



*The Journal of Academic Social Science Studies*

**JASSS**

*International Journal of Social Science*

*Doi number: <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS1424>*

*Volume 6 Issue 6, p. 181-198, June 2013*

## **SINIF ÖĞRETMENLERİNİN PEDAGOJİK ALAN BİLGİLERİNİN İNCELENMESİ\***

*RESEARCH ON ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS' PEDAGOGICAL  
CONTENT KNOWLEDGE*

*Yrd. Doç. Dr. Murat BAŞAR*

*Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği*

### **Abstract**

The Professional success of a teacher depends on his/her self-development. The Professional success can be reached through the effective use of instructional techniques and methods. Modern methods and instructional activities will make the classes more appealing to the students. The appealed students will participate into classes more actively. The evaluation techniques that a teacher uses will be a guide for him/her. The teachers will give feedback about the students and their development. Implementing all these procedures is closely related with pedagogical content knowledge (PCK). Thus, it is possible to say that a teacher having a vast PCK is meant to reach his/her goals. The current research is conducted to determine the elementary school teachers' pedagogical content knowledge. The participants were 10 elementary school teachers in 2012-2013 fall semesters. Semi-structured interview forms and class observations were used to collect data. . For the current study, Turkish language lessons of 12 teachers were observed (2 hours each). The observations were done in different days. It was observed that the teachers are teaching their courses depending on students' course books, students' workbooks and

---

\* Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

teacher's guide book. The teachers were observed that they did not employ an instructional activity independent from the mentioned books. The curriculum knowledge, content knowledge, methodological knowledge, evaluation knowledge were examined through the pedagogical content knowledge. The results showed that teachers' knowledge about the curriculum and content knowledge were inadequate. The results also indicated that the traditional teaching approaches have still been affecting the elementary school teachers.

**Key Words:** Turkish language teaching, elementary school teachers, pedagogical content knowledge.

### Öz

Bir öğretmenin mesleki başarısı kendisini geliştirmesine bağlıdır. Öğretmenin mesleki başarısı sınıfta öğrenme öğretme sürecinde kullandığı yöntem teknik ve etkinlikleri etkili biçimde kullanabilmesiyle mümkündür. Çağdaş öğretim yöntemleriyle ve etkinliklerle ders ilgi çekici hale getirilebilir. İlgisi çekilen öğrenci derse aktif olarak katılacaktır. Öğretmenin kullandığı ölçme ve değerlendirme teknikleri öğretmene yol gösterici olmaktadır. Öğrencilere ve uygulamalarla ilgili geri bildirimde bulunması gerekmektedir. Bütün bunları uygulayabilme becerisi pedagojik alan bilgisiyle (PAB) ilişkilidir. Pedagojik alan bilgisi bakımından kendini geliştiren öğretmenin öğretimsel lider olarak hedefine ulaşacağı söylenebilir. Bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin pedagojik alan bilgi düzeyleri belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma 2012–2013 öğretim yılında on sınıf öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu ve sınıf içi gözlemler kullanılmıştır. Araştırma kapsamında 12 sınıf öğretmenin Türkçe öğretimi dersi ikişer saat gözlemlenmiştir. Gözlemler farklı günlerde ve saatlerde yapılmıştır. Yapılan gözlemlerde sınıf öğretmenleri Türkçe öğretimi derslerinde öğrenci ders, öğrenci çalışma ve öğretmen kılavuz kitaplarına bağımlı olarak ders işlemektedirler. Bu kitapların dışında bir etkinlik hazırlayıp uygulamadıkları görülmüştür. Çalışma kapsamında, sınıf öğretmenlerinin öğretim programı bilgileri, konu alan bilgileri, öğretim bilgileri ve ölçme-değerlendirme bilgileri pedagojik alan bileşenleri doğrultusunda çözümlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre, sınıf öğretmenlerinin öğretim programı bilgileri ve konu alan bilgilerinin eksik olduğu, ayrıca öğretim bilgileri konusunda geleneksel yaklaşımların etkisinin hâlâ devam ettiği tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Türkçe öğretimi, sınıf öğretmeni, pedagojik alan bilgisi

### GİRİŞ

Günümüz bilimsel ve teknolojik gelişmeleri içerisinde ülkelerin kaderini belirleyen en önemli unsur eğitim ve öğretim faaliyetleridir. Bilim ve teknoloji alanındaki baş döndürücü gelişmeler; toplumların eğitilmiş insan gücüne olan

ihtiyacını ön plana çıkarmış, nitelikli insan yetiştirmek hemen hemen bütün dünya ülkelerinin eğitim politikalarının en önemli ve vazgeçilmez bir unsuru haline gelmiştir. Nitelikli bireylerin yetiştirilmesi ancak nitelikli öğretmenler eliyle gerçekleştirilebilir. O halde nitelikli öğretmenden kastımız ne olmalı? Veya öğretmenliğin olmazsa olmazı nedir? Bu soruya öncelikle verilebilecek cevap, öğretmen alanına hâkim olabilmeli; hatta bunun da ötesinde dersini nasıl öğretebileceği, öğrencilere nasıl aktarabileceği, öğrenci seviyesine nasıl inebileceği konusunda uzman olabilmelidir. Öğreticilikteki uzmanlık bilgisi günümüz literatüründe pedagojik alan bilgisi (PAB) kavramı ile ifade edilmektedir. Tanımsal boyutta öğretmenlerin alan bilgileri ve pedagojik yaklaşımlarını bir araya getirerek eğitim ortamına aktarması konusundaki bilgiye pedagojik alan bilgisi denilmektedir. Kalıcı bilgilerin oluşturulmasında *öğrenciye yönelik* ölçüt olduğundan, öğretim eyleminin kaynak kişisi olan öğretmenlerin öğreticilik sanatındaki kabiliyetleri daha da bir önem kazanmıştır. Bu bağlamda ülkemizde ve dünyada öğretmen eğitimi ve öğretmenlerin geliştirilmesi konusundaki çalışmalar büyük bir hız kazanmıştır. Bu çalışmaların merkezinde de pedagojik alan bilgisi konusu yer almaktadır (Uşak, 2005).

