

**1-5. Sınıflarda Uygulanan Temel Eğitim Türkçe
Dersi Öğretim Programının Sınıf Öğretmenlerinin
Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi ve
Programına Bağlılık**

Fatma Yeşim Ardahan

Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Araştırma Enstitüsüne Eğitim
Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Tezi olarak sunulmuştur.

Doğu Akdeniz Üniversitesi
Ocak 2020
Gazimağusa, Kuzey Kıbrıs

Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Araştırma Enstitüsü onayı

Prof. Dr. Ali Hakan Ulusoy
L.E.Ö.A. Enstitüsü Müdürü

Bu tezin Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans derecesinin gerekleri doğrultusunda hazırlandığını onaylarım.

Doç. Dr. Canan Perkan Zeki
Eğitim Bilimleri Bölüm Başkanı

Bu tezi okuyup değerlendirdiğimizi, tezin nitelik bakımından Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans derecesinin gerekleri doğrultusunda hazırlandığını onaylarız.

Doç. Dr. Canan Perkan Zeki
Tez Danışmanı

Değerlendirme Komitesi

1. Prof. Dr. Ahmet Pehlivan

2. Doç. Dr. Hasan Özder

3. Doç. Dr. Canan Perkan Zeki

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, MEB'e bağlı TED Kuzey Kıbrıs Kolejinde Türkçe dersini yürüten öğretmenlerin dersin hedef, içerik, öğrenme-öğretme yaşantıları, ölçme-değerlendirme ve Türkçe öğretim programına olan bağlılıkları ile ilgili görüşleri değerlendirilmiştir. Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi ve bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır. Elde edilen verileri desteklemek ve bütüncül tek durum deseninin derinlemesine veri elde etme özelliğinden yola çıkarak görüşme yöntemi kullanılmıştır. Bu amaçla, TED Kuzey Kıbrıs Kolejinde 1-5. sınıflar temel eğitim Türkçe dersini yürüten 12 sınıf öğretmeni ile bireysel görüşme yapılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin derse yönelik görüş ve önerileri analiz edilerek sonuçlara ulaşılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, hedeflerin içerikle ilişkili olmasına yönelik kitapta yer alan metinlerin içeriğinin bilinçli seçildiği, metne dayalı soruların öğrencide iletişim kurma, üretme, araştırma, kelime dağarcığını zenginleştirme becerilerini destekler nitelikte olduğu bulgusu elde edilmiştir. Bununla beraber, seçilen metinlerin yerel ve milli değerlere önem verilerek hazırlandığı dile getirilmiştir. Seçilen metinlerin öğrencide merak uyandırıcı ve yol gösterici olduğu, ayrıca görsellerle desteklendiği ve etkinliklerin çeşitlilik sergilediği ve dilbilgisi konularına ilişkin öğretmenin alternatif ölçme araçları geliştirerek öğrenciye yol gösterici olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenin konu hakimiyeti, öğretim programı bilgisi ve öğrencilerin seviyesine uygun yöntem ve teknikler kullanabilmesi yönündeki öğretmen özelliklerinin, öğretmenin programa bağlılığını hem olumlu hem olumsuz yönde etkileyebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe Öğretim Programı, program öğeleri, programa bağlılık.

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the Elementary School Education Turkish Lesson Curriculum at TED North Cyprus College in terms of four elements of Curriculum Development by the classroom teachers conducting the lesson. In this context, the study includes the opinions of teachers who carry out the Turkish course at TED North Cyprus College affiliated with the Ministry of National Education about the objectives, content, learning-teaching experiences and assessment-evaluation elements and their commitment to the Turkish Curriculum. Qualitative research method was used in this research. A holistic single case pattern was used as a qualitative research pattern. The interview method was used to support the obtained information and get in-depth data from the holistic single state pattern. For this purpose, individual meetings were held with 12 classroom teachers who carry out basic education Turkish lessons of 1.-5. year classes in TED North Cyprus College. The opinions and suggestions of class teachers about the course were analyzed and the results were reached.

According to the findings, it has been found that the content of the texts in the book is chosen consciously that the questions are based on the text which support students' ability to communicate, produce, research and enrich their vocabulary. In addition, it was stated that the selected texts were prepared with an emphasis on local and national values. It was concluded that the selected texts were intriguing and guiding for the students which were also supported with visuals. Besides that, the activities were diverse, and the teacher focused on grammar subjects that developed alternative measurement tools and guided the student. It has been concluded that the teachers' dominance, knowledge of the curriculum and the appropriateness of methods

and techniques for the students' level can affect the teacher's commitment to the program both positively and negatively.

Keywords: Turkish Education Program, program elements, commitment to the program.

TEŞEKKÜR

Çalıőmam süresince donanımı, yol göstericiliği ve fedakarlığıyla her zaman yanımda olan sevgili hocam ve tez danıőmanım Doç. Dr. Canan Perkan Zeki'ye içtenlikle teőekkürlerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

ÖZ.....	iii
ABSTRACT.....	v
TEŞEKKÜR.....	vii
KISALTMALAR.....	xvi
TABLO LİSTESİ.....	xvii
1 GİRİŞ.....	1
1.1 Problem Durumu.....	2
1.2 Araştırmanın Amacı.....	4
1.3 Araştırmanın Önemi.....	5
2 KURAMSAL ÇERÇEVE.....	6
2.1 Ana Dili Öğretimi.....	6
2.2 Öğrenme-Öğretme Yaklaşımları.....	8
2.2.1 Davranışçı Yaklaşım.....	8
2.2.2 Yapılandırmacı Yaklaşım.....	9
2.3 Temel Eğitim Türkçe Dersi Öğretim Programlarının Tarihsel Gelişimi.....	10
2.3.1 Temel Eğitim Türkçe Dersi Öğretim Programlarının Türkiye’deki Tarihsel Gelişimi.....	10
2.3.2 Temel Eğitim Türkçe Dersi Öğretim Programlarının KKTC’deki Tarihsel Gelişimi.....	12
2.4 İlgili Çalışmalar.....	15
2.4.1 Türkiye’de Yapılan İlgili Çalışmalar.....	15
2.4.2 KKTC’de Yapılan İlgili Çalışmalar.....	21
2.5 Kavramsal Çerçeve.....	22

2.5.1 Türkçe Dersi Öğretimi Programı	23
2.5.2 Eğitim Programının Öğeleri	23
2.5.2.1 Hedef	23
2.5.2.2 İçerik	24
2.5.2.3 Öğrenme-Öğretme Süreçleri	25
2.5.2.4 Ölçme ve Değerlendirme	26
2.6 Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Dersi Öğretim Programına Bağlılığı ve Bu Bağlılığı Etkileyen Etkenler	27
2.6.1 Öğretim Programına Bağlılık Kavramı	27
2.6.2 Öğretim Programlarına Bağlılık Kavramının Önemi.....	28
2.6.3 Öğretim Programına Bağlılık İle İlgili Türkiye’de Yapılan Araştırmalar	28
2.6.3.1 Öğretmen özellikleri	28
2.6.3.2 Öğretim programının özellikleri	29
2.6.3.3 Öğretmen Eğitimi	30
2.6.3.4 Kurumsal Özellikler	30
2.6.3.5 Bölgesel-Sosyal-Ekonomik-Kültürel Özellikler.....	31
2.6.3.6 Merkeziyetçi Eğitim Sistemi	31
2.6.3.7 Geleceği Belirleyici Sınavlar.....	31
2.6.3.8 Öğrenci Özellikleri.....	31
3 YÖNTEM.....	33
3.1 Araştırma Deseni.....	33
3.2 Örneklem (Çalışma Grubu)	34
3.3 Veri Toplama Aracı ve Veri Toplama Süreci	34
3.4 Verilerin Analizi.....	35
3.5 Araştırmacının Rolü	38

3.6 Etik İlkeler	39
4 BULGULAR	40
4.1 Araştırma Sorusu 1'e İlişkin Bulgular.....	40
4.1.1 Kategori 1: Hedef.....	40
4.1.1.1 Tema 1: Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı Hedeflerinin "Ulaşılabilirlik" Temasına İlişkin Görüşleri	41
4.1.1.2 Tema 2: Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı Hedeflerinin "Açıklık ve Anlaşılabilirlik" Temasına İlişkin Görüşleri.....	43
4.1.1.3 Tema 3: Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı Hedeflerinin "Ölçülebilirlik" Temasına İlişkin Görüşleri	44
4.1.1.4 Tema4: Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı Hedeflerinin "Düzeğe Uygunluk" Temasına İlişkin Görüşleri	46
4.1.1.5 Tema 5: Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı Hedeflerinin "Tutarlılık" Temasına İlişkin Görüşleri	48
4.1.1.6 Tema 6: Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı Hedeflerinin "İçerikle İlişki" Temasına İlişkin Görüşleri.....	49
4.1.1.7 Tema 7: Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı Hedeflerinin "Eğitimle Oluşturabilirlik" Temasına İlişkin Görüşleri	52
4.1.1.8 Tema 8: Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı Hedeflerinin "Genellik ve Sınırlılık" Temasına İlişkin Görüşleri	53
4.1.1.9 Tema 9: Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı Hedeflerinin "Kalıcılık ve Dayanıklılık" Temasına İlişkin Görüşleri.....	55
4.1.1.10 Tema 10: Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı Hedeflerinin "İşe Yararlılık" Temasına İlişkin Görüşleri.....	57
4.2 Araştırma Sorusu 2'ye İlişkin Bulgular.....	59

4.2.1 Kategori 2: İçerik	60
4.2.1.1 Tema 1: Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı İçeriğinin “Öğrenme Çıktıları İle Tutarlılık” Temasına İlişkin Görüşleri.....	60
4.2.1.2 Tema 2: Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı İçeriğinin “Düzeğe Uygunluk” Temasına İlişkin Görüşleri	63
4.2.1.3 Tema 3: Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı İçeriğinin “Önemlilik” Temasına İlişkin Görüşleri.....	64
4.2.1.4 Tema 4: Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı İçeriğinin “Geçerlilik” Temasına İlişkin Görüşleri.....	67
4.2.1.5 Tema 5: Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı İçeriğinin “İlgililik” Temasına İlişkin Görüşleri.....	70
4.2.1.6 Tema 6: Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programının İçeriğinin “Kullanışlılık” Temasına İlişkin Görüşleri	72
4.2.1.7 Tema 7: Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı İçeriğinin “Öğrenebilirlik” Temasına İlişkin Görüşleri.....	76
4.2.1.8 Tema 8: Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programının İçeriğinin “Gerçekleştirilebilirlik” Temasına İlişkin Görüşleri	79
4.2.1.9 Tema 9: Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programının İçeriğinin “İçeriğin Sunuluşu” Temasına İlişkin Görüşleri	82
4.2.1.10 Tema 10: Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programının İçeriğinin “İlgi Çekicilik” Temasına İlişkin Görüşleri.....	86
4.2.1.11 Tema 11: Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programının İçeriğinin “Anlamlılık” Temasına İlişkin Görüşleri.....	89
4.3 Araştırma Sorusu 3’e İlişkin Bulgular.....	90
4.3.1 Kategori 3: Öğrenme - Öğretme Süreçleri	91

4.3.1.1 Tema 1: Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı Öğrenme-Öğretme Süreçlerinin “Öğrenme Çıktıları İle Tutarlılık” Temasına İlişkin Görüşleri	91
4.3.1.2 Tema 2: Türkçe Dersi Öğretim Programı Öğrenme-Öğretme Süreçlerinin “Öğretmene Rehberlik” Temasına İlişkin Görüşleri	91
4.3.1.3 Tema 3: Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı Öğrenme-Öğretme Süreçlerinin “Öğrenciye Yol Göstericilik” Temasına İlişkin Görüşleri	93
4.3.1.4 Tema 4: Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı Öğrenme-Öğretme Süreçlerinin “Yöntem ve Tekniklerde Çeşitlilik” Temasına İlişkin Görüşleri	96
4.3.1.5 Tema 5: Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı Öğrenme-Öğretme Süreçlerinin “Etkinliklerde Çeşitlilik” (yazılı ve sözlü anlama, yazılı ve sözlü anlatma) Temasına İlişkin Görüşleri	101
4.3.1.6 Tema 6: Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı Öğrenme-Öğretme Süreçlerinin “Öğrenci Katılımını Sağlama” Temasına İlişkin Görüşleri	106
4.3.1.7 Tema 7: Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı Öğrenme-Öğretme Süreçlerinin “Bireysel Farklılıkları Dikkate Alma” Temasına İlişkin Görüşleri.....	108
4.3.1.8 Tema 8: Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı Öğrenme-Öğretme Süreçlerinin “Program Becerilerini Kazandırma” Temasına İlişkin Görüşleri	112

4.3.1.9 Tema 9: Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı Öğrenme-Öğretme Süreçlerinin “Üst Düzey Düşünme Becerilerini Kazandırma” Temasına İlişkin Görüşleri.....	116
4.3.1.10 Tema 10: Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı Öğrenme-Öğretme Süreçlerinin “Sınıf Dışı Öğrenme Olanakları Sağlama” Temasına İlişkin Görüşleri.....	118
4.4 Araştırma Sorusu 4’e İlişkin Bulgular.....	119
4.4.1 Kategori 4: Ölçme ve Değerlendirme	119
4.4.1.1 Tema 1: Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programında Ölçme ve Değerlendirmenin “Öğrenme Çıktıları ile Tutarlılık” Temasına İlişkin Görüşleri	119
4.4.1.2 Tema 2: Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programında Ölçme ve Değerlendirmenin “Düzeğe Uygunluk” Temasına İlişkin Görüşleri..	120
4.4.1.3 Tema 3: Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programında Ölçme ve Değerlendirmenin “Anlaşılabilirlik” Temasına İlişkin Görüşleri	123
4.4.1.4 Tema 4: Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programında Ölçme ve Değerlendirmenin “Çeşitlilik” Temasına İlişkin Görüşleri.....	126
4.4.1.5 Tema 5: Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programında Ölçme ve Değerlendirmenin “Öğrenci Gelişimini Belirleme” Temasına İlişkin Görüşleri	129
4.4.1.6 Tema 6: Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programında Ölçme ve Değerlendirmenin “Öğretmene Rehberlik” Temasına İlişkin Görüşleri	133

4.4.1.7 Tema 7: Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programında Ölçme ve Değerlendirmenin “Öğrenciye Yol Göstericilik” Temasına İlişkin Görüşleri	135
4.4.1.8 Tema 8: Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programında Ölçme ve Değerlendirmenin “Bütüncül Değerlendirme” Temasına İlişkin Görüşleri	138
4.4.1.9 Tema 9: Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programında Ölçme ve Değerlendirmenin “Üst Düzey Düşünme Becerilerini Geliştirme” Temasına İlişkin Görüşleri.....	141
4.4.1.10 Tema 10: Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programında Ölçme ve Değerlendirmenin “Süreci Değerlendirme” Temasına İlişkin Görüşleri	142
4.4.1.11 Tema 11: Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programında Ölçme ve Değerlendirmenin “Sonucu Değerlendirme” Temasına İlişkin Görüşleri	145
4.5 Araştırma Sorusu 5’e İlişkin Bulgular.....	148
4.5.1 Kategori 5:	148
4.5.1.1 Tema 1: Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programına Bağlılıklarını Etkileyen Unsurlardan “Öğretmen Özellikleri” Temasına İlişkin Görüşleri.....	149
4.5.1.2 Tema 2: Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programına Bağlılıklarını Etkileyen Unsurlardan “Program Özellikleri” Temasına İlişkin Görüşleri.....	151

4.5.1.3 Tema 3: Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programına Bağlılıklarını Etkileyen Unsurlardan “Öğretmen Eğitimi” Temasına İlişkin Görüşleri	156
4.5.1.4 Tema 4: Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programına Bağlılıklarını Etkileyen Unsurlardan “Kurumsal Özellikler” Temasına İlişkin Görüşleri.....	159
4.5.1.5 Tema 5: Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programına Bağlılıklarını Etkileyen Unsurlardan “Bölgesel-Sosyal-Ekonomik-Kültürel Özellikler” Temasına Yönelik Görüşleri	162
4.5.1.6 Tema 6: Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programına Bağlılıklarını Etkileyen Unsurlardan “Merkeziyetçi Eğitim Sistemi” Temasına İlişkin Görüşleri.....	165
4.5.1.7 Tema 7: Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programına Bağlılıklarını Etkileyen Unsurlardan “Geleceği Belirleyici Sınavlar” Temasına İlişkin Görüşleri.....	167
4.5.1.8 Tema 8: Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programına Bağlılıklarını Etkileyen Unsurlardan “Öğrenci Özellikleri” Temasına İlişkin Görüşleri.....	170
5 SONUÇ VE TARTIŞMA.....	173
5.1 Çalışmanın Özeti	173
5.2 Araştırma Sorularına İlişkin Sonuç ve Tartışma	174
5.2.1 Araştırma Sorusu 1: Türkçe Dersi Öğretim Programı Hedeflerine İlişkin Sonuç ve Tartışma	174
5.2.2 Araştırma Sorusu 2: Türkçe Dersi Öğretim Programı İçeriğine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	179

