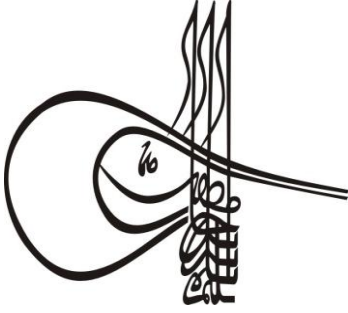




Turkish Studies

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

Volume 11/3 Winter 2016, p. 1723-1752

DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9484>

ISSN: 1308-2140, ANKARA-TURKEY

Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: 18.03.2016

✓ Accepted/Kabul: 14.04.2016

✍ Referees/Hakemler: Doç. Dr. Erdoğan KÖSE –
Doç. Dr. Taner ALTUN

This article was checked by iThenticate.

ORTAOKUL TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ*

Halim MENTEŞE** - Kerim GÜNDOĞDU ***

ÖZET

Dil insanların birbirleriyle iletişim kurabilmesi bakımından en önemli araçtır. Okulların en önemli görevi, öğretim programları aracılığıyla, öğrencilerin dilin çeşitli boyutlarına yönelik kazanımlara ulaşmalarını sağlamaktır. Bir öğretim programının niteliği sahip olduğu temel felsefeye bağlı olarak, gerçek yaşamda ne derece uygulanabildiği ile yakından ilişkilidir. Betimsel tarama modeline dayalı bu araştırmanın amacı ortaokul Türkçe dersi öğretmenlerinin Türkçe dersi öğretim programının farklı boyutlarına ilişkin görüşlerini incelemektir. Araştırmada, Aydın il merkezinde bulunan otuz ortaokulda görev yapan tüm Türkçe öğretmenlerine (N=98) araştırmacı tarafından geliştirilen bir anket uygulanmıştır. Ayrıca gönüllülük esasına göre on iki öğretmen ile görüşmeler yapılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, Türkçe dersi öğretim programında yer alan kazanımlar, tema ve içerik, öğretim yöntem ve teknikleri ‘çok önemli’ düzeyde görülmekte iken, programda belirtilen ölçme ve değerlendirme türlerine öğretmenler tarafından ‘genellikle’ başvurulmaktadır. Öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programında yer alan kazanımlar, tema ve içerik, öğretim yöntem ve teknikleri ve ölçme ve değerlendirme öğelerinin önemine ilişkin görüşleri ile bu öğelerin öğretim ortamında gerçekleşme düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, programa öğretmenler tarafından tamamen uyulmadığı veya program ile uygulama arasında bir boşluğun olduğu şeklinde yorumlanabilir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin programı uygularken öğrencilerdeki düzey farklılıkları, sınıflarda öğretim materyallerinin, ders araç gereçlerinin, çalışma kitaplarının yetersizliği gibi sıkıntılar yanında, hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının olduğu da görüşme sonuçlarından elde edilmiştir.

* Bu araştırma Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü’nde tamamlanmış olan bir yüksek lisans tezinin büyük bir bölümünü oluşturmaktadır (This research is a part of a Master’s Thesis submitted to the Adnan Menderes University, Graduate School of Social Sciences)

** Öğretmen, Aydın Milli Eğitim Müdürlüğü, El-mek: halim_mentese@hotmail.com

*** Doç. Dr., Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Böl., El-mek: kerim.gundogdu@adu.edu.tr

Anahtar Kelimeler: Türkçe öğretim programı, program değerlendirme, yapılandırmacılık, ortaokul.

THE INVESTIGATION OF SECONDARY SCHOOL TURKISH CURRICULUM ACCORDING TO TEACHERS' VIEWS

ABSTRACT

Language is the most important instrument for people to communicate with each other. The most important task of the school, through training programs is to enable students to achieve the outcomes within various aspects of the language. Depending on the basic philosophy that has the nature of a curriculum it is very closely related to what can be applied in real life. This research was based on the descriptive survey model containing quantitative and qualitative data, collected through a researcher made questionnaire and interview form from Turkish teachers in 30 schools in the city Aydın. The number of the participants responded to the questionnaire was 98. In depth information regarding the functionality of the Turkish curriculum in schools and in service training needs of teachers were also collected from the teachers.

The results indicated that acquisitions, content, instructional methods and techniques, and measurement elements in the curriculum were seen at 'very important' level. However teachers generally stated that all elements are fulfilled in schools at lower levels. So there is a gap between what is important and of implemented in schools. Teachers also experienced difficulties regarding the implementation of the curriculum in terms of different aspects, such as lack of materials, insufficient lesson and study supplements, big differences among student cognitive levels and in service training needs related to the topic.

STRUCTURED ABSTRACT

Introduction

21st Century is called as the Knowledge Age. The century requires people to use knowledge that is gained through effective curricula to create new knowledge, abilities and skills. Transition from industrial to knowledge societies has affected education mostly. Countries wanted to have people having special characteristics regarding to cognitive, affective, social, cultural and psychomotor skills through creating schools and curricula. The educational understanding which was geared by the behaviorist approach in the last century have considered education as transferring cultural values, accumulations and vital skills onto new generations. However, it is not just expected to transfer the knowledge onto the new generations but also to produce knowledge by acting as not passive receivers. Within this understanding, constructivist approach has been dominant in schools to disseminate this understanding and to develop all curricula in schools. All courses in schools aim to fulfill the duty of creating knowledgeable and potentially developing society by teaching students how to think and

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 11/3 Winter 2016

communicate effectively. Besides, the ability to convey messages based on reading writing, speaking, and grammar creates communicative competence among students to contribute to the development of the society. Within this respect, the curricula have been an important actor to figure out all of these. The aim of this mixed descriptive research was to investigate the views of secondary school Turkish language teachers for concerning the different aspects of the Turkish lesson curriculum.

Method

This study employed a descriptive survey model. The population consisted of 123 secondary school Turkish lesson teachers in 30 schools in central Aydın province. The researchers reached all teachers and 98 of these teachers accepted to respond to the survey. For the research, a researcher made multi-dimensioned questionnaire which employed likert type items was administered to these 98 secondary school teachers who taught 6-8 grades. Of the participants, 36.70% was male and 63.30% was female. They were mostly experienced teachers. 87.8% of the teachers have worked at public schools, and the rest at private sector. 52.0% of the teachers graduated from the education faculties and 43.0% of graduated from literature faculties. Almost all teachers were the graduates of four years equivalent undergraduate program. Although all taught Turkish lesson, 42.0% of the teachers were the graduates of Turkish Language and Literature department. In the analysis of the data the independent sample t-test was applied and the qualitative data was analyzed by the content and frequency analysis methods. Besides, an in depth semi-structured interview form was administered to volunteer 12 teachers in parallel to the survey questions. In analysis of the interview findings, frequency and content analysis methods were employed.

Results

The teachers pointed out that listening, speaking, reading, writing and grammar learning fields were 'very important'; however the acquisitions regarding these fields in reality cannot be meet thoroughly in schools. A statistically significant difference between the perceived importance of the acquisitions regarding listening, speaking, reading, writing and grammar learning fields in Turkish lesson and the realization levels in the process was observed after the t-test analysis. In addition to this finings, the themes or content of the Turkish curriculum considered as very important. On the other hand these content and the goals of these content were not reached by the students at expected levels. A statistically significant difference between the perceived importance of the themes or content of the Turkish lesson curriculum and the realization levels in schools was observed after the t-test analysis.

The results regarding the third research question showed that the instructional methods and techniques regarding the listening, speaking, reading, writing and grammar learning fields in the curriculum were 'very important' according to the teachers. However they are implemented usually levels in schools. A statistically significant difference between the perceived importance of instructional methods and techniques regarding listening, speaking, reading and writing learning fields in Turkish lesson and the implementation levels of these techniques in schools was observed after the t-test analysis.

Turkish Studies

The findings regarding the fourth research question also indicated that the measurement and evaluation (test) techniques mentioned and recommended for teachers in the curriculum should be employed usually level and they were usually employed. This showed that different test types should be chosen for the lesson but the variability was limited for the test types. On the other hand a statistically significant difference between the implementation necessity frequency of the employed test techniques for the Turkish lesson and the actual implementation levels of these techniques in schools was observed after the t-test analysis.

Regarding the fifth research question, teachers thought that Turkish curriculum meet the expected standards for various learning fields and cannot meet the standards from different aspects. The goals of the curriculum have not met the expected standards as for the objectives of the lesson were appropriate for the students' levels; goals and objectives were clearly stated; the students could comprehend the basic language skills and they can express themselves. The goals of the curriculum have not met the expected standards, since the system is based on continuous testing for the students; texts and knowledge in the textbooks were not actual and the levels of students were so different.

The teachers especially required drama, effective communication techniques, children literature, forming reading habits in children, text writing in different types...etc. in service training courses from the decision makers. It was seen that teachers generally participated to some in service courses a kind of prepared for general pedagogical training. They require field-specific in service training courses.

Discussion and Conclusions

The findings of this research clearly indicated that Turkish lesson curriculum have different positive and negative dimensions. Although the teachers considered that all goals and objectives stated in the curriculum were very important, the actualization levels of these objectives were seen as usually. However speaking and writing skills should be studied in depth. The literature searched for the goals and objectives were mostly parallel to the findings of this study. Regarding the themes and contents of the curriculum, themes and contents were seen as important but they were implemented at generally level. Considering basic learning fields in Turkish, such as listening, speaking, reading and writing, it may be said that instructional techniques suggested to teachers in the curriculum were important but they were not implemented in the actual school life by teachers. It may be suggested that especially contemporary student centered instructional techniques should be used in schools, as parallel to the constructivist curriculum. Teachers also have not usually employed alternative assessment techniques for implementing the Turkish curriculum. The literature regarding this aspect also clearly concurred with the findings of this study that teachers were not felt themselves as proficient in this field.

Keywords: Turkish curriculum, curriculum evaluation, constructivism, secondary school

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 11/3 Winter 2016

1. GİRİŞ

Geçmiş yüzyılda geniş biçimde davranışçı yaklaşıma dayanan eğitim anlayışı, sahip olunan yaşam becerilerinin, bilgi birikiminin, kültürel yapıların gelecek kuşaklara aktarılması bağlamında düşünülmüştür. Böyle bir eğitim anlayışı bireylerin yaratıcılığını geliştiremediğinden, hızla değişen günümüz dünyasında, toplumun ve bireyin gereksinimlerine yanıt vermeyi olanaksız kılmıştır (Doğanay, 2001). Günümüzde bireylerden, bilgiyi tüketmekten çok üretmeleri beklenmektedir. Çağdaş dünyanın da kabul ettiği gibi birey kendisine aktarılan bilgilerin pasif alıcısı değil, bilginin oluşturulması ve anlamlandırılması sürecine etkin olarak katılandır (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Dünyada yaşanan baş döndürücü gelişmeler bilgi toplumuna geçiş süreciyle birlikte ülkemizde de pek çok bakımdan değişimi ve gelişimi zorunlu kılmış ve bu değişimden elbette eğitim de nasibini almıştır. Türk eğitim sistemi kendini yeniden yapılandırmış, çağın gereklerine ve gerçeklerine uygun bireyler yetiştirilmesini amaçlayan yeni eğitim programları yenilenmiştir. Bundan dolayı günümüz öğrenme yaklaşımlarında, öğretmen merkezli veya öğrencinin pasif olduğu öğrenme anlayışından; öğrenci merkezli, öğretmenin rehber ve süreci kolaylaştırıcı olarak yönlendirme yaptığı yapılandırmacı öğrenme anlayışına geçilmiştir. Öğrenme alanında yaşanan bu anlayış değişikliği, kökleri Kant'a kadar dayanan ve 1960'lı yılların başında Bruner tarafından sistematikleştirilen yapılandırmacı anlayışı ortaya çıkarmıştır (Özerbaş, 2007). Planlanmış bir program kapsamında izlenen yapılandırmacı öğrenme, aktarılan belirli bilgi örüntülerini almayı değil, öğrenenlerin usavurumsal düşünme, analiz etme, sorun çözme, sentezleme ve etkili öğrenme becerilerini kazanmasını amaçlar (Alkan, Deryakulu ve Şimşek, 1995; Tosunoğlu ve Melanlıoğlu, 2006).