### **Pedagojik Alan Bilgisi**

Ülkemizde öğretmen yeterlilikleri; öğretmenlik meslek bilgisi, alan bilgisi ve genel kültür bilgisi bağlamında değerlendirilmektedir. Ana hatlarıyla ele alındığında, *öğretmenlik meslek bilgisi*, öğretmenlik mesleğinin yapılabilmesi için gereken temel bilgi ve beceri yeterliliğini; *alan bilgisi*, öğretimi gerçekleştirilecek alanın gerektirdiği bilgi ve değerlerin yeterliliğini; *genel kültür bilgisi ise* diğer disiplinlere ve günceliğe ait gerekli bilgilere ilişkin yeterlilikleri kapsamaktadır. Son dönemlerde yapılan pedagojik alan bilgileri çalışmalar (Shulman, 1986; Grossman, 1990; De Jong, Van Driel & Verloop, 2005; Abdel-Khalick, 2006; Major & Palmer, 2006; Özden, 2008; Bindernagel & Eilks, 2009; Uşak, 2009; Batur & Balcı, 2013) çalışmalarıdır. Bu çalışmalarda karşımıza mevcut yeterliliklerin yanı sıra öğretmenlerin sahip olması gereken bir diğer yeterlilik alanı olarak pedagojik alan bilgisi (PAB) kavramı çıkmaktadır. Konu alan bilgisi (KAB) ile pedagojik bilginin (PB) birleşimi olarak değerlendirilen ve öğretim uzmanlığı olarak kabul edilen pedagojik alan bilgisi (PAB), ilk olarak Shulman (1986, 1987) tarafından gündeme getirilmiştir. Shulman'a göre PAB, öğretmenin sahip olduğu konu alan bilgisini öğrencilere aktarabilme özelliğidir. Öğretmenin öğreticiliği gerçekleştirebilme adına, gösterim formlarını, canlandırmaları, analogileri, resimleri, değişik ve hayatla irtibatlı örnekleri, açıklamaları ve görsel unsurları kullanabilmesi, dersini daha anlaşılır hale getirmek için pratik formüller ve akılda kalıcı yöntemler üretebilmesidir. Ayrıca PAB, kendi alanındaki kavram yanlışlarını bilmeyi ve öğrencilerin anlamlı ve kalıcı öğrenmelerini gerçekleştirmede hangi unsurların konunun anlaşılmasını kolay ya da zor hale getirdiğini bilebilmek, dolayısıyla da öğretimi bu faktörleri göze alarak planlayabilmektir (Shulman, 1986).

Nesiller arası ilişki kurmada ve kültür taşıyıcılığı bakımından dilin önemi bilinen bir gerçektir. Bireyin, birey olarak toplum sahnesine çıkmasında, kendini ifade edebilmesinde, iletişim kurabilmesinde, hayatını devam ettirebilmesinde en önemli unsur ana dilini yani Türkçeyi en doğru ve en düzgün bir biçimde kullanabilmesidir. Türkçe, bireyin okuma, anlama ve anlatma gücünü geliştiren bir derstir. Bu derste ana dili eğitimi ve öğretimi verilerek bireyin bu alanlarda, dilin kullanımı konusunda yüceltilmesi, güçlendirilmesi amaçlanır. Bir bakıma okul öncesinde farkında olmadan edinilen ve kullanılan dil; okullarda, özellikle Türkçe derslerinde, bir sistem içinde verilerek, incelik ve güzellikleriyle sezdirilmeye ve kullandırılmaya çalışılır (Sağır, 2002). Bu bağlamda öğretmenlerin bireyin inşa edilme sürecindeki konumu asla göz ardı edilmemesi gereken bir olgudur. Dolayısıyla da bir sınıf öğretmeni Türkçe öğretiminde konu alanını en iyi şekilde öğretebilmek için; öğretim planını sınıfın seviyesine göre hazırlamalı, bilgisini bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak sunabilmeli, öğrencilerin zorlandığı noktaları fark ederek tedbirler alabilmeli ve sınıfın seviyesine uygun ölçme değerlendirme metotlarını uygulayabilmelidir. Bir konuyu bilmek ayrı öğretebilmek ise tamamen ayrı bir uzmanlık alanıdır. PAB'in en önemli unsurlarından biri de, konu alan bilgisini dönüştürme yani konuyu öğrencilerin anlayabilecekleri şekilde aktarabilmedir. PAB'in konuyu aktarmada odak noktasında ise öğretmenler vardır (Shulman, 1987). Pedagojik alan bilgisine göre öğretmen, bilgi ve beceriyi öğrenciye kazandırmak amacıyla sınıf içi öğretim etkinliklerinde yeni yöntemler geliştirebilmelidir (Segall, 2004). Bu yöntemler geliştirilirken de, öğrenme ortamının sosyo-kültürel yapısı dikkate alınarak, öğrenci hazır bulunuşluğu ve bireysel farklılıklardan kaynaklanan öğrenme stilleri tespit edilip, farklı öğrenci gruplarına göre konu içeriği düzenlenebilmelidir (Veal ve MaKinster, 1999). Pedagojik alan bilgisinin tamamlayıcısı iyi bir alan bilgisidir. Dolayısıyla PAB konusunda başarılı olabilmenin ve yukarıdaki stratejileri gerçekleştirilebilmenin birinci adımı iyi bir alan bilgisine sahip olabilmektir (Veal, Tippins ve Jefferson, 1999). Grossman (1990), PAB'in dört temel bileşenden meydana geldiğini ifade etmektedir. Bunlar; öğretmenin farklı seviyelerdeki öğrencilere öğreteceği konu hakkındaki bilgi ve tutumları, öğrencilerin ön bilgileri yani hazır bulunuşlukları hakkındaki bilgisi, konular arası bağlantı kurabilecek seviyede bütüncül bir müfredat bilgisi ve öğretimi en etkili biçimde gerçekleştirebilmek için, kullanması gereken (nasıl, ne düzey, ne zaman, hangi durumlarda) öğretim stratejileridir. Son dönemlerde mevcut PAB araştırmaları yanında PAB'in teknoloji boyutunu da içine alan çalışmalar yapılmaktadır. Marks (1990), PAB'a teknoloji bilgisini ekleyerek araştırmalara farklı bir boyut kazandırmıştır. Teknoloji boyutunu kuramsallaştırıp yeni bir yöntem öne süren Mishra ve Koehler ise (2006) öğretimin gerçekleştirilmesinde teknolojik pedagojik alan bilgisini (TPAB) ön plana çıkartmışlardır. Modelin bileşenleri ise; öğretimi kolaylaştırmada en temel anlamda (bilgisayar, internet, tablet pc, etkileşimli tahta, elektronik kitap, vs.) teknoloji bilgisi; öğrenilecek konu alan bilgisi; öğretim yöntem ve tekniklerini kapsayan pedagoji bilgisidir.

PAB ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde (Van Driel, Verloop & De Vos, 1998; De Jong, Van Driel & Verloop, 2005; Friedrichsen, 2008; Henze, Van Driel & Verloop, 2008; Özden, 2008; Käpylä, Heikkinen & Asunta, 2009; Uşak, 2009) genellikle fen eğitimi alanında yoğunlaştığı görülmektedir. PAB ile ilgili sosyal bilimler alanında da çeşitli araştırmalar (Gudmundsdottir & Shulman, 1987; Gudmundsdottir, 1990; Cox, 2008; Lee, 2008; Bal, 2011; Biçer, 2012) olmasına karşın Türkçe öğretimi (değerlendirme-yaklaşım-yöntem-teknik anlamında) alanında PAB ile ilgili olarak sadece Batur & Balcı'nın (2013) araştırmasına rastlanılabilmektedir. Batur ve Balcı (2013) çalışmalarında Türkçe öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgilerini (PAB) incelemiştir. Soyut konular içermesi ve öğrenciler tarafından çok sık kavram yanlışlığı yaşanan bir ders olması sebebiyle Türkçe öğretiminde PAB ile ilgili yapılan bu araştırmanın alanyazına katkı sağlaması amaçlanmaktadır.

