



Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic

Volume 11/14 Summer 2016, p. 479-508

DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9812>

ISSN: 1308-2140, ANKARA-TURKEY

Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: 19.07.2016

✓ Accepted/Kabul: 29.09.2016

✍ Referees/Hakemler: Doç. Dr. Alpaslan OKUR – Doç. Dr. Ahmet AKKAYA – Doç. Dr. Caner KERİMOĞLU

This article was checked by iThenticate.

ORTAOKULLARDA ÇALIŞAN TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENME ALANLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ*

*Bahadır OĞUZ** - İ.Seçkin AYDIN****

ÖZET

Ülkemizde ana dili eğitimi Türkçe dersleriyle öğrencilere aktarılmaktadır. Türkçe Öğretim Programları'nı uygulayan kişiler Türkçe öğretmenleridir. Türkçe öğretmenleri bu programlar hakkında doğru tespitler yapabilirler. Programın eksik yanlarını belirleyebilir, doğru yanlarını ön plana çıkarıp ders verimini artırabilir ve bu doğru yönleri sonraki programa aktarmada program geliştirmecilere fikir verebilirler. Bu sebeple Türkçe öğretmenlerinin Türkçe Öğretim Programları'yla ilgili düşünceleri oldukça önemlidir. Bu araştırmada da Türkçe öğretmenlerinin Türkçe Öğretim Programları'yla ilgili düşünceleri değerlendirilmek istenmiştir. Ortaokullarda çalışan Türkçe öğretmenlerinin öğrenme alanlarına ilişkin görüşlerini değerlendirmek amacıyla yapılan bu çalışmanın modeli, konunun bütüncül olarak analiz edilmesine imkân veren nitel çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubunu Şanlıurfa'da Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda çalışan Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu öğretmenler Şanlıurfa ili Haliliye, Karaköprü ve Eyyübiye ilçelerinde yer alan farklı ortaokullardan “basit seçkisiz örneklem” yöntemine göre belirlenmiş 60 Türkçe Öğretmenidir. Verilerin toplanmasında öğretmen görüşme formu kullanılmıştır. Bu formda, öğretmenlere standartlaştırılmış açık uçlu görüşme yöntemiyle dört soru sorulmuştur. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırmaya ait dört alt problem cümlesi bulunmaktadır. Bu alt problem cümleleri Türkçe öğretmenlerinin öğrenme alanlarına yönelik kazanım, hazırlık çalışmaları, etkinlik ve ölçme değerlendirme uygulamalarına ilişkin görüşlerini elde etmek amacıyla ortaya çıkarılmıştır. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin öğrenme alanlarında yer alan kazanımlara yönelik olarak görüşlerine baktığımızda 60 Türkçe öğretmeninden 38'i bu kazanımları uygun bulmadığını, 22'si ise bu kazanımları uygun bulduğunu belirtmiştir. Kazanımları uygun bulmayan 38 Türkçe

* Bu çalışma Bahadır Oğuz'un yüksek lisans tezinin bir bölümünü oluşturmaktadır.

** Öğretmen-MEB, El-mek: bahadir.oguz2@gmail.com

*** Doç. Dr. Dokuz Eylül Ün. Buca Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü, El-mek: seckin.aydin@deu.edu.tr

öğretmeninin 12'si kazanım sayısı fazla olduğu için 9'u da kazanımlar öğrencilerin ilgi, seviye ve ihtiyaçlarına uygun olmadığından Türkçe Öğretim Programları'nda yer alan kazanımları uygun bulmamışlardır. İkinci alt probleme cevap veren 60 Türkçe öğretmeninden 45'i hazırlık çalışmalarını uygun bulmamış, 15'i ise uygun bulmuştur. Hazırlık çalışmalarını uygun bulmayan 45 öğretmenden 9'u sınıftaki teknolojik imkânları yetersiz bulmuş, 6'sı hazırlık çalışmaları için yeterli süre olmadığını söylemiş, 7'si de hazırlık çalışmalarını öğrenci seviyesine uygun bulmamıştır. Hazırlık çalışmalarını uygun bulan 15 öğretmenin 7'si hazırlık çalışmalarını dersin işlenişe temel oluşturduğu için uygun bulmuştur. Araştırmanın üçüncü alt problemünde öğrenme alanlarının ders işleme sürecindeki etkinliklere yansımalarının öğretmen görüşlerine göre nasıl olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Buna göre 60 Türkçe öğretmenin 21'i öğrenme alanlarının etkinliklere yeterince yansıdığını düşünmüştür. 39 öğretmen ise öğrenme alanlarının ders işleme sürecindeki etkinliklere yansımadığını düşünmüştür. Dördüncü alt problemde ise Türkçe Öğretim Programları'ndaki ölçme ve değerlendirme uygulamaları öğretmen görüşlerine göre değerlendirmeye çalışılmıştır. Araştırmaya katılan 60 öğretmenden 1'i bu alt probleme cevap vermemiş, 20'si ölçme ve değerlendirme uygulamalarının yeterli olduğunu belirtmiş, 39'u ise bu uygulamaları yetersiz bulmuştur. 2016-2017 yılında yeni hazırlanmış olan Türkçe Öğretim Programı (1-8. Sınıflar) ilkökul ve ortaokullarda uygulanmaya konulacaktır. Bu sebeple bu çalışma geçtiğimiz 10 yılda kullanılmış olan Türkçe Öğretim Programı'nın bir değerlendirmesidir. Bundan sonra hazırlanacak olan Türkçe Öğretim Programları, yapılan bu çalışmanın sonuçları da dikkate alınarak hazırlanmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe Öğretimi, Türkçe Öğretim Programı, Öğrenme Alanları.

AN ASSESSMENT ON THE LEARNING SCOPES OF SECONDARY SCHOOL TURKISH LANGUAGE TEACHERS

ABSTRACT

Native language education is transferred to students by Turkish lessons. People who apply Turkish Education Curriculum are Turkish teachers. Turkish teachers can make true establishing about these curriculums. They can determine curriculums imperfect parts, increase lessons productivity by making the true parts of the curriculum more important and they can give an idea to the program makers about transferring these true parts to the next curriculum. Therefore, thoughts of Turkish teachers about education curriculums are fairly important. Also in this research, it is wanted to evaluate Turkish teachers' thought about Turkish Education Curriculum. This study which aims to determine views of secondary schools Turkish Language teachers on learning areas is a qualitative research that enables analyzing the data holistically. The participants of the study were Turkish Language teachers working at state secondary schools in province of Şanlıurfa. These teachers are 60 Turkish teachers determined according to a simple

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 11/ 14 Summer 2016

random simpling method from different secondary schools located in Haliliye, Karaköprü and Eyyübiy counties of Şanlıurfa province. When gaining the data use teacher interview form. At this form, asked four question to teachers with standartized open-ended interview method. There are four sub-problem sentences of the study. These sentences of sub-problems are revealed for gaining Turkish Language teachers' point of views on learning areas in terms of acquisition, preparation process, tasks and the process of assessment and evaluation. When we look at the opinion concerned with the gains in learning areas of the Turkish language teachers who have participated to the research, we see that 38 out of 60 Turkish language teachers found these gains inappropriate and 22 of them found these gains appropriate. Among these 38 Turkish language teachers those found the gains in Turkish Education Program inappropriate, 12 of them found in this way because these gains are many in number and 9 of them found in this way because these gains are not in conformity with interests, levels and needs of students. 45 out of 60 Turkish language teachers who have responded second sub-problem found the preparatory work inappropriate and 15 of them found the preparatory work appropriate. Among these 45 Turkish language teachers those found the preparatory work inappropriate, 9 of them found technological facilities in classroom insufficient, 6 of them stated that there was not enough time for the preparatory work and 7 of them found the preparatory work appropriate for student's level. 7 out of 15 teachers found the preparatory work appropriate because of the fact that the preparatory work forms the basis for teaching lesson. In the third sub problem of the research, opinions of teachers concerned with reflection of learning fields to the activities in the course of teaching lesson have been tried to be detected. Accordingly, 21 out of 60 Turkish language teachers thought that learning fields reflected to the activities. The rest 39 teachers thought that learning fields did not reflect to the activities in the course of teaching lesson. In the fourth sub-problem, assessment and evaluation practices in the Turkish Education programs have been evaluated according to the views of teachers. 1 out of 60 teachers who have participated to the research did not respond to this sub-problem, 20 of them stated that assessment and evaluation practices were adequate and the rest 39 of them found these practices insufficient. In the 2016-2017 educational season, a brand new Turkish Education Curriculum (1st -8th Grades) will be implemented in primary and secondary schools. Therefore, this study is an assessment of the Turkish Education Curriculum used in the past 10 years. The result of this study should also be considered in the preparation of Turkish Education Curriculum which will be prepared in the future.

STRUCTURED ABSTRACT

Human is a social being and has always had the urge to share their thoughts and feelings because of this feature. People's efforts to communicate with their inner world and each other because of the necessity arising from living together have led to the concept of language which is considered as the most powerful communication tool (Tonyalı, 2010: 8). Individuals gain and develop comprehension and expression skills through native language education. In Turkey, practitioners of

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 11/14 Summer 2016

native language education are Turkish language teachers. Turkish language teachers have significant experience and knowledge about the program. They are able to see the mistakes and deficiencies related to the program very well. To get the most from a program, teachers must believe in that program first. A program that is believed to be flawless in all aspects gives pleasure to both teachers and facilitates his processes of teaching lesson. If a teacher does not believe in the program, negligence of that program by him is in question. A teacher who finds the program missing or incorrect and also believes that it would not carry them a step further ignores the program and does not apply it in lessons. For this reason, ideas of native language teachers about education programs are important.

Purpose and Importance

Turkish Education Program has renovated according to the constructivist approach a decade ago. Teachers have found the opportunity to closely examine and apply the program in this decade. It is the Turkish language teachers who will be able to identify both positive and negative aspects of the program best. The points that the teachers like and matters that will take the students a step forward should be determined. In that, Turkish Education Programs are constantly renewed by means of technology and correct points should be transferred to the new programs. Negative or positive thoughts of the teachers about the program will also be a guiding light for program developers.

Education programs may be affected by all events around them. According to political, economic, and technological developments and changes, new necessities arise. These necessities require the renewal of the programs. During the preparation of new programs, negative sides of old programs are tried to be ignored. Besides, positive sides are transferred to the new program. Therefore, each program must be evaluated. Views of the program preparers, managers, teachers and students should be considered in order for the next program to be more efficient.

Problem case in this research is the thoughts of Turkish language teachers who teach the native language about learning areas in Turkish Education Programs. The purpose of this research is to evaluate the views of Turkish language teachers who work in secondary schools about learning areas. The result which will be obtained from the research is important in terms of demonstrating the deficiencies, mistakes and truths related with the Turkish Education Programs. Research results, if confirmed by other results of future researches, will be an important guide for the new programs that will be prepared.

Method

Research Model

This research is a qualitative study. In this way, the subject has been analyzed in a holistic way. According to Yin, case study is an empirical research model which handles a recent case in its real-life context, the boundaries between the case and the content it is in is not precisely defined and is used in cases where there is more than one

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 11/14 Summer 2016

available data sources and evidences (as cited in Yıldırım and Şimşek, 2011).

Data Collection Tools

The measurement instrument used in this research is a semi-structured interview form. Stewart and Cash define the interview as a mutual and interactive communication process based on questioning and answering style and is conducted in order for a predetermined and serious purpose (as cited in Yıldırım and Şimşek, 2011: 121). In this form, four questions were asked to teachers by standardized open-ended interview method. Bias or subjectivity of interviewer has been tried to be reduced by means of standardized open-ended interview and more interviewer has been contacted. Open-ended questions in semi-structured interview form are developed by researcher.

Data Analysis Techniques

In data analysis, content analysis method is used. The main objective in content analysis is to attain the concepts and relationships that can explain the collected data. In this context, data is tried to be defined and facts that may be hidden in the data are tried to be revealed by means of the content analysis. The operation in this method is gathering similar data within the frame of certain concepts and themes and also organizing and interpreting them in a way that the reader can understand (Yıldırım and Şimşek, 2011: 227).

For each question, answers of the teachers participated to the study are all separately engrossed and coded. These codes are read again and again, and then their common aspects are brought together and tried to be found. Based on the common aspects of the codes, themes have been created. The generated themes and codes were sent to a faculty member and his opinion was taken. In line with these views, codes and themes have been finalized.

Findings and Recommendations

At this paper, asked four question to teachers with standartized open-ended interview method. There are four sub-problem sentences of the study. These sentences of sub-problems are revealed for gaining Turkish Language teachers' point of views on learning areas in terms of acquisition, preparation process, tasks and the process of assessment and evaluation. When we look at the opinion concerned with the gains in learning areas of the Turkish language teachers who have participated to the research, we see that 38 out of 60 Turkish language teachers found these gains inappropriate and 22 of them found these gains appropriate. Among these 38 Turkish language teachers those found the gains in Turkish Education Program inappropriate, 12 of them found in this way because these gains are many in number and 9 of them found in this way because these gains are not in conformity with interests, levels and needs of students. 45 out of 60 Turkish language teachers who have responded second sub-problem found the preparatory work inappropriate and 15 of them found the preparatory work appropriate. Among these 45 Turkish language teachers those found the preparatory work inappropriate, 9 of them found technological facilities in classroom insufficient, 6 of them stated that there was not enough time for the preparatory work and 7 of

Turkish Studies

them found the preparatory work appropriate for student's level. 7 out of 15 teachers found the preparatory work appropriate because of the fact that the preparatory work forms the basis for teaching lesson. In the third sub problem of the research, opinions of teachers concerned with reflection of learning fields to the activities in the course of teaching lesson have been tried to be detected. Accordingly, 21 out of 60 Turkish language teachers thought that learning fields reflected to the activities. The rest 39 teachers thought that learning fields did not reflect to the activities in the course of teaching lesson. In the fourth sub-problem, assessment and evaluation practices in the Turkish Education programs have been evaluated according to the views of teachers. 1 out of 60 teachers who have participated to the research did not respond to this sub-problem, 20 of them stated that assessment and evaluation practices were adequate and the rest 39 of them found these practices insufficient.

