işleme sürecinde hazırladıkları etkinliklerin metin türünü göre (bilgilendirici=3.35, öyküleyici=3.50 ve şiir=3.49) farklılaşmadığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının her üç metin türünü de eğitim süreçlerinde yeterince tanımaları sebebiyle metin türünün sonuçları etkilememesini doğal karşılamak gerekir. Bireyler erken yaşlardan itibaren öyküleyici metin yapısını daha rahat kavrarlar. Başlangıçta ailelerin anlattıkları hikâyeler, masallar ve fabllar; ilerleyen yıllarda okumanın öğretilmesi sürecinde öğretmenler tarafından kullanılan öyküleyici metinler bireylerin bu metin yapısıyla erken yaşlarda tanışmasını sağlar (Bakken ve Whedon, 2002: 229-230). Bu metin yapısıyla erken yaşlardan itibaren tanışmak hikâye ve hikâyeye ait unsurlara bağlı şemaların zihinde oluşmasını kolaylaştırır. Eğitim sürecinin ilk yıllarında bilgilendirici metin yapıları hakkındaki bilgi azlığı okuduğunu anlamayı da olumsuz etkiler (Dodson, 2000: 4; Gambrell, 2005: 588; Gregg ve Sekeres, 2006: 102; Berman ve Nir-Sagiv, 2007: 80). Ancak ilerleyen yıllar ve eğitim süreci metin yapılarının öğrenilmesini sağlamaktadır. Araştırma örnekleminde bulunan öğretmen adaylarının da bu metin yapılarının farklılıklarını bilmeleri, özellikle farklı metin yapıları konusunda da eğitimden geçirilmiş olmaları bu üç tür arasında anlamlı bir fark oluşmasını engellemiştir.

Sınıf öğretmeni adaylarının metin işleme sürecinde hazırlık ve anlama aşaması ile ilgili olarak hazırladıkları etkinliklerin ortalamalarının çok yüksek olmadığı görülmektedir. Pilot uygulamalarla birlikte 2004 yılından itibaren uygulanmaya başlanan yeni Türkçe Öğretim Programı üzerine yapılan değerlendirmeler (Coşkun, 2005: 421-476; Collins, 2005: 220-229; Gözütok vd, 2005: 17-40; Acar, 2007; Özoğul, 2007; Anılan vd., 2008; Alkan, 2009) programın metin işleme süreci ile ilgili olarak getirdiği yeniliklerin öğretmenler tarafından tam olarak bilinmediğini göstermektedir. Öğretmen adayları ise bu sürece görev başındaki öğretmenler gibi hazırlıksız yakalanmamışlardır. Üniversitede aldıkları Türkçe öğretimi derslerinin büyük oranda yeni programa uygun olarak sürdürüldüğü düşünülmektedir. Ancak önceki yıllardan ve kendi öğrenim geçmişlerinden gelen alışkanlıkla metin işleme sürecinde programın beklediklerinden çok, doğru olduğunu düşündükleri sıralamaya uygun etkinlikler hazırlamaktadırlar. Üniversitelerdeki Türkçe öğretimiyle ilgili derslerin program destekli olarak yürütülmesi bu sorunun giderilmesinde katkı sağlayacaktır. Ayrıca sadece öğretim dersleri değil, ders kitabı incelemesi ve diğer derslerde yapılacak çalışmalar da metin işleme sürecinin anlaşılmasını kolaylaştıracaktır.

Elde edilen sonuçlara göre öğretmen adaylarının hazırladıkları etkinlik sayısı ortalamasında cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur. Coşkun vd.'nin araştırmasında (2009) Türkçe öğretmeni adaylarının yeterlilik algılarında da cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Çalışmada birinci öğretim öğrencilerinin ikinci öğretim öğrencilerine göre daha fazla etkinlik hazırladıkları belirlenmiştir. Aynı bölümlerde aynı öğretim programı ve aynı öğretim elemanları ile eğitim alan iki grup arasındaki farkın nereden kaynaklandığı araştırılmalı ve başka alanlarda da böyle bir farklılığın bulunup bulunmadığını ortaya koyan çalışmalar yapılmalıdır.