Dünya üzerinde neredeyse 7 milyar insan tarafından, 194 ülkede beş binden fazla dil kullanılmaktadır (Bağdemir, 2015). Dil, insanların kelimeler ve işaretler aracılığıyla duygu ve düşüncelerini aktarmada kullandıkları, geçmişle gelecek arasında bağ kurmaya yarayan çok yönlü ve gelişmiş bir sosyal sistemdir (Aksan, 2003; Ediskun, 2005; Ekinci-Çelikpazu, 2015; Ergin 2002; Güneş, 2010; Kılıç, 2008; Korkmaz, 1992; Porzig, 2003; Sever, 2004; TDK, 2009). Yapılandırmacı yaklaşım, dil öğretim sürecini gelişimsel ve etkileşimsel olarak ele almaktadır (Güneş, 2007). Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenciler bilgileri ve düşünceleri paylaşmak, olayları yorumlamak ve anlamak için dili kullanırlar. Dil, aynı zamanda düşünmek ve zihinsel becerileri geliştirmek için kullanılmaktadır. Öğrenciler öğrenmelerini sürdürmek, kendilerini ifade etmek, bilgilenmek, düşünmek ve zihinsel becerilerini geliştirmek için dilin dinleme, konuşma, okuma, yazma alanlarından ve dilbilgisi becerilerinden yararlanırlar (Saskatchewan, 2001; Akt: Güneş, 2007).

Dilin ve dil öğretiminin tüm eğitim sistemlerinde matematik ve fen kadar önemli olduğu düşünüldüğünde, ülkemizde Türkçe dersi öğretim programı da çeşitli zamanlarda farklı yaklaşımlar ışığı altında geliştirilmiştir. 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren okullarımızda gözlenen felsefe değişikliğine paralel olarak geliştirilen Türkçe öğretim programında yapılan değişikliklerin okuma yazma ve dili anlayarak geliştirme işlevine yapacağı katkıyı anlamının yolu ise uygulanan programın değişik açılardan ve farklı paydaşların bakış açısından değerlendirilmesidir.

1.1. Problem durumu

Çağımıza uygun, üreten ve problem çözebilen bireyler yetiştirilmek isteniyorsa eğitim sistemi de çağa uygun hale getirilmelidir. Eğitim sisteminin çağa uygun hale getirilmesi konusunda en önemli parametre eğitim programlarıdır. Sanayileşme ve yeni toplum inşasıyla birlikte, özellikle A.B.D. eksenli program geliştirme anlayışı çerçevesinde modern toplumun temelleri okullarda uygulanan programlar aracılığıyla atılmıştır (Aktan, 2015). Her program yenilikçi bir bakış açısını da beraberinde getirmelidir. Türkçe dersi öğretim programında da bu yenilikçi görüş bulunmaktadır. Program geleneksel yöntemlerden farklı yöntemler içermekte, öğrenciyi merkeze

Turkish Studies

almakta ve öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları üzerinde de önemle durmaktadır. Bunun yanında, bu programların uygulayıcısı olarak öğretmenlerin bu konudaki bilgilerine ilişkin elde edilecek veriler programın etkililiğinin ortaya konulması açısından büyük önem arz etmektedir.

2005 Türkçe dersi öğretim programının genel amaçlarına bakıldığında, öğrencilere dinleme, konuşma, yazma, okuma becerilerinin kazandırılmasının yanında; ana dili bilincini elde etme, bilgiye ulaşma ve bilgiyi kullanma becerilerinin ve çeşitli yollarla edindikleri bilgilere eleştirel bakış açısıyla yaklaşma becerisi kazandırılması da önemli görülmektedir. Böylece Türkçe dersi öğretim programı, aynı zamanda çevresine ve insan ilişkilerine duyarlı bireylerin yetiştirilmesi bakımından düşünme, sorgulama, araştırma becerilerini geliştirmeye yönelik olarak geliştirilmiştir. Genel amaçlar doğrultusunda öğrencilerin son sınıfa kadar ulaşması beklenen kazanımlara dayalı belirli beceriler oluşturulmuştur. Öğrencilerin öğrenme alanlarında gelişme sağlamaları, bu kazanımların edinilmesine bağlıdır. Öğrenme ve öğretme sürecine yönelik olarak, programdaki öğretim süreçlerinin yaşama dönük olması amaçlanmış ve değerlendirmede tutum ve davranışlardaki gelişmeler de dikkate alınmıştır. Bu anlayış paralelinde, öğretim programında ölçme ve değerlendirme konusu sadece not verme amaçlı kullanılmamalı ve öğretimin başında, süreç içerisinde ve sonunda yapılmalıdır (MEB, 2006).

Türkçe dersi öğretim programı okuma, dinleme, konuşma, yazma temel dil becerileriyle dil bilgisi öğrenme alanlarını denge içinde barındırmaktadır (Sever, 2004). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzunda okuma '*ses organları ve göz yoluyla algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi ve anlamlandırma süreci*' (MEB, 2006: 6) şeklinde tanımlanmıştır. Anlatımın sadece devinsel bir etkinlik değil, bilişsel ve duyuşsal özellikleri olduğu gerçeğinden hareketle, konuşma, yazma, dinleme gibi tüm beceriler birbirlerinden etkilenir ve tümel olarak ele alınmalıdır (Cemiloğlu, 2009; Demirel ve Şahinel; 2006; Güngör, 2005; Yalçın, 2002; Yıldız ve Beyreli, 2006).

1.2. Kazanımlar

Daha önceki öğretim programında, öğrencilere kazandırılması planlanan hedef ile öğrencide oluşturulması istenen davranış değişikliği olarak nitelendirilen ifadeler, yeni programda yerini kazanım ifadesi almıştır. Kazanım, öğrencinin öğrenme süreci içerisinde planlanmış yaşantılar yoluyla ulaşmaları amaçlanan bilgi, beceri ve tutumların bütünüdür. Nuhoglu, Başoğlu ve Kayganacioğlu, (2008) ise kazanımları, Türkçe öğretiminde her öğrenme alanı için belirlenmiş somut hedefler şeklinde ifade ederken, öğrencilerin öğrenme alanlarında gelişme sağlamalarının, bu kazanımların edinilmesine bağlı olduğunu bildirmektedirler. Türkçe dersinde dil bilgisi ve yazım ve noktalamaya yönelik kazanımlar, öğrencilerin gelişim özelliklerine bağlı olarak altıncı sınıftan sekizinci sınıfa olacak şekilde aşamalı biçimde verilmiştir. Ancak, öğrenme alanlarına ilişkin kazanımların sıralanmasında bu yaklaşıma rastlanmamıştır. Ardışık sıralanan kazanımlar bu bakımdan bir önem ve öncelik sırasına sahip değildir. Tüm kazanımlar eşit derecede öneme sahiptir (Güneş ve Akyol, 2005; MEB, 2006).

1.3. Yöntem ve teknikler

Yeni Türkçe dersi öğretim programıyla birlikte öğretmene atfedilen rol de değişmiştir. Önceki programda öğretmenin önderliğinde ve genelde onun anlatımıyla sürdürülen bir ders mevcut iken yeni programda öğrencinin aktif olduğu bir sistem getirilmiştir. Ayrıca önceki program davranış üzerine kurulmuşken, uygulamadaki program kazanım üzerine şekillendirilmiştir. Öğrenciden beklenen çeşitli beceriler kazanarak kendini geliştirmesidir. Bu bağlamda yeni programın öğrenciye katkısı da üzerinde durulması gereken bir husustur.

Calp (2005) her öğrenme durumunda etkili bir şekilde uygulanacak tek bir yöntemden söz edilemeyeceğini, öğretmenin öğrenme probleminin içeriğine göre farklı yöntemler seçebilmesi

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 11/3 Winter 2016

gerektiğini belirtmiştir. Seçilecek bu yöntemi büyük ölçüde amaçlar, içerik, öğrencilerin özellikleri, çevrenin, okulun ve sınıfın olanakları, öğretmenin tutum ve davranışlarının da belirleyeceğini vurgulamıştır. Böylece Türkçe derslerinde öğrenci gelişim düzeylerine, program hedeflerine ve işlenen konulara bağlı olarak değişik öğretim yöntemlerinin kullanılmasına yönelik gereklilik açıktır. Birçok kaynakta Türkçe öğretiminde yaygın olarak kullanılabilecek yöntem ve teknikler belirtilmiştir. Bu yöntem ve teknikler katılımlı, katılımsız, not alarak, empatik, yaratıcı seçici, eleştirel dinleme (Akyol, 2012; Doğan, 2012; Güneş, 2007; Karadüz, 2010; Koç ve Müftüoğlu, 1998; Özbay, 2005; Ünal, 2006; Yalçın, 2002), çözümleme, birleşim, tümevarım, tüm dengelim, anlatma, soru-cevap, gösteri, oyunlaştırma, gözlem ve inceleme, tartışma, güdümlü konuşma, sesli-eleştirel-soru sorarak işaretleyerek okuma, söz korusu, özet çıkarma, güdümlü yazma, soru-cevap, benzetim, ikili ve grup çalışmaları (Akyol, 2006; Calp, 2005; Çiftçi, 2007; Demirel, 2005; Güneş, 2007; Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1995; Korkmaz vd, 2001; MEB, 2005; Nas, 2003; Nuhoglu, 2007; Özensoy, 2011; Ünal, 2006) olarak belirtilmektedir.

1.4. Ölçme ve değerlendirme

Daha önceki programlarda değerlendirme ürüne yönelik iken, yeni programda değerlendirme, yapılandırmacı yaklaşımın söylemlerine paralel olarak süreci de içermektedir. 2005 programında *‘Türkçe dersinin öğretim sürecinde ölçme ve değerlendirme uygulamaları üç boyutta ele alınabilir. Bunlar öğretimin başında, öğretim sürecinde ve sonunda yapılacak değerlendirmelerdir’* (MEB, 2006: 214) denilmiştir. Ancak, alanyazında Türkçe dersi öğretim programının ölçme ve değerlendirme ögesiyle ilgili araştırma sayısı sınırlı görünmektedir. Yapılan kimi araştırmalarda öğretmenlerin programın ölçme-değerlendirme ögesiyle ilgili sorunları olduğu ve özellikle tamamlayıcı ölçme yaklaşım ve tekniklerinin kalabalık sınıflarda kullanılmasını zor ve zaman alıcı buldukları saptanmıştır. (Arhan, 2007; Elvan, 2007; Özçelik vd., 2007; Sandıkçı, 2006; Yıldırım ve Öztürk, 2009)

Eğitim sürecinde çok çeşitli değerlendirmeler yapılabilir. Bunlar arasında, sistemin sahip olduğu tüm öğelerin bir bütün içerisinde değerlendirilmesi, bir eğitim kurumunun tümel olarak veya bölüm bazında değerlendirilmesi, giriş davranışlarının, ürünün ya da sürecin değerlendirilmesi, öğrenci gelişimine ilişkin yapılan değerlendirmeler sayılabilir (Koç, 2007). Bir öğretim programının değerlendirilmesi, eğitim sisteminin niteliğine ilişkin veri elde edilebilmesi açısından büyük öneme sahiptir. Değerlendirme sonuçları, programın etkililiği hakkında dönüt alınmasını sağlar. Bu dönütler doğrultusunda programdaki aksaklıkların programın hangi öge ya da öğelerinden kaynaklandığı belirlenebilir. Belirlenen aksaklıklar doğrultusunda programın eksik yönleri düzeltilir ve var olan program geliştirilebilir. Öğretmenler eğitim programının uygulayıcısı ve aynı zamanda geliştiricisi olmaları bakımından hem sorumludurlar, hem de programa ilişkin görüşleri hayati derecede önemlidir (Ornstein ve Hunkins, 1998). Bu nedenle bir program değerlendirme etkinliği olarak görülebilecek bu çalışma, Türkçe öğretmenlerinin dersin öğretim programı hakkında görüş ve düşünceleri aracılığıyla programın geliştirilmesi açısından da önemli bir veri seti içermektedir.