Considering the results of this research conducted, following recommendations to parents, teachers, researchers and program developers are suitable:

1. Gains in the Turkish Education Program should be reorganized with regard to the region.
2. Gains in the Turkish Education should be organized according to the interests, needs, and levels of the students.
3. Preparatory work should be organized within the possibility or else schools or classes should be adapted to the implementation of the preparatory work.
4. Weekly course hours of Turkish should be increased.
5. Activities related with the learning areas should be reviewed in terms of both quality and quantity and also levels of these two elements should be increased.
6. Variety of the activities should be increased and activities that attract the attention of the students should be included in the program.
7. It is confirmed that teachers have the difficulty to measure listening, speaking, reading and writing which are the four basic language skills. The number of measurement tools which are necessary to measure these skills should be increased.
8. In-service training should be provided for teachers about assessment and evaluation practices.
9. Classroom sizes have been found excessive by teachers. Classroom sizes should be organized in a way that allows the more efficient teaching of courses.
10. Turkish Education Program does not comply with every region. More than one Turkish Education Program which is in compliance with each region should be prepared.

Keywords: Turkish Teaching, Turkish Teaching Program, Learning areas.

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 11/ 14 Summer 2016

Giriş

İnsanlar arası iletişimdeki en büyük araç dildir. Dil, anne karnında, dinleme ile başlar; insanın ölümüne kadar devam eder. Bu süreç içinde insan dil becerileri konusunda kendini sürekli geliştirir. Bu gelişim kimi zaman okul tarafından sistemli şekilde kimi zamansa bireyin çevresi tarafından plansız şekilde gerçekleştirilir. Senemoğlu'na (2004) göre öğrenme ilkeleri dikkate alındığında iyi organize edilmiş, sistemli bilginin, organize edilmemiş bilgidenden daha kolay öğrenildiği ve daha kolay hatırlandığı kabul edilmektedir.

Dil eğitimi ile bireyin düşünme ve iletişim becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Bu sebepten gelişmiş ülkelerin eğitim sistemlerinde ana dili öğretimine büyük önem verilmektedir (Özbay, 2003: 3). Dil eğitiminin amaçlarından biri, okuduklarını, dinlediklerini tam, doğru ve kısa sürede anlayan; anladıklarını analiz, sentez ve değerlendirmelerle zihinde yapılandırarak yeni sonuçlar çıkaran ve fikirlerini karanlık bir nokta bırakmadan anlatabilen bireyler yetiştirmektir (Göçer, 2007: 18).

Dil, topluma şekil veren, onu canlı kılan, bireyin çevresi ile iletişim kurmasını sağlayan ve bu yolla toplumları millet seviyesine yükselten temel kültür değeridir (Tosunoğlu, 2010: 680). Dil, milleti millet yapan, onu ayakta tutan, fertleri birbirine bağlayan en önemli araçtır. Dil, anlatma ve anlama ihtiyacı olan insanın bu ihtiyacını gidererek toplumsal sağlığa katkıda bulunur, toplumun yaşayış biçimini ortaya koyar. Dil, düşüncenin gelişimini etkilemiş ve medeniyetin bu noktaya gelişine önemli katkılarda bulunmuştur.

Öğrenmenin meydana gelmesi için etkili bir iletişimin gerçekleşmesi gerekir. İletişim sürecinde ise kaynağın alıcıyla karşılıklı etkileşimi söz konusudur. Bu etkileşimin en üst seviyede olması için hem alıcının hem de kaynağın dil becerileri gelişmiş olmalıdır (Melanlıoğlu ve Karakuş Tayşi, 2013: 24). Eğitim ve öğretim hayatına atılan çocuk özellikle dil eğitimi ve öğretimiyle kendi kültürünü tanır, kendini buna göre şekillendirir. Her türlü eğitim ve öğretim dile dayanır. Asırların miras bıraktığı bütün maddi ve manevi kültürel değerler, yeni nesillere dille kazandırılır (Arhan, 2007: 2). İnsanların günlük hayattaki işleyişlerini sorunsuz olarak sürdürebilmeleri etkili bir iletişim ile sağlanabilir. Etkili iletişim ise dil becerilerini geliştirmiş kişiler tarafından kolaylıkla sağlanabilmektedir. Dil becerileri okullarda verilen Türkçe dersleri ile geliştirilebilir.

Eğitim süreci içerisinde yer alan ana dili eğitimi, bireyin hem kişisel hem de toplumsal açıdan yetişmesi bakımından özel bir öneme sahiptir. Ana dili eğitiminin verildiği Türkçe derslerinin sistemli bir şekilde yürütülebilmesi için planlanmış programlara ihtiyaç duyulur. Türkçe dersi öğretim programıyla dinlediklerini, izlediklerini ve okuduklarını anlayan; duygu, düşünce ve hayallerini anlatan; eleştirel ve yaratıcı düşünen, sorumluluk üstlenen, girişimci, çevresiyle uyumlu, olay, durum ve bilgileri kendi birikimlerinden hareketle araştırma, sorgulama, eleştirme ve yorumlamayı alışkanlık hâline getiren, estetik zevk kazanmış ve millî değerlere duyarlı bireyler yetiştirilmesi amaçlanmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2006:4).

Dil eğitimi, bireylerde iletişim becerisini geliştirmenin ötesinde hayat boyu öğrenme sürecini gerçekleştiren en önemli araçlardan biridir. Öğrenme sürecinin planlı olarak yürütüldüğü okullar, amaçlara ulaşmak için öğretmen, öğrenci, ders işleme süreci, öğrenme ortamı, program gibi pek çok ayrıntının sistematik bir şekilde düzenlendiği kurumlardır. Bu planlamanın en önemli basamaklarından biri de öğretim programlarıdır (Balcı, Coşkun Ve Tamer, 2012: 1). Ana dili öğretimi çocuğun kişisel ve toplumsal gelişmesinde en önemli paya sahip alanlardan birisidir. Çocuğun üst düzey düşünme becerileri ile dil öğretimi arasındaki ilişki bilindiği gibi eğitimciler ve çocuk gelişimcileri tarafından sıklıkla vurgulanmıştır. Dil gelişimi denildiğinde akla dört temel dil becerisi gelir; dinleme, okuma, konuşma, yazma. Dinleme ve okuma anlama yetisine yönelirken konuşma ve yazma anlatmaya dönüktür (Türkel, 2013: 2). Ana dili eğitimiyle kazandırılmak istenen

Turkish Studies

beceriler Türkçe dersleri sayesinde öğrencilere aktarılır. 1-5. Sınıf ve 6-8. Sınıf şeklinde iki ayrı seviyede hazırlanan Türkçe Öğretim Programı yapılandırıcı felsefe temel alınarak hazırlanmıştır.

Kavramsal Çerçeve

Dil Becerileri Açısından Türkçe Öğretim Programı

Toplum hayatında mutluluğa ve başarıya ulaşabilmenin, toplumdaki yaşam kalitesini arttırmanın ön şartlarından biri de etkili ve doğru iletişim kurmaktır. İnsanların sosyal ilişkilerinde, sağlıklı ilişkiler kurabilmeleri için etkili bir iletişime ihtiyaçları vardır. İnsanların her devirde en yaygın kullandıkları iletişim aracı ise dildir (Doğan, 2008: 262). Dili iletişim aracı olarak kullanabilmek için dil becerilerinin kazanılmış olması gerekir. Dil becerilerini kazanan kişi, karşısındakini anlayıp, kendisini de ifade edebilir. İletişim kurmada nihai amaç ise anlaşılabilir olmaktır (Tutar ve Yılmaz, 2010).

Bilindiği gibi dil eğitiminin amacı, temel dil becerileri olan anlama (okuma, dinleme) ve anlatmayı (konuşma, yazma) geliştirmektir. Anlamada önemli olan, okunan ve dinlenenin doğru anlaşılması; anlatmada önemli olan ise anlatılmak istenenin etkili ve doğru bir biçimde ifade edilmesidir. Günümüzde büyük bir önem kazanmış olan iletişimin etkili olması da ancak bu şekilde mümkündür (Büyükkız, 2009: 168). Türkçe eğitimi dört temel dil becerisinin geliştirilmesiyle olur. Bu dört temel dil becerisi anlamaya yönelik olanlar ‘dinleme ve okuma’ anlatıma yönelik olanlar ‘konuşma ve yazma’dır. Bu dört temel dil becerisinin kazanımı doğal süreç içerisinde dinleme ve konuşma ile başlamakta, okulda bunlara okuma ve yazma becerileri eklenmektedir (Özbay, 2009).

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın (İTDÖP) yapılandırıcı yaklaşımı ile bilginin aktarılması yerine, sarmal bir şekilde yapılandırıldığı çoklu zekâ kuramına dayalı bir model uygulanmaya başlanmıştır. İTDÖP ile öğretmenlerden, anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesine yönelik olan etkinlikleri, bütünsel olarak gerçekleştirmeleri beklenmektedir. Bu nedenle okuma, dinleme/izleme, konuşma ve yazma becerilerini geliştirme, dilbilgisi öğrenme alanına ait konuları kavratma etkinliklerini iç içe ve birbirini tamamlayacak şekilde gerçekleştirilmesi hedeflenmektedir (Göçer, 2010: 180). Dört temel becerinin ilk iki basamağını oluşturan dinleme ve konuşma becerileri, çocuğun okulöncesinden başlayıp okul sürecinde gelişen bir özellik taşır. Diğer becerilerden biri olan okuma ise çocuğa ilköğretim birinci sınıfta kazandırılmalı ve takip edilen süreçte geliştirilmelidir. Son olarak yazma becerisi ise, birinci sınıfta başlayan bir süreçle ilköğretim boyunca devam eder; ortaöğretim ve yükseköğretim seviyesinde ancak istenilen düzeye ulaşır (Çelik, 2012: 728).

Türkçe dersleri, bireylerin ana dillerini öğrenerek kendilerini anlatma ve başkalarını anlama noktasında kilit role sahiptir. Dilin bu iki işlevi, temel dil becerileri olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma ile sağlanmaktadır. Dilin kurallarını bilmek şüphesiz ki önemlidir. Fakat temel dil becerileri önem itibarıyla dilbilgisi öğrenme alanının önünde gelmektedir.

Türkçe dersi öğretim programı, ilköğretimde 1-5. Sınıflar Türkçe Öğretim Programı ve 6-8. Sınıflar Türkçe Öğretim Programı olarak ikiye ayrılmıştır. Birinci kademe (1-5. Sınıflar) Türkçe Öğretim Programı 2005 yılında uygulamaya konulurken, ikinci kademe (6-8. Sınıflar) Türkçe Öğretim Programı 2006 yılında uygulamaya konulmuştur.

2016-2017 yılında yeni hazırlanmış olan Türkçe Öğretim Programı (1-8. Sınıflar) ilköğretim ve ortaokullarda uygulanmaya konulacaktır. Bu sebeple bu çalışma geçtiğimiz 10 yılda kullanılmış olan Türkçe Öğretim Programı’nın bir değerlendirmesidir. Bundan sonra hazırlanacak olan Türkçe Öğretim Programları, yapılan bu çalışmanın sonuçları da dikkate alınarak hazırlanmalıdır.

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 11/ 14 Summer 2016

Birinci Kademe (1-5. Sınıflar) Türkçe Öğretim Programı

MEB'e (2005: 3) göre bilimsel gelişmelere ve günümüz eğitim yaklaşımlarına dayanılarak hazırlanan Türkçe Dersi (1-5.Sınıflar) Öğretim Programı; Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanan, eleştirel ve yaratıcı düşünebilen, bilgiyi kullanabilen, üretebilen, girişimci, kişisel ve sosyal değerlere önem veren bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır.

Yapılandırıcı eğitim yaklaşımı günümüz dünyasında birçok ülkenin eğitim programları tarafından kabul görmüş bir eğitim anlayışıdır. Temeline öğrenciyi oturtan bu yaklaşım ülkemizde geleneksel yaklaşımların yerine uygulamaya konmuştur. MEB (2005: 3) bu konu üzerinde şöyle durmuştur: Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın hazırlanmasında; yapılandırıcı yaklaşım, çoklu zekâ yaklaşımı, öğrenci merkezli eğitim, bireysel farklılıklara duyarlı eğitim, tematik sarmal ve beceri yaklaşımı gibi günümüz eğitim yaklaşım ve modelleri göz önünde bulundurulmuştur.

Dünyamızdaki bu gelişmelere paralel ülkemizde de son yıllarda önemli gelişmeler olmuş, davranışçı yaklaşım terk edilerek yapılandırıcı yaklaşımla yeni Türkçe Öğretim Programları hazırlanmıştır. Türkçe (1-5. Sınıflar) Öğretim Programında yapılandırıcı yaklaşım merkeze alınarak çoklu zekâ, öğrenci merkezli eğitim, beyin temelli öğrenme, bireysel farklılıklara duyarlılık, sarmal ve tematik yaklaşım, beceri ve etkinlik yaklaşımı gibi yaklaşımlardan yararlanılmıştır. Türkçe öğretiminde dil becerileriyle birlikte zihinsel, duygusal ve sosyal becerilerin geliştirilmesi de amaçlanmıştır. Bu becerilerin geliştirilmesi için öğrencilere çeşitli etkinlik, görev ve projelerin verilmesi öngörülmüştür. Kısaca Programda Türkçe öğretiminin çeşitli etkinlik, görev ve projelerle yapılması, öğrencilerde dil ve zihinsel becerilerin etkinliklerle geliştirilmesi istenmektedir (Güneş, 2012: 32).

Yeni Türkçe 1-5 programında bir öğretim yılı içerisinde ele alınacak tema sayısı 8'dir. Bu temalardan 4'ü zorunlu, 4'ü seçmelidir. Seçimlik temalar için 10 seçenek sunulmuştur. Seçimlik temalar verilen seçeneklerden seçilebileceği gibi yeni temalar belirlenebileceği de ifade edilmiştir. Her tema için içerik önerileri verilmiştir ancak zorunlu değildir (Şahin, 2007: 296).