Kaynakça

Acar, H. (2007). Yeni İlköğretim Programlarının Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Osmangazi Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Eskişehir.

Aksan, D. (2000). Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2008). Yazılı ve Sözlü Anlatım. (10. Baskı). Ankara: Akçağ Yayınları.

Akyol, H. (1996). Metinler Arası (Intertextuality) Okuma ve Sorular. Bilgi Çağında Eğitim, 7, 8-11.

Akyol, H. (2007). Okuma. İlköğretimde Türkçe Öğretimi (Editörler: Kırkkılıç, A. ve Akyol, H.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Akyol, H., Ateş, S. ve Yıldırım, K. (2008). Sınıf Öğretmenlerinin Kullandıkları Okuma Stratejileri ve Bu Stratejileri Tercih Nedenleri. VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (2-4 Mayıs 2008). Çanakkale. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, s.723-728.

Alkan, M. (2009). Türkçe Derslerinde (1- 5. Sınıflar) Metin İşleme Sürecinin Değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı. Hatay.

Anılan, H., Çalışır, F., Genç, B. ve Okkirman, U. (2008). Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Dersinin Uygulama Aşamasında Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri. VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (2-4 Mayıs 2008). Çanakkale. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, s.783-788.

Bakken, J. P. ve Whedon, C. K. (2002). Teaching Text Structure to Improve Reading Comprehension. Intervention In School and Clinic, 37(4), 229-233.

Berman, R. A. and Nir-Sagiv, B. (2007). Comparıng Narrative and Expository Text Construction Across Adolescence: A Developmental Paradox. Discourse Processes, 43(2), 79-120.

Cemiloğlu, M. (2001). İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi. (3. Baskı). İstanbul: Alfa Basım Yayım.

Collins, A. (2005). İlköğretim Türkçe Programları Pilot Uygulama Değerlendirmesi. Eğitimde Yansımalar VIII: Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu. Kayseri. Erciyes Üniversitesi-Tekışık Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı, s.220-229.

Coşkun, E. (2003). Çeşitli Değişkenlere Göre Lise Öğrencilerinin Etkili Okuma Becerileri ve Bazı Öneriler. Türklük Bilimi Araştırmaları, 13, 101-130.

Coşkun, E. (2005). İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğretmen ve Öğrencilerinin Yeni Türkçe Dersi Öğretim Programıyla İlgili Görüşleri Üzerine Nitel Bir Araştırma. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, Sayı 2, Cilt V, s.421-476.

Coşkun, E. (2007). Türkçe Öğretiminde Metin Bilgisi. İlköğretimde Türkçe Öğretimi (Editörler: Kırkkılıç, A. ve Akyol, H.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Coşkun, E, Özer, B. ve Tiryaki, E. N. (2009). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Özel Alan Yeterlik Algılarının Değerlendirilmesi. II. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu (9-11 Aralık 2010). Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi. KKTC.

Dodson, L. E. (2000). The Effects of Using Technology to Enhance Student Ability to Read, Organize and Write Informative Text. Master of Education. University of Manitoba. Manitoba, Canada.

Durkin, D. (1989). Teaching Them to Read. (Fifth Edition). Allyn and Bacon.

Gambrell, L. B. (2005). Reading Literature, Reading Text, Reading The Internet: The Times They Are A'changing. The Reading Teacher, 58(6), March, 588-591.

Gregg, M. and Sekeres, D. C. (2006). Supporting Children's Reading Of Expository Text In The Geography Classroom. The Reading Teacher, 60(2), 102-110.

Goldman, S. R. and Rakestraw, J. A. (2000). Structural Aspects of Constructing Meaning From Text. In Handbook Of Reading Research, Volume III. (Editors: Kamil, M. L., Mosenthal, P. B., Pearson, P. D. and Barr, R.). Mahwah, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.