5.2.3 Araştırma Sorusu 3: Türkçe Dersi Öğretim Programı Öğrenme-Öğretme Süreçlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma	188
5.2.4 Araştırma Sorusu 4: Türkçe Dersi Öğretim Programı Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Sonuç ve Tartışma	193
5.2.5 Araştırma Sorusu 5: MEB'e bağlı TED Kuzey Kıbrıs Kolejinde Türkçe Öğretimi Dersini Yürüten Sınıf Öğretmenlerinin, Temel Eğitim Türkçe Dersi Öğretim Programının Hedefleri, İçeriği, Öğrenme-Öğretme Süreçleri ve Ölçme-Değerlendirmeye Yönelik Bağlılıkları İle İlişkin Sonuç ve Tartışma	197
5.3 Çalışmanın Geneline Yönelik Öneriler	202
5.3.1 Türkçe Öğretim Programına Yönelik Öneriler	202
5.3.2 İleriki Araştırmalara Yönelik Öneriler	203
KAYNAKLAR	205
EKLER	220

KISALTMALAR

KKTC	Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti
MEB	Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı
TED	Türk Eğitim Derneği
TEPGEP	Temel Eğitim Program Geliştirme Projesi

TABLO LİSTESİ

Tablo 1: Öğretmenlerin Kategorisine İlişkin Hedef Görüşleri	41
Tablo 2: Öğretmenlerin İçerik Kategosine İlişkin Görüşleri	59
Tablo 3: Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Süreçleri Kategorisine İlişkin Görüşleri.....	91
Tablo 4: Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Süreçleri Kategorisine İlişkin Görüşleri.....	120
Tablo 5: Öğretmenlerin Programa Bağlılıklarına İlişkin Görüşleri.....	148

Bölüm 1

GİRİŞ

Dil Nedir? “Dil, insanların birbirleriyle anlaşabilmeleri için en temel araçtır. İnsan, duygu ve düşüncesini sözcüklerle oluşturup diğer insanlara aktarmaktadır. Dil, toplumları bir arada tutan ve yaşayış biçimlerini, gelenek ve görenekleri, inançları nesilden nesile aktararak ulusu birbirine kaynaştıran güçlü bir kurumdur”. “Dil olmadan insanların birlikte yaşamaları, anlaşabilmeleri, dolayısıyla bir toplumu oluşturmaları söz konusu olamayacağından, dil önemlidir; çünkü dil, bir topluluğu topluma dönüştürüp toplumu ulus yapan bağların en güçlüsüdür. Dil, bireyleri ulusuna, yurduna, geçmişine sıkı sıkıya bağlarken aynı zamanda bireyi geçmiş ile gelecek arasındaki zincirin bir halkası durumuna da getirir.” (Aksan, 2007) Kültürü oluşturan dildir ve bu nedenle dil ile kültür birbirine sıkı sıkıya bağlıdır. Bir milletin tarihi, coğrafyası, dini değer ölçüleri, folklörü, müziği, sanatı, edebiyatı, bilimi, dünya görüşü ve ulus olmayı gerçekleştiren her türlü ortak değerleri yüzyılların süzgecinden geçerek sözcüklerde sembolleşmek suretiyle dil hazinesine aktarılmakta ve sonrasında dil sosyal yapının ve kültürün aynası olmaktadır. “Kısacası “Dil, kültürün zaman ve mekan boyutlarında aktarılmasını ve zenginleştirilmesini sağlayan temel mekanizmadır.” (Güngör, 1991:214).

Dünyanın neresinde olursa olsun her çocuk, öncelikle anadilinde konuşulanları işiterek yaşama başlar. Çevresinde gerçekleşen olayları algılaması, anlaması ve bunlara tepkide bulunması ise, çevresinde yaygın olarak konuşulan dili anlamasına ve bu dilde tepkilerde bulunabilmesine bağlıdır. Öğrenmelerin neredeyse tamamına

yakını, öğrenilmiş dil üzerine gerçekleşmektedir. Bu yüzden öğrenmelerin oluşmasında, dil oldukça önemli bir paya sahiptir. Anlama, doğumdan hemen sonra; konuşma, yaklaşık bir yaş civarında; yazma ve okuma ise okul eğitimiyle birlikte başlamaktadır. Bu becerilerin ortak noktası bireyin düşünme gücünün gelişmesiyle ilgili olduğundan dilin geliştirilebilmesi için bu dört kanalın geliştirilmesi gerekir. Bu nedenle, dil öğretimine formal olarak başladığı anaokul boyutunda, bir toplum, bireylerine dille ilgili yukarıda sözü edilen dört temel beceriyi mutlaka kazandırmış ve istendiğinde bu becerilerin daha da geliştirilmesi için yolları açmış olmalıdır.

Dünyada kişisel ve toplumsal gelişmenin ortaya çıkmasında, kültürel, bilişsel ve akademik gelişmelerde, ana dilinde eğitimin katkısı yadsınamaz. Neyi, niçin öğretmesi gerektiğini bilmeyen ve buna bağlı olarak gerekli yöntem ve araçları kullanmayan bir eğitim sisteminin başarılı olması da beklenmemelidir. Çocuğun bilişsel gelişim özelliklerini dikkate alan bir yaklaşımın başarıyı getirmesi beklenir.

1.1 Problem Durumu

KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı ile DAÜ işbirliğinde gerçekleştirilen Temel Eğitim Program Geliştirme Projesi (TEPGEP) çerçevesinde Temel Eğitim alanında eğitim-öğretim programları geliştirilmiş olup, bu programlar 2016 yılından bu yana hem devlet hem de özel okullarda uygulanmaktadır.

Temel Eğitim Türkçe Dersi Öğretim Programı, ilk kez 2016-2017 eğitim-öğretim yılında okul öncesi, 1. , 4. ve 6. sınıflarda; ikinci, 5. ve 7. sınıflarda 2017-2018 eğitim-öğretim yılında ve 3. ve 8. sınıflar ise 2018-2019 eğitim-öğretim yılında uygulanmaya konulmuştur. 2018-2019 akademik yılının sonunda 1.-8. sınıfların tümünde program ilk kez tüm seviyelerde uygulanmıştır. Bununla beraber, programın uygulanmış olmasının başarılı olduğu anlamına geldiğini söylemek mümkün değildir. Uygulanan programın hazırlanması, tasarlanması, uygulanması (denenmesi) aşamaları

kadar, değerlendirilmesi ve gerekli düzeltmelerin yapılması aşamaları da program geliştirme halkasının önemli unsurlarını oluşturmaktadır.

Program geliştirme, programın tasarlanmasından, denenip düzeltildikten sonra geniş çapta yayılmasına kadar devamlılık göstermesidir. Genel olarak bir program geliştirme süreci, program taslağının ve yardımcı materyallerin hazırlanması, taslağın gerçek durumlarda denenmesi, deneme verilerinin değerlendirilmesi ve taslağın değerlendirme sonuçlarına göre düzeltilmesi ve yayılmasıdır. Bu, aynı zamanda uygulanmakta olan eğitim programlarının toplumun ihtiyaç ve beklentilerine, bireylerin ilgi, ihtiyaç ve özelliklerine, bilim ve teknolojideki gelişmelere, konu alanındaki değişme ve gelişmelere uygun olup olmaması bakımından değerlendirilmesini de gerektirmektedir. Buna göre, eğitim programlarının sadece sistematik, koordineli ve bilimsel olarak nitelikli biçimde geliştirilmesi kadar, etkin ve sürekli biçimde değerlendirilmesi de gerekmektedir. (Ertürk, 1998).

Program değerlendirme, programın etkililiği hakkında karar verme sürecidir. (Ertürk, 1975)' e göre değerlendirme, yetişek geliştirmenin son ve tamamlayıcı halkası olarak tanımlanmaktadır. Bir eğitim programının başarılı olabilmesi için tüm öğrencilerin programda amaçlanan hedeflere ulaşmış olması gerekir. Ancak bu her zaman gerçekleşmeyebilir. Bu nedenle, programın uygulanması sonucunda, yetersiz kalan, aksayan ya da ters işleyen unsurların olup olmadığını belirlemek ve gerekli düzeltmeleri yapmak amacıyla programın değerlendirilmesi gerekmektedir. Program değerlendirilirken programın hedef, içerik, öğrenme-öğretme yaşantıları, lme ve değerlendirme boyutuna bakmak gereği de ortaya çıkmaktadır (Demirel, 2010). Bu bağlamda, Türkçe Dersi ğretim Programının öncelikle değerlendirilmeye ve hedef, içerik öğrenme- öğretme süreçleri ve lme değerlendirmeye yönelik analizlerin/dönütlerin program geliştirme uzmanlarına sağlanması gerekmektedir. Bu

verileri sağlayabilecek birincil kaynak ise Türkçe Dersi Öğretim Programını hayata geçiren öğretmenlerdir. Araştırmanın problem durumunu öğretmenlere, geliştirilen Türkçe dersi öğretim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve ölçme değerlendirme ile ilgili görüşlerini sormak ve bire bir yaşadıkları sorunları derinlemesine incelemek oluşturmaktadır.

1.2 Araştırmanın Amacı

Ülke genelinde değerlendirmeler elbette ki daha verimli ve bütüncül sonuçlar doğurmakla birlikte; kurumların kendi içlerinde yapacakları derinlemesine değerlendirme çalışmaları genel değerlendirmeye hem ışık tutacak hem de kurumun kendi örgütsel bağlamında öğretim programının daha verimli uygulanmasına olanak sağlayacaktır.

Bu araştırmanın amacı, programın hedef, içerik, öğrenme-öğretme yaşantıları ve ölçme değerlendirmeye yönelik durumunu, Türkçe dersi öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda analiz etmektir. Bu bağlamda, KKTC Milli Eğitim Bakanlığına bağlı TED Kuzey Kıbrıs Kolejinde Türkçe dersinin uygulayıcısı olan öğretmenlerin, programın hedef, içerik, öğrenme-öğretme yaşantıları, ölçme-değerlendirme ve Türkçe öğretim programına olan bağlılıklarına yönelik görüşlerini belirlemektir. Bu amaçla, aşağıdaki araştırma sorularına yanıtlar aranacaktır.

1. MEB bağlı TED Kuzey Kıbrıs Kolejinde Türkçe Öğretimi dersini yürüten öğretmenlerin programın hedefleri ile ilgili görüşleri nelerdir?
2. MEB bağlı TED Kuzey Kıbrıs Kolejinde Türkçe Öğretimi dersini yürüten öğretmenlerin programın içeriği ile ilgili görüşleri nelerdir?
3. MEB bağlı TED Kuzey Kıbrıs Kolejinde Türkçe Öğretimi dersini yürüten öğretmenlerin programın öğrenme-öğretme süreçleri ile ilgili görüşleri nelerdir?

4. MEB bağlı TED Kuzey Kıbrıs Kolejinde Türkçe ğretimi dersini yürüten öğretmenlerin programın lme-değerlendirme ile ilgili görüşleri nelerdir?
5. MEB bağlı TED Kuzey Kıbrıs Kolejinde Türkçe ğretimi dersini yürüten sınıf ğretmenlerinin, Temel Eğitim Türkçe Dersi ğretim Programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve lme-değerlendirmeye yönelik bağlılıkları ile ilgili görüşleri nelerdir?

1.3 Araştırmanın nemi

lke genelinde değerlendirmeler daha verimli ve bütüncül sonuçlar doğurmakla birlikte; kurumların kendi içlerinde yapacakları derinlemesine değerlendirme çalışmaları genel değerlendirmeye hem ışık tutacak hem de kurumun kendi örgütsel bağlamında ğretim programının daha verimli uygulanmasına olanak sağlayacaktır.

Çalışmada ğretmenlerin ğretim programının dört ögesi ile programa bağlılıkları açısından fikirleri alınmış ve daha sonra hazırlanacak olan ğretim programlarının öğretmenler ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde olabilmesi doğrultusunda bilgiler sunulmuştur.

Küçük lekli bir çalışma olmasına rağmen bundan sonra genişlemesine yapılacak olan değerlendirme çalışmalarına önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4 Araştırmanın Sınırlılıkları

TED Kuzey Kıbrıs Kolejinde Türkçe dersini yürüten öğretmenlerin sayısı sınırlı olduğundan (12 kişi) nicel yöntemle veri toplama açısından araştırma sınırlılık göstermektedir.

Bölüm 2

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde ana dil öğretimi, ana dil öğretimi yaklaşımları hakkında bilgilere yer verilecek ve Türkçe dersi öğretim programının KKTC ile Türkiye’de hangi yaklaşım ve dinamikler üzerine kurgulandığı irdelenecektir. Bununla beraber, programda hedef, içerik, öğrenme-öğretme yaşantıları ve ölçme ve değerlendirmenin nasıl planlanıp tasarlandığı değerlendirilecek, ayrıca; öğretmenlerin Türkçe öğretim programına bağlılığı ve bu bağlılığı etkileyen etkenler açıklanacaktır. Bu bölüm, Türkiye ve KKTC’de yapılan ilgili çalışmaların bulgu ve sonuçlarını içeren özetlerle sonlandırılacaktır.

2.1 Ana Dili Öğretimi

Ana dilini yazılı ve sözlü olarak doğru kullanabilen bireyler yetiştirmek devletin eğitim sistemine yüklediği bir sorumluluktur. Kişinin insanlarla iletişim kurabilmesi, sosyal bir varlık olarak toplum içerisinde kendini ifade edebilmesi, bireysel gelişimini tamamlayabilmesi ve hayatın her aşamasında başarılı olmasının yolu iyi bir ana dili eğitim ve öğretiminden geçmektedir (Kayaalp, 1998:89). Toplumları güçlü kılan, ortak bir ana dili eğitim ve öğretiminden geçmiş çok farklı meslek gruplarına mensup insanların oluşturduğu kültürel alt yapısı sağlam nesillerin yetiştirilmesine bağlıdır. Bu bağlamda ana dili dersi olarak Türkçe dersi ve dersin müfredatı büyük önem taşımaktadır.

Etkili bir dil öğretimi için, çağdaş ana dili öğretimini oluşturan temel ilkelerin; bir başka ifadeyle, dil öğretiminin öğrenme durumunda gerçekleştirilmesi, etkinlikler

yardımıyla yapılması ve dil öğretiminde kullanılan her çeşit malzemenin içeriğinin anlamlı olması gerekir. Ana dili dersi aynı zamanda diğer dersler için bir araç derstir (Yıldız, 2003). Okuma, yazma, dinleme ve konuşma açısından dilin etkin öğretimi bu açıdan çok önemlidir. Etkin ana dili eğitimi insanın doğuştan getirdiği zihinsel alt yapıyı dikkate alan bir niteliğe sahip olmak zorundadır. Ulusal değerler, ulusal kültürün aynası olan ana diliyle yaratılır, anlatılır ve estetik kaygılar uyandırılır. O halde dil eğitimi aynı zamanda düşünce eğitimidir. İnsanın düşüncesi, kişiliğini de ortaya koyar. Çağdaş bilim, teknik ve sanat gelişmelerine ayak uydurabilmek için, ana diline bağlı ve saygılı kuşaklar yetiştirilmesi, ortak bir dil ve yazı dili ile ulusal birliğin güçlendirilmesinin kavranılması gerekir (Aksan, 2007).

Dünyada eğitim bilimi ile program geliştirme alanındaki gelişmeler Türkiye’de program geliştirme konusunda önemli arayışların ve model oluşturma çalışmalarının yoğun biçimde yaşanmasına neden olmuş ve 2004 yılında ilköğretim programlarının geliştirilmesine yönelik kapsamlı bir çalışma başlatılmıştır. Ancak, bu gelişmeler Kıbrıs’a tam şekli ile yansıyamamıştır. Bu dönemde Türkiye’de yapılandırmacı eğitim anlayışına uygun olarak hazırlanan ilkokul programları Kıbrıs Türk eğitim sisteminde öngörülse de uyarlanamamıştır.

2003 yılından itibaren Kıbrıs’ta ayrı bir eğitim sistemi geliştirme çabalarına rastlanmaktadır. Eğitim sisteminde yerelliğe önem verme anlayışı sonucunda ilkokullarda ders kitaplarının yazımına geçilmiş, tüm derslerle ilgili yerel kitaplar yazılmıştır. Ders kitapları yazıldıktan sonra bazı dersler ile ilgili ayrı ayrı programlar hazırlama girişimleri başlatılmıştır. Tüm derslerin programları yazılamamış, kısacası ilköğretimde dersler arasındaki bütüncüllük ilkesi sağlanamamış, çoğu dersle ilgili olarak kitap basmakla kalınmıştır. Bu da KKTC’de kitaba dayalı eğitim yapılmasına neden olmuştur. Program geliştirme alanıyla bağdaşmayan kitaptan hareketle program

yazma ve kitaba dayalı eğitim anlayışı, günümüzde okullarda egemen hale gelmiştir. Kıbrıs Türk toplumunun özelliklerinin yanı sıra gereksinimleri de dikkate alındığında, toplumun beklentilerine ve ülkenin şartlarına uygun, evrensel gelişmeler ışığında çağdaş bir temel eğitim programının hazırlanması gerekmektedir. Tüm bu gerekçeler Temel Eğitim Türkçe Dersi Öğretim Programının hazırlanmasında etkili olmuştur (<http://tepgp.emu.edu.tr/turkce.pdf>).