Türkçe Dersi Öğretim Programı dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunudan oluşan beş öğrenme alanı üzerinde yapılandırılmıştır. Öğrenme alanları öğrencilerin dil, zihinsel, duygusal ve sosyal yönde gelişimine yönelik çeşitli bilgi, beceri, tutum ve değerleri içermektedir. Programda öğrenme alanları hem kendi içinde hem de diğer öğrenme alanlarıyla bir bütünlük içerisinde ele alınmış ve ilişkilendirilmiştir. Bu ilişkilendirmenin amacı öğrencinin dil ve zihinsel becerilerini geliştirme, dili etkili kullanma, öğrenme ve bilgileri zihinde yapılandırma sürecini kolaylaştırmaktır (MEB, 2005: 13). Bu programda öğrenme alanları, temalar ve bu temalarda kullanılabilecek örnek etkinlikler sunulmuştur. Yeni program içerik anlamında eskisiyle karşılaştırıldığında, daha sistemli ve anlaşılır olduğu, bilgiyi aktarmaktan çok hayatta işe yarar beceriler kazandırmanın da amaçlandığı görülebilir (Şahin, 2007: 295). Bu öğretim programında dilbilgisi ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmamıştır. Dilbilgisi konuları bu 5 öğrenme alanı içinde öğrencilere sezdirilerek verilmiştir.

Birinci kademe Türkçe Öğretim Programı'nda öğrencilere kazandırılmak istenen kazanımlar öğrencilerin gelişim özellikleri göz önüne alınarak her sınıf seviyesine uygun olarak ayrı ayrı verilmiştir.

İkinci Kademe (6-8. Sınıflar) Türkçe Öğretim Programı

Türkçe Dersi Öğretim Programı'yla dinlediklerini, izlediklerini ve okuduklarını anlayan; duygu, düşünce ve hayallerini anlatan; eleştirel ve yaratıcı düşünen, sorumluluk üstlenen, girişimci,

çevresiyle uyumlu, olay, durum ve bilgileri kendi birikimlerinden hareketle araştırma, sorgulama, eleştirme ve yorumlamayı alışkanlık hâline getiren, estetik zevk kazanmış ve millî değerlere duyarlı bireyler yetiştirilmesi amaçlanmıştır (MEB, 2006: 3). İkinci Kademe Türkçe Öğretim Programı beş öğrenme alanına ayrılmıştır. Bunlar dinleme, konuşma, okuma, yazma ve dilbilgisi öğrenme alanlarıdır. Bu öğrenme alanları içindeki kazanımlarla yukarıda amaçlar elde edilmeye çalışılmaktadır. İlk Kademe Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan görsel okuma-görsel sunu öğrenme alanına burada yer verilmemiştir.

2005 Türkçe Öğretim Programı, kendinden önce hazırlanan programların en kapsamlısıdır. Programda genel amaçlar ve temel beceriler verildikten sonra dil öğrenme alanları ile ilgili amaç, kazanım, etkinlik örnekleri ve açıklamalar verilmiştir. Ayrıca ölçme ve değerlendirme ve yöntem ve teknikler ayrı başlıklar halinde verilmiştir. Bu özellikleriyle diğer programlardan oldukça kapsamlı ve daha profesyonel bir şekilde hazırlanmıştır. Ancak, birinci kademedeki programın aksine dilbilgisi ve yazım kuralları hariç öğrenme alanları kazanımlarının her sınıf için ortak verilmesi, öğrencilerin gelişim seviyelerinin dikkate alınmadan hazırlandığını göstermektedir (Arslan, 2010: 51).

Öğrenme sürecinin başarıya ulaşması için, öğrencilerin biyolojik, psikolojik ve zihinsel özelliklerinden kaynaklanan bireysel farklılıklarının dikkate alınması gerekir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda, bireysel farklılık ve ilgilere yönelik olarak öğretim sürecinde hedeflenen kazanımlara ulaşmak amacıyla çeşitli etkinlik ve çalışmalar yer almaktadır. Bu etkinliklerle öğrencilerin, Türkçeyle ilgili becerileri zevkli bir öğrenme ortamında kazanmaları amaçlanmaktadır (MEB, 2006: 2). Türkçe Öğretim Programları'nda yer alan etkinlikler büyük bir kısmı öğrencilerin dikkatini çeken ve onların severek yaptığı etkinliklerdir. Bu etkinlikler öğretmenlere tavsiye niteliğindedir. Bütün etkinliklerin uygulanması zorunlu olmadığı gibi öğretmenlerin kendilerinin tasarladıkları etkinlikler de derslerde kullanılabilir.

İlgili Yayın ve Araştırmalar

Yapılan alan taramasında, bu çalışmanın sonuçlarını destekleyen ya da bu çalışmanın sonucuyla benzerlik göstermeyen çalışmaların olduğu görülmüştür. Bu bölümde bu çalışmaların sonuçlarından bahsedilmiştir.

Güven'in (2011) yaptığı çalışmada ilköğretim ikinci kademe Türkçe dersi öğretim programı, öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmiştir. Araştırmada 2009-2010 eğitim öğretim yılında İstanbul, Düzce, İzmir, Aydın, Van, Şırnak, Konya illerinde görev yapan ve tesadüfi yöntemle seçilmiş 12 Türkçe öğretmeniyle görüşme yapılmıştır. Bu çalışmada, görüşmeye katılan öğretmenlerin tamamı, yeni programın etkinliklerle desteklenmesini olumlu bulmaktadırlar ve yeni programın öğrencilerdeki eleştirel ve yaratıcı düşünme becerisini geliştirici olduğunu, yaparak ve yaşayarak öğrenme noktasında da programın etkin ve düzgün bir şekilde hazırlandığını düşünmektedirler. Bunun yanında görüşmeye katılan öğretmenler, yeni programı yazma becerilerini geliştirmesi bakımından yetersiz görmekte, bu nedenle bu konuda gerekli düzenlemelerin yapılması gerektiğini bildirmektedirler. Öğretmenlerin yarısı, yeni programın anlamlı ve kalıcı öğrenmeler oluşturmada konusunda sıkıntılar yarattığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin yarısı, bakanlıkça dağıtılan kılavuz kitapların öğretmen açısından olumsuz etkileri olduğunu savunmuşlardır.

Bu çalışmayla benzerlikler gösteren diğer çalışma ise Sandıkçı'nın (2006) çalışmasıdır. Araştırmanın genel amacı, Konya ili merkez ve köy ilköğretim okullarında çalışan Türkçe öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda ve Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunları tespit etmektir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin derslerdeki kavramları olumlu ve olumsuz örneklerle açıkladığı; öğrencilerin kendi görüş ve fikirlerini savunmada onlara imkân tanıdığı; öğrencilerde derse ve konuya karşı ilgi ve merak uyandırmaya çalıştığı; dersi işlerken öğrencilerin ilgilerini dikkate aldığı; ders işlerken öğrencilerin görüşlerinin alındığı tespit edilmiştir. Bunun yanında

ankette bulunan, metot ve teknikleri kullanırken karşılaşılan sorunlar ilgili olarak, öğretmenler genel olarak metot ve teknikleri bildiklerini ancak okullarda gerekli malzemelerin olmadığını ve öğrencilerin seviyelerin aynı olmayışından dolayı metot ve tekniklerin kullanılmasının güç olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler öğrencilerin konuşma becerisini geliştirirken karşılaştıkları güçlüklerin, okuma eksikliğinden kaynaklanan sözcük dağarcığı yetersizliği; ailede okuma alışkanlığının olmaması; büyüklerin model olmaması ve diksiyon bozukluğu olduğunu belirtmişler. Dinleme becerisini geliştirirken karşılaşılan sorunların ise ders esnasında öğrencilerin dikkatlerini derse yoğunlaştırmamaları, yani dersi dinler görünüp, başka şeyler düşünmeleri; öğrencilerin farklı ilgi ve tutum içerisinde yetiştirilmeleri nedeniyle anlatılan konuya karşı ilgisiz davranmaları olduğunu söylemişlerdir. Konuşma becerisi ile ilgili sorunların ise özellikle kırsal kesimden gelen öğrencilerin içine kapanık olmaları, öğrencilerin evde ve okulda az konuştuğundan, konuşmayı istememeleri, sözcük dağarcığının zayıf olması, Türkçe dersine ayrılan sürenin yetersiz olmasından dolayı her öğrenciye konuşma imkânının verilmemesi ve konuların öğrencilere hitap etmemesi olduğunu belirtmişlerdir.

Bu çalışmayla benzer sonuçları olan yayınlardan biri ise Bektaş'a (2009) ait. Türkçe öğretmenlerinin Türkçe Dersi Öğretim Programı ve programın uygulanmasıyla ilgili görüş ve önerilerini almak amacıyla yapılan çalışmada tarama yöntemi kullanılmış, tesadüfi örneklem yoluyla belirlenmiş 217 Türkçe öğretmeniyle görüşmeler yapılmıştır. Veriler toplamak için 76 maddelik bir ölçek kullanılmıştır. Araştırmacı, Türkçe öğretmenlerinin 2005 İlköğretim Türkçe (6–8. sınıflar) Öğretim Programı hakkında genel anlamda olumlu görüş belirttikleri, sadece ölçme-değerlendirme boyutuna yönelik çekincelerinin olduğunu, programın aksayan yönleri olmasına rağmen olumlu olarak nitelendirilebileceği görüşüne ulaşmıştır.

Konuyla ilgili başka bir araştırma da Kılıçoğlu'nun (2009) çalışmasıdır. 2005 yılında uygulanmaya koyulan Türkçe Programına karşı öğretmenlerin bakış açılarını belirlemek üzere yapılan araştırma mülakat yöntemiyle gerçekleştirilmiş nitel bir araştırmadır. Araştırma sonucuna göre öğretmenler dinleme, konuşma, okuma ve yazma öğrenme alanlarına yönelik olumlu görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlere göre programdaki etkinlikler öğrencilerin bu öğrenme alanlarına yönelik becerilerini geliştirebilecek niteliktedir. Kılıçoğlu (2009) araştırma sonucunda öğretmenlerin %70'inin programdaki hedeflenen kazanımlara ulaşabildiklerini ancak dilbilgisi kazanımlarına ulaşmakta sıkıntı yaşadıklarını tespit etmiştir.

Amaç ve Önem

İnsan sosyal bir varlıktır ve bu özelliğinden ötürü duygu ve düşüncelerini paylaşma güdüsüne hep sahip olmuştur. İnsanların toplu yaşamanın verdiği zorunluluk nedeniyle birbirleriyle ve kendi iç dünyalarıyla iletişim kurma çabaları en güçlü iletişim aracı olarak kabul edilen dil kavramını doğurmuştur (Tonyalı, 2010: 8). Birey anlama ve anlatma becerilerini ana dili eğitimi ile kazanır ve geliştirir. Ana dili eğitimi veren Türkçe derslerinin uygulayıcıları Türkçe öğretmenleridir. Türkçe öğretmenleri program hakkında önemli deneyim ve bilgilere sahiptirler. Onlar, programla ilgili eksikleri, yanlışları çok iyi görebilecek durumdadırlar. Öğretmenlerin bir programdan en yüksek verimi alabilmesi için öncelikle o programa inanması gerekmektedir. Bütün yönleriyle kusursuz olduğuna inanılan bir program hem öğretmene zevk verir hem de onun ders işleme süreçlerini kolaylaştırır. Eğer bir öğretmen programa inanmıyorsa o programı ihmal etmesi söz konusudur. Programı eksik bulan, hatalı bulan ve öğrencileri ileriye taşımayacağını düşünen öğretmen derslerinde programı görmezden gelir, programı uygulamaz. Bu sebeple ana dili öğretmenlerinin öğretim programları hakkındaki düşünceleri önem arz etmektedir.

Türkçe Öğretim Programı on yıl önce yapılandırıcı yaklaşıma göre yenilenmiştir. Öğretmenler bu on yıllık süreçte programı yakından inceleme ve uygulama fırsatı bulmuşlardır. Programın olumsuz yönleriyle birlikte olumlu noktalarını da en iyi tespit edebilecek kişiler Türkçe öğretmenleridir. Onların beğendiği noktalar, öğrencileri ileri taşıyabilecek hususlar da belirlenmelidir. Çünkü Türkçe Öğretim Programları, teknolojiyle, dünyadaki eğitim yaklaşımlarıyla birlikte sürekli yenilenmektedir ve bu doğru noktalar da yeni programlara taşınmalıdır. Öğretmenlerin olumsuz ya da olumlu düşünceleri, program geliştirmeciler için de yol gösterici olacaktır.

Eğitim programları, çevresinde gerçekleşen bütün olaylardan etkilenebilir. Siyasi, ekonomik, teknolojik gelişim ve değişimlere göre eğitim programlarında ihtiyaçlar ortaya çıkar. Bu ihtiyaçlar programların yenilenmesini gerektirir. Yeni programlar hazırlanırken eski programların olumsuz yanları yeni programlarda göz ardı edilmeye çalışılır. Olumlu yanlar ise yeni programlara aktarılır. Bu sebeple her programın değerlendirilmesi gerekmektedir. Program hazırlayıcıları, yöneticiler, öğretmenler ve öğrencilerin görüşleri bir sonraki programın daha verimli olması için değerlendirilmelidir.

Bu araştırmadaki problem durumu, ana dili öğreticileri olan Türkçe öğretmenlerinin, Türkçe Öğretim Programları'ndaki öğrenme alanlarına ilişkin hangi düşüncelere sahip olduklarıdır. Araştırmanın amacıysa, ortaokullarda çalışan Türkçe öğretmenlerinin öğrenme alanlarına ilişkin görüşlerini değerlendirmektir. Araştırmada elde edilecek sonuç, öğretmenlerin Türkçe Öğretim Programları'yla ilgili eksikleri, hataları, doğruları göstermesi açısından önem arz etmektedir. Araştırma sonucu, ileride yapılacak başka araştırmanın sonuçlarıyla teyit edilirse yeni hazırlanacak programlar için önemli bir yol gösterici olacaktır. Bu program, yeni hazırlanacak için programlar için önemli bir çalışmadır.