### **ARAŞTIRMANIN AMACI**

Bu çalışmayla sınıf öğretmenlerinin pedagojik alan bilgilerini belirleme amaçlanmıştır.

### **YÖNTEM**

#### **1. Araştırmanın Yöntemi**

Çalışma nitel olup yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle kurgulanmıştır. Ayrıca çalışmada doküman analizi tekniği de kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

#### **2. Katılımcılar**

Çalışmaya 2012-2013 öğretim yılında Uşak'ta görev yapan on sınıf öğretmeni katılmıştır. Seçilen bu sınıf öğretmenlerinin alan bilgisi ve pedagojik alan bilgilerine ilişkin düşünceleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Her bir öğretmenden elde edilen veriyi sınıflandırmak için kısaltmalara gidilmiştir. Katılımcılar, birinci görüşme yapılan sınıf öğretmeni (1.S.Ö), ikinci görüşme yapılan sınıf öğretmeni (2.S.Ö)...şeklinde verilmiştir. Yine araştırmaya katılmaya gönüllü 12 sınıf öğretmenin sınıfında farklı zamanlarda her bir öğretmen için 2 saat olmak üzere toplam 24 saat Türkçe derslerinde gözlem yapıldı.

#### **3. Veri Toplama Araçları**

Çalışmanın verileri sınıf öğretmenleriyle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden, sınıf içi gözlemlerden ve doküman incelemesinden elde edilmiştir.

#### **3.1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme**

##### **Görüşme Soruları**

1. Türkçe öğretiminde ne tür yöntemler kullanılmaktadır? Bu yöntemlerden birini açıklar mısınız?

2. Türkçe dersinde anlattığınız konuya uygun hangi yöntemi/tekniki kullanırdınız? Bu yöntemi anlattığınız konudan hareketle örneklendirip tanımlar mısınız?

3. Türkçe öğretiminde ne tür ölçme ve değerlendirme teknikleri kullanılmaktadır? Bunlardan birini açıklayınız.

4. Anlattığınız konuya uygun ölçme ve değerlendirme tekniklerden hangisini kullanırdınız? Açıklar mısınız?

### 3.2. Sınıf İçi Gözlem

Sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretiminde kullandıkları yöntemleri belirlemek amacıyla 12 sınıfta 12 farklı sınıf öğretmeninin Türkçe dersi farklı günlerde 2 ders saatinde olmak üzere toplam 24 saat yapılandırılmamış gözlem yapılmıştır.

### 3.3. Doküman İnceleme

Sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretiminde kullandıkları süreç ve sonuç değerlendirme yöntem ve tekniklerini belirlemek amacıyla gözlem yapılan sınıflardaki öğrencilerin defterleri, öğrenci ürün dosyası ve öğretmenin hazırlamış olduğu dosyalar incelenmiştir.

### VERİLERİN ANALİZİ

Verilerin analizinden şu noktalara bakılmıştır. Öncelikle sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmeler yazıya aktarılmıştır. Elde edilen veriler sorulara göre düzenlenmiştir. Bu sorular sistemli bir hale getirilerek içerik analizine tabi tutulmuştur. Sınıflarda araştırmacı tarafından yapılandırılmamış olarak yapılan gözlemlere ait notlar ve incelenen doküman örnekleri araştırmacıyla beraber Türkçe öğretimi, sınıf öğretmenliği ve program geliştirme uzmanı üç uzman tarafından değerlendirilerek içerik analizine tabi tutulmuştur. Uzmanlar tarafından değerlendirmede tutarlılığı değerlendirilmiştir. Uzmanların ortak olarak belirledikleri yöntem ve teknikler, ölçme değerlendirme yöntem ve teknikleri araştırma kapsamına alınmıştır. İçerik analizi anlaşılmayan noktaların anlaşılabilir hale getirilmesine yardımcı olmaktadır.

### BULGULAR

#### 1. Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Öğretiminde Kullandıkları Yöntem ve Teknikler

Ders anlatımı sırasında öğretmenin kullandığı yöntem ve teknikler pedagojik alan bilgisi için en önemli göstergelerinden biridir. Türkçe öğretiminde yöntem ve teknikler aşağıda verilmiştir. Öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmeye göre adayların işaretlenmiş olan yöntem ve teknikleri kullandıkları tespit edilmiştir:

Tablo 1. Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Öğretiminde Kullandıkları Yöntem/Teknikler

Yöntem-Teknik	Sınıf Öğretmenleri									
	1. S.Ö.	2. S.Ö.	3. S.Ö.	4. S.Ö.	5. S.Ö.	6. S.Ö.	7. S.Ö.	8. S.Ö.	9. S.Ö.	10. S.Ö.
Anlatım Yöntemi	X			X			X		X	X
Soru-Cevap Yöntemi	X		X	X			X		X	X
Tartışma Yöntemi										
Çözümleme Yöntemi										
Bireşim Yöntemi										
Tümevarım Yöntemi										
Tümdengelim Yöntemi										
Drama Yöntemi	X	X	X	X	X				X	X
Problem Çözme Yöntemi										
Kavram Haritası Yöntemi										
Gösteri Tekniği			X							
Küme Çalışması Yöntemi										
Gezi-Gözlem		X								
Proje Tekniği										
Beyin Fırtınası Tekniği	X	X					X			
Örnek Olay İncelemesi										
Altı Şapkalı Düşünme Tekniği					X					
Kollegyum										
Panel										
Forum										
Rol Oynama									X	

**1.1. Türkçe öğretiminde ne tür yöntemler kullanılmaktadır? Bu yöntemlerden birini açıkla mısınız?** Sorusuna öğretmen adayları en çok düz anlatım yönteminin kullanıldığını belirtmişlerdir.

1.S.Ö. *“Türkçe öğretiminde yazılı anlatım yaptırıyoruz. Hikâyeyi drama ediyoruz, hikâyeyi resimle anlatma, sözlü anlatım, soru-cevap, beyin fırtınasını kullanıyoruz. Beyin Fırtınası, diyelim ki Nasreddin Hoca ile ilgili neler biliyor? Ön bilgi yoklamada onların ilgisini çekmek için kendim bir senaryo yazıyorum. Çocukları o konuda konuşturuyorum”* Şeklinde düşüncelerini belirtmiştir. İfadeler incelendiğinde bu sınıf öğretmenin Türkçe öğretiminde sınırlı yöntem ve teknik kullandığı görülmektedir.

2.S.Ö. Türkçe öğretiminde birçok yöntem ve tekniğin kullanılabileceğini belirterek şu yöntem ve teknikleri sıralamıştır: *“ Drama en çok sevdiğim yöntemdir. Çocuklar ilk bakışta çekinir. Bir müddet sonra çocuk oyun oynuyor zanneder. Belli bir süre sonra bütün çocuklar yapmak için can atarlar. Beyin fırtınası, kavram gezi inceleme gibi*

yöntemler kullanılmaktadır." Bu sınıf öğretmenin de sınırlı sayıda yöntem ve teknik kullandığı görülmektedir.