Ortaokul 6-8 sınıflar Türkçe öğretmenlerinin yeni ortaokul Türkçe öğretim programına yönelik olarak gerçekleştirilen değişikliklerle ilgili düşüncelerini bütünsel açıdan inceleyen araştırmalara gereksinim duyulmaktadır. Böylelikle, Türkçe öğretmenlerinin yeni ortaokul Türkçe dersi öğretim programıyla yapılandırmacı yaklaşım ile ilk defa karşılaştıkları düşünüldüğünde, bu konudaki düşüncelerinin derinlemesine elde edilmesi etkili bir öğrenme-öğretme süreci oluşturulabilmesi açısından önem taşımaktadır. Bunun yanında, öğretmenlerin yeni ortaokul Türkçe dersi öğretim programını süreçte uygulamaya rehberlik edilmesine ilişkin veriler her zaman önemlidir. 2012 yılında, Türk Eğitim sisteminde yapılan köklü değişim, sistemi olduğu kadar öğretmenleri de derinden etkilemiştir. Buna göre 18. Milli Eğitim şurasında alınan kararlar

çerçevesinde 2012-2013 eğitim öğretim yılında 4+4+4 eğitim sistemine geçilmiştir. İlk 4 yıl ilkököl, ikinci 4 yıl ortaokul, üçüncü 4 yıl lise olarak düzenlenen bu sistemle 5+3 kesintisiz 8 yıl olarak uygulanan zorunlu eğitim sistemi, kesintili 4+4+4 olarak kabul görmüştür (Güven, 2012). Yapılan değişiklikle ikinci kademe olan ortaokul dört seneye çıkarıldığından beşinci sınıf Türkçe derslerine Türkçe öğretmeni girmiştir. Haftalık ders programı 10 ders saati olan Türkçe dersi 4+4+4 eğitim sistemi ile 5. sınıflarda 6 ders saatine indirilmiştir. 5. Sınıf Türkçe öğretim programının amaç ve kazanımlar, içerik, öğretim durumları ile ölçme ve değerlendirme alanında ise hiçbir değişiklik yapılmamıştır. Bu araştırmanın, yukarıda bahsedilen sistem değişimi ile ilgili olarak Türkçe öğretim programına öğretmenlerin yaklaşımının doğası hakkında program geliştirenlere yön gösterebileceği düşünülebilir.

1.5. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma ile Türkçe öğretmenlerinin, ortaokul 6-8. sınıflarda uygulanan Türkçe dersi öğretim programının öğelerine yönelik düşüncelerinin araştırılması amaçlanmıştır. Bu ana amaç etrafında aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır.

1.6. Alt Problemler

1. Türkçe dersi öğretim programında yer alan farklı öğrenme alanlarına ait kazanımların algılanan önemine ilişkin öğretmen görüşleri ile bu kazanımların uygulamada gerçekleşme düzeylerine ilişkin görüşleri farklılık göstermekte midir?
2. Türkçe dersi öğretim programında yer alan temalar ve içeriğin algılanan önemine ilişkin öğretmen görüşleri ile bu temaların/içeriğin uygulamada gerçekleşme düzeylerine ilişkin görüşleri farklılık göstermekte midir?
3. Türkçe dersi öğretim programında yer alan farklı öğrenme alanlarına yönelik öğretim yöntem ve tekniklerin algılanan önemine ilişkin öğretmen görüşleri ile bu yöntem ve tekniklerin uygulamada gerçekleşme düzeylerine ilişkin görüşleri farklılık göstermekte midir?
4. Türkçe dersi öğretim programında yer verilen ölçme ve değerlendirme türlerine hangi sıklıkla başvurulması gerekliliği ile bunlara uygulamada hangi sıklıkla başvurulduğuna ilişkin öğretmen görüşleri farklılık göstermekte midir?
5. Türkçe dersi öğretmenlerinin dersin öğretim programında belirtilen amaç ve kazanımlara ulaşılma düzeyleri ilgili görüşleri nelerdir?
6. Türkçe dersi öğretmenleri bu alanda ne tür bir hizmet-içi eğitime gereksinim duymaktadırlar?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Betimsel tarama modeline sahip bu araştırma nicel ağırlıklı verilere sahip olmakla birlikte, nitel verileri de barındırmaktadır. Bu modelde araştırmaya konu olan olay, tutum, görüş, insan ya da nesne, geniş bir çerçeve dahilinde kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karakaya, 2009; Karasar, 2005). Bu araştırmada, ortaokul Türkçe dersi öğretim programı 6-8. sınıf Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine göre incelenmiştir. Türkçe ders öğretim programının öğeleri olan amaç ve kazanımlar, tema ve içerik, öğretim yöntem ve teknikleri, ölçme ve değerlendirme tüm boyutlarıyla ele alınmıştır.

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Aydın ili merkez Efeler ilçesindeki resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan 6-8. sınıf Türkçe öğretmenleri (n=123) oluşturmaktadır. Nicel verilere

kaynaklık eden örneklem olasılık temelli küme örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir (Karasar, 2005, 114; Yıldırım ve Şimşek, 2005). Aydın ili merkez Efeler ilçesindeki tüm resmi ve özel ortaokulların bulunduğu liste Milli Eğitim Müdürlüğünden alınmıştır. 25 resmi okul, 5 özel okul örneklem dahilinde belirlenmiştir. Araştırmacılar tarafından hazırlanan likert tipi maddelere dayalı anket Aydın ili merkez ilçesinde yukarıda sayısı belirtilen 98 Türkçe dersi öğretmenine uygulanmıştır.

Demografik özelliklerden cinsiyet, yaş, çalışılan okul, öğretmenlik süresi, okulda çalışma süresi, eğitim durumları, (varsa) sahip oldukları asıl branşlar gibi değişkenler elde edilmiştir. Tablo 1 bu demografik değişkenleri barındırmaktadır.

Tablo 1: Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri

Kişisel Bilgilerin Dağılımı		Öğretmenler	
		f	%
Cinsiyet	Kadın	62	36.70
	Erkek	36	63.30
	Toplam	98	100
Kıdem	0-5 yıl	16	16.30
	6-10 yıl	23	23.50
	11-15 yıl	27	27.60
	16-20 yıl	17	17.30
	21 ve üstü	15	15.30
	Toplam	98	100
Yaş	20-25 yaş	3	3.10
	26-30 yaş	21	21.40
	31-35 yaş	30	30.60
	36-40ve üstü	24	24.50
	41 ve üstü	20	20.40
	Toplam	98	100
Mezuniyet	Eğitim Fakültesi	52	52.00
	Fen Edebiyat Fakültesi	42	42.90
	Diğer	5	5.10
	Toplam	98	100
Branş	Türkçe Öğretmenliği	48	49.00
	Türk Dili ve Edebiyatı	41	41.80
	Diğer	9	9.20
	Toplam	98	100
Eğitim	Ön Lisans	2	2.00
	Lisans	91	92.90
	Yüksek Lisans	5	5.10
	Toplam	98	100
Çalışılan Okul	Devlet Okulu	86	87.80
	Özel Okul	12	12.20
	Toplam	98	100
Görev Yaptığı Okulda Çalışılan Süre	1-3 yıl	60	61.20
	4-6 yıl	18	18.40
	7-9 yıl	11	11.20
	10 yıl ve üstü	9	9.20
	Toplam	98	100

Bu verilere göre, katılımcıların %36,70'i (n=36) erkek, %63,30'u (n=62) kadınlardan oluşmaktadır. Öğretmenlerin bulundukları yaş aralıklarına bakıldığında ise, 20 ile 25 yaşları

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 11/3 Winter 2016

arasındaki katılımcıların oranı %3,1 (n=3); 26 ile 30 yaşları arasındakilerin oranı %21,4 (n=21); 31 ile 35 yaşları arasındakilerin oranı %30,6 (n=30); 36 ile 40 yaşları arasındakilerin oranı %24,5 (n=24) ve 41 yaş ve üzerindekiilerin oranı ise %20,4 (n=20) olarak belirlenmiştir. Katılımcıların %87,80'i (n=86) devlet okulunda geri kalanı ise özel okullarda çalışmaktadır.

Meslekteki çalışma sürelerine bakıldığında 1 ile 5 yıl arasında çalışanların oranı %16,30 (n=16), 6 ile 10 yıl arasında çalışanların oranı %23,5 (n=23), 11 ile 15 yıl arasında çalışanların oranı %27,6 (n=27), 16 ile 20 yıl arasında çalışanların oranı %17,30 (n=17) ve 21 yıl ve üzerinde çalışanların oranı ise %15,30 (n=15) olarak hesaplanmıştır.

Öğretmenlerin bulundukları okullarda çalıştıkları sürelerin dağılımı 1 ile 3 yıl arası %61,20 (n=60), 4 ile 6 yıl arası %18,40 (n=18), 7 ile 9 yıl arası %11,20 (n=11), 10 ile 12 yıl arası %8,20 (n=8) ve 13 yıl ve üzeri %1,00 (n=1) olarak gözlenmiştir.

Katılımcıların %92,9'u (n=91) lisans mezunudur. Öğretmenlerin %49,0'u (n=48) Türkçe Öğretmenliği ve %41,80'i (n=41) Türk Dili ve Edebiyatı bölümünden mezundur. Katılımcılara ait demografik özellikler Tablo 1'de görülebilir.

Araştırmada nitel veri toplama tekniklerinden görüşme kullanılarak; kolay ulaşılabilir durum örneklemesine dayalı olarak gönüllü olan farklı okullardan 7'si kadın, 5'i erkek olmak 12 öğretmenden derinlemesine ve ayrıntılı bilgi toplanmıştır. Bunların altısı 20-30 yaş gurubu aralığında iken; dördü 31-40 yaş aralığında, iki öğretmen ise 41 ve üstü yaşlardadır. Öğretmenlerden altısı 3-6 yıllık mesleki deneyime sahip iken, diğer altısı ise 13-30 yıllık deneyime sahiptir. Öğretmenler bulundukları okula göre çalıştıkları yıl göz önüne alındığında altısı 1-3 yıl, altısı da 4-6 yıl deneyime sahiptir. Mezun oldukları okul türü açısından incelendiğinde ise görüşme yapılan öğretmenlerin dokuzunun eğitim fakültelerinden, üçünün ise fen-edebiyat fakültesinden mezun oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin altısı Türkçe öğretmenliği bölümünden, altısı ise Türk Dili ve Edebiyatı bölümünden mezun olmuştur. Öğretmenlerin hepsi lisans mezunudur. Öğrenim durumu açısından incelendiğinde öğretmenlerin 11'i lisans mezunu 1'i de yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler, araştırmanın amacına ve alt amaçlarına uygun olarak araştırmacı tarafından geliştirilen 'Ortaokul 6-8. sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı Değerlendirme Anketi' ve Türkçe öğretmenlerinin yeni Türkçe Dersi Öğretim Programı'na yönelik görüşlerini öğrenmek amacıyla uzaman görüşleri doğrultusunda geliştirilen 'Öğretmen Görüşme Formu' kullanılarak toplanmıştır. Anket yer alan ilk bölümde, öğretmenlere ilişkin kişisel bilgiler; ikinci bölümde, Türkçe dersi öğretim programında yer alan amaç ve kazanımlara (dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma ve dilbilgisi) ilişkin ifadeleri içeren 31 madde bulunmaktadır. Üçüncü bölümde tema/içerik ile ilgili 14 madde ve dördüncü bölümde öğretim durumları (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) ile ilgili 46 madde bulunmaktadır. Beşinci bölümde ise ölçme ve değerlendirme ile ilgili 16 madde bulunmaktadır.

Araştırmada kullanılan bir diğer ölçme aracı ise öğretmen görüşme formudur. Yapılan araştırmada uygulamadaki Türkçe dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşlerini daha ayrıntılı anlayabilmek için anket uygulanan örneklem içinden görüşme için gönüllü olan 12 Türkçe öğretmeniyle de görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler araştırmacı tarafından hazırlanan ve uzman görüşleri doğrultusunda son şekli verilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak yapılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formunda Türkçe öğretmenleri ile öğretim programında belirtilen amaç ve kazanımlara ulaşılma düzeyleri ile ilgili açık uçlu sorular bulunmaktadır.

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 11/3 Winter 2016

2.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın genel amacı ve alt amaçları doğrultusunda hazırlanan anket formu yasal izin alındıktan sonra örneklem dahilindeki okullarda görev yapan 6-8. sınıf Türkçe öğretmenlerine, araştırmacı tarafından bizzat dağıtılmıştır. Daha sonra, anketin doldurulması için öğretmenlere belli bir süre verilerek, anketlerin geri alınacağı gün öğretmenlerce tespit edilmiş ve anketler belirlenen tarihlerde araştırmacı tarafından yeniden toplanmıştır. Öğretmenlere toplam 110 anket dağıtılmış, 104 anket geri alınmış, çeşitli durumlardan dolayı bu anketlerden 98'i değerlendirmeye alınmıştır. Bu durumda, anketlerin geri dönme oranının % 82 olduğu görülmektedir.