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nde geliştirilen ve ilk kez 2016-2017 eğitim-öğretim yılında okul öncesi, 1. , 4. ve 6. sınıflarda; 2., 5. ve 7. sınıflarda 2017-2018 eğitim-öğretim yılında ve 3. ve 8. sınıflar ise 2018-2019 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konan Temel Eğitim Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda; Türkçe’nin öğretim, bilim ve kültür dili olarak kullanımı temel alınmaktadır (<http://tepgp.emu.edu.tr/turkce.pdf>). Bu programda disiplinler arası bir yaklaşım temel alınmış ve özellikle Türkçeyi günlük yaşamda etkili bir biçimde kullanabilen öğrencilerin yetişmesi amaçlanmıştır (<http://tepgp.emu.edu.tr/turkce.pdf>).

Temel Eğitim Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın amacı, “Türkçeyi doğru ve etkili kullanan; ulusal ve evrensel değerler bağlamında diğer dillere, ağız özelliklerine saygı duyan ve genel olarak dil bilinci, sevgisi ve kullanım duyarlılığı olan öğrenciler yetiştirmektir.” şeklinde ifade edilmektedir (<http://tepgp.emu.edu.tr/turkce.pdf>).

2.2 Öğrenme-Öğretme Yaklaşımları

2.2.1 Davranışçı Yaklaşım

Davranışsal yaklaşım insanın doğrudan gözlenebilen davranışlarıyla ilgilenir. Davranışsal yaklaşım bireyin davranışlarının uyaran tepki ilişkisi içerisinde öğrenilmiş davranışlar olduğunu savunur. Davranışçı yaklaşıma göre, davranışlarımız çevre tarafından belirlenir ve kontrol edilir. Davranışçıların bu düşünceleri program geliştirme ve sınıf içi öğrenme süreçlerine yansımıştır. Örneğin, eğitim programları

hazırlanırken hedeflerin gözlenebilir ve ölçülebilir davranışlarla tanımlanması davranışçılık akımının etkisiyle ortaya çıkmış bir yaklaşımdır (Açıkgöz, 2005).

2.2.2 Yapılandırmacı Yaklaşım

Öğrenenlerin bilgiyi nasıl öğrendiklerine ilişkin bir kuram olarak gelişmeye başlayan yapılandırmacılık, zamanla öğrenenlerin bilgiyi nasıl yapılandırdıklarına ilişkin bir yaklaşım halini almıştır. Öğrenme ezberlemeye değil öğrenenin bilgiyi uyarlamasına, varolan bilgiyi yeniden yorumlamasına ve yeni bilgiyi oluşturmaya dayanır. Öğrenen, öğrenilmiş bir bilgi ile yeni öğrenilen bilgiyi uyumlu hale getirerek yapılandırdığı bilgiyi, yaşam problemlerini çözmeye uygulamaya koyar (Perkins,1999. akt, Demirel, 2002). Piaget ve Vygotsky yapılandırmacılığın gelişmesinde etkili olmuşlardır. Bu yaklaşımda öğretmenin rolü rehber olma, öğrenenlere öneride bulunma, öğrenmeye odaklanmadır. Bilgiyi anlamlı ve kullanışlı hale getirebilmek için zengin bir öğrenme çevresi ve zengin materyal kullanımı gerekmektedir. Türkçe öğretiminde, öğrencilerin kendilerine sunulan bilgileri olduğu gibi ezberlemesi ya da kabul etmesi yerine; bilgiyi anlaması ve yorumlayıp, sorgulaması sağlanmalıdır. Örneğin, metin işlerken yazarın metinde sunduğu “bilgiler, olaylar ve anlam” sorgulanmalı ve öğrencilerin ön bilgileriyle karşılaştırılarak yeni bilgilere ulaşması sağlanmalıdır (MEB, 2009: 147). Bu yaklaşıma göre değerlendirme, öğrenmenin sonu değil, ileriki öğrenmeler için yol göstericidir. Sadece ürünün değil aynı zamanda sürecin değerlendirilmesi de gereklidir. (Demirel, 2002).

2.3 Temel Eğitim Türkçe Dersi Öğretim Programlarının Tarihsel Gelişimi

2.3.1 Temel Eğitim Türkçe Dersi Öğretim Programlarının Türkiye'deki Tarihsel Gelişimi

Cumhuriyetin başlangıcından 1981'e kadar hazırlanan ilkokul Türkçe programları arasında yer alan 1929-1930 Türkçe programı, 1928 harf inkılabından sonra, o günün şartları içerisinde hazırlanan ilk programdır. 1929-1930 Türkçe Müfredat Programında ilk defa ilke ve esaslar açıklanmış, amaçlar belirlenmiştir. Düşünme alışkanlığının kazandırılması, konuşma ve yazma yeteneklerinin geliştirilmesi ile Türkçenin öğretimi için yapılacak çalışmalar hakkında birtakım bilgiler verilmiştir. Programda, yöntem ve ilkeler ayrı ayrı gösterilmiş, amaçlar belirlenmiştir. Programlarda derslerle ilgili hedefler öğrenci davranışına dönük olarak ifade edilmediği, ifade edilenler de gözlenebilir davranışlara dönüştürülemediği için, hedeflerin yorumlanması öğretmenden öğretmene değişmektedir. 1949 Programında derslerin içeriğini okuma, inşaat, dil bilgisi, imla, yazı gibi bölümler oluşturmuştur. Yazı dersi hariç diğer dersler için ayrı ayrı ders saatleri belirlenmemiş, hepsi bir bütün halinde konunun akışı içerisinde verilmiştir. 1981 Türkçe eğitim programı anlama ve anlatma çalışmalarını öncelikli kılar. Dilin doğal bir ortam içinde öğretilmesi, Türkçenin gücünün kavratılması, kelime dağarcığının zenginleştirilmesi, ezberden uzak durulması doğruları etrafında odaklanır. Önceki programlara göre daha planlıdır. Anlama ve anlatma başlıkları altında dinleme, okuma, yazma ve konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik amaçlar bulunur. Yöntem araç ve gereçler, ölçme ve değerlendirme bölümleri ise önceki bölümlerin bazı eksiklerinin giderilmesi ve ölçme ve değerlendirmenin ayrı bir başlık olarak düzenlenmesi bakımından önemlidir.

(Temizyürek, Balcı, 2006). Her üç programda da Türkçenin öğrencilere sevdirmesi ve ana dili doğru, etkili kullanılması amaçlanmıştır.

Türkçe öğretim programlarının, tarihsel süreç içerisinde, birtakım farklı adlarla nitelenerek aynı amaca hizmet eden, değişen koşullara ve ihtiyaçlara göre farklılık gösteren bir yapıda gelişerek hazırlandığını söylemek mümkündür.

1981 yılında hazırlanan Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı'nda (MEB, 1995), ilköğretim (1-8) sınıflarındaki Türkçe dersleri bir bütün olarak ele alınmış olmasına karşın, 1.-5. sınıflar birinci kademe; 6.-8. sınıflar ikinci kademe olarak hazırlanmıştır. 2004 yılında yeniden geliştirilmeye başlanan öğretim programlarının özelliği kavramsal öğrenme, çoklu zekâ, aktif öğrenme ve üst düzey düşünme becerilerine önem veren, öğrenci merkezli, yapılandırmacı yaklaşımı temel alan bir program olmasıdır. Programda öğretmen rehber niteliğinde, bilgiyi veren değil, bilgiye giden yolu gösteren ve rehberlik edendir (Erdoğan ve diğ., 2015). Bu anlayışla hazırlanan 2005 ve 2006 programları ise 1.-5. sınıflar ve 6.-8. sınıflar için ayrı ayrı ele alınmıştır. Bu programda 1981 programında belirlenen temel dil becerilerine ilişkin bilgiler daha geniş ve açıklamalı biçimde yer almış ve dersin işleniş hususunda örnek uygulamalara yer verilmiştir. Ayrıca, programın temellendirildiği yaklaşımın yapılandırmacı bir anlayışa dayandığı, buna göre derslerin işleneceği açıkça belirtilmiş, öğretime sunulacak ders kitaplarının alıştırma ve öğretmen kılavuz kitaplarının oluşturulması da sağlanmıştır. Bu program giriş, vizyon, temel yaklaşımlar, programın özellikleri, yapısı, genel amaçlar, temel beceriler, öğrenme alanları, kazanımlar, Atatürkçülük, etkinlikler ve açıklamalar bölümlerinden oluşmaktadır. 2005 ve 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda dil bilgisi ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmamış, diğer öğrenme alanları içinde verilmiştir. Öte yandan, şekil, sembol, resim, grafik, tablo, beden dili,

doğal ve sosyal olaylar gibi görselleri okuma, anlama ve yorumlamayı kapsayan görsel okuma ve görsel sunu ilkokul programında ayrı bir öğrenme alanı olarak ilk kez ele alınmıştır.

Toplumun eğitim sisteminden beklentilerinin artması ile çağa uygun bireyler yetiştirilmesi amacıyla programların değişmesi de gerekli kılındığından, MEB, 2005 İlköğretim Türkçe Dersi ğretim Programı ve Kılavuzunu (1.-5. sınıflar) yürürlükten kaldırmış ve yerine önce 2015 yılında, daha sonra da 2017 yılında taslak ve son olarak da 2018 yılında Türkçe Dersi ğretim Programını uygulamaya koymuştur.

2.3.2 Temel Eğitim Türkçe Dersi ğretim Programlarının KKTC'deki Tarihsel Gelişimi

KKTC'nin kuruluşu da dahil, günümüze kadar olan süreçte kendine özgü bir temel eğitim programının olmadığı görülmektedir. Kıbrıs Türk Eğitim Sistemi'nde bugüne kadar ilköğretim programı oluşturulmamış, dersler genellikle ders kitaplarının içeriği doğrultusunda işlenmiştir. Kitaptan hareketle program yazma ve kitaba dayalı eğitim anlayışı, okullarda egemen hale gelmiştir (Pehlivan ve Kömleksiz, 2018).

Toplumun ihtiyaç ve özellikleri göz önünde bulundurularak, ülkenin şartları ve toplumun beklentilerine uygun, dünyadaki gelişmeler işığında ağdaş bir temel eğitim programının hazırlanmasının önemi ortadadır.

KKTC, hızla gelişme, dünyaya ayak uydurma ve ağı yakalama çabası içerisinde-dir. Dolayısıyla gerek bilim ve teknolojiye yaşanan gelişmelerin gerekse eğitim bilimleri alanlarındaki kuram ve uygulamaların ülkemize uyarlanması bir gerekliliktir. Bu zorunluluktan ortaya çıkan Temel Eğitim Program Geliştirme Projesi (TEPGEP) 2013 yılında hayata geçirilmiştir. Hızlı gelişmeler sonucunda, eğitim programlarının güncellenmesi gerektiği ortaya çıkmıştır. Program yenilenirken bilimsel bulgular işığında hareket edilmiş, öğrencilerin kendi yeteneklerini

geliştirmelerini sağlayabilecekleri, yaratıcılıklarını ortaya koyabilecekleri bir program olması amaçlanmıştır. Eğitimde çağdaş program geliştirme sürecinde; planlama, geliştirme, değerlendirme ve yaygınlaştırma aşamaları izlenmiş ve bu alanda dünyadaki son çalışmalar izlenmiştir. Değişim ve gelişimlerden yola çıkarak, Temel Eğitim Program Geliştirme Projesi (TEPGEP) kapsamında çalışmalara başlanmış ve KKTC’de her dersin öğretim programı hazırlanmış, öğretim programlarına göre ders kitapları yazılarak bir öğretim yönetim sistemi oluşturulmuştur (<http://tepgp.emu.edu.tr/turkce.pdf>). Bu kapsamda ilk kez hazırlanan öğretim programları ile ders kitapları 2016-2017 eğitim-öğretim yılında sisteme dahil edilmiş ve kademeli olarak uygulanmaya başlanmıştır. Okul öncesi, 1., 4. ve 6. sınıfların öğretim programları ile ders kitapları projenin ilk kademesini oluşturmaktadır. 2., 5. ve 7. sınıfların öğretim programları ile ders kitapları 2017-2018 eğitim-öğretim yılında sisteme girerek projenin ikinci kademesini oluşturmaktadır. 2018-2019 eğitim-öğretim yılında 3. ve 8. sınıfların öğretim programlarının ve ders kitaplarının sisteme dahil edilmesiyle proje tamamlanmıştır. Üç akademik yılda uygulamaya giren bu proje ile bilgi çağı diye adlandırdığımız bu yüzyılın çocuklarının; ezberden uzak, bilgiyi ve teknolojiyi kullanabilen, yaratıcı, üretken bireyler olabilmeleri hedeflenmektedir.

KKTC genç bir ülkedir. Yetiştireceği insanda bulunması gereken en önemli özelliklerden biri, toplumsal problemlerin çözümüne katkıda bulunacak, sorunların çözümü için öneriler geliştirebilmektir. Yeni bir toplumun kurulmasında bu bireylerin çok önemli bir rolü olacaktır. Bunun da yeniden kurmacı bir eğitim felsefesini gerektirdiği söylenebilir (Pehlivan ve Kömleksiz, 2018).

KKTC yurttaşlarının da girişimci, araştırmacı, işbirliği içinde çalışan, bilgi teknolojilerine ulaşabilen, demokratik bir yaşam biçimini benimseyen bireyler olarak yetişmesi gerektiğini ortaya çıkarmaktadır. Bu açıdan bakıldığında, programların

ilerlemecilik eğitim felsefesinin ilkelerine göre de yapılandırılması gerektiği söylenebilir (Pehlivan ve Kömleksiz, 2018).

Geçmişten günümüze getirilen gelenek, görenek ve değerlerin genç kuşaklara aktarılması gereği ortaya çıkmaktadır. Bu anlamda daimici ve esasici eğitim felsefeleri öne çıkmaktadır. Bireyin kendisinin farkına varması, özelliklerini tanınması ve bu özellikleri doğrultusunda gelişebilmesi, eğitim programlarında öncelikle ele alınması gereken konulardan biridir. Varoluşçu bir eğitim felsefesi, böyle bir insanın yetiştirilmesinde başat bir rol oynayabilir. KKTC’de de kendinin farkında olan, kendini gerçekleştirmiş bireylere büyük gereksinme bulunmaktadır (Pehlivan ve Kömleksiz, 2018).

Öğretim programında, her ders için, gerekçe, ders öğretim programının amacı, program çıktıları, içerik, öğrenme çıktıları, öğrenme çıktılarıyla bağlantılı açıklamalar, temel beceriler, ara disiplinler, öğrenme çıktılarıyla program çıktıları arasındaki bağlantılara yer verilmektedir (<http://tepgp.emu.edu.tr/turkce.pdf>).

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nde geliştirilen Türkçe Öğretim Programı, Türkçenin öğretim, bilim ve kültür dili olarak kullanımını temel almaktadır. Bireyin anadilini etkin bir biçimde öğrenmesi, yaşamsal bir gerekliliktir. Birey, kendi anadilinde yetkinliğe ulaştıkça düşünme, yaratma, iletişim kurma, tartışma gibi birçok beceriyi başarılı bir biçimde gerçekleştirebilecektir. Türkçe dersi, aynı zamanda okullarda öğretilen bütün derslerle ve akademik başarıyla doğrudan ilişkilidir. Bireyin ana dili becerisi geliştikçe anlama ve anlatma becerileri, dolayısıyla diğer derslerdeki akademik başarısı da gelişecektir. Özetle belirtmek gerekirse, bu programda disiplinler arası bir yaklaşım temel alınmış ve özellikle Türkçeyi günlük yaşamda etkili bir biçimde kullanabilen öğrencilerin yetişmesi amaçlanmıştır (<http://tepgp.emu.edu.tr/turkce.pdf>).

Günümüzde dil öğretim programlarında çok kültürlülük ve çok dillilik konularına vurgu yapılmaktadır. Kendi dilini etkin bir şekilde öğrenen ve kullanan bireyler, diğer dilleri de kolaylıkla öğrenebileceklerdir. Bunun yanında, KKTC’de Kıbrıs ağzının da bilinmesi ve yaşatılması kültürel açıdan bir gerekliliktir. Bu noktadan hareketle, dil sevgisi ve bilincini geliştirebilmek adına Türkçe Öğretim Programı’nda bilişsel öğrenme çıktıları kadar duyuşsal öğrenme çıktılarına da önem verilmiştir (<http://tepgp.emu.edu.tr/turkce.pdf>).

2.4 İlgili Çalışmalar

2.4.1 Türkiye’de Yapılan İlgili Çalışmalar

Türkçe Dersi Öğretim Programları; dilsel beceri ve Türkçe’nin gücünün kavratılması amacıyla, hedef, içerik, öğrenme-öğretme yaşantıları ve ölçme ve değerlendirme başlıkları altında davranış geliştirme, dil öğretim yaklaşım ve yöntemlerini kapsamlı ve planlı, fayda sağlar şekilde sunma amacıyla geliştirilmektedir. Çalışmanın bu bölümünde, alanyazında yapılmış araştırmalar ve ulaşılan sonuçlara yönelik örnekler yer almaktadır.