3.S.Ö. Türkçe öğretimi için en uygun yöntemlerden birinin drama yöntemi olduğunu belirtmiştir. "*Drama, soru-cevap, gösteri gibi yöntemler kullanılmaktadır. Drama yöntemi: Drama yönteminde metinle ilgili canlandırma yapıyoruz.*" Bu sınıf öğretmeni de Türkçe öğrenme öğretme sürecinde sınırlı sayıda yöntem ve teknik kullanılmaktadır. Drama yöntemini de basit bir canlandırma olarak uygulamaya çalışmaktadır.

4.S.Ö. Drama, düz anlatım, soru-cevap, görsel etkinlikler, iletişim elektronik araçları. Bu sınıf öğretmenin, yöntem ve tekniklerle araç-gereci karıştırdığı görülmüştür. "*Okuma-yazma öğretiminde verilecek harflerle ilgili slayt çalışma sayfası hazırlıyorum harfleri bu şekilde veriyorum.*" Bu sınıf öğretmeni halen ilk okuma ve yazma öğretiminde kullanılan Ses Temelli Cümle Yöntemini alfabe yöntemi gibi algılayarak ses yerine harf öğretmeye çalışmaktadır. Ayrıca slâydın bir araç olduğunu da fark edemediği belirlenmiştir.

5.S.Ö. Türkçe öğretiminde drama ağırlıklı olarak altı şapkalı düşünme tekniğini kullandığını belirtmiştir. Özellikle "*Drama öykü vermekten sonra oradaki karakterleri rol dağılımı yaparak canlandırıyoruz.*" Şeklinde cevap verilmiştir. Bu sınıf öğretmenin de (1-4. sınıflarda) Türkçe öğretiminde sınırlı sayıda yöntem ve teknik kullandığı belirlenmiştir.

6.S.Ö. Sınıf öğretmeni, Türkçe öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklerin konunun içeriğine göre değişeceğini belirtmiştir. Özellikle "*Resimlere göre yorum yapıyoruz.*" Şeklinde cevap verilmiştir. Bu sınıf öğretmeni 1-4. sınıflarda Türkçe öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklerden herhangi birini açıklamamıştır.

7.S.Ö. Sınıf öğretmeni, Türkçe öğretiminde düz anlatım, beyin fırtınası, soru-cevap drama ağırlıklı olarak altı şapkalı düşünme tekniğini kullandığını belirtmiştir. Bu sınıf öğretmenin de 1-4. sınıflarda Türkçe öğretiminde sınırlı sayıda yöntem ve teknik kullandığı belirlenmiştir. Sınıf öğretmeni uyguladığı yöntem ve tekniklerden herhangi bir tanesinin açıklamasını yapmamıştır.

8.S.Ö. Sınıf öğretmeni, Türkçe öğretiminde sunuş yolunu kullandığını belirtmiştir. Sınıf öğretmeni strateji ile yöntem, tekniği karıştırdığı görülmüştür. "*Sunuş yoluyla ders ve bilgi aktarımı yapıyorum*" Şeklinde cevap verilmiştir. Bu sınıf öğretmenin de 1-4. sınıflarda Türkçe öğretiminde sunuş yoluyla öğretim stratejisine bağlı olarak anlatım yöntemini kullandığı belirlenmiştir.

9.S.Ö. Sınıf öğretmeni, Türkçe öğretiminde düz anlatım, drama, soru-cevap, rol oynama yöntemlerini kullandığını belirtmiştir. "*Soru- cevap, özellikle etkinlik gruplarında sorunun açıklanmasıyla birlikte yapılır. Ezbercilikten çok anlamaya yöneliktir.*" Bu sınıf öğretmenin de 1-4. sınıflarda Türkçe öğretiminde sınırlı sayıda yöntem ve teknik kullandığı belirlenmiştir.

10.S.Ö. Türkçe öğretiminde düz anlatım, soru-cevap drama ağırlıklı olarak kullandığını belirtmiştir. Özellikle “ *Drama öykü vermekten sonra oradaki karakterleri rol dağılımı yaparak canlandırıyoruz.*” Şeklinde cevap verilmiştir. Bu sınıf öğretmenin de 1-4. sınıflarda Türkçe öğretiminde sınırlı sayıda yöntem ve teknik kullandığı belirlenmiştir.

**1.2. Türkçe dersinde anlattığınız konuya uygun hangi yöntemi/tekniki kullanırdınız? Bu yöntemi anlattığınız konudan hareketle örneklendirip tanımlar mısınız?** Sorusuna sınıf öğretmenleri şu şekilde görüş belirtmişlerdir:

1.S.Ö okuma metnine göre etkinlik yaptığını belirtmiştir. kendi dersinde bilgisayar destekli konu işleyeceğini söylemesine rağmen hangi yöntemle bilgisayar yardımıyla öğretim yapacağını açıkça belirtememiştir. “*Parçayı okutmadan önce öğrencileri konuşturuyorum. İlgi çekiyorum, daha sonra parçayı okutuyorum. Okuttuktan sonra canlandırılacak bir öyküye drama ediyoruz. Her konu drama edilemiyor. Drama yönteminde kahramanları tespit, kimin yerinde olmak istersiniz, siz olsaydınız nasıl davranırdınız? Mesela Nasrettin Hoca'nın bir hikâyesi var. Komşusu Hoca'nın sohbetini çok beğenmiş. Bir gün de sen bize gel demiş. Nasrettin Hoca, komşusuna gitmiş. Komşusunun hanımı bey evde yok demiş. Nasrettin Hoca beyine söyle başını evde unutmasın, demiş. Burada siz kimi haklı görüyorsunuz diye sordum. Hepsi Nasrettin Hoca dedi. Niçin diye sordum. Söz verdiği halde sözünde durmamış, dediler. Siz kimin yerinde olmak isterdiniz diye sordum. Sadece bir öğrenci komşunun yerinde olmak isterdim dedi. Nedenini sordum. Komşusu böyle davranmasaydı bu fıkra olmazdı, dedi.” Bu sınıf öğretmeni etkinlikle yöntem ve tekniği karıştırmaktadır. Drama yöntemi olarak anlattığı bir etkinliktir. Drama ile birlikte soru-cevap yöntemini, beyin fırtınası tekniğini uygulamaktadır. Burada sınıf öğretmenin anlattığı drama değil rol oynama yöntemidir. Çünkü öğretmen burada olayın farklı yönlerini ortaya koymaya çalışırken empati duygusunu, becerisini de geliştirmeye çalışmaktadır. Rol oynama yönteminde karşısındakinin yerine koyma söz konusudur.*

2.S.Ö düz anlatım yöntemini kullanacağını ifade etmektedir. Öğrenmede dinlemenin önemini vurgulamıştır. “*Dikkatli dinleme konusunda düz anlatım yöntemini uygulardım. Dinlemenin en az okuma kadar önemli olduğunu, sırada arkadaşlarını nasıl dinlemesi gerektiğini anlatırım. İyi bir dinleyici ile dersi dinlemeyeni kıyaslama yaparım. En çok öğrencilere iyi bir dinleyici öğrencinin konunun %60'ını kavrayabildiğini vurgularım.*” Bu öğretmenin yöntem ile öğrenme alanı dinlemeyi karıştırdığı görülmektedir.