Araştırmanın problem cümlesi 'Ortaokullarda çalışan Türkçe öğretmenlerinin öğrenme alanlarına ilişkin düşünceleri nelerdir?' şeklindedir. Bu problem cümlesine bağlı olarak dört adet alt problem cümlesi vardır. Bu problem cümleleri şunlardır:

1. Ortaokullarda çalışan Türkçe öğretmenlerinin Türkçe Öğretim Programları'ndaki öğrenme alanlarında yer alan kazanımlar hakkındaki düşünceleri nelerdir?
2. Ortaokullarda çalışan Türkçe öğretmenlerinin Türkçe Öğretim Programları'ndaki öğrenme alanlarına ilişkin hazırlık çalışmaları hakkındaki görüşleri nelerdir?
3. Ortaokullarda çalışan Türkçe öğretmenlerinin Türkçe Öğretim Programları'ndaki öğrenme alanlarının ders işleme sürecindeki etkinliklere yansımaları hakkındaki düşünceleri nelerdir?
4. Ortaokullarda çalışan Türkçe öğretmenlerinin Türkçe Öğretim Programları'ndaki öğrenme alanlarına ilişkin ölçme ve değerlendirme uygulamaları hakkındaki düşünceleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma nitel bir çalışmadır. Bu sayede konu bütüncül olarak analiz edilmiştir. Yin'e göre durum çalışması; güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde çalışan, olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı ve birden fazla kanıt veya

veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan görgül bir araştırma modelidir (Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Şanlıurfa'da Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda çalışan Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır. Şanlıurfa ili Haliliye, Karaköprü ve Eyyübiye ilçelerinde yer alan farklı ortaokullardan "basit seçkisiz örneklem" yöntemine göre belirlenmiş 60 Türkçe öğretmeni araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Görüşme yöntemiyle 60 Türkçe öğretmeninden ayrıntılı ve derinlemesine bilgi edinilmiştir. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerine ait kıdem yılı ve cinsiyet bilgileri Tablo 1 ve Tablo 2'de verilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan ölçme aracı yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Stewart ve Cash görüşmeyi, önceden belirlenmiş ve ciddi bir amaç için yapılan, soru sorma ve yanıtlama tarzına dayalı karşılıklı ve etkileşimli bir iletişim süreci olarak tanımlamıştır (Akt: Yıldırım ve Şimşek, 2011: 121). Bu formda öğretmenlere standartlaştırılmış açık uçlu görüşme yöntemiyle 4 soru sorulmuştur. Standartlaştırılmış açık uçlu görüşme ile görüşmecilerin yanlılığı veya öznelliği azaltılmaya çalışılmış ve daha fazla görüşmeciye ulaşılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan açık uçlu sorular araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular hazırlanmadan önce alan yazın taranmış ve bu tarama ışığında bir soru havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan havuzdaki sorular bir araya getirilerek yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Oluşturulan sorular üç öğretim üyesine gönderilerek uzman görüşleri alınmış ve bu görüşler doğrultusunda sorularda değişiklik yapılarak görüşme formu şekillendirilmiştir. Bu aşamadan sonra Şanlıurfa'da görev yapan dört Türkçe öğretmeni ile pilot görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmeyle soruların anlaşılabilirliğiyle ilgili bilgiler alınmış o doğrultuda düzeltmeler yapılarak görüşme formuna son şekli verilmiştir.

Çalışma grubunda bulunan öğretmenlerle yapılan görüşmeler 2014-2015 eğitim-öğretim yılı 2. döneminde gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerle ilk olarak randevu için görüşme yapılmıştır. Görüşme yapmak için gönüllü olan öğretmenler belirlenmiş ve onların müsait olan zamanlarında görüşmeler yapılmıştır. Araştırmaya katılan her öğretmenle yaklaşık olarak 25 dakika boyunca görüşme yapılmış ve görüşme başlamadan öğretmenlere araştırmanın amacı detaylıca açıklanmıştır. Öğretmenlerin cevapları görüşme formlarına yazılarak veriler toplanmıştır.

Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formuyla, ortaokulda çalışan Türkçe öğretmenlerinin Türkçe Öğretim Programları'nda yer alan kazanımlar, hazırlık çalışmaları, etkinlikler ve ölçme-değerlendirme uygulamalarıyla ilgili görüşleri elde edilmeye çalışılmıştır.

Veri Çözümleme Teknikleri

Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizine temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu çerçevede, içerik analizi yoluyla verileri tanımlamaya, verilerin içinde saklı olabilecek gerçekleri ortaya çıkarmaya çalışılır. Bu yöntemde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 227).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri cevaplar, aşağıda sunulan tablolarda tasnif edilmiştir. Bu tasnifler iki araştırmacı dışında bir öğretim üyesine de gönderilerek görüşleri alınmıştır. Bulgular bölümünde öğretmenlerin görüşlerini yansıtırken bütün öğretmenlere 1-60

arasında rakamlar verilmiştir. Bunun yanında öğretmenlerin cinsiyetlerini ifade eden, kadını temsil eden ‘K’, erkeği temsil eden ‘E’ harfine yer verilmiştir. Elde edilen bulgular tablolaştırıldıktan sonra bazı öğretmenlerin görüşleri tabloların altında verilmiştir. Öğretmenlerin görüşleri birebir şekilde aktarılmıştır. Öğretmenlerin yazım, imla ve anlatımdaki eksik veya hataları düzeltilmemiştir.

Bulgular

Örnekleme İlişkin Sayısal Veriler

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetleri ve kıdem yıllarına ait verileri aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

Öğretmenlerin Kıdem Yıllarına Göre Dağılımları

Tablo 1

Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımları

Mesleki Kıdem	f	%
1-5 Yıl	30	50
6-10 Yıl	14	23
11-15 Yıl	10	17
16-20 Yıl	6	10
21 Ve Üstü	-	-
Toplam	60	100

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %50’sinin 1 ile 5 yıl arasında kıdem yılına sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin %23’ü 6-10 yıl, %17’si 11-15 yıl, %10’u ise 16-20 yıl arası kıdem yılına sahiptir. Bu araştırmaya 21 ve üstü kıdem yılına sahip hiçbir öğretmen katılmamıştır.

Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

Tablo 2

Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

Cinsiyet	f	%
Kadın	29	48
Erkek	31	52
Toplam	60	100

Tablo 2 incelendiğinde görüşme yapılan öğretmenlerin %48’inin kadın, %52’sinin ise erkek olduğu görülmektedir.

Alt Problemlere İlişkin Bulgular

Araştırmanın problem cümlesi olan ‘Ortaokullarda çalışan Türkçe öğretmenlerinin öğrenme alanlarına ilişkin düşünceleri nelerdir?’ sorusuna bağlı olarak 4 tane alt problem cümlesi ortaya çıkmıştır. Bu bölümde 4 alt problem cümlesine ilişkin sonuçlar ayrıntılı olarak ortaya konmuştur.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

‘Ortaokullarda çalışan Türkçe öğretmenlerinin Türkçe Öğretim Programları’ndaki öğrenme alanlarında yer alan kazanımlar hakkındaki düşünceleri nelerdir?’ alt problemine yönelik olarak, yaptığımız içerik analizinde ortaya çıkan sonuç tablo 3’te ortaya konmuştur.

Tablo 3

Ortaokullarda Çalışan Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Öğretim Programları’ndaki Öğrenme Alanlarında Yer Alan Kazanımlar Hakkındaki Düşünceleri

Ortaokullarda çalışan Türkçe öğretmenlerinin Türkçe Öğretim Programları’ndaki öğrenme alanlarında yer alan kazanımlar hakkındaki düşünceleri	f
Uygun Bulanlar	22(%37)
Yeterlidir	12
Öğrenci düzeyine uygun, açık ve anlaşılır	3
Kazanımların günlük hayatta karşılığı var	2
Uygulanabilir ve gerçekleştirilebilir kazanımlar	2
Öğrencileri geliştirir nitelikte kazanımlar	3
Uygun bulmayanlar	38(%63)
Kazanım sayısı çok fazla	13
Öğrencilerin ilgi, seviye ve ihtiyaçlarına uygun değil	9
Bu bölgeye uygun değil	4
Yeterli değil	2
Sürekli aynı kazanımlar işleniyor	3
Uygulanması zor kazanımlar	3
Öğrenme alanlarına verilen ağırlık dengesiz	3
Metinlerle kazanımlar arasındaki ilişki zayıf	1

Ortaokullarda çalışan Türkçe öğretmenlerine, Türkçe Öğretim Programları’ndaki öğrenme alanlarında yer alan kazanımlar hakkındaki düşünceleri sorulduğunda 60 öğretmenden 22’si bu kazanımları uygun bulduğunu söylemiştir. Uygun buluyorum teması altında en sık ‘yeterli buluyorum’ ifadesine rastlanmıştır. 22 kişiden 12’si, kazanımları yeterli bulurken; 3’ü öğrencileri geliştirebilir nitelikte olduğunu söylemiş; 2’si, öğrenci düzeyine uygun, açık ve anlaşılır olduğunu söylemiş; 2’si, kazanımların uygulanabilir ve gerçekleştirilebilir kazanımlar olduğunu belirtmiş, 2’si de kazanımların günlük hayatta karşılığının olduğunu söylemiş. Kazanımları olumlu bulan öğretmenlerden bazılarının görüşleri şöyle:

Türkçe Öğretim Programı’ndaki kazanımların günlük hayatta karşılığının olduğunu düşünen bir öğretmenin görüşleri şöyledir: ‘Genel olarak günlük hayatta karşılaşılabilecek kazanımların seçilmiş olması öğrenci açısından öğrenilmesi kolaylaştırmaktadır. Yalnız uygulama alanı dışında kalan kazanımlar da mevcuttur’ (Ö19).

Kazanımların öğrenciyi geliştirir nitelikte olduğunu düşünen bir öğretmen şunları söylemiştir: ‘Öğretim programındaki öğrenme alanları öğrenciler için çok faydalı. Okuma, yazma, konuşma ve dil bilgisi alanlarındaki kazanımlar öğrencinin gelişimine katkı sağlıyor. Öğrenciler bu kazanımları okuyarak, yazarak hayata geçirdikleri taktirde çok yararlı oluyor’ (Ö25).

30 numaralı öğretmen kazanımları yeterli bulduğunu söylemiştir. Bunun yanında şu eksiklikleri de belirtmiştir: ‘Okuma, yazma, dinleme alanındaki kazanımların dağılımından

memnunum. Sadece 8. sınıfların dil bilgisi kazanımları bazen yoğun olarak karşımıza çıkmakta, bazı etkinliklerde ise yetersiz kalmaktadır.

20 numaralı öğretmen ise kazanım sayısını çok bulmakla beraber kazanımların öğrenci seviyesine uygun olduğunu belirtmiştir.

60 Türkçe öğretmeninden 38'i Türkçe Öğretim Programları'nda yer alan kazanımları uygun bulmadıklarını belirtmişlerdir. Kazanımları uygun bulmuyorum teması altında en çok üzerinde durulan iki ifade ise 'kazanım sayısının çok olması' ve 'kazanımların öğrenci ilgi, seviye ve ihtiyaçlarına uygun olmaması'dır. 38 kişiden 13'ü kazanım sayısını çok bulurken 9'u öğrencilerin ilgi, seviye ve ihtiyaçlarına uygun bulmadıklarını, 4'ü kazanımların yaşanan bölgeye uygun olmadığını, 3'ü uygulanması zor kazanımlar olduğunu, 3'ü sürekli aynı kazanımların işlendiğini, 3'ü öğrenme alanlarına verilen ağırlığın dengesiz olduğunu, 2'si kazanımları yeterli bulmadığını, 1'i de metinlerle kazanımlar arasındaki ilişkinin zayıf olduğunu belirtmiştir.

Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan kazanımları uygun bulmayan öğretmenlerden bazılarının görüşleri şöyledir:

Öğrenme alanlarının dağılımının dengesiz olduğunu düşünen bir öğretmen şunları söylemiştir: *'Geleneksel sınıflarda dersler kitaplara dayanır. Öğrenmeden çok öğrenme ortamları oluşturulmalıdır. Amaç öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve sosyal yönünü geliştirmektir. Türkçe öğretim programlarındaki öğrenme alanlarında yer alan kazanımların da gereken başarıyı yakalayabilmemiz için okul ortamlarının düzenlenmesi gerekir. Kazanımlar ayrıca sınıflara düzensiz dağıtılmış. Kimi sınıflarda sadece okuma ve yazmaya yoğunlaşmışken, 7. ve 8. sınıflarda dil bilgisi ağırlıktadır'* (Ö36).

Metinlerle kazanımlar arasındaki ilişkinin zayıf olduğunu düşünen bir öğretmen bunun yanında kazanımların ilgi çekici olmadığını da düşünmektedir. Bu öğretmen şunları belirtmiştir: *'Kazanımların öğrenci merkezli olması olumlu ama ilgi çekici olmaması belli bir aşamadan öğrenci açısından monotonlaşıyor. İşlenen metin ile kazanımlar arasında bazen ilgi kurulamaması verilmek istenen kazanımı zorlaştırıyor'* (Ö57).