Erdoğan vd. (2015), öğretmenlerle yaptıkları görüşmelerde, öğretim programlarının öğrencilerin sadece bilişsel düzeydeki gelişimlerine değil, duyuşsal gelişim düzeylerine de katkı sağladığı, hedeflerin öğrencilerin gelişim düzeyine uygun olduğu, iş birliğini destekler nitelikte olduğu sonucuna ulaşmıştır. Demirel (2002)’e göre, “Türkçeyi doğru, güzel ve bilinçli kullanmayı alışkanlık haline getirmenin en etkili yolu derslerde öğrencilere sık sık düşüncelerini yazılı ve sözlü olarak anlatma imkan ve koşullarını sağlamaktır.” Taş ve Minaz (2019) program hedeflerine yönelik öğretmenlerle yapmış oldukları araştırmada, öğretmenlerin, hedeflerin açık ve anlaşılır, çağın yönelimlerine uygun ve öğrenciler tarafından gerçekleştirilebilir nitelikte bulduklarını saptamıştır.

Yazar (2019), genel bir yaklaşımla 2015 ve sonrasındaki program revizyonlarının öncesine kıyasla çok daha kısa olduğu, öğretmene daha özgür bir alan bıraktığı, öğrenme alanlarına ilişkin kazanımların daha farklı ve daha az alt başlıklar halinde gruplandırıldığını belirtmiştir. Yıldız ve İzalan (2016) 'ın sınıf öğretmenleri görüşlerine dayalı yapılan çalışmasında, öğretmenler, dil bilgisi konularının çok net olmadığını ve konu sınırlarının belirlenmediğini söylemişlerdir. Epçaçan ve Erzen (2008) de, öğretmenlerin Türkçe öğretim programına uygun olarak etkinliklerin yıl içinde yetiştirilmesinde zorluklar yaşadığını vurgulamıştır. Bu olumsuzluğun Türkçe ders kitapları için seçilen okuma parçalarının uzunluğundan ya da önerilmiş olan etkinliklerin çokluğundan kaynaklandığı sonucuna ulaşmıştır. Baş (2012)'ın Türkçe Dersi Öğretim Programı kazanımlarından hareketle yaptığı araştırmada ise, öğrenme alanlarına yönelik kazanımların bazı hedeflerde ortak olduğu ancak hedef-kazanım ifadelerinin dil becerilerini ve kullanımını kapsayıcı olmadığını belirtmiştir. Atik ve Aykaç 2017'de yaptıkları çalışmada, 2015 programında görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanının çıkarılması, özellikle ilkokul öğrencilerinin gelişim özellikleri düşünüldüğünde programın olumsuz bir yönünü oluşturduğunu ifade etmiştir. Yaman (2010)'a göre de öğrencilere önce bağlamdan hareketle anlamı öğrenme, ardından sözlükten yararlanarak kelimenin diğer anlamlarını da öğrenebilme fırsatı sunulması gerektiğini dile getirmiştir. Mert (2013)'e göre, sözcük öğretimine yönelik kazanımları gerçekleştirecek etkinlikler, Türkçe öğretimi programında daha kapsamlı ele alınmalıdır. Coşkun ve Alkan (2010), Türkçe derslerinde metne yönelik çalışmalarda genelde ders kitabı takip edildiği, ders kitabındaki etkinliklerin benzer olması, öğrencilerin eğilim farklılıklarını göz ardı etmesine ve metin inceleme çalışmalarında çoklu, özgün ortamların oluşturulamamasına neden olduğu sonucuna ulaşmıştır. Karadüz (2009), öğrenme ortamlarında sınırlı düzeyde uyarıcı kullanılması ve

geleneksel eğitim sisteminde öğrencilerin edilgen kılınarak yeterli stratejiler geliştirememeleri onların sadece not tutan, öğretmeni sessizce dinleyen, itiraz etmekten çekinen bireyler olmalarına neden olduğunu belirtmiştir. Hedeflerin gerekli nitelikleri arasında öğrenci davranışına dönüklük, genellik ve sınırlılık ve bir de içerik ile kenetlilik özellikleri belirtilmektedir (Ertürk, 1972, akt., Demirel, 2010).

Küçükaydın ve İşcan (2017), Türkçe ders kitabında yer alan şiir ve metinlerin öğrenenlerin farklı ilgi alanlarına sahip olduğu düşünülerek hazırlandığı, ancak görsel öğelerde yetersizlikler ya da görselle metin arasında ilişki kurulamayan parçaların olduğunu dile getirmişlerdir. Özatalay (2007) da ders kitaplarında öğrencilere kazandırılması hedeflenen becerilerle ilgili ifade ve etkinlik çalışmalarının ve yapılan yönlendirmelerin yetersiz olduğunu belirtmiştir. Tuncer (2010), dil ve edebiyat derslerinde düşünme becerilerinin geliştirilmesi konulu çalışmasında, üst düzey düşünme becerilerinin programda yer aldığını ancak asıl işin rehber konumunda olması gereken öğretmenlere düştüğünü, onların öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve gelişimlerini de göz önünde bulundurarak özellikle okuma etkinliklerinde düşünme becerilerini geliştirmeleri gerektiği sonucuna ulaşmıştır.

Demirel, (2010), öğrenme alanlarının program çıktılarına yönelik hazırlanması, içerikte yer alan temaların ise hedefe yönelik olması ve temaların altında yer alan proje ve araştırma ödevlerinin temaları destekler nitelikte olması, içeriğin alt boyutlarının bireyleri belirlenen amaçlara ulaştırmada ve genel amacı gerçekleştirebilecek düzeyde olması gerektiğini belirtmiştir. Demirel (2010), içeriğe alınacak bilginin seçiminde zaman unsurunun bir geçerlik olduğunu ileri sürmektedir. Gagne, (1985, akt. Senemoğlu 2013). içeriğin örgütlenmesinde önemli bir strateji olan ön örgütleyicilerin programda yer alması gerekliliğini belirtmiştir.

Piaget (1973, akt. Demirel, 2010), program içeriğinin oluşturulmasında öğrencilerin içinde buldukları bilişsel gelişim evrelerine uyulması gerektiğini belirtmiştir. Özatalay (2007), ilköğretim Birinci Kademe Türkçe dersi öğretim programında öğrencilere kazandırılması amaçlanan temel becerilerin ders kitaplarında kullanılmasına ilişkin araştırmasında, üst düzey becerilere yönelik etkinliklere Türkçe ders kitaplarında yeterli ölçüde yer verilmediği sonucuna ulaşmıştır. Epçaçan ve Erzen (2008)'in sınıf öğretmenleri ile yapmış oldukları çalışmada, Türkçe öğretim programının tematik metinler aracılığıyla öğrencilerin ulusal ve evrensel değerlere duyarlı olmalarına katkı sağladığı düşüncesine sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Sever (2013), çocuk kitaplarında yazarın çocuğa göre kurguladığı, çocuğa uygun yaşam durumları, çocuğun belleğinde yanıtlanması gereken sorular oluşturmalı, çocukta merak duygusu uyandırarak, çocuğu belleğinde oluşan sorulara yanıt aramaya yönlendirmeli görüşünü ifade etmiştir. Yıldırım, K., Kandemir, E. ve Çınar, Z., (2017); Uygun ve Katrancı, (2013); Gök ve Erdoğan, (2009); Gök ve Şahin, (2009); yaptıkları araştırmalar, dilbilgisi konuları ile ilgili doğrudan öğretim yapılması, sezdirilerek verilmemesi, dilbilgisi kazanımlarının sayısının artırılması ve öğretmenlerin Türkçe programını uygularken en çok zorlandıkları ve eksik kaldığını düşündükleri konunun dilbilgisi olduğu sonucuna u ortaya koymuştur. Kırmızı ve Akkaya (2009) tarafından 2005 yılında uygulamaya konulan Türkçe Dersi Öğretim Programı ile ilgili yapılan araştırmada da öğretmenlerin çoğunluğu dilbilgisi konularının azaltılmasına ve dilbilgisi konularının sezdirilerek verilmesine olumlu olarak yaklaşırken bazı öğretmenler de sınavlar göz önünde bulundurulduğunda dilbilgisi konularının azaltılmaması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Erdem ve Demirel (2002)., öğretmenin rolünü rehber olma, öğrenenlere öneride bulunma ve öğrenmeye odaklanma olarak ifade etmiştir. Karatay (2011)

araştırmasında, karmaşık olan yazma çalışmalarının belli aşamalarda yürütülmesinin öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştireceği sonucuna ulaşmıştır. Özbay ve Melanlıoğlu (2012)'nin Türkçe derslerinde uygulanan programları, süreç içerisinde yapmış oldukları çalışmada, dinleme metnlerinin oranının düşük olduğunu ortaya koymuştur. Şahin (2015) ilkokul 4. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinleri dil ile ilgili kültürel değerler açısından deyimler, mecazi ifadeler, atasözleri, özdeyişler, ağız özellikleri, ikilemeler, yansımalar ve kalıp ifadeler şeklinde incelemiştir; ders kitabı temalarının, tümünde dil ile ilgili kültürel değerlere rastlamıştır; deyim, mecazi ifadeler ve ikileme unsurlarının daha çok; atasözleri, özdeyiş ve kalıp ifadelerin ise daha az olduğunu tespit etmiştir. Girmen (2013), araştırmasında değerlerin öğretiminde atasözlerinden yararlanılmasının hem öğrencinin söz varlığının zenginleşmesine hem de kültüre ait öğelerle değer eğitime destek olunmasına katkı getirdiğini vurgulamıştır. Mankır (2012)'de İlköğretim Beşinci Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki deyimleri incelediğinde, bir çok deyim metinlerde yer aldığını ortaya koymuştur.

Demirel, (2010), içeriğin önkoşul ilkesi çerçevesinde sıraya konulması gerektiği ve öğrencinin adım adım genelden özele doğru ilerleyebileceği, eski ve yeni kavramlar arasında benzerlik ve farklılık bulabileceği biçimde içeriğin düzenlenmesi gerektiğini ifade etmiştir. Uygun ve Katrancı (2013)'nin de elde ettikleri bulgulara göre öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde sıkça yaşadıkları sorunun etkinliklerin uzun zaman alması olduğudur. Karacaoğlu ve Acar (2010), süre boyutuna yönelik yaptıkları çalışmada, program hazırlanırken okullardaki ders işleme süreleri, koşulları, öğrenci düzeyleri gibi faktörlerin dikkate alınmadığı ya da yeteri kadar gerçekçi tespitlerin yapılmadığı düşüncesini ortaya koymuştur. Epçaçan ve Erzen (2010) öğretmenlerle yaptıkları görüşmelerde, Türkçe öğretim programına uygun olarak etkinliklerin yıl içinde yetiştirilmesinde zorluklar yaşandığını belirtmişlerdir.

Aktaş ve Baki'nin (2014) Türkçe öğretmeni adaylarının bitişik eğik yazıya ilişkin görüşlerini belirlemeye çalıştığı araştırma bulgularının sonucu, dik temel harfle yazı eğitimine geri dönülmesi gerektiği şeklindedir.

Taş, Halil ve Minaz, (2019); Erdoğan vd., (2014). alanyazında yapılan çalışmaların program içeriğinin öğrenme-öğretme ilkelerine uygun hazırlanması konularında öğretmenlerin olumlu görüşleri, içeriğin güncel, öğrencilerin gelişim düzeyine uygun ve gerçek hayata uyarlanabilir olduğunu ortaya koymuştur. Küçükaydın ve İşcan (2017), çalışmasında incelenen Türkçe ders kitabında yer alan şiir ve metinlerin öğrenenlerin farklı ilgi alanlarına sahip olduğu düşünülerek hazırlandığı ancak görsel öğelerde yetersizlikler ya da görselle metin arasında ilişki kurulamayan parçaların olduğu ve hayal dünyalarına hitap etme açısından eksik olduğu sonucuna varmıştır. Güven, (2014), Türkçe derslerinde yer alan metinler aracılığıyla öğrencilere değerlerin kavratılması ve bunları hayatlarında uygulamalarına olanak sağlanması gerektiğini belirtmiştir. Sever (2013)'e göre çocukların eğlenme ve keşfetme gerçeği ile uzlaşan, bu gerçeğe uygun karakterlerle çocuğun karşısına çıkan kitapların, çocuklar üzerinde kalıcı izler bırakarak yeni okuma eylemlerine kaynaklık ettiğini ifade etmiştir. Temizyürek ve Delican (2016)'ın yaptıkları araştırmada, Türkçe ders kitaplarında yer alan metinleri içerikleri, ilettikleri mesajlar açısından incelemiş, metinlerin içerikleri tema başlıklarıyla karşılaştırıldığında, metinlerin genel anlamda buldukları temalarla uyum içinde bulunduğu sonucuna varmıştır. Şahin, (2007), öğretmenlerle yaptığı görüşmelerde, Türkçe dersi kitabının dersin özelliğine göre uygulama ve işlem sonucunun yazılacağı çizelgelere, bilgi ve veri tablolarına, şekil, grafik, kroki, şablon ve benzeri öğretime yardımcı unsurlara yeterince yer verilmediği sonucunu ortaya koymuştur.

2.4.2 KKTC’de Yapılan İlgili Çalışmalar

Temel Eğitim Program Geliştirme Projesi (TEPGEP) yürütücüsü Pehlivan (2016), hızla gelişme, dünyaya ayak uydurma ve çağı yakalama çabası içerisinde gerek bilim ve teknolojide yaşanan gelişmelerin gerekse eğitim bilimleri alanlarındaki kuram ve uygulamaların ülkeye uyarlanması gerekliliğini belirtmiştir. Güneyli ve Özyel (2016), yazı-çizgi çalışmalarına yönelik öğretmenlerle yapmış oldukları araştırmada, öğretmenlerin yazı-çizgi çalışmalarının kazanımlarını öğretim programını tamamlama şeklinde ifade etmelerini gerek öğretmen merkezli bir hedef olması gerekse çocuğu temel almaması ve bazı öğretmenlerin geleneksel öğretim anlayışını sürdürme eğilimini göstermesi açısından düşündürücü bulmuştur. Ayrıca yapılan bu araştırmada, hangi çizgi çalışmalarının öğretileceği konusunda öğretmen görüşleri değerlendirildiğinde, dik temel yazı çizgi çalışmalarının tercih edildiği ortaya çıkmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin KKTC Milli Eğitim Bakanlığı’nın kararını desteklediği ve dik temel yazıyı onayladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sertel (2014), KKTC ilkokul öğretim programlarına yönelik öğretmenlerle yaptığı görüşmelerde araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısına yakını öğrenim etkinliklerinin öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayamadığını ifade etmiştir. Öğretmenler programda öngörülen konuları tamamlama adına yeterli zaman olmadığını, etkinliklerine yeterli süre ayıramadıkları belirtmişlerdir. Öğretmenler, öğrencileri belirli aralıklarla yapılan geleneksel sınavlarla, değerlendirip not verilerek ölçme yapıldığını dile getirmişlerdir. Ayrıca programın hedef ve içerik öğelerine yönelik, hedef ve içerik yapısının oldukça yapılandırılmış olduğu, ancak program hedeflerinin öğrencilerin ilgi, ihtiyaç, istek ve sosyo-ekonomik yapılarına uygun olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Pehlivan, Aydın ve İnnalı (2017), 2015-2016 öğretim yılında ilkokul 1-5. sınıflarda okutulan KKTC’de hazırlanan Türkçe ders kitaplarında yer alan metinleri değerler eğitimi açısından inceledikleri araştırmada, gerek Kıbrıs Türk toplumunun şimdiki ve geleceğe yönelik değer beklentilerine gerek hedeflediği insan tipine uygun olarak metinlerin seçildiğini ifade etmişlerdir.

Özder, Konedralı ve Doğan (2012), ilkokul beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine ait düzeylerini incelenmesi ve öğrenme eksikliklerini belirlenmesine yönelik yapmış oldukları çalışmada, öğrencilerin okuduğunu anlamada en düşük başarının cümle boyutunda; sözcük, cümle, paragraf boyutundaki başarının orta düzeyde, en yüksek başarının ise sözcük boyutunda olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Pehlivan ve Kömleksiz, (2018). KKTC Temel Eğitim Türkçe Ders Öğretim Programına ve ders kitaplarına ilişkin Türkçe öğretmenleri ve sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirdikleri çalışmada Türkçe öğretmenleri, Türkçe ders öğretim programlarını ve program doğrultusunda hazırlanan kitapları sınıf öğretmenlerine göre daha yeterli olarak değerlendirdikleri görülmektedir.

2.5 Kavramsal Çerçeve

Çalışmanın kavramsal çerçevesi, Türkçe dersi öğretimi programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme yaşantıları, ölçme ve değerlendirme boyutlarından oluşmaktadır. Böylece sıralanan kavramlar hakkında kapsamlı bilgi verilerek, kavramların anlamları ortaya konacaktır. Ayrıca, öğretmenlerin programa bağlılıkları ve bağlılıklarını etkileyen etkenler de çalışmanın kavramsal çerçevesinde yer almaktadır.

2.5.1 Türkçe Dersi Öğretimi Programı

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde geliştirilen Türkçe Öğretim Programı, Türkçenin öğretim, bilim ve kültür dili olarak kullanımını temel almaktadır. Bireyin anadilini etkin bir biçimde öğrenmesi, hayati önem taşımaktadır. Türkçe dersi okullarda öğretilen tüm derslerle ve öğrencinin başarısıyla doğrudan ilişkilidir. Anadili becerisi gelişimi anlama ve anlatma becerilerinin gelişimine de katkı sağlamak suretiyle diğer derslerdeki başarıyı da destekler. Türkçe öğretim programında bilişsel öğrenme çıktılarının yanı sıra duyuşsal öğrenme çıktıları da yer almakta ve program dil sevgisi ve bilincini geliştirebilmek adına öğrenci merkezli eğitim anlayışına dayanmaktadır.