3.S.Ö Metni okuyarak metin içindeki soruları cevaplamayı, soru cevap yöntemi olarak belirtmiştir. Öğretmenin soru-cevap yöntemini yeterince bilmediği görülmektedir. “*Bir metin var, bu metinle ilgili sorularını okutuyorum, cevap veriyorum*”

4.S.Ö derste kullandığı araç-gereçleri yöntem olarak belirtmiştir. Yöntem olarak herhangi bir şeyi söylememiştir. *“Okuma- yazma öğretiminde verilecek harfle ilgili slayt ve çalışma sayfası hazırlıyorum, harfleri bu şekilde veriyorum.”*

5.S.Ö en çok kullanılan yöntemlerden biri olan drama yöntemini kullandığını belirtmiştir. Burada anlattığı dramadan çok rol oynama yöntemidir. Öğrenci doğaçlamadan çok kendisine öyküde verilen rolü oynamaktadır *“Drama öykü vermekten sonra oradaki karakterleri rol dağılımı yaparak canlandırıyoruz. Buna benzer yaşadıkları olayı gösteri olarak sunuyor.”*

6.S.Ö Türkçe öğretiminde 1-4. sınıflarda konuyla ilişkili bir yöntemin uygulanışını anlatamamıştır.

7.S.Ö beyin fırtınası tekniğini kullandığını belirtmiş; ancak dilbilgisine yönelik örnekler vermiştir. Oysaki ilkökul Türkçe 1-4. sınıf öğretim programında dilbilgisi diye adlandırılan öğrenme alanı bulunmamaktadır. *“Mesela dilbilgisinde ön adları öğreteceğiz. Beyin fırtınası tekniğini kullanıyorum. Kazak hangi renk, masa hangi renk? Bu şekilde öğrencilere sıfatları öğretmeye çalışıyorum”*

8.S.Ö sunuş yoluyla öğretim yaptığını belirtmiştir. Öğretmenin uyguladığı yöntemin düz anlatım yöntemi olduğu anlaşılmıştır. Öğretmen, dilbilgisine yönelik örnekler vermiştir. Oysaki ilkökul Türkçe 1-4. sınıf öğretim programında dilbilgisi diye adlandırılan öğrenme alanı bulunmamaktadır. *“Mesela dilbilgisinde ön adları öğreteceğiz. Bir cümle içinde kırmızı ev, kare masa gibi kullanıyorum.”*

9.S.Ö. kullandığı yönteme yönelik olarak net bir şey söyleyememiştir; ancak dilbilgisine yönelik örnekler vermiştir. Oysaki ilkökul Türkçe 1-4 öğretim programında dilbilgisi diye adlandırılan öğrenme alanı bulunmamaktadır. *“Dilbilgisi çalışmalarında özel isim konusunu işlemeye başlayınca isim-bitki-hayvan oyunuyla öğrettim.”*

10.S.Ö soru-cevap yöntemine yönelik örnek uygulama vermiştir. Öğretmenin soru-cevap yöntemini tam olarak anlamadığı görülmektedir. Soru cevap yöntemi sadece bir konuda soru sorarak karşısındaki cevabını vermesi değildir. *“Metin üzerinde bir olay üzerinde oluşturulan gruplar bir birine soru soruyor”*

Tablo 2. Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Öğretiminde Kullandıkları Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri

Teknik	Sınıf Öğretmenleri									
	1. S.Ö	2. S.Ö	3. S.Ö	4. S.Ö	5. S.Ö	6. S.Ö.	7. S.Ö.	8. S.Ö.	9. S.Ö.	10. S.Ö.
Çoktan Seçmeli Testler	X	X	X	X		X	X	X		X
Gözlem									X	
Proje									X	
Çalışma Kâğıtları	X	X								X
Öz Değerlendirme										
Eşleştirmeli Soruları		X						X		X
Açık Uçlu Soruları	X		X	X			X	X		
Öğrenci Ürün Dosyası										
Performans Değerlendirme									X	
Derecelendirme Puanlama Anahtarı										
Kavram Haritaları										
Tutum Ölçekleri										
Boşluk Doldurma	X	X	X	X	X		X	X		
Akran Değerlendirmesi										
Akran Değerlendirmesi										
Veli Değerlendirmesi										
Ön test-son test								X		

Sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde sınıflarında farklı zamanlarda yapılan gözlemler sonucunda öğretmenler en çok düz anlatım yöntemini kullanırken öğrenci çalışma kitaplarındaki soruları cevaplamaya yönelik çalışmalar yapmışlardır.

## 2. Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Bilgilerinin İncelenmesi

**2.1. Türkçe öğretiminde ne tür ölçme ve değerlendirme teknikleri kullanılmaktadır? Bunlardan birini açıklayınız.** Sorusuna 1.S.Ö şu ölçme tekniklerini kullanacağını belirtmiştir. *“Test tekniği, test kitapçıklarında sınavlarda çıkmayan konular ve sorular var (dilbilgisi) , boşluk doldurma, yazılı sınav, boşluk doldurma ve seçmeli soru-cevap kullanabilirim. 5N 1K soruları hazırlıyorum cevaplamalarını istiyorum”* Bu öğretmen süreç değerlendirmesini pek yapmazken sonuç değerlendirmeye yönelmektedir. Bu öğretmenin Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirmede kullanabilecekleri yöntem ve teknikler konusunda yetersiz olduğu görülmektedir.

2.S.Ö sınıf düzeyine göre farklılaşacağını bildirmiştir. Boşluk doldurma ve eşleştirmeli testleri uyguladığını belirtmiştir. Boşluk doldurmanın kelime öğretimi açısından önemli olduğunu açıklamıştır. *“Boşluk doldurmayı çok kullanırım. Kelimeyi kavrayıp kavrayamadığını belirlemek istiyoruz. Ya kelimeyi verip cümle kurmasını isteriz ya da öğrenciye 5-10 kelime verip aşağıdaki boşluklarda uygun olanına yerleştirmesini isterim. Sınıf*

düzeyine göre farklılaşır. Eşleştirmeli testleri de kullanırım.” Bu öğretmenin Türkçe öğretiminde kullanılabilecek diğer ölçme değerlendirme teknikler konusunda yetersiz olduğu görülmektedir.

3.A.Ö Türkçe öğretiminde geleneksel ölçme-değerlendirme yöntemlerinin kullanıldığını ifade etmiştir. “Genel itibariyle yazılı yoklama veya çoktan seçmeli tekniği kullanılmaktadır. Kimi zaman boşluk doldurma da kullanılabilir.” Sınıf öğretmeni tekniklere ilişkin tanımlama yapamamıştır.

4.S.Ö klasik anlamdaki ölçme ve değerlendirme tekniklerini belirtmiştir. Bir yöntem ve tekniğin uygulanışını açıklayamamıştır. “Doldurmalı türde sorular, tamamlamalı cümleler, yorum ve anlatıma dayalı kısa cevaplı, açık uçlu soru, görsellerle desteklenen seçmeli sorular.” Bu sınıf öğretmenin ölçme ve değerlendirme teknikleri konusunda yetersiz olduğu görülmektedir.