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

'Ortaokullarda çalışan Türkçe öğretmenlerinin Türkçe Öğretim Programları'ndaki öğrenme alanlarına ilişkin hazırlık çalışmaları hakkındaki görüşleri nelerdir?' şeklindeki ikinci alt problemimizin sonuçları tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Ortaokullarda Çalışan Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Öğretim Programları'ndaki Öğrenme Alanlarına İlişkin Hazırlık Çalışmaları Hakkındaki Görüşleri

Ortaokullarda Çalışan Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Öğretim Programları'ndaki Öğrenme Alanlarına İlişkin Hazırlık Çalışmaları Hakkındaki Görüşleri	f
Uygun Bulanlar	15(%25)
Dersin işleniş için temel oluşturuyor.	7
Yeterli.	4
Öğrenci dikkatini derse çekiyor.	2
Öğrencinin konuşma becerisini geliştiriyor.	1
Öğrencinin araştırma becerisini geliştiriyor.	1
Uygun Bulmayanlar	45(%75)
Sınıftaki teknolojik imkânlar hazırlık çalışmaları için yetersiz.	9
Hazırlık çalışmaları için yeterli süre yok.	6

Turkish Studies

Öğrenci seviyesine uygun değil.	7
Yetersiz.	5
Öğrencilerin bilgiye ulaşması bakımından uygun değil.	5
Bölge şartlarına uygun değil.	4
Öğrencilerin ilgisini çekmiyor.	2
Öğrenciler hazırlık çalışmalarını yapmıyor.	2
Bazı metinlerde hazırlık çalışmalarına gerek duyulmuyor.	2
Sürekli aynı hazırlık çalışmaları verilmiş.	2
Uygulaması güç.	1

‘Ortaokullarda çalışan Türkçe öğretmenlerinin Türkçe Öğretim Programları’ndaki öğrenme alanlarına ilişkin hazırlık çalışmaları hakkındaki görüşleri nelerdir?’ şeklindeki ikinci alt problem cümlemize ait bulgulara göre 60 öğretmenden 15’i Türkçe Öğretim Programları’ndaki hazırlık çalışmalarını uygun bulduğunu belirtmiştir. Hazırlık çalışmalarını uygun bulan öğretmenlerin en çok üzerinde durdukları nokta ‘hazırlık çalışmaları dersin işlenmesi için bir temel oluşturuyor’ noktasıdır. 15 öğretmenden 7’si hazırlık çalışmalarının ders için temel oluşturduğunu düşünürken 4’ü hazırlık çalışmalarını yeterli bulmuştur. Öğretmenlerden 2’si öğrencinin dikkatini derse çektiğini belirtirken 1’i öğrencinin konuşma becerisini, 1’i de öğrencinin araştırma becerisini geliştirdiğini söylemiş. Hazırlık çalışmalarını uygun bulan öğretmenlerden bazılarının görüşleri şöyledir:

Türkçe Öğretim Programları’ndaki hazırlık çalışmalarını, dersin işleniş için temel oluşturma konusunda önemli bulan öğretmenlerden biri şunları söylemiştir: ‘Verilen hazırlık çalışmaları öğrencilerin, kazanım ve konulara daha fazla ilgisinin çekilmesi ve hazır bulunuşluluk seviyelerinin üst düzeye çıkarılmasında etkili olmaktadır’ (Ö51).

‘Hazırlık çalışmaları, genel olarak öğrencileri öğrenmeye güdüler nitelikte fakat hazırlık çalışmalarında kullanılması önerilen araç gereçleri günümüz şartlarına uygun bulmuyorum. Kasetçalar ve tepegöz sadece nostalji yapmak amacıyla kullanılabilir’ (Ö17).

‘Kitaplarda (Kılavuz kitap ve çalışma kitabı) verilen çalışmalar konuya hazırlayıcı niteliktedir. Kılavuz kitapta konularla ilgili gerekli hazırlık çalışmaları vardır. Çalışmalar, öğrencilere faydalı olacak ve konuya iyi bir giriş yapacak şekildedir’ (Ö40).

Ortaokullarda çalışan Türkçe öğretmenlerinin Türkçe Öğretim Programları’ndaki öğrenme alanlarına ilişkin hazırlık çalışmaları hakkındaki görüşleri nelerdir?’ şeklindeki ikinci alt problem cümlemize cevap veren 45 öğretmen ise hazırlık çalışmalarını uygun bulmadığını belirtmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin ‘uygun bulmuyorum’ teması altında en çok ortak fikir oluşturdukları ifade ‘sınıftaki teknolojik imkânların yetersiz olması’dır. 45 kişiden 9’u, sınıftaki teknolojik imkânların hazırlık çalışmaları için yetersiz olduğunu düşünmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 6’sı hazırlık çalışmaları için yeterli süre olmadığını, 7’si öğrenci seviyesine uygun olmadığını, 5’i yetersiz olduğunu, 5’i öğrencilerin bilgiye ulaşması bakımından uygun olmadığını, 4’ü bölge şartlarına uygun olmadığını, 2’si öğrencilerin ilgisini çekmediğini, 2’si sürekli aynı hazırlık çalışmalarının verildiğini, 2’si öğrencilerin hazırlık çalışmalarını yapmadığını, 2’si bazı metinlerde hazırlık çalışmalarına gerek duyulmadığını, 1’i de hazırlık çalışmalarının uygulamasının güç olduğunu belirtmiştir. Hazırlık çalışmalarını uygun bulmayan öğretmenlerden bazılarının görüşleri şöyledir:

‘Hazırlık çalışmalarının bazıları imkânların yetersizliğinden uygulanamıyor. Kendimiz sınıfın seviyelerini de dikkate alarak farklı hazırlık çalışmaları yapıyoruz. Yani öğretmene farklı hazırlık çalışmalar –seçenekleri- sunulabilir. (öğretmeni tembelliğe de itebilir bu fikir.)’ (Ö22)

Türkçe Öğretim Programları'ndaki hazırlık çalışmalarını öğrenci seviyesine uygun bulmayan öğretmenlerden birinin yorumu şöyledir: 'Hazırlık çalışmaları kazanımlara öncülük etmesi için verilmesine rağmen öğrencilerin her türlü etkinlik ve okul dışı durumlarına uygun değil. Kazanımların tam ve doğru bir şekilde edindirilmesine ilişkin olması yönünden etkili olduğu açık fakat sadece kaliteli öğrencilerin yapabilecekleri ve diğerlerinin yapamayacakları çalışmalardır. Yönlendirme konusunda öğretmenin her türlü çabayı gösterdikleri durumlarda dahi öğrenciyi derse etkili bir şekilde katması ve her öğrencinin yapacak kapasitesi ya da durumu olup olmadığı durumu göz ardı edilerek hazırlanmış görünüyor' (Ö43).

Bir öğretmenimiz sınıftaki teknolojik imkânların yetersiz olduğunu söylerken, hazırlık çalışmalarının olumlu yönlerinden de bahsetmiştir: 'Hazırlık çalışmalarının öğrencilerin metni tanıma ve tahmin etme açısından önemli olduğunu düşünüyorum. Öğrencilerin ilgisini çekiyor ve onları metne hazırlıyor. Ancak hazırlık çalışmalarında yer alan bazı sınıf dışı etkinlikler yapılamıyor. Kullanılması gereken bazı araç gereç ve fiziki şartların yetersizliğinden kullanılamıyor' (Ö49).

Türkçe Öğretim Programı'ndaki hazırlık çalışmalarının bölge şartlarına uygun olmadığını belirten öğretmenimiz şunları söylemiştir: 'Hazırlık çalışmaları genelde merkeze göre hazırlandığından bazı bölge ve şehirlerimizde hazırlıkla ilgili istenen birçok şeyin temin edilemediğini düşünüyorum...' (Ö59).

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

'Ortaokullarda çalışan Türkçe öğretmenlerinin Türkçe Öğretim Programları'ndaki öğrenme alanlarının ders işleme sürecindeki etkinliklere yansımaları hakkındaki düşünceleri nelerdir?' şeklindeki üçüncü alt probleme ait bulgular tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

Ortaokullarda çalışan Türkçe öğretmenlerinin Türkçe Öğretim Programları'ndaki öğrenme alanlarının ders işleme sürecindeki etkinliklere yansımaları hakkındaki düşünceleri

Ortaokullarda çalışan Türkçe öğretmenlerinin Türkçe Öğretim Programları'ndaki öğrenme alanlarının ders işleme sürecindeki etkinliklere yansımaları hakkındaki düşünceleri	f
Uygun Bulanlar	21(%35)
Öğrenme alanlarıyla etkinlikler birbiriyle gayet uyumludur.	8
Yeterli seviyededir.	5
Etkinlikler, derslerin verimli geçmesi açısından faydalıdır.	3
Öğrenme alanları etkinliklere dengeli şekilde dağılmış.	3
Öğrenme alanlarına yönelik etkinlikler öğrencinin aktif olmasını sağlıyor.	1
Etkinlikler, kazanımların aktarılması bakımından önemli.	1
Uygun Bulmayanlar	39(%65)
Öğrenme alanlarına yönelik etkinlikler yetersiz.	6
Ders süreleri etkinliklerin yapılmasına yetmiyor.	6
Etkinliklerde öğrenme alanlarının dağılımı eşit değil.	4
Etkinliklerin birbirine benzer olması öğrencileri sıkıyor.	4
Konuşma ve yazma etkinlikleri yetersiz.	3
Etkinliklerin sayıca fazla olması öğrencileri sıkıyor.	2
Çevre şartlarından dolayı etkinlikler verimli geçmiyor.	2
Bazı etkinlikler konuyu yansıtmakta yetersiz.	2
Konuşma etkinlikleri yetersiz.	2
Dilbilgisi alanına yönelik etkinlikler yetersiz.	3

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 11/ 14 Summer 2016

Yazma etkinlikleri öğrencilere ağır geliyor.	1
Bazı etkinlikler öğrenci seviyesinin üstünde.	1
Yazma öğrenme alanı, beceri geliştirme açısından zayıf.	1
Etkinlikler öğrencileri sıkıyor.	1
Bazı alanlara yönelik etkinlikler zor, bazıları kolay.	1

‘Ortaokullarda çalışan Türkçe öğretmenlerinin Türkçe Öğretim Programları’ndaki öğrenme alanlarının ders işleme sürecindeki etkinliklere yansımaları hakkındaki düşünceleri nelerdir?’ şeklindeki 3’üncü alt probleme ait bulgular şu şekildedir: 60 öğretmenin 21’i öğrenme alanlarının etkinliklere yansımalarını uygun bulduğunu belirtmiştir. Öğrenme alanlarının ders işleme sürecindeki etkinliklere yansımalarını uygun buluyorum teması altında en çok değinilen ‘öğrenme alanlarıyla etkinlikler birbirine gayet uyumludur’ ifadesi olmuştur. Bu 21 öğretmenin 8’i öğrenme alanlarıyla etkinlikler birbiriyle gayet uyumlu olduğunu düşünmektedir. Geriye kalan öğretmenlerin 5’i öğrenme alanlarının etkinliklere yansımalarının yeterli seviyede olduğunu, 3’ü derslerin verimli geçmesi açısından etkinliklerin faydalı olduğunu, 3’ü öğrenme alanlarının etkinliklere dengeli şekilde dağıldığını, 1’i öğrenme alanlarına yönelik etkinliklerin öğrencinin aktif olmasını sağladığını, 1’i etkinliklerin kazanımların aktarılması bakımından önemli olduğunu belirtmiştir.

Türkçe Öğretim Programları’ndaki öğrenme alanlarının ders işleme sürecindeki etkinliklere yansımalarını uygun bulmayan Türkçe öğretmenlerinin sayısıysa 39’dur. Öğrenme alanlarının etkinliklere yansımalarını uygun bulmuyorum teması altında öğretmenlerin en çok değindiği iki ifade vardır. Bunlar ‘etkinlikleri yetersiz buluyorum ‘ ve ‘ders süresi etkinlikler için yeterli değildir’ ifadeleridir. Öğretmenlerden 6’sı öğrenme alanlarına yönelik etkinlikler yetersiz olarak görürken 6’sı da ders sürelerinin etkinliklerin yapılmasına yetmediğini belirtmiştir. 4’ü etkinliklerde öğrenme alanlarının dağılımının eşit olmadığını belirtmiştir. 4’ü etkinliklerin birbirine benzer olmasının öğrencileri sıkıldığını, 3’ü konuşma ve yazma etkinliklerinin yetersiz olduğunu, 2’si etkinliklerin sayıca fazla olmasının öğrencileri sıkıldığını, 2’si çevre şartlarından dolayı etkinliklerin verimli geçmediğini, 2’si bazı etkinliklerin konuyu yansıtmakta yetersiz kaldığını, 2’si konuşma etkinliklerinin yetersiz olduğunu, 3’ü dilbilgisi alanına yönelik etkinliklerin yetersiz olduğunu, 1’i yazma etkinliklerinin öğrencilere ağır geldiğini, 1’i bazı etkinliklerin öğrenci seviyesinin üstünde olduğunu, 1’i yazma öğrenme alanının beceri geliştirme açısından zayıf olduğunu, 1’i etkinliklerin öğrencileri sıkıldığını, 1’i bazı alanlara yönelik etkinliklerin zor, bazılarının kolay olduğunu söylemiştir.

Türkçe Öğretim Programları’ndaki öğrenme alanlarının ders işleme sürecindeki etkinliklere yansımalarını uygun bulan öğretmenlerden birinin görüşleri de şöyledir: ‘Okuma, konuşma, yazma, dinleme alanları etkinliklerde çok ayrıntılı güzel bir şekilde yer alıyor. Kazanımlar tam anlamıyla gerçekleştirilebiliyor. Ancak dilbilgisi genel olarak sezdirme ve ayırt etme şeklinde etkinlikler yer almasına rağmen testlerde ve genel sınavlarda daha ayrıntılı bilgiler istenmekte bu açıdan dilbilgisi etkinlikleri yeterli değil’ (Ö32).

Türkçe Öğretim Programı’ndaki öğrenme alanlarının ders işleme sürecinde etkinliklere yansımalarını uygun bulmayan bir öğretmen şunları söylemiş: ‘Genel olarak etkinlikler öğrenme alanlarına katkıda bulunmakta ancak gene bazı etkinliklerde bıkırtıcı derecede tekrarlara yer verilmiş. Bazı etkinlikler öğrenci seviyesinin üzerinde bir bilgi donanımı gerektiriyor. Bazı etkinliklerse sanki sadece yer işgal etsin diye kitaba konulmuş’ (Ö48).

Türkçe Dersi sayılarının ve sürelerinin öğrenme alanlarının tümüne değinmek için ve etkinlikleri yetiştirmek için az olduğunu düşünen bir öğretmen şunları söylemiştir: ‘Ders süreleri öğrenme alanlarının tamamına vakit ayırmak için yetersiz kalıyor. Sadece süre değil sınıflardaki

öğrenci sayıları da öğrenme alanlarının tamamını etkinliklerle işlemek için çok fazla' (Ö39). Görüşme yapılan kişi, sınıf mevcutlarının fazla olmasından da şikayet etmiştir.