Gönüllü olan öğretmenler görüşme öncesinde okullarında ziyaret edilerek randevu alınmıştır. Ortalama 40 dakika süren görüşmeler okullarda, öğretmenlerin boş ders saatlerinde, öğretmenler odasında, boş dersliklerde ya da okul kütüphanesinde yapılmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırmada öğretmenlerin Türkçe öğretim programında yer alan kazanımlar, temalar, öğretim durumları ve ölçme ve değerlendirme türlerinin önemine ait görüşlerine ilişkin elde edilen nicel verilerin çözümlenmesinde istatistiksel tekniklerden yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma; öğretmenlerin Türkçe öğretim programında yer alan kazanımlar, temalar, öğretim durumlarını ve ölçme ve değerlendirme türlerinin önemi ile gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının çözümlenmesinde; dolayısıyla aynı örneklem grubu üzerinde yapılan iki farklı ölçümün olması varsayımının sağlanması nedeniyle Bağımlı Gruplar t-testi testlerinden yararlanılmıştır. Araştırmada nicel verilerin çözümlenmesinde SPSS- Windows 15 kullanılmıştır.

Nicel verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması için 'önem ve gerçekleşme durumları'na (sıklıklarına) yönelik belirlenen puan aralıkları aşağıdaki gibidir:

Önem derecesi		Gerçekleşme sıklığı	
'Hiç önemli değil'	1.00 - 1.80	'Hiç'	1.00 - 1.80
'Önemli değil'	1.81 - 2.60	'Nadiren'	1.81 - 2.60
'Biraz önemli'	2.61 - 3.40	'Bazen'	2.61 - 3.40
'Önemli'	3.41 - 4.20	'Genellikle'	3.41 - 4.20
'Çok önemli'	4.21 - 5.00	'Her Zaman'	4.21 - 5.00

3. BULGULAR VE YORUM

3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programında yer alan 'dinleme, konuşma, okuma, yazma ve dilbilgisi' öğrenme alanlarına ait kazanımların önemine ve bu kazanımların uygulamada gerçekleşme düzeylerine ilişkin öğretmen algıları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin veriler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Öğrenme Alanlarına Ait Kazanımların Önem ve Gerçekleşme Düzeylerine İlişkin Bulgular

Öğrenme Alanları Ve Kazanımlar		Önem Derecesi		Gerçekleşme Düzeyi	
		$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS
DİNLEM	1. Dinleme/izleme kurallarını uygulama	4,82	,454	3,68	,903
	2. Dinleneni/izleneni anlama ve çözümleme	4,86	,456	3,51	,802
	3. Dinlediklerini değerlendirme	4,81	,504	3,47	,789
	4. Söz varlığını zenginleştirme	4,79	,496	3,51	,852
	5. Etkili dinleme/izleme alışkanlığı kazanma	4,80	,510	3,41	,884
Ort.		4,81		3,51	
KONUŞM	1. Konuşma kurallarını uygulama	4,74	,503	3,37	,913
	2. Sesini ve beden dilini etkili kullanma	4,72	,605	3,26	,879
	3. Hazırlıklı konuşmalar yapma	4,55	,733	3,19	,904
	4. Kendi konuşmasını değerlendirme	4,55	,747	3,20	,962
	5. Kendini sözlü olarak ifade etme alışkanlığı kazanma	4,83	,496	3,43	,908
Ort		4,67		3,29	
OKUMA	1. Okuma kurallarını uygulama	4,79	,496	3,90	,909
	2. Okuduğu metni anlama ve çözümleme	4,89	,418	3,87	,922
	3. Okuduğu metni değerlendirme	4,83	,469	3,84	,900
	4. Söz varlığını zenginleştirme	4,83	,491	3,67	,950
	5. Okuma alışkanlığı kazanma	4,86	,445	3,47	1,03
Ort		4,84		3,75	
YAZMA	1. Yazma kurallarını uygulama	4,68	,602	3,36	,912
	2. Planlı yazma	4,69	,616	3,30	,978
	3. Farklı türlerde metinler yazma	4,57	,703	3,18	1,04
	4. Kendi yazdıklarını değerlendirme	4,51	,789	3,22	1,06
	5. Kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma	4,78	,578	3,28	,896
	6. Yazım ve noktalama kurallarını uygulama	4,75	,626	3,25	1,02
Ort		4,66		3,26	
DİL BİLGİSİ	1. Kelimenin yapı özellikleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama	4,48	,776	3,60	,992
	2. Kelime türleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama	4,44	,719	3,66	,951
	3. Kelime türleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama	4,41	,758	3,62	1,00
	4. Fiillerin yapı özellikleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama	4,36	,842	3,53	,996
	5. Fiil kiplerinde zaman ve anlam kaymasıyla ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama	4,36	,842	3,58	1,05
	6. Ek fiille ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama	4,35	,852	3,51	1,04
	7. Zaman ve kip çekimlerindeki birleşik yapıların özellikleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama	4,40	,822	3,63	1,01
	8. Fiilimsiler ile ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama	4,35	,840	3,48	1,03
	9. Cümleyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama	4,62	,634	3,68	,880
	10. Anlatım bozukluklarını belirleme ve düzeltme	4,75	,538	3,51	,997
Ort		4,45		3,58	

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 11/3 Winter 2016

Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programında yer alan dinleme ($\bar{X}=4,81$), konuşma ($\bar{X}=4,84$), okuma ($\bar{X}=4,67$), yazma ($\bar{X}=4,66$) ve dilbilgisi ($\bar{X}=4,45$) öğrenme alanlarının ve bu öğrenme alanlarında yer alan tüm kazanımları ‘çok önemli’ gördükleri; ancak bu kazanımlardan dinleme ($\bar{X}=3,51$), okuma ($\bar{X}=3,75$), ve dilbilgisi kazanımlara ($\bar{X}=3,58$) ‘genellikle’ ulaşılabilirdi; ‘konuşma’ ve ‘yazma’ becerileri açısından ise ‘bazen’ ulaşılabilirdi bulgusuna ulaşılmıştır. Buna göre öğretmenler öğrencilerin konuşma ve yazma becerileri açısından programda belirtilene kazanımlara ulaşmada sıkıntı yaşadıklarını düşündükleri söylenebilir.

Her bir öğrenme alanına ilişkin atfedilen önem dereceleri ve uygulamadaki gerçekleşme düzeyleri istatistiksel olarak ayrı ayrı analiz edilmiştir. Tablo 3’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programında yer alan ‘Dinleme’ öğrenme alanına ait kazanımların önemine ilişkin görüşleri ile bu kazanımların gerçekleşme düzeylerine arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$t(98)=16,109$, $p<.05$]. Öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programında yer alan ‘dinleme’ öğrenme alanında yer alan kazanımları önemli olduğunu; fakat bu öğrenme alanında yer alan kazanımların gerçekleştirilmesinin yeterli düzeyde olmadığı görüşünde oldukları söylenebilir.

Tablo 3. Dinleme Öğrenme Alanına Ait Kazanımların Önemine ve Gerçekleşme Düzeylerine İlişkin t-Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Önemi	98	24,112	1,838	97	16,109	,000
Gerçekleşme Düzeyleri	98	17,602	3,548			

$p<.05$

Öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programında yer alan ‘konuşma’ öğrenme alanına ait kazanımların önemine ilişkin görüşleri ile bu kazanımların gerçekleşme düzeylerine arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. Konuşma Öğrenme Alanına Ait Kazanımların Önemine ve Gerçekleşme Düzeylerine İlişkin t-Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Önemi	98	23,408	2,603	97	17,156	,000
Gerçekleşme Düzeyleri	98	16,479	3,832			

$p<.05$

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programında yer alan ‘konuşma’ öğrenme alanına ait kazanımların algılanan önemine ilişkin görüşleri ile bu kazanımların gerçekleşme düzeylerine arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$t(98)=17,156$, $p<.05$]. Bu bağlamda, öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programında yer alan ‘konuşma’ öğrenme alanında yer alan kazanımları önemli olduğunu; fakat bu öğrenme alanında yer alan kazanımların ulaşılma düzeyinin yeterli olmadığı görüşünde oldukları söylenebilir.

Öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programında yer alan ‘okuma’ öğrenme alanına ait kazanımların önemine ilişkin görüşleri ile bu kazanımların gerçekleşme düzeylerine arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 11/3 Winter 2016

Tablo 5. Okuma Öğrenme Alanına Ait Kazanımların Önemine ve Gerçekleşme Düzeylerine İlişkin t-Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Önemi	98	24,234	2,074	97	13,322	,000
Gerçekleşme düzeyleri	98	18,785	4,094			

p<.05

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programında yer alan ‘okuma’ öğrenme alanına ait kazanımların önemine ilişkin görüşleri ile bu kazanımların gerçekleşme düzeylerine arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [t(98)= 13,322, p<.05]. Öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programında yer alan ‘okuma’ öğrenme alanında yer alan kazanımları önemli olduğunu; fakat bu öğrenme alanında yer alan kazanımlara ulaşılma düzeyinin yeterli düzeyde olmadığı görüşünde oldukları söylenebilir.

Öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programında yer alan ‘yazma’ öğrenme alanına ait kazanımların önemine ilişkin görüşleri ile bu kazanımların gerçekleşme düzeylerine arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Yazma Öğrenme Alanına Ait Kazanımların Önemine ve Gerçekleşme Düzeylerine İlişkin t-Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Önemi	98	28,000	3,204	97	15,384	,000
Gerçekleşme Düzeyleri	98	19,622	4,983			

p<.05

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programında yer alan ‘yazma’ öğrenme alanına ait kazanımların önemine ilişkin görüşleri ile bu kazanımların gerçekleşme düzeylerine arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [t(98)= 15,384, p<.05]. Öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programında yer alan ‘yazma’ öğrenme alanında yer alan kazanımları önemli olduğunu; fakat bu öğrenme alanında yer alan kazanımlara ulaşılma düzeyinin yeterli düzeyde olmadığı görüşünde oldukları söylenebilir.

Öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programında yer alan ‘dilbilgisi’ öğrenme alanına ait kazanımların önemine ilişkin görüşleri ile bu kazanımların gerçekleşme düzeylerine arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 7’da verilmiştir.

Tablo 7. Dilbilgisi Öğrenme Alanına Ait Kazanımların Önemine ve Gerçekleşme Düzeylerine İlişkin t-Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Önemi	98	44,591	6,780	97	10,289	,000
Gerçekleşme Düzeyleri	98	35,826	8,772			

p<.05

Tablo 7 incelendiğinde, öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programında yer alan ‘dilbilgisi’ öğrenme alanına ait kazanımların önemine ilişkin görüşleri ile bu kazanımların gerçekleşme düzeylerine arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [t(98)= 10,289, p<.05]. Buna yönelik olarak, öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programında yer

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 11/3 Winter 2016

alan ‘dilbilgisi’ öğrenme alanında yer alan kazanımları önemli olduğunu; fakat bu öğrenme alanında yer alan kazanımlara ulaşılma düzeyinin yeterli düzeyde olmadığı görüşünde oldukları söylenebilir.