5.S.Ö Türkçe öğretiminde sonuç değerlendirmeye, süreç değerlendirmeye yönelik bir yöntem ve teknik belirtmemiş, birinin uygulama açıklamasını yapmamıştır. “Kelime tamamlama, cümleden kelimeyi çıkarma, hikâye tamamlama.” Bu öğretmenin de Türkçe öğretiminde kullanılan ölçme ve değerlendirme teknikleri konusunda yetersiz olduğu görülmektedir. Hikâye tamamlama bir alan ve kazanımdır.

6.S.Ö Türkçe öğretiminde sadece test uyguladığını belirtmiş, bir tekniğin kullanılmasını açıklamamıştır.

7.S.Ö Türkçe öğretiminde sonuç değerlendirmeye, süreç değerlendirmeye yönelik bir yöntem ve teknik belirtmemiş, birinin uygulama açıklamasını yapmamıştır. “soru-cevap, boşluk doldurma, açık uçlu sorular” Bu sınıf öğretmenin de Türkçe öğretiminde kullanılan ölçme ve değerlendirme teknikleri konusunda yetersiz olduğu görülmektedir.

8.S.Ö Türkçe öğretiminde sonuç değerlendirmeye, süreç değerlendirmeye yönelik örnekler vermiş; ancak bir yöntem ve teknik belirtmemiş, birinin uygulama açıklamasını yapmamıştır. “Çoktan seçmeli testler, ön test-son test, boşluk doldurma, eşleştirme, açık uçlu sorular.” Bu sınıf öğretmenin de Türkçe öğretiminde kullanılan ölçme ve değerlendirme teknikleri konusunda yetersiz olduğu görülmektedir.

9.S.Ö Türkçe öğretiminde sonuç değerlendirmeye, süreç değerlendirmeye yönelik bir yöntem ve teknik belirtmemiş, birinin uygulama açıklamasını yapmamıştır. “Gözlem, soru-cevap, performans, proje.” Performans ve proje ile değerlendirme yaptığını belirtmesine rağmen bu sınıf öğretmenin de Türkçe öğretiminde kullanılan ölçme ve değerlendirme teknikleri konusunda yetersiz olduğu görülmektedir.

10.S.Ö Türkçe öğretiminde sonuç değerlendirmeye, süreç değerlendirmeye yönelik bir yöntem ve teknik belirtmemiş, birinin uygulama açıklamasını yapmamıştır.

**2.2. Anlattığınız konuya uygun ölçme ve değerlendirme tekniklerden hangisini kullandınız? Açıklar mısınız?** Sorusuna 1.S.Ö Türkçe öğretiminde ölçme değerlendirmede öğrenci çalışma kitabındaki etkinlikleri yaptığını belirtmiştir. Ders ve

öğrenci çalışma kitaplarına bağlı kaldığını ifade etmiştir. *“Bizde 11 saat Türkçe dersi var. Bir saat ilgi çeker, bir saat okuturum. Parçayla ilgili etkinlikleri hazırlıyorum. 5N 1K sorusu yoksa kendim hazırlıyorum.”*

2.S.Ö Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme çalışmasında test çalışmasına ağırlık verdiğini ifade etmiştir. *“Eş anlamlı kelimeleri kavratmada eşleştirmeli test kullanırım. Verilen kelimelerin eş anlamlarını bulup cümlede kullanmalarını isterim.”*

3.S.Ö Türkçe öğretiminde test tekniğini kullandığını belirtmiştir. Ulusal sınavların da çoktan seçmeli test olması nedeniyle teste ağırlık verdiğini ifade etmiştir. *“Bir metin veriyoruz bununla ilgili çoktan seçmeli test yapıyoruz, test kitapçıklarından test çözüyoruz.”*

4.S.Ö Türkçe öğretiminde eve hazırlık soruları verilir. Bu sorular derste çözülür. *“Siz olsaydınız”* diye başlayan cümlelerle empati becerisini geliştirmeyi hedeflediğini belirtmiştir. *“Örneğin metin işlemesiyle ilgili çocuklara evde ön hazırlık soruları verilir. Sınıfta metin işlenişi sırasında öğrencilerin görüşlerine bolca yer verilir.”*

5.S.Ö Türkçe öğretiminde verdiği örnek ölçme değerlendirmeden çok yöntem ve tekniği içermektedir. *“Bir hikâyeyi yarım olarak verip öğrencilerin tamamlamasını istiyorum, metnin içinde geçen kelimelerin anlamını çıkararak cümlede kullanma.”*

6. S.Ö. Türkçe öğretiminde dilbilgisi öğrenme alanı olmamasına rağmen dilbilgisiyle ilgili test çözümünde bulunduğunu ifade etmiştir. *“Dilbilgisi konusunu verdikten sonra yardımcı kaynaklar aldık ondan test çözüyoruz.”*

7.S.Ö. Türkçe öğretiminde eşleştirme testini gerçekleştirdiklerini ifade etmiştir. *“En son Atatürk’ün yaptığı yenilikleri araştırıp buluyorlar, eşleştirme yapıyoruz.”*

8.S.Ö. Bu sınıf öğretmeni de eşleştirme testi ile ölçme değerlendirme yaptığını belirtmiştir. *“Yukarıya çoktan seçmeli kelimeler veriyoruz, uygun yerlere yerleştirmelerini istiyoruz.”*

9.S.Ö Türkçe öğretiminde dilbilgisi ile ilgili ölçme değerlendirme yaptığını belirtti, ancak konuya yönelik herhangi bir örnek vermedi

10.S.Ö. Bu sınıf öğretmeni o anki çalışmanın getirdiğine göre ölçme değerlendirme yaptığını ifade etmiştir. Ancak konuyla ilgili herhangi bir örnek vermemiştir.

Sınıf öğretmenleri ölçme değerlendirme çalışmalarında çoktan seçmeli, eşleştirmeli ve boşluk doldurma yöntem ve tekniklerini daha çok kullanmaktadır. Açık uçlu sınavları dile getirmemişlerdir. Bunda ilkokulun ilk üç sınıfında sonuç değerlendirmeye yönelik sadece açık uçlu yazılı sınavın yönetmelikçe yasaklanmasının etkisi olabilir.