Konuşma kazanımlarının yetersiz olduğunu düşünen bir öğretmenin düşünceleri şunlardır: 'Konuşmaya dayalı etkinliklere az yer verildiğini düşünüyorum. Özellikle bölgemiz çocuklarının konuşmadaki yetersizlikleri göz önüne alındığı zaman...' (Ö28).

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

'Ortaokullarda çalışan Türkçe öğretmenlerinin Türkçe Öğretim Programları'ndaki öğrenme alanlarına ilişkin ölçme ve değerlendirme uygulamaları hakkındaki düşünceleri nelerdir?' şeklindeki alt problem cümlemize ait bulgular tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Öğretim Programları'nda yer alan öğrenme alanlarına ilişkin ölçme ve değerlendirme uygulamaları hakkındaki düşünceleri

Türkçe öğretmenlerinin Türkçe Öğretim Programları'ndaki öğrenme alanlarına ilişkin ölçme ve değerlendirme uygulamaları hakkındaki düşünceleri	f
Uygun bulunanlar	20(%34)
Yeterlidir.	13
Kazanımlara yönelik olanları olumlu buluyorum.	3
Öğrencilerin güçlü ve zayıf yanlarını tanımlarını sağlıyor.	1
Uygulamaların çeşitli olması bütün öğrencilere ulaşmayı sağlıyor.	1
Öğrencilerin eksiklerini belirleyip eğitime yön vermemizi sağlıyor.	1
Tema sonlarındaki ölçme-değerlendirme etkinliklerini beğeniyorum.	1
Uygun Bulmayanlar	39(%66)
Yetersizdir.	9
Bizim yaptığımız sınavlar genelde açık uçluysen merkezi sınavlar çoktan seçmeli oluyor.	4
Daha çok süreç odaklı olmalı.	3
Çoktan seçmeli soru sayısı artmalı.	3
Açık uçlu soru sayısı artmalı.	2
Tema sonu ölçme-değerlendirme etkinlikleri genelde öğrenci seviyesinin üstünde.	2
Tema sonundaki ölçme-değerlendirme etkinliklerini genelde uygulamıyoruz.	2
Dinleme öğrenme alanını ölçmekte güçlük çekiyoruz.	2
Yazma becerisini ölçmekte güçlük çekiyoruz.	1
Bölgeye göre tekrar düzenlenmeli.	1
Öğrencinin hazır bulunuşluluğunu ölçecek uygulamalar yok.	1
Konuşma ve yazmaya yönelik ölçme-değ. Uygulamaları yetersiz.	1
Okuma becerilerini ölçmüyoruz.	1
Öğrenme alanları tam olarak ölçülemiyor.	1
Öz değerlendirme ve akran değerlendirme çalışmaları yetersiz.	1
Konuşma becerisini ölçecek araçlar artmalı.	1
Bütün ölçme değerlendirme işlemleri merkezi olmalı.	1
Tema sonundaki ölçme-değerlendirme etkinlikleri öğrencilere önemsiz geliyor.	1
Öğrencilerin öz değerlendirme becerilerinin zayıf olmasını öz değerlendirme uygulamalarının yapılmasını güç kılıyor.	1
Açık uçlu ve çoktan seçmeli dışında ölçme aracı kullanmıyorum. Bu da ölçme-değerlendirme işleminin verimini düşürüyor.	1

Turkish Studies

Ortaokullarda çalışan Türkçe öğretmenlerinin Türkçe Öğretim Programları'ndaki öğrenme alanlarına ilişkin ölçme ve değerlendirme uygulamaları hakkındaki düşüncelerini belirlemeye çalıştığımız 4. alt problem cümlesine ait 1 öğretmen yanıt vermek istememiştir. Bu alt probleme 59 öğretmen yanıt vermiştir.

59 öğretmenden 20'si Türkçe Öğretim Programları'ndaki öğrenme alanlarına ilişkin ölçme ve değerlendirme uygulamalarını uygun bulduğunu belirtmiştir. Ölçme değerlendirme uygulamalarını uygun bulan öğretmenlerin en sık belirttiği fikir 'ölçme değerlendirme uygulamaları yeterli seviyededir' fikridir. Bu ifade 13 öğretmen tarafından dile getirilmiştir. Geriye kalan öğretmenlerin 3'ü, kazanımlara yönelik olanları olumlu bulduğunu, 1'i bu uygulamaların öğrencilerin güçlü ve zayıf yanlarını tanımlarını sağladığını, 1'i uygulamaların çeşitli olmasının bütün öğrencilere ulaşmayı sağladığını, 1'i öğrencilerin eksiklerini belirleyip eğitime yön vermelerini sağladığını, 1'i de tema sonlarındaki ölçme-değerlendirme etkinliklerini beğendiğini belirtmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 39'u ise Türkçe Öğretim Programları'ndaki öğrenme alanlarına ilişkin ölçme ve değerlendirme uygulamalarını uygun bulmadıklarını belirtmişlerdir. Burada en çok üzerinde durulan ise 'Ölçme ve değerlendirme uygulamaları yetersizdir' ifadesidir. 9 Öğretmen, öğrenme alanlarına ilişkin ölçme ve değerlendirme uygulamalarını yetersiz bulduğunu söylemiştir. Geriye kalan öğretmenlerin 4'ü kendi yaptıkları sınavlar genelde açık uçluysen merkezi sınavların çoktan seçmeli olduğunu, 3'ü ölçme değerlendirme işinin daha çok süreç odaklı olması gerektiğini, 3'ü çoktan seçmeli soru sayısının artması gerektiğini, 2'si açık uçlu soru sayısının artması gerektiğini, 2'si tema sonu ölçme-değerlendirme etkinliklerinin genelde öğrenci seviyesinin üstünde olduğunu, 2'si tema sonundaki ölçme-değerlendirme etkinliklerini genelde uygulamadıklarını, 2'si dinleme öğrenme alanını ölçmekte güçlük çektiklerini, 1'i yazma becerisini ölçmekte güçlük çektiklerini, 1'i bölgeye göre tekrar düzenlenmesi gerektiğini, 1'i öğrencinin hazır bulunuşluluğunu ölçecek uygulamaların olmadığını, 1'i konuşma ve yazmaya yönelik ölçme-değerlendirme uygulamalarının yetersiz olduğunu, 1'i okuma becerilerini ölçemediklerini, 1'i öğrenme alanlarının tam olarak ölçülemediğini, 1'i öz değerlendirme ve akran değerlendirme çalışmalarının yetersiz olduğunu, 1'i konuşma becerisini ölçecek araçların artması gerektiğini, 1'i bütün ölçme değerlendirme işlemlerinin merkezi olması gerektiğini, 1'i tema sonundaki ölçme-değerlendirme etkinliklerinin öğrencilere önemsiz geldiğini, 1'i öğrencilerin öz değerlendirme becerilerinin zayıf olmasının öz değerlendirme uygulamalarının yapılmasını güç kıldığını, 1'i de açık uçlu ve çoktan seçmeli dışında ölçme aracı kullanmadığını ve bunun da ölçme-değerlendirme işleminin verimini düşürdüğünü söylemiştir.

Ortaokullarda çalışan Türkçe öğretmenlerinin Türkçe Öğretim Programları'ndaki öğrenme alanlarına ilişkin ölçme ve değerlendirme uygulamaları hakkındaki düşüncelerinden bazıları şunlardır:

Dinleme öğrenme alanının ölçülmesinin güç olduğunu düşünen bir öğretmenin görüşleri şunlardır: *'Programda hem öğrencinin kendini ve arkadaşlarını değerlendirmesi hem de bizim öğrenciyi değerlendirmemiz için ölçme aracı örneklerine yer verilmiştir. Bu konuyla ilgili detaylı açıklamalar yapılmıştır ama özellikle dinleme alanıyla ilgili kazanımların büyük bir kısmının ölçülebilir olduğunu düşünmüyorum'* (Ö49).

'Öğrencilerin öz değerlendirme becerilerinin zayıf olmasını öz değerlendirme uygulamalarının yapılmasını güç kılıyor' ifadesini kullanan bir öğretmen, ölçme ve değerlendirme uygulamalarıyla ilgili olumlu şeyler de söylemiştir. Öğretmenin görüşleri şöyledir: *'Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği, yazılı anlatım puanlama anahtarı, okuma gelişim dosyası içinde yer alan*

formlar kullanışlı. Bunun dışındaki performans değerlendirme ölçekleri işlevsiz. Süre ve öz değerlendirme becerilerinin eksikliği öğrencilerle bu çalışmaların yapılmasını zorlaştırıyor' (Ö32).

Açık uçlu soru sayısının artmasına gerektiğini düşünen bir öğretmen şöyle söylemiştir: 'Ders kitapları ölçme- değerlendirme yönünden yetersiz. Çocukların geleceklerini belirleyen sınavlar test tekniği ile yapılırken ders kitaplarındaki testler yok denecek kadar az' (Ö26).

Öğrenme alanlarının ölçülemediğini düşünen bir öğretmen de şunları söylemiştir: 'Öğrenme alanlarının tam olarak ölçülebildiğini düşünmüyorum. Teste dayalı bir ölçme öğrencinin konuşma, yazma, okuma alanlarındaki başarısını, yeterliliğini ölçemiyor' (Ö25).

Öğrencilerin okuma becerilerini ölçmenin güç olduğunu düşünen bir öğretmenin düşünceleri şunlardır: 'Çocukların okuma becerilerini ölçmek zahmetli ve zaman alıyor. Çünkü bölge çocukları yeteri seviyede okuma becerisine sahip değil' (Ö21). Yazma konusunda aynı kaygıları yaşayan öğretmene düşüncelerini şöyle dile getirmiştir: 'Yazma becerilerini ölçmek bir işkenceye dönüşüyor. Çünkü çocuk okuduğunu anlamadığı için ne yazacağını farkında olmuyor' (Ö1).

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmanın birinci alt probleminin sonuçlarına göre öğretmenlerin Türkçe Öğretim Programı'nın kazanımlarının öğrenci seviyesinin üstünde olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan 9 öğretmen bunu açıkça ifade ederken kazanım sayısını fazla bulan 13 öğretmenin de aslında öğrencilerin seviyelerinden dolayı kazanımların fazla olduğunu söylediklerini düşünebiliriz. Çünkü öğretmenler kazanımları tam olarak öğrencilere kazandırmak için harcanması gereken süreden daha fazlasını harcamaktalar. Öğretmenler programda verilen kazanımların hepsini öğrencilere kazandırmakta zorlanmaktadırlar.

İkinci Alt Probleme ait sonuçlar şöyledir: Öğrenme alanlarına ilişkin hazırlık çalışmalarını uygun bulan öğretmenlerin oluşturduğu ifadelerle baktığımızda, en çok öğretmenin birleştiği cevap 'hazırlık çalışmalarının ders için temel oluşturuyor' şeklinde dile getirildiği görülmektedir. 7 öğretmen bu ifade altında birleşmiştir. Öğrenme alanlarına ilişkin hazırlık çalışmalarını uygun bulmayan öğretmenlerin oluşturduğu ifadelerle baktığımızdaysa, 9 öğretmenin fikir belirttiği 'sınıftaki teknolojik imkânlar hazırlık çalışmaları için yetersizdir' cevabı öne çıkmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 6'sı hazırlık çalışmaları için yeterli süre olmadığını söylemiştir. Öğretmenler kazanımların kazandırılması ve etkinliklerin yetiştirilmesinde güçlük çektiklerinden hazırlık çalışmalarına zaman ayıramamaktadırlar. Öğrenci akademik seviyelerinin düşük olması bunda önemli bir etkidir. Bunun yanında 7 öğretmen de açıkça hazırlık çalışmalarının öğrenci seviyesinin üstünde olduğunu belirtmiştir.

Güneydoğu Anadolu Bölgesi, sosyo-ekonomik seviye olarak en altta olan bölgelerimizdendir (Ersungur, Kızıltan ve Polat, 2007). Şanlıurfa ili de bu bölgede bulunmaktadır. Bölgenin sosyo-ekonomik durumu sebebiyle evlerde gazete, dergi ve kitap sayısının ve internet ulaşımının istenilen seviyede olmadığı söylenebilir. Hazırlık çalışmalarında istenen birçok şey dergi, gazetelerden ya da internetten elde edilebilen şeylerdir. Öğretmenler bundan da şikayetçi olmuşlardır. 5 öğretmen öğrencilerin hazırlık çalışmalarında istenen bilgilere ulaşmakta zorlandığını, 4 öğretmen de hazırlık çalışmalarının bölge şartlarına uygun olmadığını söylemiştir. Bu 4 öğretmenin bölge şartlarıyla kastettikleri şey aslında bölgenin sosyo-ekonomik durumunun sonucunda ortaya çıkan teknolojik ilerlemişlikleri ve yazılı-basılı basınla olan ilişkileridir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan 'Ortaokullarda çalışan Türkçe öğretmenlerinin Türkçe Öğretim Programları'ndaki öğrenme alanlarının ders işleme sürecindeki etkinliklere yansımaları hakkındaki düşünceleri nelerdir?' sorusuna ilişkin elde edilen bulgulara göre,

öğretmenlerin 21'i yani %35'i, Türkçe Öğretim Programları'ndaki öğrenme alanlarının ders işleme sürecindeki etkinliklere yansımaya yönelik olarak olumlu görüş belirtmişlerdir. Olumlu görüş belirten öğretmenlerden elden edilen verilere göre oluşturulan cevaplar içinde, en çok üzerinde durulan 'Öğrenme alanlarıyla etkinlikler birbiriyle gayet uyumludur' ifadesi olmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden, Türkçe Öğretim Programları'ndaki öğrenme alanlarının ders işleme sürecindeki etkinliklere yansımaya yönelik olarak olumsuz görüş belirten öğretmenlerin sayısı 39'dur. Bu sayı %65'e denk gelmektedir. Türkçe Öğretim Programları'ndaki öğrenme alanlarının ders işleme sürecindeki etkinliklere yansımaya yönelik olarak olumsuz görüş belirten öğretmenlerin, en çok üzerinde durdukları görüşler ise 'öğrenme alanlarına yönelik etkinlikler yetersizdir' ve 'ders süreleri etkinliklerin yapılmasına yetmiyor' ifadelerinden oluşmaktadır. İki ifade altında da 6'şar öğretmen vardır.