2.5.2 Eğitim Programının Öğeleri

2.5.2.1 Hedef

Hedefler, öğrenciye kazandırılmak istenen istendik özelliklerin belirlenmesidir. Bu özellikler; bilgiler, yetenekler, tutumlar, beceriler, ilgiler, alışkanlıklar vb. olabilir. Planlı eğitimde zamanın kısıtlı olması nedeniyle, öğrenciye kazandırılacak özelliklerin en önemlileri belirlenmeli, uygun önlemlerle kazandırılmalıdır. Eğitimde hedeflerin belirlenmesi, öğretimi yönlendirmek, öğretme-öğrenme ortamının sağlanması ve ölçme-değerlendirmelere yön vermesi açısından gerekli görülmektedir (Demirel, 2010). Bu araştırmada, Türkçe öğretim programının hedefe ilişkin öğretmenlerin görüşleri saptanırken aşağıdaki ölçütler dikkate alınmıştır:

- Ulaşılabilirlik
- Açıklık, anlaşılabilirlik
- Ölçülebilirlik
- Düzeye uygunluk
- Tutarlılık

- İçerikle ilişki
- Eğitimle oluşturabilirlik
- Genellik ve sınırlılık
- Kalıcılık ve dayanıklılık
- İŞe yararlık

2.5.2.2 İçerik

Programın içeriğine yönelik program hazırlanırken belirlenen amaçlara ulaşmak için “ne öğretelim?” sorusuna yanıt aranılmaktadır. Bilgi, ğrencinin en iyi Şekilde anlayabileceği, öğrenilebilir en uygun yapıda olmalıdır. En uygun hali bilginin kullanılabilir hale getirilmesidir. İçerik belirlenirken bilginin bu özelliğinden yararlanılmalıdır. Böylece, bireyin gelişim ve olgunlaŐma düzeyi ile birlikte ele alındığı için içerik seçimi tutarlı olabilmektedir. İçerik düzenlenirken en önemli ölçüt, içeriğin hedeflerle tutarlı ve öğrenciler için anlamlı olmasıdır. Genel olarak içeriğin belirlenmesinde temel ilkeler dikkate alınmaktadır. Bunlar, somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kolaydan zora, bütünden parçaya ve parçadan bütüne, günümüzden geçmişe, olaylardan kavrama ve genelleme, yakın çevreden uzağa ilkeleridir. İlkelerin yanı sıra içerik, ađdaŐ, bilimsel, sanatsal ve felsefi bilgilere ters düŐmemelidir. Ayrıca, konunun özelliğine göre aşamalı ve birbirinin ön koşulu olabilecek Şekilde sıralanmalıdır (Demirel, 2010). Bu araştırmada, Türkçe ğretim programının içeriğine ilişkin öğretmenlerin görüşleri saptanırken aşağıdaki ölçütler dikkate alınmıştır:

- ğrenme ıktıları ile tutarlılık
- Düzeye uygunluk
- Önemlilik
- Geçerlilik
- İlgililik

- Kullanışlılık
- Öğrenebilirlik
- Gerçekleştirilebilirlik
- İçeriğin sunuluşu
- İlgi çekicilik
- Anlamlılık

2.5.2.3 Öğrenme-Öğretme Süreçleri

Öğrenme-Öğretme Süreçleri, eğitim programı geliştirme süreci boyutunu meydana getirmektedir. Bu aşamada öğrenme yaşantıları düzenlenmektedir. Bu aşamada öğretme ve öğrenme yaşantıları düzeneği oluşturulmaktadır. Öğrencileri programın merkezinde tutabilmek için, belirlenen hedeflere uygun öğretme etkinliklerine yer verilmesi önemlidir (Demirel, 2010).

Demirel'e göre (2010), öğrenme yaşantılarında belirlenecek etkinliklerde, bireyin temel gereksinimleri dikkate alınmalıdır. Düzenlenen etkinlikler, öğrencinin düşünme becerilerini geliştirmeli, öğrenciyi eleştirel ve yaratıcı düşünmeye yönlendirmelidir. Bu nedenle program geliştirilirken, program geliştirme uzmanları, öğrenme stillerini, öğrenme stratejilerini ve öğrenme modellerini dikkate almalı ve uygun olanları işe koşmaları gerekir. Bu şekilde, eğitim programının etkililiği sağlanmış olmaktadır. Bu araştırmada, Türkçe öğretim programının öğrenme-öğretme süreçlerine ilişkin öğretmenlerin görüşleri saptanırken aşağıdaki ölçütler dikkate alınmıştır:

- Öğrenme çıktıları ile tutarlık
- Öğretmene rehberlik
- Öğrenciye yol göstericilik
- Yöntem ve tekniklerde çeşitlilik

- Etkinliklerde çeşitlilik (yazılı sözlü anlama, yazılı ve sözlü anlatma)
- Öğrenci katılımını sağlama
- Bireysel farklılıkları dikkate alma
- Program becerilerini kazandırma
- Üst düzey düşünme becerilerini kazandırma
- Sınıf dışı öğrenme olanağı sağlama

2.5.2.4 Ölçme ve Değerlendirme

Öğrencide istendik özelliklerin kazanılıp kazanılmadığına karar verme aşamasıdır. Sınama durumlarının düzenlenmesinde her şeyden önce belirtke tablosu düzenlenmeli ve bu tabloda, bir dersin, bir kursun hedef davranışları içerikle birlikte verilmelidir. Uygulanacak ölçmede hedef davranışların ölçülmesine uygun soru tiplerine yer verilmelidir. Bu soru tipleri, bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanların niteliklerine ve düzeylerine göre düzenlenmelidir. Elde edilen ölçme sonuçları ile değerlendirmede bulunulabilir ve öğretimde hedeflere ne ölçüde ulaşıldığı belirlenebilir (Demirel, 2010). Bu araştırmada, Türkçe öğretim programının ölçme ve değerlendirmeye ilişkin öğretmenlerin görüşleri saptanırken aşağıdaki ölçütler dikkate alınmıştır:

- Öğrenme çıktıları ile tutarlılık
- Düzeye uygunluk
- Anlaşılabilirlik
- Çeşitlilik
- Öğrenci gelişimini belirleme
- Öğretmene rehberlik
- Öğrenciye yol göstericilik
- Bütüncül değerlendirme

- Üst düzey düşünme becerilerini geliştirme
- Süreci değerlendirme
- Sonucu değerlendirme

2.6 Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Dersi Öğretim Programına Bağlılığı ve Bu Bağlılığı Etkileyen Etkenler

2.6.1 Öğretim Programına Bağlılık Kavramı

Öğretim programlarının uygulanamaması birçok etkenden kaynaklanabilir. Öğretim programına bağlılık, Mihalic, (2002; akt. Bumen, Çakar ve Yıldız, 2014) tasarlanan program ile karşılaştırıldığında öğretim programının ne kadar iyi uygulandığının belirlenmesi olarak tanımlarken, Furtak ve ark., (2008; akt. Bumen, Çakar ve Yıldız, 2014) program tasarısı ile uygulanan program arasındaki uyumluluğu belirlemenin bir yolu diye tanımlamıştır. Öğretim programına bağlılığı tasarlanan programın öğretmen/paydaşlar tarafından aslına sadık kalınarak uygulanması olarak tanımlamak mümkündür (Bümen, Çakar ve Yıldız, 2014). Bu araştırmada, Türkçe öğretim programına bağlılığa yönelik öğretmenlerin görüşleri saptanırken aşağıdaki etkenler dikkate alınmıştır:

- Öğretmen özellikleri
- Program özellikleri
- Öğretmen eğitimi
- Kurumsal özellikler
- Bölgesel-sosyal-ekonomik-kültürel özellikler
- Merkeziyetçi eğitim sistemi
- Geleceği belirleyici sınavlar
- Öğrenci özellikleri

2.6.2 Öğretim Programlarına Bağlılık Kavramının Önemi

1970’li yıllarla beraber araştırmacıların, öğretim programının uygulanması sürecine yoğunlaşmasının önemli nedenleri bulunmaktadır. Yeni programın başarılı ya da başarısız olmasının nedeni, programa bağlılığın ortaya konulması olarak açıklanabilir (Dusenbury ve ark., 2003; akt. Bümen, Çakar ve Yıldız, 2014). Öte yandan, başarısızlığın nedenleri arasında uygulayıcıların program dahiline alınan öğretim materyallerin kullanımını konusunda ikna olmadıklarını söylemek mümkündür. Bu durum kurum yapısıyla ilişkilendirilebilir. Ayrıca, kurumun yeniliğe bakış açısı, kurum içi rollerde öğretmen odaklı yerine öğrenci odaklı bir yaklaşımın benimsenmesinin kurum içi rolleri nasıl etkileyeceği ve programa bağlılığı yakından ilgilendirmektedir. Programın uygulanması sürecindeki hatalar, eksiklikler ve başarısızlıklar ortaya çıkabileceğinden programa bağlılığın incelenmesi bir başka önemli hususudur. Örneğin, programın felsefesi, amaç ve hedeflere yönelik bilgi dağarcığı, programda yer alan öğretim usullerine hakim olma ile deneyim de programa bağlılık düzeyini ve bu nedenle programın etkinliğini belirlemektedir (Fullan ve Pomfret, 1977; akt. Bümen, Çakar ve Yıldız, 2014).

2.6.3 Öğretim Programına Bağlılık İle İlgili Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Türkiye’de yapılan çalışmalarda öğretim programına bağlılık kavramı yerine, farklı kavramlar kullanılmıştır. Bu çalışmalarda öğretmen ve öğretmen adaylarının yanı sıra, yöneticilerin ve öğrencilerin görüşlerine de başvurulmuştur. Yapılan alanyazın incelemeleri sonucunda öğretim programına bağlılığı etkileyen dört temel etkenin Türkiye’de de geçerli olduğu sonucuna varılmıştır.

2.6.3.1 Öğretmen özellikleri

Türkiye’de programa bağlılığı etkileyen etkenler arasında yer almaktadır. 2005 yılında uygulanan yeni öğretim programlarıyla ilgili çalışmalarda, öğretmenlerin

yenilikleri kendi öğretim tecrübelerini esas alarak eklektik bir şekilde uyguladıkları görülmüştür. Öğretmenler teknolojiye ve görsel materyallere yönelik yenilikleri uygulamada daha istekli olurken, sunuş gibi geleneksel yöntemlere derslerde daha fazla yer vermektedir. (Atila, 2012; Aydemir, 2011; Çelik, 2012). Çakmak ve Gürbüz (2012) de yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin sınıfta kendi öğretim programlarını uyguladıklarını, programların yüklü içerikleri ve zamanın kısıtlı olması nedeniyle sınıflarında uygulama çalışmaları yapamadıklarını, kitaplardaki bilgileri geleneksel yöntemlerle öğrencilere aktardıklarını, materyal kullanımında kendilerini yetersiz gördüklerini ve etkinlik seçiminde zorlandıklarını ortaya koymuştur. Bu çerçevede, öğretim kültüründeki değişimin, sadece program değişimleriyle sağlanamayacağını ifade etmek mümkündür.

2.6.3.2 Öğretim programının özellikleri

Kenan ve Özmen'e (2010) göre, öğretmenlerin büyük çoğunluğu programlar hazırlanmadan önce görüşlerine başvurulmadığını, yeterli ihtiyaç analizi yapılmadığını ve programlar uygulamaya konulmadan önce gerekli altyapının oluşturulmadığını dile getirmişlerdir.

Öğretim programına bağlılık çerçevesinde programın gerçeklik ve uygulanabilirlik ilkesine uygun olarak geliştirilmesi önem arz etmektedir. Yapılan bir çalışmada, “öğretmenlerin öğretim programlarının akademisyenlerce hazırlanması ve ders içi süreçlerin yeterince dikkate alınmaması nedeniyle gerçekçi olmayan programların geliştirildiği düşüncesinde olduğu” sonucuna varılmıştır (Kaya ve ark. 2012). Zamanlama, bir diğer faktör olarak öğretmenlerin içerikte bazı kısıtlamalar yapmalarına neden olmaktadır. Öğretmenler programda öngörülen zamanlamaya uymak adına, öğrencilerin anlayıp anlamadıklarını kontrol etmeden ders süresince zaman zaman hızlı gitmek zorunda kalmaktadırlar (Kaya ve ark., 2012). Ek olarak,

öğretmenlerin birçok konuyu sınırlı bir sürede öğretme zorunluluğu, geleneksel öğretim yöntemlerini uygulamalarına sebep olmakta bu da öğrencilerin ezbere dayalı öğrenmelerine yol açmaktadır.

2.6.3.3 Öğretmen Eğitimi

Öğretmenlerin gelişimi Türkiye’de kurs ve seminerler aracılığı ile yürütülmektedir. Ancak geleneksel kurs ve seminerler kuramsal ağırlıklı, izleme ve geribildirim sunmayan, didaktik bir tarzda yürütüldüğünden etkisizdir (Bümen, Ateş, Çakar, Ural ve Acar, 2012). Bümen’in (2005) çalışmasında, yenilenen ilköğretim öğretim programlarıyla ilgili öğretmenlere yapılan hizmet içi eğitimlerin ihtiyaç analizi teknikleriyle başlamasında, uygulamalı olarak (çalıştay şeklinde) yürütülmesinde ve katılımcı beklentilerinin öğrenilmesinde yarar olduğu belirtilmektedir. Öğretmenlerin donanımları artıp mesleki bilgi ve becerileri güçlendikçe öğretim programını sağlıklı bir şekilde hayata geçirebilmeleri mümkün görülebilir.

2.6.3.4 Kurumsal Özellikler

Kenan ve Özmen’in (2010) araştırmasında, programların uygulanmasını takip eden, yöneten, liderlik yapan kişilerin yeterli olmadığına, uygulama sürecinde Bakanlık ya da Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından yeterli destek sağlanmadığına, esnek bir iletişim ve işbirliği içerisinde paylaşımcı bir ortam olmadığına inanıldığı görülmektedir. Bayrak (2009), yaptığı çalışmada okul müdürlerinin yeni ilköğretim programının uygulanması sürecinde okullarda karar alma, planlama, öğretim faaliyetlerinin yürütülmesi, okul işletmesi, hizmet içi eğitim, fiziki imkânlar ve materyal temini gibi konularda sorun yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır.

2.6.3.5 Bölgesel-Sosyal-Ekonomik-Kültürel Özellikler

Türkiye’de okulun içinde bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik ve kültürel özelliklerinin programa bağlılığı etkilediği söylenebilir. Türkiye geneline bakıldığında, öğrenci başarılarının coğrafi bölge ve sosyo-ekonomik yapıya göre aşırı farklılaştığı” görülmektedir (Çelik, 2012). Ailelerin sosyo-ekonomik yapıları öğrenci başarısının en önemli belirleyicilerindendir (Derin, 2006). Bu nedenle, bölgesel ve sosyo-ekonomik farklılıklardan kaynaklanan gruplarda öğretim programlarının nasıl uyarlanabileceğine yönelik kapsamlı yönergelere ihtiyaç vardır.

2.6.3.6 Merkeziyetçi Eğitim Sistemi

Türkiye’de yeni öğretim programının uygulanmasını ve yeniliklerin sınıfa ya da kurumlara aktarılmasındaki etkenlerden bir diğeri merkeziyetçi eğitim sistemidir. (Fretwell ve Wheeler 2001, akt, Bümen. Çakar ve Yıldız, 2014)’a göre, Türkiye, OECD üye ülkeleri arasında eğitim sistemi en merkeziyetçi olan ülke olması sebebiyle öğrenci ve velilerin ilgi, ihtiyaç ve beklentilerinin yeterince karşılanamamaktadır (Yüksel, 1998).

2.6.3.7 Geleceği Belirleyici Sınavlar

Ulusal sınavlarda geleceği belirleyebilecek bazı konuların olmaması, bu konuların okullarda hafife alınmasına veya öğretilmemesine neden olabilmektedir. Ancak sınavlarda çok önemli olduğu düşünülen derslerde, özel ders yoluyla takviye çalışmaları yapılabilmektedir. Bu nedenle, bazı konular bazen rekabet veya ebeveynlerin okuldaki beklentilerinin etkisiyle haftalarca tekrarlanabilmektedir.

2.6.3.8 Öğrenci Özellikleri

Türkiye'deki öğrencilerin performans özellikleri ve akademik öğrenimleri programın yürütülmesini etkiler. Bu nedenle, müfredata bağlılığı etkileyen son faktör öğrencinin özellikleridir. Kaya ve ark. (2012) çalışmasında, öğrencilerin başarı

düzeylerinin yüksek olduğu durumlarda öğretmenlerin öğretim programını planlandığı şekliyle uyguladıkları; başarı düzeyinin düşük olduğu durumlarda ise programda yer alan kavramların sadece bazı noktalarının verildiği veya öğrencilerin anlamayacakları düşünülerek o kavramların hiç verilmediği ortaya konmuştur. Benzer şekilde Öztürk (2003), öğrenci seviyelerinin yüksek olduğu sınıflarda çeşitli sınıf içi etkinliklerinin kolayca gerçekleştirildiğini, düşük seviyeli öğrencilerin olduğu sınıflarda ise öğretimin hedeflendiği biçimde uygulanmasında sorunlar yaşandığını ortaya koymuştur.