Gözütok, F. D., Akgün, Ö. E. ve Karacaoğlu, C. (2005). İlköğretim Programlarının Öğretmen Yeterlikleri Açısından Değerlendirilmesi. Eğitimde Yansımalar VIII: Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu. Kayseri. Erciyes Üniversitesi-Tekışık Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı, s.17-40.

Günay, D. (2001). Metin Bilgisi. İstanbul: Multilingual Yayınları.

Güneş, F. (2007). Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Halliday, M. A. K. ve Hasan, R. (1976). Cohesion in English. New York: Longman Group Uk Limited.

Harris, A. J. ve Sipay, E. R. (1990). How to Increase Reading Ability: A Guide to Developmental & Remedial Methods. (9th Edition). London: Longman.

Kan, A. (2007). Ölçmenin Temel Kavramları. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. (Editör: Atılgan, H.). (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Karasar, N. (2003). Bilimsel Araştırma Yöntemi (12. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (1998). Türkçe Öğretimi, Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin. Ankara: Engin Yayınevi.

Mackey, I. (1997) Dinleme Becerisi. (Çev.: Aksu Bora, Onur Cankoçak), Ankara: İlkkaynak Kültür ve Sanat Ürünleri Ltd Şti.

MEB (2005). İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.

MEB (2006). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6, 7, 8. Sınıflar). Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

MEB (2009). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar). Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.

National Reading Panel (2000). Teaching Children To Read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implicatios for Reading Instruction. Washington D.C.: National Institute of Child Health and Human Development.

Özbay, M. (2003). Öğretmen Görüşlerine Göre İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi. Ankara: Gölge Ofset Matbaacılık.

Özbay, M. (2006). Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri I. Ankara: Öncü Kitap.

Özbay, M. (2009). Anlama Teknikleri II: Dinleme Eğitimi. Ankara: Öncü Kitap.

Özoğul, Ç. (2007). İlköğretim 4. Sınıf Türkçe Programındaki Değişiklikler Üzerine Bir Çalışma. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

TDK (2005). Türkçe Sözlük. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Temizkan, M. (2009). Metin Türlerine Göre Okuma Eğitimi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Toklu, M. O. (2007). Dilbilime Giriş. (2. Baskı). Ankara: Akçağ Basım Yayım.

Tompkins, G. E. (1998). Language Arts. (Fourth Edition). New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

Vacca, R. T. and Vacca, J. L. (2005). Content Area Reading. (Eighth Edition). U.S.A: Pearson Education, Inc.

Williams, J. P., Hall, K. M. and Lauer, K. D. (2004). Teaching Expository Text Structure to Young At-Risk Learners: Building to Basics of Comprehension, Instruction. Exceptionality, 12(3), 129-144.

Yalçın, A. (2002). Türkçe Öğretim Yöntemleri – Yeni Yaklaşımlar. Ankara: Akçağ Yayınları.

Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2003). Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınları.

Evaluation of Preparation and Understanding Practices Formed By Prospective Classroom Teachers for Turkish Courses[2]

Turkish curriculum conducted in 1st-5th classes of primary education was issued in 2004. All the acquisitions intended with the program are purposed to be given via text. The process of covering a text was generally expressed under the title of "Learning-Teaching Process" in Turkish curriculum. In the program, learning-teaching process basically comprises of main titles "Preparation, Understanding, Mental Structuring, Self Expression, Measurement and Evaluation". Along with this process, it is aimed at "activating the foreknowledge, understanding new information, constructing the knowledge, application and evaluation" (MEB, 2009: 149).

In the preparation process, first of all, listening, reading and visual reading instruments will be prepared, materials will be chosen, objects and model will be prepared, and the places to be sit will be determined. That is, "preliminary preparation" will be made. Then, practices pertaining to the "mental preparation" to be conducted for understanding the text will be paid attention. At this stage, practices relating to "activating foreknowledge, practicing with key words, recognizing and predicting the text, determining purpose, genre, method and techniques" will be made (MEB, 2009: 150-151).