Tablo 3. Türkçe Dersinde Sınıf Öğretmenlerinin Uyguladıkları Yöntem/Teknikler

Yöntem-Teknik	Sınıf Öğretmenleri											
	1. S. Ö	2. S. Ö	3. S. Ö	4. S. Ö	5. S. Ö	6. S. Ö	7. S. Ö.	8. S. Ö.	9. S. Ö.	10. S.Ö.	11. S.Ö	12. S.Ö
Düz Anlatım Yöntemi	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X
Soru-Cevap Yöntemi	X	X	X	X		X	X	X	X	X		
Tartışma Yöntemi				X	X					X		
Çözümleme Yöntemi											X	
Bireşim Yöntemi												
Tümevarım Yöntemi												
Tümdengelim Yöntemi												
Drama Yöntemi					X				X	X		
Problem Çözme Yöntemi												
Kavram Haritası Yöntemi												
Gösteri Tekniği			X		X						X	X
Küme Çalışması Yöntemi												
Gezi-Gözlem					X							
Proje Tekniği												
Beyin Fırtınası Tekniği										X		
Örnek Olay İncelemesi												X
Altı Şapkalı Düşünme Tekniği												
Kollegyum												
Panel												
Forum												
Rol Oynama								X				

Sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretimi dersinde uyguladıkları yöntem ve teknikler farklı gün, ders saati ve farklı konularda her bir öğretmen için ikişer saat olmak üzere 24 farklı ders saati gözlemlendi. Sınıf öğretmenleri en çok anlatım ve soru cevap yöntemini kullanmaktadır. Sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmelerde Türkçe öğretiminde en çok drama ve düz anlatım yöntemini kullandıklarını belirtmişlerdi. Ancak yapılan gözlemlerde öğretmenler Türkçe öğretiminde drama yöntemini hemen hiç uygulamamışlardır. Bir öğretmen "drama yöntemi" kullandığını belirtirken "rol oynama" yöntemini uygulamıştır. Gözlemlerde dikkat çeken bir başka nokta ise sınıf öğretmenlerin ders ve öğrenci çalışma kitaplarının dışındaki kaynaklara yer vermemesiydi. Öğretmenlere nedenleri sorulduğunda "il denetmenlerinin (müfettiş) teftişte kitaplara uyulup uyulmadığını incelediklerini" belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenleri etkinlik gerçekleştirmede yine ders ve öğrenci çalışma kitaplarına bağlı kalmaktadırlar. Sınıf öğretmenlerinin öğrenci çalışma kitabının dışında kendilerinin geliştirdiği ve gerçekleştirdiği etkinliğe rastlanamamıştır. Öğretmenlerin etkinlik hazırlamasını etkileyen etkenlerden birisinin de yapılandırılmış materyaller olduğu görülmüştür. Özellikle ilköğretim birinci sınıfta her sınıfta ilk okuma ve yazma çalışmalarına yönelik özel yayın evleri tarafından yapılandırılmış materyaller kullanıldığı tespit edilmiştir.

Doküman incelemesi kapsamında, sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretiminde kullandıkları yöntem ve teknikleri belirlemek amacıyla gözlem yapılan sınıflarda öğrencilerin ürün dosyası incelendi. 5, 6, ve 8. öğretmenlerin sınıflarında öğrencilerin ürün dosyasının olmadığı, bazılarında öğrencilerin sınıf panosuna asılan yazı, resim ve test sonuçları gibi belgelerin olduğu tespit edildi. Çok nadir performans görevine yönelik dokümanlar yer almaktadır. Görüşme yapılan ve sınıfında gözlem yapılan öğretmenlerin tamamının özel yayınevleri tarafından hazırlanmış testleri kullandıkları tespit edilmiştir. Yine ölçme ve değerlendirme açısından öğrenci çalışma kitapları incelendiğinde öz değerlendirme, akran değerlendirme gibi süreç değerlendirmelerinin üzerinde durmadıkları görülmüştür. Sınıf öğretmenleri veli değerlendirmesine hiç yer vermemektedir.

## 5. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bilgi üretimi her geçen gün hızla gelişmektedir. Bu gelişmeler insanoğlunun günlük yaşamını etkilemektedir. Bireylerin, gelişime ayak uydurabilmesi için bu gelişim ve değişimin getirdiği yenilikleri kullanabilmesi gerekmektedir. Değişim, yaşamın bütün alanlarını etkilediği gibi eğitim-öğretim programlarını da değişime zorlamaktadır. Eğitim-öğretimin en önemli unsurlarından biri olan öğretmenlerin pedagojik alan bilgisi ve eğitim öğretimdeki gelişmeler konusunda kendilerini yetiştirmeleri gerekmektedir. Bu konuyla ilgili özellikle fen öğretiminde pedagojik alan konusunda birçok çalışma yapılmasına rağmen, sosyal alanlarda pedagojik alan bilgisi konusunda çok az çalışma yapılmıştır (Biçer, 2012; Bal, 2011). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretiminde kullanabilecekleri pedagojik alan bilgilerinden haberdar olmaları son derece önemlidir. Pedagojik alan bilgisi, bir sınıf öğretmenin Türkçe öğretimi sırasında konunun anlaşılmasını sağlayacak öğretim stratejileri, yöntem ve tekniklerini yerinde kullanmasını sağlayan alanına ilişkin mesleki bir bilgidir.

Sınıf öğretmenlerinin pedagojik alan bilgisinin alt unsurlarına bakıldığında öğretmenlerin yöntem ve teknik kullanımında anlatım ve drama yöntemine eğilimli oldukları görülmüştür. Ancak öğretmenlerin sınıflarında yapılan gözlemlerde düz anlatım ve soru cevap yöntemini ağırlıklı olarak kullandıkları belirlenmiştir. Drama yöntemini hiç kullanmadıkları tespit edilmiştir. Batur ve Balcı'nın (2013) çalışması bu araştırmadan elde edilen sonucu desteklemektedir. Batur ve Balcı, Türkçe öğretmenliği öğrencilerinin Türkçe öğretiminde en çok düz anlatım yönteminden haberdar oldukları, kullanılabilecek birçok yöntem ve teknikten habersiz oldukları da belirlenmiştir. Altı şapkalı düşünme tekniğini kullandığını belirten sınıf öğretmeni olmuştur. Ancak yapılan gözlemlerde sınıf öğretmenlerinden Türkçe öğretiminde bu tekniği kullanan öğretmene rastlanılmamıştır. Sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretiminde geleneksel yöntemlere daha fazla yer verdikleri belirlenmiştir. Sınıf öğretmenleri Türkçe öğretimi derslerinde ders kitabı, öğrenci çalışma ve öğretmen kılavuz kitaplarına bağımlı olarak ders işlemektedirler. Öğretmenlerin kendi

geliştirdikleri ve uyguladıkları herhangi bir etkinlik tespit edilememiştir. Başar ve Akan'ın (2011) çalışmasında etkinliklerin öğrencilerin ders konularını daha iyi anlamasını sağlayan etkenlerden olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunu öğretmenlerin uygulamalarını desteklememektedir. Derste kullanılacak yöntem ve tekniklere ilişkin tanım yapamamaları, onların var olan yöntem ve teknikleri konuya nasıl uygulayacakları konusunda bilgi sahibi olmamalarına ve ders kitabına bağımlı olarak ders işlemelerine bağlanabilir. Bununla beraber öğretmenliğin test teknisyenliğine dönüşmesi, ulusal sınavların çoktan seçmeli testlerle yapılması, velinin test başarı beklentisi öğretmenlerin Türkçe öğretiminde yöntem ve teknik çeşitliliği ile etkinliklerin zenginleştirilmesini engellediği söylenebilir.