Bölüm 3

YÖNTEM

3.1 Araştırma Deseni

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma deseni olarak bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır. Genel itibari ile nitel araştırmacı gözlem, görüşme ve dokümanlardan yola çıkarak kavramları, anlamları ve ilişkileri açıklayarak süreci sürdürür (Merriam' dan akt. Karadağ, 2010). Nitel araştırma modellerinden, bütüncül tek durum deseninde, ele alınan veya araştırmaya dâhil edilen bir durum, tek bir analiz birimi vardır: Bir birey, bir kurum, bir program, bir okul vb. (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu araştırmada ise; TED Kuzey Kıbrıs Kolejinde görev yapmakta olan ve Türkçe Dersi Öğretim Programını uygulayan sınıf öğretmenleri üzerinde durulmuştur. Kurum olarak sadece TED Kuzey Kıbrıs Koleji ve olgu olarak sınıf öğretmenlerinin Türkçe Dersi Öğretim Programının dört ögesine ve bu programa olan bağlılıklarına ilişkin görüşleri incelenmiştir.

Daha önce hiç çalışılmamış ve sonuçları belirgin bir şekilde ortaya konulmamış durumlar üzerinde bütüncül tek durum deseni kullanılarak çalışılabilir. Bu çalışmalar gelecekte yapılacak çalışmalara ışık tutacaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Çalışmada durum çalışmasının tercih edilmesinin nedeni, Türkçe Dersi Öğretim Programının değerlendirilmesine yönelik verilerin, sadece TED Kuzey Kıbrıs Kolejinde görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinden görüşme aracı ile toplanacak olmasıdır.

Türkçe Dersi Öğretim Programının tüm seviyelerde (1.-8. Sınıflar) aynı anda ilk kez uygulanıyor olması ve programa yönelik hiç bir değerlendirmenin şu ana kadar yapılmamış olması; bundan sonra genişlemesine yapılacak olan araştırmalara da ışık tutacaktır.

3.2 Örneklem (Çalışma Grubu)

Türkçe dersi öğretim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme yaşantıları, ölçme-değerlendirme ve sınıf öğretmenlerinin programa bağlılıklarının değerlendirilmesine ilişkin yapılan bu araştırmanın çalışma grubu, TED Kuzey Kıbrıs Kolejinin ilkököl kısmında görev yapan sınıf öğretmenleridir. Çalışma grubu, 2018-2019 eğitim yılı içerisinde görev yapan 9'u kadın, 3'ü erkek 12 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Bu nedenle amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan, "kolay ulaşılabilir durum örnekleme" kullanılmıştır. Bu yöntem, maliyet ve kolay ulaşılabilir olması, araştırmaya pratiklik ve hız kazandırmasından dolayı seçilmiştir. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme, nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan bir yöntemdir (akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013). Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin 3'ü erkek 9'u kadındır. 11 katılımcı sınıf öğretmenliği bölümü mezunu, biri edebiyat bölümü mezunu olup 4 katılımcının yüksek lisans derecesi de vardır. 3 katılımcı KKTC'li, diğer katılımcılar Türkiye kökenlidir. Mesleki tecrübeleri, 2 ile 30 yıl arasında değişmektedir. Katılımcılardan 8'i, 2016 yılında uygulamaya konan Türkçe dersi öğretim programını başladığı tarihten bu yana yürütmektedir.

3.3 Veri Toplama Aracı ve Veri Toplama Süreci

Görüşme, insanların tecrübelerine, duygularına, görüşlerine, tutumlarına şikayetlerine, istek ve inançlarına göre bilgi sahibi olunmasından dolayı sıklıkla kullanılmaktadır (Briggs, 1986; akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013). Görüşme, Patton'a

göre (1987) bireyin iç dünyasına girilmesi ile gözlenemeyenin anlamaya çalışılmasıdır (akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Bu araştırmada görüşme türlerinden olan, “yarı yapılandırılmış görüşme formu yaklaşımı” kullanılmıştır. Bu amaçla araştırma problemlerine bağlı olarak görüşme öncesi sorular hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme formu üç uzman tarafından incelenmiş gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Uzmanlardan iki tanesi program geliştirme ve öğretim alanında öğretim üyesi olup, hazırlanan görüşme sorularının araştırmanın amacına ve araştırma sorularına cevap verecek nitelikte olduğunu, uzmanlardan diğeri ise, Türkçe öğretimi konusunda öğretim üyesi olup görüşme sorularının Türkçe öğretimi programını değerlendirebilecek nitelikte olduğunu belirtmişlerdir. Görüşme sırasında katılımcılardan izin alınarak ses kaydı yapılmıştır. Yapılan her görüşme 40-45 dakika sürmüştür. Görüşme formu Yıldırım ve Şimşek’e göre (2013), araştırma problemi ile ilişkili tüm soruları ve tüm boyutları kapsamının güvence altında olması için geliştirilmiş bir yöntemdir. Araştırmacı bu yöntem ile, hem formda yer alan sorulara sadık kalabilir hem de ek sorularla bazı konuların ayrıntısına girebilir. Böylece, farklı bireylerden daha sistemli ve karşılaştırılabilir bilgi edinmeyi sağlar. Araştırmacının buradaki amacı, öğretmenlerin deneyimlerini paylaşmalarına olanak sunarak Türkçe öğretim programını onların bakış açılarıyla değerlendirebilmektir.

3.4 Verilerin Analizi

Bu araştırmada elde edilen tüm nitel veriler toplandıktan sonra içerik analizi yöntemi ile tematik kategoriler oluşturularak Miles ve Huberman’ın (1994) yöntemine göre analiz edilmiştir. Böylece “ne”, “neden” ve “nasıl” soruları üzerinden Temel Eğitim Türkçe Dersi Öğretim Programını uygulamakla yükümlü öğretmenlerinin programın dört ögesine ve programa bağlılıkları ile ilişkili görüşlerinin olumlu ve olumsuz yönlerinin neler olduğu, varsa eksikliklerinin sebepleri yorumlanması

sağlanmıştır. Yorumlamalar yapılırken yarı yapılandırılmış görüşme formu verilerinden anlamsal kategoriler oluşturulmuş, görüşmeler arasında ilişkilendirmeyi sağlamak amacıyla verilerden çıkarılan kavramlara göre kodlama/temalandırma işlemleri yapılmıştır. Öğretmenlerle bireysel olarak yapılan görüşmelerin ses kayıtları yazıya dökülmüştür. Program geliştirmenin hedef, içerik, öğrenme-öğretme yaşantıları, ölçme ve değerlendirme boyutlarına yönelik görüşme soruları ölçütleri için, KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı ile DAÜ işbirliğinde gerçekleştirilen Temel Eğitim Program Geliştirme Projesi (TEPGEP) kapsamında, ders materyallerini değerlendirmek amacıyla hazırlanan Öğretim Programı ve Ders Kitaplarını Değerlendirme Formundan yararlanılmıştır. Katılımcıların Türkçe dersi öğretim programına bağlılıklarına yönelik görüşme soruları ölçütleri için ise, Bümen, Çakar ve Yıldız'ın (2014) "Türkiye'de Öğretim Programına Bağlılık ve Bağlılığı Etkileyen Etkenler" çalışmasından faydalanılmıştır.

Katılımcılara bu sorular yöneltilirken, her bir temel ögenin ölçütleri ile ilgili görüşleri sorulmuştur. Veriler analiz edilirken her bir temel öge kategorileri, her temel ögenin altındaki ölçütler ise temaları oluşturmada esas alınmıştır. Her temanın altında oluşan ortak ve farklı görüşler, tekrarlanma sıklıkları dikkate alınarak sunulmuştur.

Bu araştırmanın geçerliği ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla nitel araştırmalarda geçerli olan inandırıcılık ve aktarılabilirlik stratejileri gözönünde bulundurulmuştur. Görüşülen kişilerle 'uzun süreli etkileşim' toplanan verilerin inandırıcılık ve geçerliği artırıcı yöntemlerden biri olduğu kabul edilir. Bu araştırmada, görüşme yapılan öğretmenlere dört temel ögenin ve bağlılık ögesinin altında en az üç genel soru ve ilgili ögenin ortalama on altı boyutuyla ilgili görüşleri sorulmuştur. Görüşmeler en az 45 dakika ile 90 dakika arası sürmüştür. Bu süre görüşmeci ile gerekli güven ortamını oluşturmada ve görüşmecinin sağladığı bulguların daha samimi

olmasına olanak sağlamıştır. ‘Çeşitleme’ nitel araştırmalarda inandırıcılığı artıran yöntemlerden bir diğeridir. Bu araştırmada, yöntem çeşitlemesinden ‘yöntem içi çeşitleme’ tekniği kullanılmıştır (Denzin, 1989; Bryman, 2004). Bu teknik, araştırmacı hangi yöntemi kullanıyorsa, araştırılan konuyu incelemek için aynı yöntem içinde birçok stratejiyi birlikte kullanmasıdır. Bu tekniğin en önemli özelliği, bir ana tekniğin içinde yer alan birçok alt ölçme aracının çok boyutlu bir şekilde yer almasıdır. Programın dört temel ögesi ve bağlılık ögesi ile ilgili görüşmecilere açık uçlu üç soru yöneltilirken; aynı zamanda en az on alt boyutu içeren sınırlandırılmış (yapılandırılmış) alt ölçme araçları da kullanılmıştır. Buna ek olarak yöntem içi çeşitleme aynı görüşmecilere programın dört temel ögesiyle ilgili soru yöneltilirken aynı zamanda programa bağlılıklarını etkileyen unsurlarla da ilgili sorular yöneltilmiştir. Bu durum aynı görüşmecilerin Türkçe öğretim programına iki farklı boyuttan bakmasını sağlamış ve verilerin birbirini teyit edip etmediği de saptanmıştır. Bağlılık kavramı, gerek programın dört temel ögesine göre gerekse literatürün bağlılığa ilişkin sunduğu etkenler kapsamında sorgulanmıştır. Araştırmacı, kurumun bir parçası ve görüşme yapılan zümrenin bir üyesi olduğu için orada yaşanan olay, olgu ve durumlara hakim ve katılımcıların bakış açısına sahip konumundadır. Bu da araştırmacının derinlik odaklı veri toplamasına olanak sağlamaktadır.

Araştırma konusu hakkında genel bilgiye sahip ve nitel araştırma yöntemleri konusunda uzmanlaşmış kişilerden, yapılan araştırmanın çeşitli boyutlarıyla inçelemesinin istenmesi inandırıcılık konusunda alınabilecek önlemlerden bir diğeridir. Bu araştırmada, uzman kişi tez danışmanı olup, araştırmanın deseninden toplanan verilere, bunların analizine ve sonuçların yazımına kadar olan süreçlerde araştırmaya eleştirel bir gözle bakmış ve sürekli geri bildirimde bulunmuştur. Buna ek olarak toplanan bulguları araştırmacıdan ayrı bağımsız olarak analiz etmiş ve

araştırmacıyla analizleri karşılaştırmış ve ortak olmayan temalar elenmiş, farklı olan sonuçlar üzerinde eleştirel bir gözle tartışılmıştır. Bu durum araştırmanın inandırıcılığına katkı sağlamıştır.

Nitel araştırmalarda, hem genele hem de özele ait bilgilere ulaşma yönelimi vardır. Bu amaçla bu araştırmada, görüşme yapılan öğretmenler bu farklılığı yansıtabilecek biçimde seçilmiş olup gerektiğinde ek örnekleme yapmaya olanak sağlayacak esnekliğe sahiptir. Bu bağlamda amaçlı örnekleme aktarılabilirlik ilkesine hizmet etmektedir. Aktarılabilirlik, bu araştırmada ayrıntılı betimleme yöntemiyle de sağlanmıştır. Bulgular kısmında, ham veriler ortaya çıkan kavram ve temalara göre kategorilere ayrılmış bir biçimde okuyucuya yorum katmadan ve verinin doğasına mümkün olduğu ölçüde sadık kalınarak aktarılmıştır. Bu amaçla bu araştırmada doğrudan alıntılara sıklıkla yer verilmiştir.

3.5 Araştırmacının Rolü

Araştırmacı veri toplama sürecinde aktif bir rol oynamıştır. Öğretmenlerle görüşme yapabilmek amacı ile gerekli izin dilekçeleri hazırlanmıştır. Bu dilekçeler Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölüm Başkanlığı aracılığı ile Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kuruluna (BAYEK) etik izni için başvurulmuştur. Kuruldan onay alındıktan sonra Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı İlköğretim Dairesi Müdürlüğüne başvuru yapılmış ve araştırmanın yürütülmesi için onay alınmıştır. Gerekli izinler alındıktan sonra Ted Kuzey Kıbrıs Koleji yönetimine bildirilerek bu araştırmada, öğretmenlerle gönüllülük esasına dayalı yüz yüze görüşmeler gerçekleştirileceği, kabul etmeleri halinde ses kaydı yapılacağı bilgisi verilmiştir. Görüşmeler ders saati dışında, eğitim sürecini etkilemeyecek şekilde yapılmıştır. Görüşmecisi, öğretmenlerin düşünce ve görüşlerini tarafsız olarak ifade edebilmeleri adına hiçbir yönlendirmede bulunmamıştır.

3.6 Etik İlkeler

Araştırmada, Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Araştırma Enstitüsüne Yüksek Lisans Tezi Öneri Formu sunulmuştur. Oradan gerekli onay alındıktan sonra Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kuruluna (BAYEK) etik izni için başvuruda bulunulmuş ve onay alınmıştır. Tüm bu işlemlerden sonra Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı İlköğretim Dairesi Müdürlüğünden de veri toplama süreci için izin alınmıştır. Katılımcılara araştırmanın amacını ve gönüllülük esasına dayalı olduğunu anlatan Sınıf Öğretmeni Katılımcı Bilgilendirme ve Onam Formu verilmiş ve imzalatılmıştır. Katılımcıların isimleri yerine kodlar kullanılmıştır. Görüşmeler sessiz bir ortamda, ders saati dışında ve bireysel olarak gerçekteşirilmıştir. Her katılımcıdan ses kaydı ile ilgili izin istenmiştir. Bulgular sunulurken literatüre ve nesnellik ilkesine bağlı kalınmıştır.

Bölüm 4

BULGULAR

Bu bölümde Türkçe dersi öğretim programının dört boyutuna ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirleyebilmek amacıyla 12 sınıf öğretmeni ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgu ve yorumlar yer almaktadır. MEB'e bağlı TED Kuzey Kıbrıs Koleji bünyesinde görev yapan öğretmenler ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular, aşağıda araştırma soruları sırasına göre yer almaktadır. Bu bağlamda, Türkçe Öğretimi dersini yürüten öğretmenlerin dersin hedefleri, içeriği, öğrenme yaşantıları ve ölçme-değerlendirme ve Türkçe Öğretim Programına olan bağlılıkları ile ilgili görüşleri aşağıda sıralanmıştır.

4.1 Araştırma Sorusu 1'e İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırma sorusu 1'e ilişkin öğretmen görüşlerine yer verimiştir. Öğretmenlerin hedefe yönelik sorulan sorulara verdikleri cevaplarda programın, hedef odaklı, 21. yüzyıl niteliklerine sahip bireyler yetiştirmeye yönelik olduğu ve öğrencilerde farklı bakış açılarının gelişimine katkı sağlandığı ortaya koymuşlardır. Öğretmenler ile yapılan görüşmelerde elde edilen bulgular verilen cevapların sıklık derecesine göre kategori ve temalara ayrılarak aşağıda sunulmuştur.

4.1.1 Kategori 1: Hedef

Hedef kategorisine yönelik öğretmen görüşmelerinden elde edilen bulgular tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Öğretmenlerin Hedef Kategorisine İlişkin Görüşleri

		Tema
Kategori: 1	HEDEF	1. Ulaşılabilirlik
		2. Açıklık, anlaşılabilirlik
		3. Ölçülebilirlik
		4. Düzeye uygunluk
		5. Tutarlılık
		6. İçerikle ilişki
		7. Eğitimle oluşturabilirlik
		8. Genellik ve sınırlılık
		9. Kalıcılık ve dayanıklılık
		10. İşe yararlık

4.1.1.1 Tema 1: Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı Hedeflerinin “Ulaşılabilirlik” Temasına İlişkin Görüşleri

On iki katılımcıdan on katılımcı (10/12) hedeflerin ulaşılabilir olduğunu belirtmiş, bir katılımcı (1/12) kısmen ulaşılabilir bulunduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerden bir katılımcı (1/12) ise, bu konuda olumlu veya olumsuz bir görüş belirtmemiştir.

Katılımcılardan on öğretmen (Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12) programın ulaşılabilirliğini, yazılan öğrenme çıktılarının açık ve net olması, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları ile bağlantılı olması ve günümüz ve geleceğin öğrencilerinin sahip olması gereken entellektüel ve dil yetilerini kazandıracak nitelikte

olmasına bağlamışlardır. Ayrıca, bilişsel gerekçelerin yanında, duygusal gerekçelerin, ana dile saygının yanında diğer dünya dillerine saygı duyan bugünün ve geleceğin bireylerini yetiştirilmesi yönünde de ulaşılabilirliğe sahip olduğunu dile getirmişlerdir.