3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Türkçe dersi öğretim programında yer alan temaların/içeriğin algılanan önemine ve bu temaların/içeriklerin uygulamada gerçekleşme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Temalar/İçeriğe Ait Kazanımların Önem Dereceleri ve Gerçekleşme Düzeylerine İlişkin Veriler

Temalar / İçerik	Önem Derecesi		Gerçekleşme Düzeyi	
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS
1. Sevgi (insan, aile, vatan, millet, bayrak, dil vb ...)	4,72	,570	4,53	,720
2. Milli Kültür (geleneksel, sanat, spor, bayramlar vb ...)	4,65	,627	4,39	,756
3. Toplum Hayatı (medeniyet, birey ve toplum, yardımlaşma, küreselleşme, dayanışma, dostluk vb ...)	4,57	,673	4,32	,743
4. Okuma Kültürü (okuma sevgisi, okuma alışkanlığı, kitaplar, süreli yayınlar, kütüphaneler vb ...)	4,56	,760	4,21	,840
5. İletişim (insanlarla, uluslararası, kültürel, bilgi, aile, kitle vb ...)	4,57	,717	4,14	,861
6. Hak ve özgürlükler (bireysel, insan, eğitim, çocuk, hasta vb ...)	4,54	,720	3,88	1,014
7. Kişisel Gelişim (kendini tanıma, kendine saygı, kişilik tipleri, empati, Sorumluluk, sosyal gelişim, olumlu düşünme, meslek seçimi vb ...)	4,54	,748	3,98	1,020
8. Bilim ve Teknoloji (iletişim araçları, bilgisayar, buluşlar vb ...)	4,36	,751	4,08	,881
9. Alışkanlıklar (alışkanlık ve insan, sağlıklı yaşama, spor vb ...)	4,25	,841	3,88	,961
10. Zaman ve Mekan (odamız, evimiz, okulumuz, şehirler, ülkeler,.)	4,19	,807	4,05	,901
11. Duygular (umut, mutluluk, heyecan, korku, kaygı, özlem, vb ...)	4,42	,773	4,23	,871
12. Doğa ve Evren (mevsimler, iklim, doğa olayları, canlılar, manzaralar, kar, yağmur, yıldızlar, gezegenler, dünya, uzay vb ...)	4,36	,778	4,12	,899
13. Güzel Sanatlar (sinema, tiyatro, resim, müzik, fotoğraf, mimari vb ...)	4,42	,746	3,85	1,005
14. Kavramlar ve Çağrışımlar (rüya, düş, hayal, oyun ve eğlence, estetik zevk, güzellik, zıtlıklar, önce, şimdi, sonra, harfler ve sayılar vb ...)	4,33	,798	3,87	,997
TOPLAM	4.46		4.10	

Tablo 8 incelendiğinde, öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programında yer alan temaların/içeriklerin tümünün ‘çok önemli’ düzeyde ($\bar{X} = 4,46$) olduğunu belirttikleri görülmektedir. Tablo 8 ayrıca göstermektedir ki, öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programında yer alan temaların/içeriklerin ‘genellikle önemli’ düzeyde ($\bar{X} = 4,10$) gerçekleştiğini belirttikleri görülmektedir. Öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programında yer alan ‘Sevgi’, ‘Milli Kültür’, ‘Toplum Hayatı’, ‘Okuma Kültürü’ ve ‘Duygular’ temalarının ‘Çok önemli’ olduğunu belirttikleri, bunun yanı sıra ‘İletişim’, ‘Hak ve Özgürlükler’, ‘Kişisel Gelişim’, ‘Bilim ve Teknoloji’, ‘Alışkanlıklar’, ‘Zaman ve Mekan’, ‘Doğa ve Evren’, ‘Güzel Sanatlar’ ve ‘Kavramlar ve Çağrışımlar’ temalarının ise ‘genellikle’ önemli olduğunu belirttikleri görülmektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında Türkçe dersi öğretim programında yer alan temaların/içeriklerin algılanan önemine ilişkin öğretmen görüşleri ile bu temaların/içeriklerin gerçekleşme düzeylerine ilişkin sonuçlarda istatistiksel farklılık olup olmadığını incelemek amacıyla bağımlı gruplar t-testi uygulanmış ve analiz sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Turkish Studies

Tablo 9. Temaların/İçeriğin Algılanan Önemine ve Gerçekleşme Düzeylerine İlişkin t-testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Önemi	98	62,540	8,228	97	4,057	,000
Gerçekleşme Düzeyleri	98	57,602	9,635			

p<.05

Tablo 9 incelendiğinde, öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programında yer alan temaların/içeriklerin algılanan önemine ilişkin görüşleri ile bu temaların gerçekleşme düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [t(98)= 4,057, p<.05]. Buna bağlı olarak, öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programında yer alan temaların önemli olduğunu; fakat öğretim programında yer alan içeriği önemli gördükleri, ancak bu içeriğin işlenme düzeyini yeterli düzeyde olmadığı görüşünde oldukları söylenebilir.

3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Türkçe dersi öğretim programında yer alan dinleme, konuşma, okuma ve yazma öğrenme alanlarına ait programda belirtilen çeşitli öğretim tekniklerinin önemine ve Türkçe eğitiminde kullanılan bu tekniklerin gerçek yaşamda uygulanma (gerçekleşme) düzeyine ilişkin öğretmen görüşlerine yönelik bulgular Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10. Öğrenme Alanlarına Ait Kazanımların Önem ve Gerçekleşme Düzeyleri

Öğrenme Alanları ve Kazanımlar		Önem Derecesi		Gerçekleşme Düzeyi	
		$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS
DİNLEME	1. Katılımlı dinleme	4,54	,644	3,68	,781
	2. Katılımsız dinleme/izleme	4,30	,854	3,58	,918
	3. Not alarak dinleme/izleme	4,31	,914	3,23	,939
	4. Kendini konuşanın yerine koyarak dinleme	4,44	,898	3,14	1,04
	5. Yaratıcı dinleme/izleme	4,43	,862	3,16	,869
	6. Seçici dinleme/izleme	4,36	,842	3,14	,952
	7. Eleştirel dinleme/izleme	4,42	,896	3,18	,977
Ort.		4,40		3,30	
KONUŞMA	1. İkna etme	4,31	,781	3,31	,926
	2. Eleştirel konuşma	4,38	,741	3,40	1,06
	3. Katılımlı konuşma	4,47	,706	3,37	,925
	4. Tartışma	4,44	,801	3,37	1,01
	5. Kendisini karşısındakinin yerine koyarak konuşma	4,50	,763	3,25	,955
	6. Gündümlü konuşma	4,23	,796	3,24	,920
	7. Kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma	4,39	,769	3,32	,960
	8. Serbest konuşma	4,48	,707	3,70	1,04
	9. Yaratıcı konuşma	4,54	,705	3,23	,982
	10. Hafızada tutma tekniği	4,36	,842	3,10	,902
Ort.		4,41		3,32	
OKUMA	1. Sessiz okuma	4,79	,453	4,18	,816
	2. Sesli okuma	4,63	,615	4,14	,861
	3. Göz atarak okuma	4,32	,783	3,63	,967
	4. Özetleyerek okuma	4,45	,762	3,40	,894
	5. Not alarak okuma	4,53	,706	3,35	,910
	6. İfade ederek okuma yöntemi	4,38	,741	3,56	,931

Turkish Studies

	7. Tahmin ederek okuma	4,30	,791	3,61	,959
	8. Soru sorarak okuma	4,98	,511	3,45	,943
Tablo 10 devamı					
	9. Söz korusu	4,05	,912	3,32	1,07
	10. Okuma tiyatrosu	4,10	,979	3,25	1,05
	11. Ezberleme	3,77	1,17	3,28	,952
	12. Metinlerle ilişkilendirme	4,53	,706	3,52	,965
	13. Tartışarak okuma	4,44	,898	3,33	1,03
	14. Eleştirel okuma	4,60	,769	3,26	1,11
	Ort	4,41		3,52	
YAZMA	1. Not alma	4,53	,748	3,66	1,03
	2. Özet çıkarma	4,52	,706	3,78	,910
	3. Boşluk doldurma	4,42	,786	4,04	,872
	4. Kelime ve kavram havuzundan seçerek okuma	4,35	,802	3,79	,896
	5. Serbest yazma	4,59	,655	3,90	,953
	6. Kontrollü yazma	4,44	,761	3,74	,877
	7. Güdümlü yazma	4,38	,781	4,08	,901
	8. Yaratıcı yazma	4,71	,592	3,64	1,03
	9. Metin tamamlama	4,55	,644	3,92	,852
	10. Tahminde bulunma	4,54	,628	3,83	,916
	11. Bir metni kendi kelimeleri ile yeniden oluşturma	4,48	,789	3,44	,898
	12. Bir metinden hareketle yeni bir metin oluşturma	4,45	,839	3,45	,975
	13. Duyulardan hareketle yazma	4,42	,824	3,48	,888
	14. Grup olarak yazma	4,19	,959	3,16	1,02
	15. Eleştirel yazma	4,56	,885	3,07	1,12
	Ort	4,47		3,66	

Tablo 10 incelendiğinde, öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programında yer alan dinleme ($\bar{X} = 4,40$), konuşma ($\bar{X} = 4,41$), okuma ($\bar{X} = 4,41$) ve yazma ($\bar{X} = 4,47$) öğrenme alanlarının öğretilmesine yönelik yöntem ve tekniklerin aslında ‘Çok Önemli’ olduğunu belirttikleri; ancak, bu alanlarda başvurulan bu öğretim yöntem ve tekniklerine uygulamada ‘genellikle’ başvurulduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Diğer veriler yukarıdaki tabloda görülmektedir.

Araştırmanın üçüncü alt problemine bağlı olarak, öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programında yer alan ‘dinleme’ öğrenme alanına ait yöntem ve tekniklerin önemine ilişkin görüşleri ile bu yöntem ve tekniklerin uygulamada gerçekleşme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Dinleme Öğrenme Alanına Ait Öğretim Yöntem ve Tekniklerin Algılanan Önemine ve Bunların Uygulamada Gerçekleşme Düzeylerine İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Önemi	98	30,846	4,966	97	11,729	,000
Gerçekleşme Düzeyleri	98	23,132	5,265			

p<.05

Tablo 11 incelendiğinde, öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programında yer alan ‘dinleme’ öğrenme alanına ait öğretim durumlarının önemine ilişkin görüşleri ile bu yöntem ve tekniklere uygulamada başvurulma düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$t(98) = 11,729$, $p < .05$]. Buna bağlı olarak, öğretmenlerin Türkçe dersi

öğretim programında yer alan ‘dinleme’ öğrenme alanına yönelik belirtilen öğretim yöntem ve tekniklerinin önemli olduğunu düşündükleri; fakat bu öğrenme alanına ait yöntem ve tekniklerin uygulamada başvurulma düzeyinin yeterli olmadığı görüşünde oldukları söylenebilir.

Öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programında yer alan ‘konuşma’ öğrenme alanına ait yöntem ve tekniklerin önemine ilişkin görüşleri ile bu yöntem ve tekniklerin uygulamada gerçekleşme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Konuşma Öğrenme Alanına Ait Yöntem ve Tekniklerin Algılanan Önemine İlişkin ve Bunları Uygulamada Gerçekleşme Düzeylerine İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Önemi	98	44,163	6,248			
Gerçekleşme Düzeyleri	98	33,346	7,859	97	11,398	,000

p<.05

Tablo 12 incelendiğinde, öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programında yer alan ‘Konuşma’ öğrenme alanına ait yöntem ve tekniklerin önemine ilişkin görüşleri ile bu yöntem ve teknikler uygulamada başvurulma düzeylerine arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [t(98)= 11,398, p<.05]. Bu duruma ilişkin olarak, öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programında yer alan ‘konuşma’ öğrenme alanına ait öğretim durumlarının önemli olduğunu; fakat bu öğrenme alanına ait öğretim durumlarının gerçekleştirilmesinin yeterli düzeyde olmadığı görüşünde oldukları söylenebilir.

Öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programında yer alan ‘okuma’ öğrenme alanına ait öğretim durumlarının önemine ilişkin görüşleri ile bu öğretim durumlarının gerçekleşme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 13. Okuma Öğrenme Alanına Ait Yöntem ve Tekniklerin Algılanan Önemine İlişkin ve Bunları Uygulamada Gerçekleşme Düzeylerine İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Önemi	98	61,428	7,447			
Gerçekleşme Düzeyleri	98	49,346	9,394	97	10,890	,000

p<.05

Tablo 13 incelendiğinde, öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programında yer alan ‘okuma’ öğrenme alanına ait yöntem ve tekniklerin önemine ilişkin görüşleri ile bu yöntem ve tekniklere uygulamada başvurulma düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [t(98)= 10,890, p<.05]. Bu bağlamda, öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programında yer alan ‘Okuma’ öğrenme alanına ait öğretim durumlarının önemli olduğunu; fakat bu öğrenme alanına ait öğretim durumlarının gerçekleştirilmesinin yeterli düzeyde olmadığı görüşünde oldukları söylenebilir.

Öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programında yer alan ‘yazma’ öğrenme alanına ait öğretim durumlarının önemine ilişkin görüşleri ile bu öğretim durumlarının gerçekleşme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin yapılan analize ilişkin bulgular Tablo 14’de verilmiştir.