"Understanding" stage arranges the practices to be made directly on the text. This process generally comprises of thinking on the information obtained via understanding, reading, listening and visual reading, searching the reasons, making deductions and evaluation (Güneş, 2007: 229). At this stage, it is intended to make practices for understanding the text by using methods and techniques belonging to "visual reading, listening and reading" determined as independent learning fields in the program, to give information about genre and structure of the text, and to make practices appropriate for this. In addition, evaluations based on word and the whole text will be made in order to make sense of the text in the processes of "practicing with unknown words, examining the text and developing the vocabulary" (MEB, 2009: 151-153).

"Mental Structuring" makes up the third stage of the process. This stage was named as "Learning by means of Text" in the first format of the program (2005), but it was given the name "Mental Structuring" with the amendment in 2009. It was intended for students to "associate what is learnt with daily life, other courses and sub-disciplines and to investigate a new topic based on the text" (MEB, 2009: 153) in order to enable students to construct the newly acquired information in their minds. (MEB, 2009: 153).

Fourth stage of text covering process is "Self-expression". Considering that language skills are complement of one another, it is natural that expression practices are allocated space as much as understanding practices in text covering process. As in "Understanding" stage, prior to expression practices, preparation processes will

[2] This paper was presented in 3rd International Congress of Turkish Education.

be completed by "activating the foreknowledge-determining the topic, determining purpose, method, techniques, genre and the presentation format" under the titles "preliminary preparation" and "mental preparation". Qualities of learning fields and vocabulary were emphasized by paying regard to "reviewing the rules and using the vocabulary" in the practices made for "speaking, writing and visual presentation" (MEB, 2009: 155-156).

The last stage in learning and teaching process is "Measurement and Evaluation". In the educational process, measurement aims at "determining to what degree an object or an individual has a particular quality or feature (Kan, 2007: 2). In this way, the degree to which the target of behavioral change intended to be brought in with the educational process could be achieved is determined. What is intended with measurement and evaluation is "to help student to make up his/her deficiencies and develop his/her skills" (MEB, 2009: 157).

The purpose of this research is to be evaluated of comprehension works that primary school teacher candidates prepared for texts whose levels are appropriate for fifth grade in primary education. This research is a descriptive study in which qualitative research techniques are used (Karasar, 2003). It was conducted on 100 students studying in the senior classes of "Primary School Teacher Departments of four universities in Turkey (Cumhuriyet University, Dumlupınar University, Erciyes University and Mustafa Kemal University).

Method

In the research that was conducted on 100 primary school teacher candidates who are in four different universities, three texts that consist of a narrative, an informative and a poem were given to teacher candidates and they were asked to explain in writing how to do preparation and comprehension works for each text whose level is appropriate for fifth grade. Categorical content analysis was performed on data gathered (Yıldırım ve Şimşek 2003). Practices prepared by prospective teachers were coded according to the "structured framework" comprising of preparation and understanding practices in the text covering process proposed in Turkish Curriculum (1^{st}-5^{th} Classes). Interrater reliability method was used for reliability of the codes (r =.96). Obtained findings were presented by means of descriptive statistical techniques (frequency, percentage, average) and independent samples t test.

Results

According to findings obtained, the range of the activities, which teacher candidates wrote as preparation study for three texts, is as below: Preliminary preparation (46), activation of foreknowledge (107), study with key words (37), to recognize and guess the text (58), to set an aim (0), to determine sort, method and technique (4). The range of the activities, which teacher candidates prepared as comprehension work, is as below: Visual reading (126), listening (50), reading (323), studying with unknown words (67), examining the text (179), improving

vocabulary (37). It was determined that prospective teachers prepared 95 preparation activities and 262 understanding activities in narrative text; they prepared 88 preparation activities and 240 understanding texts in informative text; and they prepared 69 preparation activities and 280 understanding activities in poetry.

While the average of activities related to preparation stage per a student is 2.52, the average of comprehension activities is 7.82. The average of the activities prepared according to kind of text per a student is 3.35 at informative text, 3.50 at narrative text, 3.49 at poem. In the study, it is determined that first education students prepared more activities with respect to second education students and there is no significant difference in number of the activities prepared according to sex.