Aşağıda verilen örnek cümleler bu düşünceleri desteklemektedir. (Ö1, Ö4, Ö5, Ö7, Ö9, Ö12)

Ö1: *“Gayet net”*

Ö4: *“Başarılı buluyorum.”*

Ö5: *“Ulaşılabilir. TEPGEP’in biz öğretmenlere verdiği kitapçıkta da bunu görmüştük.”*

Ö7: *“Ulaşılabilir. Varolan eksiklikleri kapsadığını düşünüyorum.”*

Ö9: *“Türkçe öğretim programı bize, entellektüel bir bireyin oluşmasındaki temel birkaç yönergeyi veriyor. Programa bağlı kalarak öğrencilerimizi bizden istediği şekilde yetiştirmeye, dillerine ve diğer dünya dillerine saygı duyan bireyler olarak yetiştirmeye uğraşıyoruz.”*

Ö12: *“Hedefler günümüzün ve geleceğin öğrencilerine kazandırılması gereken yetileri kazandırma amacıyla seçilmiş.”*

Öte yandan bir öğretmen (Ö10) ise, programın bu konuda düşünülerek hazırlanmış olduğunu ancak, etkinliklerin uzun olmasının ulaşılabilirliğe ket vurduğunu ifade etmiştir.

Aşağıda bu bulguyu destekleyen öğretmen görüşü yer almaktadır. (Ö10)

Ö10: *“Programı gerçekten düşünülerek hazırlanmış. Bizi çok zorluyor mu hayır işimizi birçok anlamda kolaylaştırıyor fakat ket vurduğu yerler de var. Etkinliklerin çok uzun olması bizim zamanımızdan alıyor diye düşünüyorum.”*

4.1.1.2 Tema 2: Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı Hedeflerinin “Açıklık ve Anlaşılrlık” Temasına İlişkin Görüşleri

On iki katılımcıdan on öğretmen (10/12) öğretim programının açık ve anlaşılır bulunduğunu ifade ederken, bir katılımcı (1/12) bu konuda olumlu veya olumsuz bir görüş belirtmemiştir. Öğretmenlerden bir katılımcı (1/12) ise, açık ve anlaşılrlığına ilişkin olumsuz görüş belirtmiştir.

Öğretmenlerden on katılımcı (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö12) programın Türkçe’yi doğru ve etkili kullanımı açısından açık ve anlaşılır bulduklarını ifade etmişlerdir. Ana dilin etkili kullanılmasına vurgu yapan katılımcılar ayrıca, Türkçe öğretim programının kendini sözel ve yazılı ifade edebilen, araştıran ve teknolojiyi etkili kullanan bireyler yetiştirme bağlamında iyi tasarlandığını ileri sürmüşlerdir.

Aşağıda bu bulguyu destekler alıntılar sunulmuştur. (Ö2, Ö4, Ö5, Ö6)

Ö2: *“Evet. Okuma yazma çalışmalarımıza yönelik hedefler açık ve anlaşılır olarak belirtildiği için o kazanımlar doğrultusunda ilerledik.”*

Ö4: *“ Hedefler net. Türkçeyi doğru ve etkili bir şekilde kullanmak. Bence de bu çok temel ve ana bir amaç. Oluşan program bunun üzerine yoğunlaşmış.”*

Ö5: *“Program; kendini ifade edebilen, kültürüne sahip çıkan, okuyan, okuduğunu anlayan, kendini sözel ve yazılı ifade edebilen, araştıran, medyayı ve teknolojiyi kullanan bireyler yetiştirmeyi amaçlıyor.”*

Ö6: *“Açıklık anlaşılrlık net. Programın amacı ana dili doğru ve etkili kullanmak.”*

Ayrıca iki katılımcı (Ö7, Ö8, Ö9) programın içinde bulunduğumuz yüzyılla uyumlu olması, kültürüne sahip çıkması ve ülkeye özgü olması aynı zamanda yazım boyutu ve görsellik yönünden de açık ve anlaşılır bulduklarını ifade etmişlerdir.

Aşağıdaki alıntılar bu bulguya örnek olarak sunulmuştur. (Ö7, Ö8, Ö9)

Ö7: “Açık, anlaşılır. 21. Yüzyıl hedeflerine yönelik olarak hazırlanmış. Açık anlaşılır bir şekilde yazılmış.”

Ö8: “Açık, anlaşılır. Türkçe programının eskiye göre bir, iki ve üçüncü sınıflarda çocukların daha rahat öğrenebileceği, okuyabileceği, görsel olarak algılayabileceği bir formata girdiğini gördüm.”

Ö9: “Açık anlaşılır. İlk defa böyle detaylı bir programın oluşturulması, Kıbrıs’ın kendine uygun, başka ülkelere bağlı kalmadan böyle bir programın başlatılması bence ülke için çok önemlidir, temeldir. Güzeldir.”

Öğretmenlerden bir katılımcı (Ö10) ise, programın açıklık ve anlaşılabilirlik konusunun öğretmen ve öğrenci açısından düşünülmesi gerektiğini ifade ederken, hem öğretmen hem de öğrenci açısından açık ve anlaşılır olmadığını belirtmiştir.

Aşağıda buna ilişkin görüş yer almaktadır. (Ö10)

Ö10: “Açıklık anlaşılabilirlik öğretmen ve öğrenci açısından iki türlü düşünmemiz gerekir. Anlaşılabilirlik kendi adıma programla bağdaştırdığımda çoğu yeri anlayabilmek için iki üç kez okumak zorunda kaldığım oluyor. Kitaplarda belli bir rutin harici çocuğun da anlamadığı ve ona açıklamak zorunda kaldığımız yerler oluyor. Bazı bölümlerde kitabımızda istenen şey ayrılan yere sığmıyor. Yaş seviyelerine göre hayal gücüne bırakıyor ama bazen bu çocuğu zorluyor, çocuk ne çizeceğini kavramıyor. Ben bir resmin çizimini bile çocuğa anlatmak durumunda kalabiliyorum.”

4.1.1.3 Tema 3: Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı Hedeflerinin “Ölçülebilirlik” Temasına İlişkin Görüşleri

On iki katılımcıdan beş öğretmen (5/12) Türkçe öğretim programı hedeflerini ölçülebilir bulurken, üç katılımcı (3/12) bu konuda olumlu ya da olumsuz görüş

belirtmemiştir. Öğretmenlerden dört katılımcı (4/12) ölçülebilirlik temasına ilişkin olumsuz görüş ifade etmiştir.

Katılımcılardan beş öğretmen (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö9) ölçülebilirliğe yönelik kullanılacak yöntem konusunda öğretmeni serbest bırakması ve sunulanların ne kadarının öğrenildiğini bilebilme açısından ölçülebilir olduğunu ifade etmişlerdir.

Aşağıda buna ilişkin görüşler yer almaktadır. (Ö1, Ö2, Ö4, Ö9)

Ö1: *“Program bize çok fazla veri vermiyor. Özgür bırakmış, olumlu birşey. Beni ölçme ve değerlendirme açısından ve hangi yöntemi kullanacağım konusunda sınırlandırmıyor. Özgür irademle yapabilirim.”*

Ö2: *“Evet. Okuma yazma çalışmaları sonunda aldığımız dönütler, okuma yazma öğrenmesi de ölçülebilir anlamda katkı sağladı.”*

Ö4: *“Güzel buluyorum, olumsuzluk görmedim.”*

Ö9: *“Ölçülebilirlik güzel. Programın rahat yürütülmesi açısından öğrettiklerimizin ne kadarının öğrenilip öğrenilmediğini ölçebiliyoruz.”*

Öte yandan, öğretmenlerden dört katılımcı (Ö7, Ö8, Ö12) ise, dilbilgisi konularına yönelik soru çeşitliliğinin farklı olması gerektiğini ve bu durumun yazılı anlatımdaki ölçülebilirliği zorlaştırdığını ifade etmişlerdir. Aynı zamanda da ölçülebilirliği, üst düzey becerileri geliştirmede nispeten eksik olduğunu dile getirmiştir.

Ö7: *“Üst düzey becerileri geliştirme konusunda biraz eksik kalmış.”*

Ö8: *“Dilbilgisi konuları tamamiyle ders kitabının içerisine yerleştirilmişti. Daha çok ölçme değerlendirme sürecinde doğru- yanlış, boşluk doldurma ve testti. Soru çeşitliliği daha farklı olabilir. Çocuğa hitap edebilir, çocuğun katkısını koyabileceği çalışmalar, uygulamalar olabilir. Dilbilgisinde daha çok klasik ölçme değerlendirme sistemi vardı.”*

Ö12: *“Dilbilgisi programda ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmamış, dile ilişkin kuralları aktarmak yerine onların dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve sunu alanlarına içerisine dağıtılmıştır. Bu durum özellikle yazılı anlatımdaki ölçülebilirliği zorlaştırmaktadır.”*

Bir diğer katılımcı (Ö10) ise, ölçülebilirliği, öğrencilerin ana dilini her ortamda yazılı ve sözlü, doğru ve güzel şekilde ifade edebilmesi olarak değerlendirmiştir.

Aşağıda verilen görüş bu duruma örnek olarak sunulmuştur. (Ö10)

Ö10: *“Benim için en büyük ölçme değerlendirme; çocuğun gerekli yerde güzel bir Türkçe konuşabilmesi ve bunu yazılı olarak anlatabilmesidir. Eğer benim öğrencim benim çocuğum kendini her ortamda doğru ifade edebiliyorsa bu benim için en büyük ölçme değerlendirmedir.”*

4.1.1.4 Tema 4: Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı Hedeflerinin “Düzeğe Uygunluk” Temasına İlişkin Görüşleri

On iki katılımcıdan dokuz öğretmen (9/12) hedeflerin düzeğe uygunluk açısından uygun bulunduğunu ifade ederken, iki katılımcı (2/12) kısmen düzeğe uygun bulunduğunu ifade etmiştir. Bir katılımcı ise (1/12) düzeğe uygun olmadığını dile getirmiştir.

Öğretmenlerden dokuz katılımcı (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö11) seçilen metinlerin ve görsellerin öğrencilerin ilgisini ve dikkatini çektiğini, etkinliklerini sıkıntı yaşamadan yapabildiklerini, anlama, anlatım ve dinleme becerilerini geliştirdiğini, bu metinlerde basitten karmaşığa ilkesine uygun olarak ilerlendiğini ifade etmişlerdir.

Bu bulgulara yönelik öğretmen görüşleri aşağıda yer almaktadır. (Ö1, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8)

Ö1: *“Düzeğe uygun evet.”*

Ö5: *“Yaşlarına çok uygun. Çocukların çok ilgisini ve dikkatini çekiyor.”*

Ö6: *“Çocuklar öğretmen rehberliğinde olmasa da tek başlarına sorunsuz bir şekilde yapabiliyorlar. Sıkıntıları yok.”*

Ö7: *“Düzeyle özelliklerine uygun dördüncü sınıf için konuşuyorum şu an.”*

Ö8: *“Düzeyle uygunluk açısından evet. Öğrenci seviye gruplarına göre metinler arasında zorluk ve kolaylık vardı. Hepsi sitabil aynı zorlukta değildi. Metinlerde, ilerleyen sürece göre de bu zorluk artırılmıştı. Eskiye göre görseldeki resimler tamamen değişmişti. Daha öncesi daha ürkütücü, konu başlığıyla ve resimle ilgisi olmayan görseller inanılmaz derecede çocuklara negatif gelebilecek durumdaydı. Öğretmen bile baktığında o parçayı işlemeye yönelik bir isteği olamayabiliyordu.”*

Öte yandan, iki katılımcı (Ö9, Ö12) öğretim programı hedeflerinin kısmen düzeyle uygun bulunduğunu ifade etmiştir. Anlama, dinleme, yazılı ve sözlü anlatım alanlarının düzeyle uygun olduğunu ve öğrencinin merkezde olması gerektiğine yapılan vurgunun önemli olduğunu belirtmektedir. Öte yandan ise, programın, ikinci ve üçüncü sınıflardaki yoğunluğunun sıkıntı oluşturduğunu ve bu durumun öğrencinin yaratıcılık, işbirliği yapma, sorun çözme türündeki becerilerinin gelişmesine ket vurduğunu, aktif rol oynamasının önüne geçildiğini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin bu görüşlerine aşağıda yer verilmiştir. (Ö9, Ö12)

Ö9: *“Öğrenme çıktılarına anlama, anlatım, yazılı anlatım bölümlerine baktığımız zaman düzeyle uygun dinleme ve izleme becerisi geliştiriyor. Ancak düzeyle uygunluk açısından ikinci ve üçüncü sınıf yükünün eşdeğer gitmesi, sıkıntı doğuruyor. Alt gruplarda üç en fazla dört sayfaya indirilirse daha rahat ilerlenir. Öğrencinin daha az şeyi daha uzun zamanda anlama fırsatı olur.”*

Ö12: *“Türkçe Dersi Öğretim Programı, öğrenciyi merkeze almakta ve bütün etkinliklerde öğrencinin aktif rol almasını gerektirmektedir fakat yapılan etkinlikler*

tam tersi öğretmen aktif olmasını destekler yapıdadır. Öğrencinin iletişim kurma, öğrenme, yaratıcılık, iş birliği yapma, sorun çözme becerilerini geliştirecek şekilde yapılandırılmamıştır.”

Katılımcılardan biri ise (Ö10) dilbilgisi konularının hafifletilmesinin öğrenci düzeyine uygun olmadığını, gerisinde kaldığını ifade etmiştir.

Aşağıdaki alıntılar öğretmen görüşüne örnek olarak sunulmuştur. (Ö10)

Ö10: “Bir dilin bütünleyicilerinden olan dilbilgisi konularının birazcık daha hafif geçirildiğine inanıyorum. Tamam kabul ediyorum özellikle ilk beş yılda çocuğun akıcı bir dille konuşması, yazabilmesi hedefleniyor. Ama dilbilgisini bu konulardan ayırtmamak, bununla eş zamanlı götürmek gerekiyor. Oysa ki biz birçok konuyu hafifleterek geçiyoruz.”

4.1.1.5 Tema 5: Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı Hedeflerinin “Tutarlılık” Temasına İlişkin Görüşleri

On iki katılımcıdan altı öğretmen (6/12) öğretim programı hedeflerinin tutarlılığı destekler nitelikte bulunduğunu ifade ederken, bir katılımcı (1/12) kısmen tutarlı bulunduğunu dile getirmiştir. Bu konuda beş katılımcı ise (5/12) olumlu ya da olumsuz bir görüş belirtmemişlerdir.

Öğretmenlerden altı katılımcı (Ö1, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9) konuların sıralamasının ve dilbilgisi konularının azaltılmasının uygunluğu açısından tutarlı bulduklarını, aynı zamanda okuduğunu anlamaya yönelik çalışmalara ağırlık verilmesinin bu tutarlılıkla örtüştüğünü ifade etmişlerdir.

Aşağıda verilen öğretmen görüşleri bu veriyi destekler niteliktedir. (Ö7, Ö8, Ö9)

Ö7: “Şunu hissediyorum açıkçası. Kitabın içinde olan etkinlikler bu hedeflere yönelik olarak hazırlanmış, başarılı da buluyorum.”

Ö8: *“Tutarlılık vardı. Konu sıralaması uygun ve güzeldi. Önce zamirlerin sonra sıfatların verilmesi dilbilgisi sıralaması. Sarmal bir işleyiş olmadığı için konu bitire bitire gidildiği için evet tutarlılık vardı.”*

Ö9: *“Tutarlı. İçerik amacı destekler nitelikte. İçerikteki dilbilgisinin girift konularına vakıf olunması değil de azaltılarak, okuduğunu anlayabilen, kendini rahat ifade edebilen çocuklar yetiştirebilmek amacıyla örtüşüyor.”*

Öğretim programı hedeflerinin tutarlılığına yönelik bir katılımcı (Ö12) öğrencilerin milli, manevi, kültürel değerlerinin güçlendirilmesi konusunda tutarlılık bulunduğunu dile getirirken öte yandan öğrencinin üst bilişsel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik tutarlılığının olmadığını ifade etmiştir.

Aşağıdaki alıntılar öğretmen görüşüne örnek olarak sunulmuştur. (Ö12)

Ö12: *Kısmen. Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihninde yapılandırma becerilerini geliştirmede tutarlı olmasa da sosyal ve kültürel yönlerden gelişmelerini sağlama, millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel, ve sanatsal değerlere önem vermelerini sağlama, millî duygu ve düşüncelerini güçlendirme konusunda tutarlılık vardır.*

4.1.1.6 Tema 6: Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı Hedeflerinin “İçerikle İlişki” Temasına İlişkin Görüşleri

On iki katılımcıdan altı öğretmen (6/12) program hedeflerinin içerikle ilişkisini uygun bulduğunu ifade ederken, bir katılımcı (1/12) içerikle kısmen ilişkili bulunduğunu dile getirmiştir. İki katılımcı ise (2/12) bu konuda olumlu ya da olumsuz bir görüş belirtmemişlerdir. Üç katılımcı (3/12) hedeflerin içerikle ilişkisini yeterli bulmadıklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerden altı katılımcı (Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö12) ülkeye özgü hazırlanan kitapta yer alan metinlerin içeriğinin bilinçli seçildiğini, metne dayalı soruların öğrencide iletişim kurma, üretme, araştırma, kelime dağarcığını

zenginleştirme becerilerini destekler nitelikte olduğunu ifade etmişlerdir. Aynı zamanda seçilen metinlerin yerel ve milli değerlere önem verilerek hazırlanmış olmasının içeriğin hedeflere yönelik olması ile örtüştüğünü dile getirmişlerdir.