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 11/3 Winter 2016

Tablo 14. Yazma Öğrenme Alanına Ait Yöntem ve Tekniklerin Algılanan Öneme İlişkin ve Bunları Uygulamada Gerçekleşme Düzeylerine İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Önemi	98	67,204	7,990	97	9,818	,000
Gerçekleşme Düzeyleri	98	55,061	11,503			

p<.05

Tablo 14 incelendiğinde, öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programında yer alan ‘yazma’ öğrenme alanına ait yöntem ve tekniklerin öneme ilişkin görüşleri ile bu yöntem ve tekniklere uygulamada başvurulma düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$t(98)=9,818$, $p<.05$]. Buna yönelik olarak, öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programında yer alan ‘yazma’ öğrenme alanına ait öğretim durumlarının önemli olduğunu; fakat bu öğrenme alanına ait yöntem ve tekniklere başvurulma düzeyinin yeterli olmadığı görüşünde oldukları söylenebilir.

3.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi kapsamında öncelikle öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programında yer alan ölçme ve değerlendirme türlerine hangi sıklıkla başvurulması gerektiği ve bunlara ne sıklıkla başvurulduğuna ilişkin görüşlerine yönelik bulgulara Tablo 15’de yer verilmiştir.

Tablo 15. Ölçme ve Değerlendirme Türlerinin Başvurulma Gerekliliği ve Uygulamada Ne Sıklıkla Başvurulduğuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

TEKNİKLER	Ne sıklıkla başvurulmalı (gereklilik)?		Ne sıklıkla başvuruluyor?	
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS
1. Kısa Cevaplı Maddeler	3,91	,970	3,80	1,01
2. Çoktan Seçmeli Mad.	4,03	,866	3,95	,836
3. Eşleştirme Maddeleri	4,06	,894	3,84	,912
4. Doğru / Yanlış Mad.	3,89	,989	3,67	,982
5. Açık Uçlu Sorular	4,48	,749	4,26	,903
6. Görüşme	3,64	1,01	3,01	1,15
7. Tutum Ölçekleri	3,40	1,00	2,96	1,01
8. Öz değerlendirme	3,72	1,05	3,22	1,16
9. Akran değerlendirme	3,52	1,13	2,98	1,12
10. Gözlem formları	3,67	1,03	3,13	1,13
11. Kontrol listeleri	3,73	1,13	3,18	1,22
12. Dereceli puan anahtarı	3,92	1,06	3,68	1,15
13. Ürün Dosyaları	4,04	,973	3,68	1,15
14. Performans Ödevi	4,41	,884	4,62	,565
15. Proje Ödevi	4,36	,934	4,58	,656
TOPLAM	3,91		3,63	

Tablo 15 incelendiğinde, öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programında yer alan ölçme ve değerlendirme türlerinin tümüne ‘genellikle’ ($\bar{X}=3,91$) başvurulması gerektiğini belirttikleri görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programında yer alan ölçme ve değerlendirme türlerinden ‘açık uçlu sorular’ ($\bar{X}=4,48$), ‘performans ödevi’ ($\bar{X}=4,41$) ve ‘proje

ödevleri'ne ($\bar{X}=4,36$) 'her zaman' başvurulması gerektiğini belirttikleri görülmektedir. Tablo 15 incelendiğinde, öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programında yer alan ölçme ve değerlendirme türlerinin tümüne 'genellikle' ($\bar{X}=3,63$) başvurulduklarını belirttikleri görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programında yer alan ölçme ve değerlendirme türlerinden 'açık uçlu sorular' ($\bar{X}=4,26$), 'Performans Ödevi' ($\bar{X}=4,62$) ve 'proje ödevleri'ne ($\bar{X}=4,58$) 'her zaman' başvurdıkları; bunun yanı sıra öğretmenlerin bu ölçme ve değerlendirme türlerinden 'tutum ölçekleri' ($\bar{X}=2,96$), 'akran değerlendirme' ($\bar{X}=2,98$) ve 'görüşme' ($\bar{X}=3,01$) türlerine ise 'bazen' başvurdıklarını belirttikleri görülmektedir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi kapsamında Türkçe dersi öğretim programında yer alan ölçme ve değerlendirme türlerine hangi sıklıkla başvurulması gerektiği ile bu ölçme ve değerlendirme türlerine hangi sıklıkla başvurulduğuna ilişkin öğretmen görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığının test edilmesi amacıyla bağımlı gruplar t-testi uygulanmış ve analiz sonuçları Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16. Ölçme ve Değerlendirme Türlerine Başvurulma Gerekliliği ile Uygulamada Başvurma Sıklıklarına İlişkin Görüşlere İlişkin Bağımlı Gruplar t-Testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Başvurma Gerekliliği	98	58,851	8,960	97	6,408	,000
Başvurma Sıklığı	98	54,632	8,618			

p<.05

Tablo 16 incelendiğinde, öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programında yer alan ölçme ve değerlendirme türlerine hangi sıklıkla başvurulması gerektiği ile bu ölçme ve değerlendirme türlerine hangi sıklıkla başvurulduğuna ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [$t(98)=6,408$, $p<.05$]. Bu bakımdan, öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programında yer alan ölçme ve değerlendirme türlerine daha sıklıkla başvurulması gerektiğini düşündükleri; ancak, bunlara uygulamada daha az yer verdikleri, yani bu konuda çeşitliliğe yönelmedikleri söylenebilir.

3.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Türkçe öğretmenleri ile öğretim programında belirtilen amaç ve kazanımlara ulaşılma düzeyleri ilgili yapılan görüşme sonuçları Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17: Programda belirtilen amaçlarına ulaşp ulaşmama nedenleri ile ilgili öğretmen görüşlerine ilişkin frekans dağılımı

Türkçe dersi programda belirtilen amaçlara	f
<i>Ulaşıyor çünkü,</i>	
Amaçlar öğrencilerin seviyelerine göredir	6
Amaçlar açık ve net bir şekilde yazılmıştır	3
Temel dil becerilerini kavrayabiliyorlar	1
Kendilerini ifade edebiliyorlar	1
<i>Ara toplam</i>	<i>11</i>
<i>Ulaşılamıyor çünkü,</i>	
Sınav odaklı eğitim var	2
Metinler ve bilgiler güncel değil	2

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 11/3 Winter 2016

Öğrenci seviyeleri birbirinden farklı	2
Amaçlara ayrılan süre yetersiz	1
Öğrencilerin okuma alışkanlıkları yok	1
Dilbilgisi konuları yoğun	1
Öğrenciler anlama ile ilgili ana fikir bulma ile ilgili amaçlarda zorlanıyor	1
Program konuları ile MEB sınav soruları dağılımı farklı	1
Etkinlikler yetersiz	1
Ara toplam	12
Toplam	23

Tablodan da görüldüğü gibi, program amaçlarına derste ulaşıldığını bildirenlerin sayılarıyla, bu amaçlara çeşitli nedenlerle ulaşılmasında güçlükler yaşandığını belirten öğretmenlerin sayısı hemen hemen aynıdır. Amaçlara ulaşıyor cevabını veren öğretmenlerden altısı amaçların öğrencilerin seviyesine göre olduğu; üçü amaçların açık ve net bir şekilde belirtildiği, biri temel dil becerilerini kavradıkları ve biri de öğrencilerin kendilerini ifade edebildikleri için programda belirtilen amaçlara ulaştıklarını belirtmişlerdir. Bu bağlamda dile getirilen bazı öğretmen görüşleri şunlardır:

‘Amaçlara ulaşıyor çünkü, öğrenciler genel olarak okuma, yazma, dinleme, konuşma, anlama becerilerini öğreniyorlar. Kendilerini ifade edebiliyorlar. Amaçlar öğrencilerin seviyelerine göre hazırlanmış.’ (Ö1)

‘Amaçlara ulaşıyor, çünkü kazanımlar, yapılan çalışmalar, ölçme ve değerlendirme, yöntem ve teknikler programda belirtilen amaçlara ulaşmaya yöneliktir. Bu amaçların büyük bir bölümü öğrencilerin seviyelerine uygun olduğundan belirtilen amaçlara ulaşabiliyorum. Planlar öğrenci hazırbulunuşluğuna ve ihtiyaçlarına uygun olarak hazırlıyoruz. Planları hazırlarken bölgesel ve çevresel şartları göz önüne alıyoruz.’ (Ö3)

Bununla birlikte, amaçlara bu ders aracılığıyla ulaşamıyor görüşü bildiren öğretmenlerin ikisi öğrencilerin okuma alışkanlıklarının olmadığından; ikisi öğrencilerin anlama ile ilgili ana fikir bulma ile ilgili amaçlarda zorlandıklarından; ikisi metinlerin konularının ve bilgilerinin güncel olmadığından; biri amaçları gerçekleştirmede sürenin yetersiz olduğundan; biri programda belirtilen konular ile MEB sınav soruları dağılımının farklılığından ve biri de çalışma kitaplarındaki etkinliklerin yetersiz olduğu için programda belirtilen amaçlara ulaşmada yetersiz kaldığını belirtmişlerdir. Genellikle amaçların öğrencilerin düzeyine göre olduğu öğretmenler tarafından ağırlıklı olarak dile getirilirken, sınav odaklı eğitimin amaç ve kazanımları gölgelediği özellikle belirtilmiştir. Bu bağlamda dile getirilen bazı öğretmen görüşleri şunlardır:

‘Amaçlara ulaşamıyor, çünkü; sınav odaklı bir eğitim öğretim dersin asıl kazanımlarını büyük ölçüde gölgeyor. Dilbilgisi çalışmalarının yoğunluğu nedeniyle okuma metinleri gerektirdiği biçimde işlenemiyor ve öğrenilen onca kuralda (dilbilgisi açısından) kural olarak kalıyor, işletilemiyor.’ (Ö8)

‘Amaçlara ulaşamıyor, çünkü programda okuma yazma anlama alanlarına önem verilmiştir. Fakat MEB sınavlarında dilbilgisi ağırlıklı konular gelmektedir. Müfredatın buna göre düzenlenmesi gerekmektedir.’ (Ö9)

Program geliştirmeciler tarafından bu sorunların göz önünde bulundurulması gerektiği, MEB tarafından sınav sorularının hazırlanan program konuları doğrultusunda sorulması gerektiği öğretmen görüşlerinden anlaşılmaktadır.

3.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Gönüllü Türkçe öğretmenleriyle yapılan görüşmelerde hangi alanlarda hizmet-içi eğitime gereksinim duydukları konusunda görüşlerine başvurulmuştur. Öncelikle, öğretmenlerin daha önce katılmış oldukları hizmet-içi eğitim etkinlikleri kendilerine sorulmuş ve daha sonrasında da gereksinim duydukları hizmet-içi eğitim konularını belirtmeleri istenmiştir. Sonuçlar Tablo 18’de görülmektedir.

Tablo 18’den de anlaşılabacağı gibi görüşmeye katılan öğretmenlerin yedisi öğretim yöntem ve teknikleri, altısı 4+4+4 yıllık öğretim programı, dördü sınıf yönetimi ve dördü de ölçme ve değerlendirme alanlarında hizmet içi eğitim etkinliklerine katılmıştır. Öğretmenlerden dokuzu drama etkinlikleri, yedisi etkili iletişim ve çocuk edebiyatı; altısı okuma alışkanlığı kazandırma ve farklı metin türlerinde yazma konularıyla ilgili hizmet-içi eğitim gereksinimi duyduklarını belirtmişlerdir. Bu konuyla ilgili yapılan çalışmalarda Coşkun (2005) Türkçe programıyla ilgili öğretmenlerin, aldıkları hizmet içi eğitimin yetersiz olduğunu belirterek, programı uygulama konusunda sıkıntı yaşadıklarını, buna rağmen programın öğelerini olumlu bulduklarını ifade etmiştir. Buna paralel olarak, Acar (2007) öğretmenlerin program değerlendirme boyutuna ilişkin yetersizlikleri olduğu, elde edilen bulgulardan öğretmenlerin bu konuda hizmet içi eğitim ihtiyacı duyduklarını belirtmektedir.