Araştırmanın 4 alt problem cümlesinden elden edilen verilere göre, ortaokullarda çalışan Türkçe öğretmenleri, Türkçe Öğretim Programları'ndaki öğrenme alanlarına yönelik olarak olumsuz görüş bildirmişlerdir. 'Ortaokullarda çalışan Türkçe öğretmenlerinin Türkçe Öğretim Programları'ndaki öğrenme alanlarına ilişkin ölçme ve değerlendirme uygulamaları hakkındaki düşünceleri nelerdir?' şeklindeki alt probleme ait temalardan uygun buluyorum temasına bağlı görüşlerden, öğretmenlerin en yoğun olarak bulunduğu 'ölçme ve değerlendirme uygulamaları yeterlidir' ifadesi olmuştur. Bu görüşü 13 öğretmen vurgulamıştır. Bu alt probleme ait ikinci tema olan uygun bulmuyorum temasında ise öğretmenlerin en yoğun olarak bulunduğu 'ölçme ve değerlendirme uygulamaları yetersizdir' ifadesidir.

Dördüncü alt probleme cevap veren 59 öğretmenden 21'i sadece yeterlidir ya da yetersizdir şeklinde cevap vererek Türkçe Öğretim Programları'ndaki ölçme ve değerlendirme uygulamalarıyla ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ve Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan değerlendirme ölçeklerini kullanmadıklarını göstermişlerdir.

2005 yılında hazırlanan Türkçe Öğretim Programı, sadece öğretmenlerin öğrencileri değerlendirmesine değil öğrencinin kendisini ve arkadaşlarını değerlendirmesine de olanak sağlamaktadır. Bu programı eski programlardan ayıran önemli bir nokta da budur. Fakat araştırmaya katılan öğretmenler öğrencilerin kendilerini ve arkadaşlarını değerlendirmesini sağlayan öz değerlendirme ve akran değerlendirme formlarıyla ilgili herhangi bir değerlendirme ve yorumda bulunmamışlardır. Bu durum göstermektedir ki öğretmen bu formları kullanmamaktalar ve bu formlarla ilgili yeterli bilgiye sahip değiller.

Türkçe Öğretmenleri, Türkçe Öğretim Programları'nın asıl uygulayıcılarıdır. Her gün programla iç içe bulunmaktadır. Bu sebeple programların eksiklerini, hatalarını kolaylıkla görebilmektedirler. Programların eksik olduğunu düşünen öğretmenlerin programları ihmal etme, uygulamama gibi sorunlarının olması söz konusudur. Bu araştırmanın sonucu da göstermektedir ki öğretmenlerin büyük kısmı Türkçe Öğretim Programları'nın yeterli olduğuna, öğrenciyi daha ileri seviyeye taşıyabilecek niteliklere sahip olduğuna ve programın öğrenci seviyelerine, bölge şartlarına uygun olduğuna inanmamaktadırlar. Böyle bir durumda programın uygulayıcılarının programdan aldığı verim de düşecektir.

Türkçe Öğretim Programları, ülke genelinde aynı şekilde uygulanmaktadır. Bu program ülke merkezinde hazırlanıp ülkenin en güneyinden en kuzeyine, en batısından en doğusuna kadar tıpatıp aynı şekilde gönderilmektedir. Ülkenin farklı noktalarında yaşayan öğrencilerin dile hâkimiyet seviyeleri, sosyo-ekonomik düzeyleri vs. gibi şartları aynı değildir. Bunun yanında ülkede bulunan okullarda, eğitim-öğretimi sağlayacak fiziki şartlar bile farklılık göstermektedir. Ülkedeki birçok okulda Fatih Projesi kapsamında akıllı tahtalar ile uygulamalar yapılırken, bazı okullarda kara tahta dışında hiçbir imkân yoktur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin de en çok şikâyet ettiği hususlar

bunlardır. Araştırmaya katılan öğretmenler, merkezde hazırlanan programların bölgede yaşayan dil ihtiyaçlarını karşılamadığını, programın öğrencilere çok ağır geldiğini, Türkçe dersine ayrılan ders saatlerinin programın hepsini uygulamak için yetersiz kaldığını düşünmektedirler. Bu da göstermektedir ki bölge şartları göz önüne alınarak hazırlanacak olan yeni bir program Şanlıurfa ilinde uygulanan Türkçe derslerindeki verimi artıracak, öğrencilerin Türkçeye olan hâkimiyetini artıracak, öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerine ilişkin sıkıntılarını bir nebze de olsun hafifletecektir.

Birçok öğretmen görüşme formunda sorulara ‘yeterlidir’ ya da ‘yetersizdir’ şeklinde cevap vermeyi tercih etmiş, açıklayıcı bilgiler sunmamış, neden yeterli ya da yetersiz bulunduğunu belirtmemiştir. Bu da araştırmaya katılan öğretmenlerin Türkçe Öğretim Programları’na tam olarak hâkim olmadıklarını göstermektedir.

Şanlıurfa ili, öğretmen açığının en fazla olduğu illerden biridir. Bu sebeple Şanlıurfa, birçok öğretmenin ilk görev yaptığı ildir. Tablo 1’e baktığımızda araştırmaya katılan öğretmenlerin %50’sinin 1-5 yıl arasında kıdem yılına sahip öğretmenler olduğunu görebiliriz. Bu gruptaki öğretmenler öğretmenlik mesleğini, bu mesleğin gerekliliklerini uygulamalı olarak ilk kez görmektedirler. Her ne kadar lisans eğitimi sırasında öğretmenlik uygulaması dersleri verilmiş olsa da gerçek deneyim mesleğe başladıktan sonra yaşanmaktadır. Öğretmenlerin genel olarak Türkçe Öğretim Programı’nı beğenmemelerini bu meslekte yeni olmalarına da bağlayabiliriz. Çünkü öğretmenlik mesleği bu meslekteki yaşantıların artmasıyla şekillenmektedir. Öğretmenler; programları, şartları, durumları yeni fark etmektedirler.

Ertürk (2008) Türkçe öğretmenlerinin yenilenen ilköğretim Türkçe Programları hakkındaki görüşlerini ve 6. sınıf okuma alanı hedeflerine yönelik bakış açılarını belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada, Türkçe öğretmenlerin Türkçe Öğretim Programları’yla ilgili olumlu görüşlere sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmanın sonuçları, Ertürk (2008)’ün çalışmasının sonuçlarıyla örtüşür nitelikte değildir. Bu araştırmaya katılan öğretmenler Türkçe Öğretim Programları’nı beğenmediklerini belirtmişler, olumlu görüş bildirmemişlerdir. Bu sebeple Ertürk’ün (2008) çalışmasının bu çalışmayla farklılık gösterdiği söylenebilir.

Yıldırım ve Er’in (2013) sekizinci sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı (TDÖP) Dinleme / İzleme alanına yönelik amaç ve kazanımları öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirmek amacıyla yaptıkları çalışmada, görüşme yapılan 15 öğretmenden 10’unun kazanımları öğrenci seviyesine uygun bulmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu 10 öğretmenin kazanımları öğrenci seviyelerine uygun bulmamasının sebebi Türkçe Öğretim Programı’nın bölgesel farklılıkları göz ardı ettiğini düşünmeleridir. Yıldırım ve Er’in çalışması bu çalışmayı destekler niteliktedir. Kazanımlara yönelik öğretmen görüşlerini ölçtüğümüz 1. alt problemde, görüşme yaptığımız 9 öğretmen kazanımların öğrenci ilgi, ihtiyaç ve seviyelerine uygun olmadığını, 4 öğretmen ise kazanımların bu bölgeye uygun olmadığını düşünmektedir.

Durukan (2013) yaptığı çalışmada Türkçe öğretmenlerinin 2005 Türkçe Öğretim Programı’nda yer alan kazanımlara ilişkin görüşlerini değerlendirmeyi amaçlamış ve Türkçe Öğretmenlerinin kazanımlarla ilgili olarak ortalama düzeyde olumlu görüş bildirdiğini tespit etmiştir. Bu araştırmanın birinci alt probleminde elde edilen sonuçlarda ise araştırmaya katılan öğretmenlerin %63’ü Türkçe Öğretim Programları’yla ilgili olarak olumsuz görüş bildirmişlerdir. Durukan’ın (2013) çalışmasının sonuçlarının bu çalışmanın sonuçlarıyla farklılık gösterdiğini söyleyebiliriz.

Bu araştırmanın ikinci alt problemini oluşturan ‘Ortaokullarda çalışan Türkçe öğretmenlerinin Türkçe Öğretim Programları’ndaki öğrenme alanlarına ilişkin hazırlık çalışmaları hakkındaki görüşleri nelerdir?’ şeklindeki soruya ait verileri destekler ya da bu verilerle farklılık gösteren sonuçların bulunduğu çalışmalara rastlanmıştır. Anılan ve diğerlerine (2008) göre,

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 11/ 14 Summer 2016

öğretmenlerin araç-gereç temini yüzünden hazırlık çalışmalarında başarılı olamadıkları görülmüştür (Akt. Coşkun, Balcı ve Arısoy, 2010). Bu çalışmada ise dokuz öğretmen, hazırlık çalışmalarında en çok karşılaşılan sorun olarak sınıftaki teknolojik imkânların yetersizliğinden şikayet etmişlerdir. Bu sonuca göre Anılan ve diğerlerinin çalışması bu çalışmayı desteklemektedir.

Araştırmada elde edilen bu sonuçla benzerlik gösteren başka çalışma sonuçları da vardır. Yapılan çalışmalar göstermiştir ki öğretmenler sınıftaki teknik ve teknolojik imkânları yetersiz bulmaktadırlar (Arı, 2002; Özdemir, 2008; Doğan ve Yılmaz, 2012).

Hazırlık çalışmalarıyla ilgili olarak öğretmenlerin en çok karşılaştıkları ikinci sorun süre yetersizliğidir. Araştırmaya katılan altı öğretmen hazırlık çalışmaları için sürenin yetmediğini düşünmektedir. Karacaoğlu ve Acar da (2010) benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Araştırmacılar, Türkiye’de 2005 yılında yenilenen programların uygulanmasında öğretmenlerin karşılaştıkları öncelikli sorunları betimleme ve bunlara çözüm önerileri getirme amacıyla yaptıkları çalışmada öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi aşamalarında araç-gereç eksikliğinin ve sürenin yetersizliğinin öğretmenlerin en çok şikayet ettikleri konu olduğunu tespit etmişlerdir. Karacaoğlu ve Acar’ın (2010) çalışması bu çalışmayı destekler niteliktedir. Bununla birlikte alan yazındaki başka çalışmalar da araç-gereç eksikliğinin öğretim programlarının uygulanmasındaki önemli bir sorun olduğunu belirtmektedir (Fidan, 2008; Yalar, 2010; Güven, 2011; Demir ve Şahin, 2009).

Yaylı ve Solak (2007) yaptıkları çalışmada, ortaokul Türkçe ders kitaplarında ve öğretmen kılavuz kitaplarında yer alan yazma etkinliklerine dair öğretmen görüşlerini değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın sonuçlarını incelediğimizde bu çalışmayla benzer sonuçlar elde edildiği görülmüştür. Yaylı ve Solak yaptıkları çalışmada öğretmenlerin ders süreleri konusunda şikayet ettiklerini tespit etmişlerdir. Öğretmenler ders sürelerinin yetmediğini belirtmişlerdir. Bu çalışmanın 3. alt problemine ait sonuçlara baktığımızda öğretmenlerin en çok fikir belirttiği iki noktadan biri ders sürelerinin kısa olmasıdır. 6 öğretmen ders sürelerinin kısalığından yakınmıştır. Susar Kırmızı ve Akkaya’nın (2009) çalışması da bu noktada bu çalışmayı destekler niteliktedir. Susar Kırmızı ve Akkaya, bazı öğretmenlerin etkinlik sayısını fazla bulduğu ve ders sürelerinin yetmediği sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmanın 3. alt problemine ilişkin verilerde de 6 öğretmenin ders sürelerinin etkinlikler için yetmediği ve 2 öğretmenin de etkinlik sayısını fazla bulduğu sonucuna ulaşmıştır.

Güfta ve Özçakmak’ın (2013) çalışması bu çalışmanın sonuçlarıyla farklılık göstermektedir. 6., 7. ve 8. sınıf Türkçe öğretmen kılavuz kitapları ile öğrenci çalışma kitaplarında yer alan yazma etkinliklerine yönelik öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan çalışmada, yazma etkinlikleri amaca uygunluk, anlaşılabilirlik, uygulanabilirlik ve düzeye uygunluk açısından incelenmiştir. Bu 4 hususta olumsuz görüş bildiren öğretmenler olsa da, Türkçe Öğretim Programı’nda yer alan etkinliklerin geneli öğretmenler tarafından olumlu bulunmuştur. Bu çalışmada ise etkinliklere yönelik olarak öğretmen görüşlerine bakıldığında, öğretmenlerin yüzde 65’inin etkinlikler konusunda olumsuz fikir bildirdiği tespit edilmiştir.

Türkçe Öğretim Programı, yapılandırıcı yaklaşımla hazırlandığından bu yana, geleneksel ölçme araçlarının daha az kullanılmaya başlandığı bir programdır. Türkçe Öğretim Programı’nda, alternatif ölçme araçlarıyla öğrencilerin süreç boyunca gerçekleştirdikleri gelişimler ölçülmelidir. Ancak araştırmalar göstermektedir ki, öğretmenler ölçme ve değerlendirme noktasında henüz yeni programın gerekliliklerini tam olarak yerine getirememektedirler veya alternatif ölçme ve değerlendirme uygulamalarıyla ilgili yeterli bilgiye sahip değildirler (Duban ve Küçükyılmaz, 2008; Bekci, 2007; Çoruhlu Şenel, Er Nas ve Çepni 2009; Karamustafaoğlu, Çağlak ve Meşeci, 2012).