Sınıf öğretmenleri, Türkçe öğretiminde kullanılacak alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinden habersiz oldukları görülmüştür. Sınıf öğretmenleri süreç değerlendirme tekniklerinden, öz değerlendirme, akran değerlendirmesi, öğrenci ürün dosyası değerlendirmesi, dereceli puanlama anahtarlarını, kavram ve zihin haritalarını, tanılayıcı ağaç dalı, yapılandırılmış grid, tutum ölçekleri ve kontrol listeleri gibi değerlendirmeleri yapmamaktadır. Süreç değerlendirmesi olarak ders veya öğrenci çalışma kitaplarında bulunan değerlendirmeleri yaptıkları tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenleri, ölçme ve değerlendirmede kullanılan teknikleri ise tam olarak tanımlayamadıkları için bu bilgilerinin yetersiz oldukları ortaya çıkmış olabilir. Ayrıca, teknolojiye dayalı ölçme ve değerlendirme teknikleri konusunda herhangi bir öneride bulunmadıkları belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin hem öğretim stratejileri hem de ölçme ve değerlendirme konularında yetersiz cevap vermelerinin dolayısıyla da kavrayamamış olmalarının temel sebeplerinden biri, öğretmen yetiştirme programlarının kuramsal bilgilere dayalı olarak yürütülmesi olabilir. Çoğu öğretmen adayı öğretmen olduktan sonra pedagojik alan bilgilerini geliştirebileceğine inanmaktadır. Bu yaklaşım öğretmenlerin lisans eğitimleri sırasında pedagojik alan bilgisinin geri planda kalmasına neden olduğu düşünülmektedir. Eğitim fakültelerinin programlarında pedagojik formasyon yapısının güçlendirilmeli, %60 uygulama %40 kuramsal bilgiye yönelik olmalıdır.

## KAYNAKÇA

- ABD-EL-KHAKICK, F. (2006). Preservice and Experienced Biology Teachers' Global And Specific Subject Matter Structures: Implications For Conceptions Of Pedagogical Content Knowledge. *Eurasia Journal Of Mathematics, Science And Technology Education*, 2 (1), 1-29.
- BAL. S. M. (2011) Tarih Öğretmen Adaylarının Haçlı Seferleri Konusunda Pedagojik Alan Bilgilerinin İncelenmesi, *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31,239-261.
- BAŞAR. M. & AKAN. D. (2011) İlköğretim Beşinci Sınıfta Etkinliklerin Sınıf Yönetimine Etkisinin Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi

- International Conference on New Trends in Education and Their Implications (ICONTE), Antalya 27-29 Nisan 2011
- BATUR, Z. & BALCI, S. (2013) Türkçe öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgisinin incelenmesi, Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Türkçenin Eğitimi Özel Sayısı 6 (11), 23-42
- BİÇER, B. (2012). Felsefe Grubu Öğretmen Adaylarının Bilim Felsefesi Ünitesine İlişkin Pedagojik Alan Bilgileri ( The Pedagogical Content Knowledge Of Prospective Philosophy Group Teachers About Science Philosophy Unit). *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi - Journal Of Educational Sciences Research*, 2 (1), 35-51. <http://Ebad-Jesr.com>.
- BINDERNAGEL, J. A. & EILKS, I. (2009). Evaluating Roadmaps To Portray And Develop Chemistry Teachers' PCK About Curricular Structures Concerning Sub-Microscopic Models. *Chemistry Education Research And Practice*, 10 (2), 77-85.
- COX, S. (2008). A Conceptual Analysis Of Technological Pedagogical Content Knowledge. Unpublished Doctorate Thesis. Brigham Young University Doctor Of Philosophy.
- DE JONG, O., VAN DRIEL, J. & VERLOOP, N. (2005). Preservice Teachers' Pedagogical Content Knowledge Of Using Particle Models When Teaching Chemistry. *Journal Of Research In Science Teaching*, 42, 947-964.
- FRIEDRICHSEN, P. (2008). A Conversation With Sandra A Bell: Science Teacher Learning. *Eurasia Journal Of Mathematics, Science And Technology Education*, 4 (1), 71-79.
- GROSSMAN, P. (1990). The Making Of A Teacher: Teacher Knowledge and teacher education. New York: Teachers college press.
- GUDMUNSDOTTIR, S. & SHULMAN, L. (1987). Pedagogical Content Knowledge İn Social Studies. *Scandinavian Journal Of Educational Research*, 31, 59-70.
- GUDMUNSDOTTIR S. (1990). Values in Pedagogical Content Knowledge. *Journal of Teacher Education*, 41 (3) 44-52.
- HENZE, I., VAN DDRIEL, J. H. & VERLOOP, N. (2008). Development Of Experienced Science Teachers' Pedagogical Content Knowledge Of Models Of The Solar System And The Universe. *International Journal Of Science Education*, 3 (10), 1321-1342.
- KAPYLAA, M., HEIKKINENB, J. & ASUNTAA, T. (2009). Influence Of Content Knowledge On Pedagogical Content Knowledge: The Case Of Teaching

- Photosynthesis And Plant Growth. *International Journal Of Science Education*, 3 (10), 1395–1415.
- LEE, J. K. (2008). Social Studies, Democracy, And Technological Pedagogical Content Knowledge: A Working Example. Paper Presented At The Annual Meeting Of The American Educational Research Association (New York City, March 24–28, 2008).
- MAJOUR, C. H. & PALMER, B. (2006). Reshaping Teaching And Learning: The Transformation Of Faculty Pedagogical Content Knowledge. *Higher Education*, 51 (4), 619–647.
- MARKS, R. (1990). Pedagogical Content Knowledge: From A Mathematical Case To A Modified Conception. *Journal Of Teacher Education*, 41(3), 3–11.
- MISHRA, P. & KOEHLER, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework For Integrating Technology in Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, 108 (6), 1017–1054.
- ÖZDEN, M. (2008). The Effect Of Content Knowledge On Pedagogical Content Knowledge: The Case of Teaching Phases of Matters. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 8 (2), 611–645.
- SEGALL, A. (2004). Blurring The Lines Between Content and Pedagogy. *Social Education*, 68 (7) , 479-482.
- SHULMAN, L. (1987). Knowledge And Teaching: Foundations of The New Reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1–22.
- SHULMAN, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth In Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- UŞAK, M. (2005). *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Çiçekli Bitkiler Konusundaki Pedagojik Alan Bilgileri*, Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniv. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- UŞAK, M. (2009). Preservice Science And Technology Teachers' Pedagogical Content Knowledge On Cell Topics. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9 (4), 1–31.
- VAN DRIEL, J. H., VERLOOP, N. & DE VOS, W. (1998). Developing Science Teachers' Pedagogical Content Knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 35, 673–695.
- VEAL, W. R. & MAKINSTER, J. G. (1999). Pedagogical Content Knowledge Taxonomies. *Electronic Journal of Science Education*, 3 (4). <http://unr.edu/homepage/crowther/ejse/vealmak.html/12.12.2006>.
- VEAL, W. R., TIPPINS, D. J., & Jefferson, J. B. (1999). The Evolution of Pedagogical Content Knowledge in Prospective Secondary Physics Teachers. <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED443719.Pdf>: Reports – Research (10.11.2010)