Tablo 18: Öğretmenlerin Katıldıkları ve Gereksinim Duydukları Hizmet-İçi Eğitim Konuları

Görülen hizmet içi eğitim konuları	f	İhtiyaç duyulan hizmet-içi eğitim konuları	f
Öğretim yöntem ve teknikleri	7	Drama etkinlikleri	9
4+4+4 yıllık öğretim programı	6	Etkili iletişim teknikleri	7
Sınıf yönetimi	4	Çocuk edebiyatı	7
Ölçme ve değerlendirme	4	Okuma alışkanlığı kazandırma yöntemleri	6
Dil yanlışları sempozyumu	1	Farklı türlerde metinler yazma	6
Kişiyi özgün eğitim modeli	1	Dil ve iletişim	5
Türkçe çalıştay	1	Yeni Türkçe öğretim programı ve uygulaması	5
Bilgi paylaşım günleri	1	Öğretim yöntem ve teknikleri	5
Eleştirel konuşma	1	Beden dili ve diksiyon	1
Etkili iletişim becerileri	1		
Drama	1		
Halk kültürü konularında	1		
Toplam	29	Toplam	51

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 11/3 Winter 2016

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

4.1. Amaç ve Kazanımların önem ve gerçekleşme düzeylerine ilişkin sonuç ve tartışma

Öğretmenler Türkçe dersi öğretim programında yer alan dinleme, konuşma, okuma, yazma ve dilbilgisi öğrenme alanlarının ve bu öğrenme alanlarında yer alan tüm kazanımların ‘çok önemli’ düzeyde olduğu şeklinde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenler Türkçe dersi öğretim programında yer alan öğrenme alanlarından en yüksek ortalama ile ‘konuşma’ öğrenme alanını ‘önemli’ olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programında yer alan dinleme, okuma, konuşma, yazma ve dilbilgisi öğrenme alanlarına ait kazanımların ne ölçüde gerçekleştiğine ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde, dinleme, okuma ve dilbilgisi öğrenme alanında yer alan kazanımların ‘genellikle’ gerçekleştiği; bunun yanı sıra konuşma ve yazma öğrenme alanlarında yer alan kazanımlara ise ‘bazen’ ulaşıldığı söylenebilir.

Bu araştırmadan farklı olarak, Şahin (2005) yapmış olduğu araştırmasında dinleme, okuma, yazma, konuşma, gibi temel becerileri içeren kazanımlarda öğretmenlerin üst düzey olumlu tutuma sahip olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Bunlara ek olarak Özbay (2008) 2005 Türkçe dersi öğretim programı amaç ve kazanımlarının değerlendirdiği ve eksikliklerini tespit ettiği araştırmasında, program kazanımlarının temel beceriler ile bağdaştırılmasında tutarsızlıkların olduğunu tespit etmiştir. Özbay (2008)’ın elde ettiği sonuçlar ile bu araştırmada ulaşılan sonuçlar benzerdir. Bununla birlikte Baş (2012)’ın Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarına yönelik araştırmada, öğrenme alanlarının farklı şekillerde değerlendirildiği, kimi amaçlarda öğrenme alanlarına yönelik kazanımlarda ortaklık görüldüğü; dolayısıyla amaç-kazanım ifadelerinin dil becerilerini ve kullanımını kapsayıcı olmadığı, yazılı ve sözlü kültürün kazanımlarda önemsenmediği gibi eleştiriler yönlendirmiştir.

Öğretmenlerin konuyla ilgili görüşleri incelendiğinde, Türkçe öğretim programında yer alan ‘dinleme, konuşma, okuma, yazma ve dilbilgisi’ öğrenme alanında yer alan kazanımların önemli olduğu; fakat bu öğrenme alanlarında yer alan kazanımların gerçekleştirilme düzeylerinin yetersiz olduğu söylenebilir. Bu bulgular, Öztürk (2008), Gömleksiz ve Bulut (2007)’un yaptıkları araştırmada ulaştıkları sonuçlar da, yapılan araştırmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir. Bunun yanı sıra Özbay ve Melanlıoğlu (2012), Yıldırım ve Er (2013), ile Özoğlu (2007) tarafından yapılan araştırma yaptığımız araştırmanın sonuçlarıyla çelişiyor olsa da; Doğan (2010) tarafından yapılan bir başka araştırmanın sonuçları da araştırmamızdaki bulguları destekler niteliktedir. Bununla birlikte Epçaçan ve Erzen (2008) ve Bektaş (2009) yaptığı araştırmanın sonuçları bu sonuçlarla örtüşürken, Kaymakamoğlu (2010), Bulut (2006), Ece (2007) ve Bektaş (2009) tarafından yapılan araştırmaların sonuçları ile çalışmaktadır.

4.2. Tema ve İçeriğe İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğretmenler Türkçe dersi öğretim programında yer alan temaların/içeriklerin tümünün ‘çok önemli’ düzeyde olduğunu fakat ‘genellikle’ düzeyinde gerçekleştiği şeklinde görüş bildirmişlerdir. Öztürk (2008) tarafından yapılan araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu Türkçe Ders Öğretim Programı doğrultusunda belirlenmiş temalara yeteri kadar önem verildiğini belirtmişlerdir. Temaları yeterli bulan öğretmenler temaların altıncı sınıf öğrencilerine hitap ettiğini, öğrencilerin yaşamla bağlantı kurmalarını sağladığını, öğrencilerin kültürlerine, ihtiyaçlarına, duygu ve düşüncelerine uyduğunu, onlara olumlu özellikler kazandırabileceğini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin konuya ilişkin görüşleri incelendiğinde Türkçe dersi öğretim programında yer alan temaların önemli olduğu; ancak öğretim programında yer alan temaların gerçekleştirilmesinin yeterli düzeyde olmadığı söylenebilir. Araştırma sonuçlarından farklı olarak, Kaymakamoğlu (2010) tarafından yapılan araştırmada programın içerik ögesine ilişkin görüşler

incelendiğinde öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır.

4.3. Öğretim Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğretmenler Türkçe dersi öğretim programında yer alan dinleme, konuşma, okuma ve yazma öğrenme alanlarının tümünde başvurulan öğretim yöntem ve tekniklerinin ‘çok önemli’ olduğunu; ancak, dinleme ve konuşma öğrenme alanlarında farklı yöntem ve teknik kullanımının ‘bazen’ gerçekleştiği ve okuma ve yazma alanlarında ise ‘genellikle’ başvurulduğu görüşünü bildirmişlerdir. Bu bulgular, Özatalay’ın (2007), Türkçe öğretim programında öğrencilere kazandırılması amaçlanan temel becerilerin ders kitaplarında kullanılmasına ilişkin araştırmasında üst düzey beceriler olarak tanımlanan yaratıcılık, girişimcilik, bilgi teknolojiyi bilinçli ve yerinde kullanabilme, okuduğu metinler arasında anlama ilişkisi kurabilme, problem çözebilme gibi özelliklere yönelik etkinliklere Türkçe ders kitaplarında yeterli ölçüde yer verilmediği bulgusuna paraleldir. Öztürk (2008) tarafından yapılan, yöntem ve tekniklerin kullanılması ile ilgili araştırmanın sonuçları da bu araştırma ile benzer sonuçlar göstermektedir. Bunun yanında, yine Öztürk (2008) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin çoğu, yeni programla birlikte okuma becerilerine yönelik önerilen etkinliklerin ve öğretim yöntem-tekniklerinin okuma düzeylerini olumlu etkilediği bulgusuna rastlanmaktadır. Kan’ın (2006) yapmış olduğu diğer çalışmada Sosyal Bilgiler ve Türkçe dersi öğretim programlarının, eleştirel düşünme becerisi, yaratıcı düşünme becerisi, araştırma becerisi, problem çözme becerisi, karar verme becerisi, girişimcilik becerisi, iletişim becerisi, Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisi gibi ortak sekiz beceriye ilişkin kazanımlar konusunda daha etkili olduğu belirlenmiştir. Buna bağlı olarak ders ile ilgili güncel yöntem ve teknik kullanımı konusunun üzerinde durulması önerilebilir.

Öğretmenlerin konuya ilişkin görüşleri incelendiğinde, Türkçe dersi öğretim programında yer alan ‘dinleme, konuşma, okuma, yazma’ öğrenme alanlarına yönelik adı geçen öğretim yöntem ve tekniklerinin önemli olduğu; fakat bu öğrenme alanına ait öğretim yöntem ve tekniklerinin öğrenme ortamında gerçekleştirilmesinin yeterli düzeyde olmadığı söylenebilir. Uysal (2010) yaptığı araştırma sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin İlköğretim 2009 Hayat Bilgisi (1–3. Sınıf) öğretim programında belirtilen yöntem ve tekniklerinden problem çözme, araştırma yoluyla öğrenme, istasyon yöntemini kullanma sıklıklarına ve uygulamadaki yeterlik düzeylerine ilişkin algılarında anlamlı bir farklılık gösterdiği bulgusuna paraleldir. Öztürk (2008) tarafından yapılan, yöntem ve tekniklerin kullanılması ile ilgili araştırmanın sonuçları da bu araştırma ile benzer sonuçlar göstermektedir. Ay ve Akgöl’ün (2008), Uysal (2010) yaptığı araştırma sonuçları bu çalışmadaki sonuçlarla örtüşürken, Özdemir (2005), Bağcı ve Şahbaz (2012) tarafından yapılan araştırmaların bulguları bu sonuçlarla çelişmektedir.

4.4. Ölçme ve Değerlendirme Türlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programında yer alan ölçme ve değerlendirme türlerinin tümüne ‘genellikle’ başvurulması gerektiği görüşünde oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programında yer alan ölçme ve değerlendirme türlerinden açık uçlu sorular, performans ödevi ve proje ödevlerine ‘her zaman’ başvurulması gerektiği şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programında yer alan ölçme ve değerlendirme türlerinin tümüne ‘genellikle’ başvurulduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programında yer alan ölçme ve değerlendirme türlerinden ‘açık uçlu sorular’, ‘performans ödevi’ ve ‘proje ödevleri’ne ‘her zaman’ başvurdukları; bunun yanı sıra öğretmenlerin bu ölçme ve değerlendirme türlerinden ‘tutum ölçekleri’, ‘akran değerlendirme’ ve ‘görüşme’ türlerine ise ‘bazen’ başvurdukları sonucuna ulaşmıştır. Öztürk (2008) tarafından yapılan araştırma sonucunda, katılan

öğretmenlerin neredeyse hepsi Türkçe dersinde ‘yazılı sınavlar’, ‘performans ve proje ödevleri’ kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler, okuma alanına yönelik tasarlanan ve uygulanması önerilen ölçme araçlarının kendileri açısından anlaşılması ve uygulanmasının karmaşık ve zor olduğunu; ancak, öğrencilerde olumlu etkiye yol açtığını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin konuyla ilgili görüşleri incelendiğinde, Türkçe dersi öğretim programında yer alan ölçme ve değerlendirme türlerine sıklıkla başvurulması gerektiği; fakat öğretim programında yer alan ölçme ve değerlendirme türlerine sıklıkla yer vermedikleri söylenebilir. Bektaş (2009) ve Kaymakamoğlu (2010) tarafından yapılan araştırmaların sonuçları da bu araştırmanın sonuçları ile çelişmektedir. Arslantaş (2011; akt. Adıgüzelli, 2015) tarafından yapılan araştırmada, öğretimden sorumlu kişilerin yöntem ve ölçme-değerlendirme becerileri açısından kendilerini yeterli hissetmediklerinden uygulamada bunlara yer veremedikleri bulgusuyla da örtüşmektedir.

4.5. Öneriler

- Bu araştırmada, Türkçe ders öğretim programında yer alan öğeler öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmiştir. Yapılacak diğer çalışmalarda özellikle müfettiş, idareci, öğrenci ve veli görüşleri alınabilir.

- Bu araştırma, 6-8. sınıf Türkçe ders öğretim programında bulunan amaç ve kazanımlar, tema ve içerik, öğretim yöntem ve teknikleri, ölçme ve değerlendirme öğeleri ile programı uygularken karşılaşılan genel sorunların incelenmesine yöneliktir. Yapılacak olan çalışmalar 4+4+4 sisteminin sonuçlarına bağlı olarak, daha büyük örneklem gruplarına ve farklı sınıf düzeylerine yönelik olabilir.

- Yapılacak araştırmalarda nitel araştırma yöntemlerinden gözleme başvurulması, böylece öğretmenlerin söyledikleri ile süreçteki uygulamalarının ne kadar örtüştüğü derinlemesine ve boylamsal olarak incelenebilir.