Şahin ve Abalı Öztürk (2014), sınıf öğretmeni adaylarının alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine ilişkin eğilimlerini ortaya koyabilmek ve ilkokullarda uygulanan ölçme-değerlendirme

araçlarının gerçek başarıyı yansıtmayı/yansıtmadığına ilişkin düşüncelerini belirleyebilmek için yaptıkları çalışmada, sınıf öğretmeni adaylarının %77'sinin gelecekteki öğretim hayatlarında alternatif ölçme-değerlendirme uygulamalarını kullanacaklarını tespit etmişlerdir. Bu çalışmada ise Türkçe öğretmenlerinin sadece 3'ünün ölçme-değerlendirme uygulamalarının daha çok süreç ağırlık olmasını talep ettikleri görülmüştür. Bu üç öğretmen dışında alternatif ölçme-değerlendirme araç ve uygulamalarıyla ilgili herhangi bir görüş bildiren öğretmen bulunmamaktadır. Bu da bize öğretmen adaylarının mesleğe başladıktan sonra ölçme araçlarıyla ilgili fikirlerinin değiştiğini göstermektedir.

Karadüz (2009) yaptığı çalışmada, 'ölçme ve değerlendirme uygulamalarında süreçten daha çok sonuç ya da ürün değerlendirmenin ağırlıkta olduğu söylenebilir. Bu uygulamalara göre yapılandırmacı amaca yönelik değerlendirmenin olduğunu söylemek mümkün değildir.' sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmanın bulgularında, sadece 3 öğretmen süreç değerlendirmenin öne çıkmasını istemiş, bu 3 öğretmen dışındaki hiçbir öğretmen yapılandırmacı yaklaşımın getirmiş olduğu ölçme-değerlendirme uygulamalarıyla ilgili bir şey söylememiştir. Bu da Karadüz'ün (2009) çalışmasının bu çalışmayı destekler nitelikte olduğunu göstermektedir.

Karadüz'ün (2009) ulaştığı bir başka sonuçta öğrencilerin sonuç odaklı ölçme-değerlendirme uygulamaları altında ezilmeleridir. Karadüz bunun en önemli örneğinin o dönemde 8. Sınıf öğrencilere uygulanan SBS olduğunu söylemiştir. Günümüzde TEOG ismiyle uygulanan sınav, geçmişte uygulanan SBS'nin yerine uygulamaya konmuştur. Bu araştırmaya katılan öğretmenlerden 4'ü kendi sınavlarında açık uçlu sorular kullandıklarını fakat merkezi sınavlarda öğrencilerin daha çok çoktan seçmeli sınavlarla karşılaştıklarını söylemişlerdir. Bu da göstermektedir ki, öğretmen sonuç odaklı merkezi sınavlara daha çok önem vermekte ve öğrenciler bu sınavların altında ezilmekteler.

Yapılan bu araştırmanın sonuçlarından hareketle ailelere, öğretmenlere, araştırmacılara ve program geliştirmecilere şu önerilerin getirilmesi uygundur:

1. Türkçe Öğretim Programı'ndaki kazanımlar, bölgelere göre tekrar düzenlenmelidir.
2. Türkçe Öğretim Programı'ndaki kazanımlar öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve seviyelerine göre tekrar düzenlenmelidir.
3. Hazırlık çalışmaları imkânlar dahilinde düzenlenmeli ya da okul veya sınıflar hazırlık çalışmalarının uygulanmasına uygun hale getirilmelidir.
4. Türkçe dersinin haftalık ders saati sayısı artırılmalıdır.
5. Öğrenme alanlarına ilişkin etkinlikler hem nitelik hem de nicelik olarak gözden geçirilmeli ve bu iki öğenin seviyeleri artırılmalıdır.
6. Etkinliklerin çeşitlilikleri artırılmalı ve öğrencilerin ilgisini çeken etkinlikler programda yer almalıdır.
7. Öğretmenlerin dört temel dil becerisi olan dinleme, konuşma, okuma ve yazmayı ölçmekte güçlük çektikleri tespit edilmiştir. Bu becerilerin ölçülebilmesi için gerekli olan ölçme araçlarının sayısı artırılmalıdır.
8. Öğretmenlere ölçme-değerlendirme uygulamalarıyla ilgili hizmet içi eğitimler verilmelidir.
9. Sınıf mevcutları öğretmenler tarafından fazla bulunmuştur. Sınıf mevcutları derslerin daha verimli işlenebilmesine imkân verecek şekilde düzenlenmelidir.

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 11/14 Summer 2016

10. Türkçe Öğretim Programı her bölgeye uyum sağlamamaktadır. Her bölgeye uygun şekilde olmak üzere birden fazla Türkçe Öğretim Programı hazırlanmalıdır.

11. Bu çalışmada 2005-2016 yılları arasında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda uygulanan Türkçe Öğretim Programı, öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmiştir. 2016-2017 yılı itibarıyla ortaokullarda yeni Türkçe Öğretim Programı uygulanacaktır. Bundan sonra hazırlanacak olan Türkçe Öğretim Programının bu çalışma da göz önünde bulundurularak hazırlanmasında fayda vardır.

KAYNAKÇA

- Arhan, S. (2007). Öğretmen Görüşlerine Göre İlköğretim Okulları İkinci Kademe Konuşma Eğitimi (Ankara İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Arı, A. (2002). İlköğretim Uygulamalarının Değerlendirilmesi (Normal, Taşınabilir ve Yatılı İlköğretim Okullarının Karşılaştırılması). **Milli Eğitim Dergisi**. Sayı 153-154. (Kış-Bahar 2002).
- Arslan, F. (2010). Türkçe Ve Sınıf Öğretmenlerinin Konuşma Eğitimi Ve Konuşma Etkinlikleri Hakkındaki Görüşleri (Kırıkkale İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kırıkkale.
- Balcı, A., Coşkun, E. ve Tamer, M. (2012). Cumhuriyet Dönemi Türkçe Dersi Öğretim Programlarının Genel Amaçları Bakımından Değerlendirilmesi. **Dil Ve Edebiyat Eğitimi Dergisi**. Sayı 1(1). (Kış 2012).
- Bekci, B. (2007). İlköğretim Birinci Kademe 4. ve 5. Sınıfta Değerlendirme Araçlarının Çoklu Kullanımı Ve Öğretmenlerin Bu Araçların Kullanımına İlişkin Yeterlik Düzeyleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Bektaş, D. (2009). İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nın ve Uygulamalarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Ordu İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Trabzon.
- Büyükkız, K. K. (2009). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Söz Dizimi ve Anlatım Bozuklukları Üzerine Bir Araştırma. **Gazi Türkoloji Araştırmaları Dergisi**. Sayı 4. (Mayıs 2009).
- Coşkun, E., Balcı, A. ve Arısoy, A. M. (2010). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Türkçe Dersleri İçin Oluşturdukları Hazırlık ve Anlama Çalışmalarının Değerlendirilmesi. **Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. Sayı 9(2).
- Çelik, M. E. (2012). İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Farklı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. **Turkish Studies**. Sayı 7(1). (Mart 2012).
- Demir, S. ve Şahin, S. (2009). İlköğretim Okullarında 1-5. Sınıflarda Yapılandırmacılık Yaklaşımına Göre Oluşturulan Eğitim Programlarının Uygulanmasında Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sorunlar. **Journal of Qafqaz University**. Sayı 26.
- Doğan, Y. (2008). İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerisini Geliştirmede Etkinlik Temelli Çalışmaların Etkililiği. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**. Sayı 6(2). (Bahar 2008).
- Doğan, Y. ve Yılmaz, M. (2012). Fen ve Teknoloji Dersinde Öğretim Teknolojilerinin Kullanımının İncelenmesi. **Adıyaman Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi**. Sayı 2(2).

- Duban, N. ve Küçükylmaz E. A. (2008). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerinin Uygulama Okullarında Kullanımına İlişkin Görüşleri. **İlköğretim Online**. Sayı 7(3).
- Durukan, E. (2013). Öğretmen Görüşleri Açısından Türkçe Dersi Öğretim Programı Kazanımları. **Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi**. Sayı 8. (İlkbahar 2013).
- Ertürk, A. İ. (2008). Yenilenen ilköğretim Türkçe Programlarındaki 6. Sınıf Okuma Alanı Hedefleri ile ilgili Öğretmen Görüşleri ve Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Afyon.
- Fidan, N.K. (2008). İlköğretimde Araç Gereç Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşleri. **Kuramsal Eğitimbilim**. Sayı 1(1).
- Göçer, A. (2010). Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi. **Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi**. Sayı 3(12). (Kasım 2010).
- Göçer, A. (2007). Bir Öğrenme Alanı Olarak Anlama Eğitimi ve Türkçe Öğretimindeki Yeri. **Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. Sayı 23(2). (Şubat 2007).
- Güfta, H. ve Özçakmak, H. (2013). İlköğretim 6-8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Yazma Etkinliklerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi Dergisi**. Sayı 10(21).
- Güneş, F. (2012). Testlerden Etkinliklere Türkçe Öğretimi. **Dil Ve Edebiyat Eğitimi Dergisi**. Sayı 1(1). (Kış 2012).
- Güven, A. Z. (2011). İlköğretim 2. Kademe Türkçe Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri. **Buca Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı 29. (Nisan 2011).
- Karacaoğlu, Ö.C. ve Acar, E. (2010). Yenilenen Programın Uygulanmasında Öğretmenlerin Karşılaştığı Sorunlar. **Yüzüncüyıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı 1. (Haziran 2010).
- Karadüz, A. (2009). Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarının “Yapılandırmacı Öğrenme” Kavramı Bağlamında Eleştirisi. **Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı 22(1).
- Karamustafaoğlu, S., Çağlak, A. ve Meşeci, B. (2012). Alternatif Ölçme Değerlendirme Araçlarına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilikleri. **Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı 1(2).
- Kılıçoğlu, M. (2009). 2005 Türkçe Ders Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi: İli Örneği. Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Trabzon.
- Melanlıoğlu, D. ve Karakuş Tayşi, E. (2013). Türkçe Öğretim Programındaki Dinleme Kazanımlarının Ölçme Değerlendirme Yöntemleri Bakımından Sınıflandırılması. **Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi**. Sayı 2(6). (Bahar 2013).
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2005). **İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı**. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). **İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı**. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Özbay, M. (2003). **İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi**. Ankara: Gölge Ofset.

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 11/ 14 Summer 2016

- Özbay, M. (2009). **Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri I.** (3. Basım). Ankara: Öncü Kitap.
- Özdemir, S. M. (2008). **Yeni İlköğretim Programlarının Birleştirilmiş Sınıflarda Uygulanabilirliğine İlişkin Nitel Bir Çalışma.** 17. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. (1-3 Eylül 2008).
- Sandıkçı, C. (2006). Öğretmenlerin İlköğretim Altı, Yedi ve Sekizinci Sınıf Türkçe Dersi Öğretimi Uygulamalarıyla İlgili Görüşleri (Konya İlinde Bir İnceleme). Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.
- Senemoğlu, N. (2004). **Gelişim Öğrenme ve Öğretim, Kuramdan Uygulamaya.** (9. Basım). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Susar Kırmızı, F. ve Akkaya, N. (2009). Türkçe Öğretimi Programında Yaşanan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri. **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.** Sayı 25.
- Şahin, İ. (2007). Yeni İlköğretim 1. Kademe Türkçe Programının Değerlendirilmesi. **İlköğretim Online.** Sayı 6(2). (Mayıs 2007).
- Şahin, S. ve Abalı Öztürk, Y. (2014) Sınıf Öğretmeni Adaylarının Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Görüşleri. **Kastamonu Eğitim Dergisi.** Sayı 22(1). (Ocak 2014).
- Şenel Çoruhlu, T., Er Nas, S. ve Çepni, S. (2009). Fen Ve Teknoloji Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Değerlendirme Tekniklerini Kullanmada Karşılaştıkları Problemler: Trabzon Örneği. **Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.** Sayı 6(1).
- Türkel, A. (2013). Yaratıcı Dramanın Yaratıcı Yazma Başarısına ve Yazmaya Karşı Tutuma Etkisi (Ortaokul 8. Sınıf Örneği). **Buca Eğitim Fakültesi Dergisi.** Sayı 36.
- Tutar, H. ve Yılmaz, M. K. (2010). **Genel İletişim Kavram ve Modeller.** Ankara: Seçkin.
- Tonyalı, E. (2010). Yaratıcı Yazma Uygulamalarının İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerilerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bolu.
- Tosunoğlu, M. (2010). Farklı Yazı Stillerinin Okuduğunu Anlama Sürecine Etkisi. **Türklük Bilimi Araştırmaları.** Sayı 27. (Ocak 2011).
- Yalar, T. (2010). İlköğretim 3. Sınıflarda Türkçe Dersi Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların Öğretmen Görüşlerine Göre Belirlenmesi. **Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi.** Sayı 15.
- Yaylı, D. ve Solak, M. (2014). Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarında Ve Öğretmen Kılavuz Kitaplarında Yer Alan Yazma Etkinliklerine Dair Öğretmen Görüşleri. **Turkish Studies.** Sayı 9(6). (Haziran 2014).
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemi.** (8. Basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, F. ve Er, O. (2013). Türkçe Dersi Öğretim Programı Dinleme / İzleme Alanı Amaç ve Kazanımlar Boyutunun Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi. **Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi.** Sayı 2(2).

Citation Information/Kaynakça Bilgisi

Oğuz, B. & Aydın, İ. S. (2016). “Ortaokullarda Çalışan Türkçe Öğretmenlerinin Öğrenme Alanlarına İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi / An Assessment on the Learning Scopes of Secondary School Turkish Language Teachers”, *TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN: 1308-2140, (Prof. Dr. Kamil Veli Nerimanoğlu Armağanı) Volume 11/14 Summer 2016, ANKARA/TURKEY, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9812>, p. 479-508.