- Öğretmenlere Türkçe programının öğretimine yönelik olarak yeni ve güncel yöntem ve tekniklere; alan ile ilgili ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına yönelik olarak hizmet içi eğitim verilebilir.

KAYNAKÇA

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

Adıgüzelli, Y., (2015). Öğretmenlerin Öğretim Etkinliklerini Gerçekleştirme Sürecinde Yaşadıkları Sorunların Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi/Investigating Teachers' Problems In Terms Of Some Variables On The Substantion Process Of Teaching Activities”, *TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN: 1308-2140, (Prof. Dr. H. Ömer Karpuz Armağanı), Volume 10/15 Fall 2015, ANKARA/TURKEY, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8942>, p. 1-18.

Aksan, D. (2003). *Dil, Şu Büyüklü Düzen*. Ankara: Bilgi Yayınevi.

Aktan, S., (2015). “John Franklin Bobbitt’te Program Düşüncesinin Gelişimi: Tarihsel Bir İnceleme / The Development Of CurriculumThought In John Franklin Bobbitt: An

- Historical Study”, *TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN: 1308-2140, (Prof. Dr. H. Ömer Karpuz Armağanı), Volume 10/15Fall 2015, ANKARA/TURKEY, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8893>, p. 35-50. Akyol. H. (2005). İlk okuma – Yazma Programı ve Öğretimi. Eğitimde Yansımalar VIII: Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu. Kayseri.
- Akyol, H. (2006). *Yeni Programa Uygun Türkçe öğretim Yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akyol, H. (2012). *Türkçe Öğretim Yöntemleri (5.Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Alkan, C., Deryakulu, D., ve Şimşek, N. (1995). Eğitim Teknolojisine Giriş. Ankara : Önder Matbaacılık..
- Arhan, S. (2007); ‘Öğretmen Görüşlerine Göre İlköğretim Okulları İkinci Kademedeki Konuşma Eğitimi (Ankara İli Örneği)’, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ay, Ş. ve Akgöl H. (2008). Eleştirel Düşünme Gücü ile Cinsiyet , Yaş ve Sınıf Düzeyi. *Kurumsal Eğitim*, 1 (2), 65-75.
- Bağcı, H. ve Şahbaz, N. K. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme becerileri üzerine bir değerlendirme. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 1-12.
- Bağdemir, A. (2015). Avrupa dillerinde sözlüklere verilen adlar üzerine. *Turkish Studies*, 10(16), 247-248.
- Baş, B. (2012). İlköğretim Türkçe programına sözlü ve yazılı kültür temelli bir eleştiri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 20(1), 271-290.
- Bektaş, D. (2009). *İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programının ve Uygulamalarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Ordu İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Bulut, İ. (2006). *Yeni ilköğretim birinci kademe programlarının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Calp, M. (2005). *Özel Eğitim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi*. Konya : Eğitim Kitabevi Yayınları.
- Cemiloğlu, M. (2009). *İlköğretim Okullarında Türkçe öğretimi (5. Baskı)*. Bursa : Alfa Aktüel Yayınları.
- Coşkun, E. (2005). İlköğretim 4. ve 5. Sınıf öğretmenlerinin Yeni Türkçe Ders öğretim Programıyla İlgili Görüşleri Üzerine Nitel Bir Araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*. 5(2) , 42-53.
- Çiftçi, Ö. (2007). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Öğretim Programında Belirtilen Okuduğunu Anlamayla İlgili Kazanımlara Ulaşma düzeyinin Belirlenmesi*. Doktora Tezi. Ankara: Gazi üniversitesi.
- Demirel, Ö. (2003). *Türkçe Öğretimi (5. Baskı)*. Ankara: PegemA Yayıncılık 2003
- Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri için Türkçe Öğretimi (7. Baskı)*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Doğan, H. (1997). *Eğitimde Program ve Öğretim Tasarımı*. Ankara: Önder Yayıncılık.

- Doğan, S. (2010). Öğretmenlerin 2005 Yılı İlköğretim Programına Yönelik Tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(4), 2035 - 2050.
- Doğanay, A. (2001), Yaratıcı Öğrenme. A. Şimşek (Edit.). *Sınıfta Demokrasi*. (s.171- 210). Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Ediskun, H. (2005). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Ece, B. (2007). *İlköğretim 1. Kademe 2005 Sosyal Bilgiler Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi Afyonkarahisar İli Örneği, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Ekinci Çelikkpazu, E., (2015). Ortaokul 5-8. Sınıf Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi Üzerine Bir İnceleme / An Investigation On 5-8th Secondary School Turkish Grammar Teaching, *TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN: 1308-2140, (Prof. Dr. H. Ömer Karpuz Armağanı), Volume 10/15 Fall 2015, ANKARA/TURKEY, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8926>, p. 333-360.Elvan, Z. (2007). Türkçe (1 ve 5. Sınıflar) Ders Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Epçaçan C., Erzen, M. (2008). 'İlköğretim Türkçe Dersi Programının Değerlendirilmesi' Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi The Journal of International Social Research. 1(4), 182-202.
- Ergin, M. (2002). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Berrak Yayınları.
- Gömlüksiz, M.N. ve Bulut, İ. (2007). *Yeni İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi*. Milli Eğitim Dergisi, 175, 161-183.339-384.
- Güneş, F. (2005). Niçin Ses Temelli Cümle Yöntemi. Eğitimde Yansımalar VIII: Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu. Kayseri.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın ve Dağıtım.
- Güneş, F. (2010). 'Eğitimde Yapılandırmacı Yaklaşımla Gelen Yenilikler.' Eğitime Bakış , Sayı:16 3-9.
- Güngör, A. (2005). 6., 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Stratejilerini Kullanma Düzeyleri, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 101-108.
- Kan, A. Ü. (2006). *Yeni İlköğretim Programında Öngörülen Temel Becerileri Kazanmada 5. Sınıf Sosyal Bilgiler ve Türkçe Dersinin Etkilerine İlişkin öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Elazığ: Fırat Üniversitesi.
- Karadüz, A. (2010). Dil Becerileri ve Eleştirel Düşünme. *Turkish Studies* 5(3), 1566-1593
- Karakaya, İ. (2009). Bilimsel Araştırma Yöntemleri [Ed. Abdurrahman Tanrıöğen içinde] *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F., ve Sever, S. (1995). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.

- Kaymakamoğlu, A. (2010). *İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programına İlişkin Müfettiş, Okul Yöneticisi ve Öğretmen Görüşlerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi (Ankara İli Örneği)*. Yüksek Lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kılıç, İ. Y. (2008). *Yeni İlköğretim Programında Birinci Kademe 3. Sınıflarda Türkçe Dersi Programının Değerlendirilmesi. Yüksek lisans Tezi*. İzmir: Ege üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Koç, N. (2007). Öğretim Sürecinde Ölçme ve Değerlendirme: Temel İlkeler. *İlköğretmen Eğitimci Dergisi*. 8, 23-27.
- Koç, S., ve Müftüoğlu, G. (1998). Dinleme ve okuma öğretimi. *Türkçe Öğretimi*, 53-70.
- Korkmaz, Zeynep (1992), *Gramer Terimleri Sözlüğü*, TDK Yayınları 575, Ankara.
- Korkmaz, Z., Ercilasun, A. B., Zülfikar, H., Parlatur, İ., Akalın, M., Gülensoy, T., vd. (2001). *Yüksek Öğrenim Öğrencileri İçin Türk Dili ve Kompozisyon Bilgileri*. Ankara: Yargı Yayınları.
- MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi (6-8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: MEB Yayınevi.
- MEB. (2005). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınevi.
- Nas, R. (2003). *Türkçe Öğretimi*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Nuhoğlu, M. M. (2007). *Türkçe öğretimi etkinlikleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Nuhoğlu, M. M., Başoğlu, N., ve Kayganacioğlu, S. (2008). *Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme(I. Baskı)*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Ornstein, A. F. H. and Hunkins, F. (1998). *Curriculum: Foundation, Principles and Issues*. New Jersey: Prentice Hall.
- Özatalay, H. (2007). *İlköğretim 1. kademe Türkçe öğretim programında öğrencilere kazandırılması hedeflenen temel becerilerin ders kitaplarında kullanılmasına ilişkin durum çalışması*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Özbay, M. (2005). *Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme Eğitimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Özbay, M. (Kasım,2008). Yeni ilköğretim Türkçe dersi öğretim programının (6,7,8. sınıflar) kazanımlarına eleştirel bir bakış. (Sözlü Bildiri) *I. Dünya Dili Türkçe Sempozyumu*, 20-21 Başkent Üniversitesi, Ankara.
- Özbay, M. (2009). *Anlatma Teknikleri: 1 Okuma Öğretimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. ve Melanlıoğlu, D. (2012). Türkçe Öğretim Programlarının Dinleme Becerisi Bakımından Değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 7 (1), 87-97.
- Özçelik, D. A. , Gelbal, S. , Güler, N. , Türkmen, M. , Deveci, N.ve İyitellikara, T. (2007). *2005-2006 Öğretim Yılı İlköğretim Altıncı Sınıfların Türkçe Dersi Yeni Müfredat Programının Değerlendirilmesi*. Çukurova Üniversitesi III. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi sunulan bildiri, Adana. Yayıncılık.
- Özdemir, S. M. (2005). Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (3), 1-17.

- Özerbaş, M. A. (2007). *Yapılandırmacı Öğrenme Ortamının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Kalıcılığına Etkisi*. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(4) 609-635.
- Özensoy, A. U. (2011). Eleştirel okumaya göre düzenlenmiş sosyal bilgiler dersinin eleştirel düşünme becerisine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2),13-25.
- Özoğul, Ç. (2007). *İlköğretim 4. sınıf Türkçe Programındaki Değişiklikler Üzerine Bir Araştırma*. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Öztürk, B. K. (2008). *İlköğretim & sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programının Okuma Alanının Öğretmen Görüşlerine göre Değerlendirilmesi*. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Porzig, W. (2003). *Dil Denen Mucize*. Ankara: Türk Dil Yayınları Yayınları.
- Sandıkçı, C. (2006). *Öğretmenlerin İlköğretim Altı, Yedi ve Sekizinci Sınıf Türkçe Dersi Öğretimi Uygulamalarıyla İlgili Görüşleri (Konya İlinde Bir İnceleme)*. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.Nobel Yayıncılık.
- Sever, S. (2004). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, İ. (2005). *İlköğretimde Ses Temelli Cümle Yöntemiyle Çözümleme Yönteminin Karşılaştırılması*. *Eğitimde Yansımalar: VIII. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Şempozyumu*, Kayseri: Erciyes Üniversitesi.
- TDK. (2009). *Terimler Sözlüğü (Online)* <http://sozluk.yildiz.edu.tr/>.
- Tosunoğlu, M. ve Melanlıoğlu D. (2006). *Türkçe Müfredat Programlarının Değerlendirilmesi*. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildiri Kitabı, C.I. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Uysal, A. (2010). *Sınıf Öğretmenlerinin 2009 Hayat Bilgisi Öğretim Programında Belirtilen Strateji, Yöntem ve Teknikleri Uygulamadaki Yeterlik Düzeylerinin Belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara
- Ünalın, Ş. (2006). *Türkçe Öğretimi (3. Baskı)*. Ankara: Nobel yayınları.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe Öğretim Yöntemleri Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayınevi.
- Yıldırım, F. ve Er, O. (2012). Türkçe Dersi Öğretim Programı Dinleme / İzleme Alanı Amaç Ve Kazanımlar Boyutunun Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(2), 231-250.
- Yıldırım, F. ve Öztürk, B. K. (2009). Türkçe Dersi Öğretim Programının Ölçme Değerlendirme Ögesi Hakkında Öğretmen Görüşleri, *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(37), 92-108.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıldız, C., & Beyreli, L. (2006). *Kuramdan Uydulamaya Türkçe Öğretimi*. Ankara: PegemA yayıncılık.

Citation Information/Kaynakça Bilgisi

Menteşe, H. & Gündoğdu, K. (2016). “Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi / The Investigation of Secondary School Turkish Curriculum According to Teachers’ Views”, *TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN: 1308-2140, (Prof. Dr. Hayati Akyol Armağanı), Volume 11/3 Winter 2016, ANKARA/TURKEY, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9484>, p. 1723-1752.