Örnek görüşlere aşağıda yer verilmiştir. (Ö4, Ö6, Ö7, Ö8)

Ö4: *“İçerikteki konuları, milli değerlere ve yakın çevreye yer verilmesi açısından yeterli buluyorum. Güzel sonuçlar alıyoruz.”*

Ö6: *“Anlama, anlatma düşünme, iletişim kurma, üretme gibi alanlarda çok yeterli. Metinlerin çok güzel isimlendirilmesi içerikle uygun, paralel.”*

Ö7: *“Başarılı buluyorum. İçerik hedeflere yönelik olarak hazırlanmış.”*

Ö8: *“Soruların içerikle ilişkisi uygundu, güzeldi. İçeriğin kitapta, çok daha özetlenmiş olduğunu, metin konularının çok daha kişisel bilgi ve yerel özelliklere önem verilerek hazırlandığını, daha bilinçli parçaların metinlerin oluşturulduğunu, bu metinlerle ilgili çalışmalarda çocuğun süreci ölçme değerlendirmelerde kullanacakları soru çeşitleri daha nitelikliydi. Kendi kişisel özelliklerini gösterebilecek çalışmalar vardı. Ütopik değildi. Metni daha iyi işleyebilecek soruların o ölçme değerlendirme sürecinde varolduğunu gördüm. O anlamda olumlu bir bakış açısı var bende. “*

Katılımcılardan bir öğretmen (Ö1), içerikte, görsel okuma ve görsel sununun ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınması gerektiğini, bu açıdan hedeflerin içerikle tutarlılık sergilemediğini ifade etmiştir. Öte yandan iki katılımcı (Ö3, Ö10), dilbilgisi kazanım sayısının az olduğunu, metne yönelik kelimelerin anlamlarının hazır verilmesinin öğrenciyi sözlük kullanımında geri plana ittiğini, bu durumun da içerikle ilişkide çelişki yarattığını ifade etmişlerdir.

Öğretmen görüşleri aşağıda örnek olarak verilmiştir. (Ö1, Ö3, Ö10)

Ö1: “Dinleme, konuşma, okuma, yazma öğrenme alanlarına görsel sunu ve görsel okumanın da içerikte olması gerekiyordu. Bu açıdan tutarlılık yok. Bu alanları kazanımlar içersinde yedirmişler. Ayrı başlıkta olmalıydı.”

Ö3: “İçerikte dilbilgisi konularını belirli bir sıralanışı var ama kazanım sayısı az.”

Ö10: “Metinlerdeki ön hazırlık bölümlerinde sanki biraz sözlük kullanımını geri plana itiyoruz. Çocuğa “Hadi bakalım anlamını bulalım.” dediğimde “Ön sayfada var öğretmenim.” diyor. Ben çocuğun sözlüğü daha anlamlı, daha istekli kullanmasını isteyen öğretmenlerdenim. Biz dilbilgisi hazırlığıyla alfabetik sıralama veriyoruz. Ön hazırlıkta bazı kelimelerin anlamlarını çocuklara veriyor, ben verilmemesinden yanayım. Anahtar sözcükler densin anlamı kitapta olmasın çocuk kendisi bulsun, yeterli yeri olsun.”

Öte yandan bir katılımcı (Ö9) ise, dilbilgisi konularının azaltılması ve aynı kitapta yer almasına olumlu bakarken, öte yandan, aynı katılımcı metinlerin etkinlik sayısının yoğun olduğunu ve de istenen ders saatinde tamamlanmasında zorluklar yaşandığını, bu sebeple de öğrencinin anlama alanındaki gelişimine ket vurulduğunu dile getirmiştir.

Aşağıda buna ilişkin öğretmenin görüşü sunulmaktadır. (Ö9)

Ö9: “İçerikte yer alan dilbilgisi konularının azaltılması ve dilbilgisi bölümünün metinlerin içinde, aynı kitapta yer alması güzel, olumlu. İçerik metne yönelik etkinliklerde çok yoğun. İstenenle verilen süre uyumlu değil. Bunun nedeni bir okuma parçasının beş altı sayfa etkinlik kısmı var. Ardından gelen dilbilgisi kısmıyla yedi sekiz sayfaya uzuyor. Bizden çocukların bunu üç veya dört ders saatinde anlamaları bekleniyor, isteniyor.”

4.1.1.7 Tema 7: Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı Hedeflerinin “Eğitimle Oluşturabilirlik” Temasına İlişkin Görüşleri

On iki katılımcıdan sekiz öğretmen (8/12) öğretim programı hedeflerinin eğitimle oluşturabilirliğini olumlu bulduğunu ifade ederken üç katılımcı (3/12) bu konuda olumlu ya da olumsuz bir görüş belirtmemiştir. Öğretmenlerden bir katılımcı ise (1/12) hedefleri eğitimle oluşturabilir bulmadıklarını dile getirmişlerdir.

Öğretmenlerden sekiz katılımcı. (Ö1, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö12) hedeflerin eğitimle oluşturabilirliğe, 5N 1K soruları, dinleme metinleri ile dilini doğru kullanması, kendi yaşantısından birşeyler bulması, bilgiye nasıl ulaşacaklarına dair veriler sunması ile katkı sağlandığını ileri sürmüşlerdir.

Aşağıda bu görüşlere yer verilmiştir. (Ö1, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö12)

Ö1: “Net, belli”

Ö5: “Çocuklar soru soruyor, kendi yaşantılarından birşeyler buluyorlar, kendi de yaşamış oluyor bunu.”

Ö6: “Metinlerdeki yoğun 5N 1K sorularıyla çocukları farklı düşünmeye yönlendiriyor.”

Ö7: Programın amacına uygun öğrencileri sorgulayan, araştırmaya iten, güven duygusunu artıran, en önemlisi de öğrencilerin bilgiye nasıl ulaşabileceğini sağlayan veriler sunulmuş olması.”

Ö9: “Talim Terbiye Kurulunun sitesinde bazı okuma parçalarının dinleme şeklinde olduğunu biliyoruz. Özel okul olduğumuz, teknolojik alt yapımız olduğu için sınıfta uygulayabiliyoruz.”

Öğretmenlerden bir tanesi ise, (Ö8) Türkçe dersi işlenişinde farklı uygulamalar olabilmemesinin gerekliliğini ifade etmiştir. Metinlerin hem sıra ile hem de sınıfça

işlenmesi sonucunda öğrencide ve öğretmende süreçten kopma yaşandığını bu durumun eğitimle oluşturabilirliğe ket vurduğunu dile getirmiştir.

Aşağıda verilen örnek cümleler bu bulguyu desteklemektedir. (Ö8)

Ö8: *“Türkçe dersinin işlenişinde daha farklı işleniş tarzlarının olabilmesi gerekir diye düşünüyorum. Hadi şimdi bu metni işleyeceğiz, konumuz bu, açalım, mesela “Astonotlar Uzayda” gibi. Yani çocuğun isteğine göre birşey olmuyor, yine bir didaktik yani ben belirledim, ben sıraladım. Bunu çok doğru bulmuyorum. Keşke böyle metinler böyle kitapta sıralı, dizeli olmasa. Ayrıca bir metnin yirmi kişilik otuz kişilik bir sınıfta bir metnin topluca işlenişi bu yaş grubu çocuklar için bana çok doğru gelmiyor. Yani çocuk orada kendi isteğine göre seçebilmeli, bakmalı, grup çalışması olabilmeli. Bir rehber öğretmene ya da didaktik bir kişinin hadi şimdi kelimeleri yapıyoruz, hadi şimdi kelimelerin anlamını sözlükte bulalım, sorunun cevabı bu, 5N 1K tarzında olduğunda; zaman içerisinde hem öğretmenin hem öğrencinin koptuğunu düşünüyorum.”*

4.1.1.8 Tema 8: Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı Hedeflerinin “Genellik ve Sınırlılık” Temasına İlişkin Görüşleri

On iki katılımcıdan dört katılımcı (4/12) öğretim programını hedeflerinin genellik ve sınırlılık temasını olumlu bulduğunu ifade ederken altı katılımcı (6/12) bu konuda olumlu ya da olumsuz bir görüş belirtmemiştir. Öğretmenlerden iki katılımcı ise (2/12) hedeflerin genellik ve sınırlılığına yönelik olarak olumsuz görüş bildirmişlerdir.

Öğretmenlerden dört katılımcı (Ö1, Ö5, Ö8, Ö9) öğretim programı hedeflerinin genellik ve sınırlılık açılarından net ve belli olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bağlamda, teknolojiyi kullanabilen bireyler yetiştirmenin yanı sıra kültürel değerlerine sahip çıkan bireyler olmaları, aynı zamanda diğer dünya dillerine saygı duyarken kendi

dilinin özelliklerini de bilmeleri açısından hedeflerin genellik ve sınırlılık gösterdiğini dile getirmişlerdir.

Öte yandan birinci sınıftan beşinci sınıfa kadar dilbilgisi konularının sınırlandırılmış olması sonucunda öğrencinin seviyesini aşan sorulara maruz kalmasının önüne geçildiği yönünde olumlu görüşler bildirmişlerdir.

Aşağıda verilen öğretmen görüşleri bu düşünceleri desteklemektedir. (Ö1, Ö5, Ö8, Ö9)

Ö1: “Net. Belli. Dilbilgisinin ayrı bir bölüm şeklinde olması ve dilbilgisinin birden başlayarak beşinci sınıfa kadar nereye geleceğimizin sınırlandırılmış olması güzel. Öğretmenlere beklentinin üzerinde çocuklara birşey yüklememesi net bir sınırlılıkla belirtiyor. Bu olumlu birşey.”

Ö5: “Evet var. Kültürel değerlerini bilmenin yanında teknolojiyi kullanabilen bireyler yetiştirilmek amaçlanıyor. Evet yenilikçiyiz ama kültürümüze de sahip çıkalım, ilerlesin deniliyor.”

Ö8: “Sınırlılık ve genellik açısından evet, seviyeyi aşan çalışmalar, örnekler, sorular yoktu kesinlikle. Konu kapsamında işlenmişti. “

Ö9: “Program genellik anlamında, diğer dünya dillerinin hepsine saygılı olacak; sınırlılık anlamında da temelinde kendi dilinin özelliklerini, gerekliliklerini bilecek, vakıf olacak ve o donanıma sahip olacak.”

İki öğretmen ise, (Ö10, Ö12) öğretim programı hedeflerinin genellik ve sınırlılığının öğretmen ve öğrenci açısından düşünülmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda öğrenme çıktılarının genellik gösterdiğini dile getirirken sınırlılığın yönelik olumsuz görüş belirtmişlerdir.

Aşağıda verilen öğretmen görüşleri bu bulguyu desteklemektedir. (Ö10, Ö12)

Ö10: “Genellik, evet genel ama sınırlıyor mu bazen öğretmen ve öğrenciyi yer açısından, çokluk açısından sınırlandırabiliyor.”

Ö12: “Program genellik gösteriyor. Ancak istenenleri yerine getirmek, nitelikli ele almak, anlaşılabilirliği artırmak, tekrarlarla pekiştirebilmeye yönelik hususlarda, verilen süredeki sınırlılık sıkıntılar doğurabiliyor.”

4.1.1.9 Tema 9: Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı Hedeflerinin “Kalıcılık ve Dayanıklılık” Temasına İlişkin Görüşleri

On iki katılımcıdan yedi öğretmen (7/12) öğretim programı hedeflerinin kalıcılık ve dayanıklılığına yönelik olumlu görüş ifade ederken, bir katılımcı (1/12) kısmen kalıcı ve dayanıklı bulunduğunu belirtmiştir. İki katılımcı (2/12) bu konuda olumlu ya da olumsuz bir görüş belirtmemiştir. Öğretmenlerden iki katılımcı ise, (2/12) öğretim programı hedeflerinin kalıcılık ve dayanıklılığına yönelik olarak olumsuz görüş bildirmişlerdir.

Öğretmenlerden yedi katılımcı (Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11) öğretim programı hedeflerinin kalıcı ve dayanıklılığına ilişkin öğrencilerde merak uyandırdığı için öğrendiklerini, öğrendiklerini unutmadıklarını ve böylelikle kalıcılığın sağladığını dile getirmişlerdir. Aynı zamanda, kitaplarda yer alan görsellerin kalıcılığa ve dayanıklılığa önemli katkıları olduğunu ve onları toplum hayatına hazırlamada olumlu etkileri olduğunu ifade etmişlerdir.

Aşağıda öğretmen görüşlerinden örnekler sunulmuştur. (Ö4, Ö5, Ö11)

Ö4: “Çocuklarda merak uyandırdığı için kalıcılığı sağlıyor. İlgi çekici. Çocuklar merak ettikleri için öğreniyorlar ve öğrendiklerini de unutmuyorlar. Dayanıklı.”

Ö5: “Hedeflere ulaşmak için programdaki çalışmalarını gerçekten uyguluyoruz. Onları ileriki toplum hayatına hazırlamada katkı sağladığına inanıyorum.”

Ö11: *“Kalıcı ve dayanıklı. Artık bu devirde (2015-2017’den sonraki) görsel daha önemli. Kitaplarda görsel daha çok var. Metinlerdeki fotoğraflar çocukların daha çok ilgisini çektiği için hem dayanıklı hem de kalıcı oluyor beyinlerinde.”*

Katılımcılardan iki öğretmen (Ö3, Ö10) tekrar ve pekiştirme çalışmalarına yer verilmesinin kalıcılığı ve dayanıklılığı desteklediğini belirtmiştir. Bu bulguya yönelik görüşler aşağıdadır. (Ö3, Ö10)

Ö3: *“Kalıcı, dayanıklı. Öğrenme yaşantılarında yapılan tekrar ve pekiştirmelerle kalıcılığını ve dayanıklılığını artırıyoruz.”*

Ö10: *“Kalıcılık evet. Özellikle hece, heceleme, kelime bunlar gerçekten çok önemli. Bunların sürekli tekrarı beni sıkın bölümler içinde değil. Çünkü bu tekrarlandıkça oturabilecek davranışlar. Bunların tekrarının öğrenciler üzerindeki olumlu etkilerini görüyorum.”*

Bir diğer katılımcı (Ö9) ise, öğretim programı hedeflerinin ülkeye özgü olmasının kalıcılığı ve dayanıklılığı sağladığını ifade etmiştir.

Aşağıda verilen örnek cümleler bu bulguyu desteklemektedir. (Ö9)

Ö9: *“Programın ülkeye özgü olması, detaylandırılarak başka ülkelere bağlı kalmaksızın sürdürülebilir bir programın başlatılması bence çok güzel.”*

Bir diğer katılımcı (Ö12) ise, öğrenme alanlarının sınıf düzeyine uygun artarak ilerleyişinin kalıcılığı artırdığını ancak dilbilgisinin ayrı bir öğrenme alanı olarak yer almasının bu konudaki dayanıklılığı artıracığını ifade etmiştir.

Aşağıda verilen örnek cümleler bu görüşü desteklemektedir. (Ö12)

Ö12: *“Programın sınıf düzeyi arttıkça öğrenme alanlarına yönelik kazanımların da artarak değişkenlik göstermesi, üstüne eklenerek gidilmesi kalıcılığını artırmakta. Ancak dayanıklılık konusunda dil bilgisinin ayrı bir öğrenme alanı olarak alınmasını ve konularının adlandırılması gerektiğini düşünüyorum.”*

Öte yandan, katılımcılardan iki öğretmen (Ö1, Ö8) Türkçeyi severek, özümseyerek, işlerliliğini artırarak kullanılması için işlenecek olan metinleri, öğrencilerin istek ve ihtiyaçlarına uygun hale öğretmenin getirdiğini dile getirmişlerdir. Ayrıca, kalıcılığın ve dayanıklılığın, disiplinler arası ilişkilerin kurulmasında nispeten eksik kaldığını ifade etmişlerdir.

Aşağıda verilen öğretmen görüşleri bu bulguyu desteklemektedir. (Ö1, Ö8)

Ö1: “Bu programın ilerde değişeceğini düşünüyorum. Türkçenin tam anlamıyla özünsenmesinde ve disiplinlerarası ilişkilerin kurulmasında biraz eksik olduğunu düşünüyorum. Türkçe eğitimimize yeterli gelmeyeceğini düşünüyorum.”

Ö8: “Kalıcı ve dayanıklı olması açısından metinleri sırayla işlemedim. Çocukların hevesli oldukları, yapmak istedikleri, sekiz-dokuz sayfalık çalışmaları grup çalışması yaparak çok kolay yaptırdım. Çocukların birbirlerine mentörlük yapması, birbirlerine öğretmesi, doğru cevap, neden niçin tartışarak yapması açısından inanılmaz bir performans gösterdiler. Türkçe dersinde bu aktivitelerin grup şeklinde ve paylaşılarak yapılmasıyla üç metin işledim. Ama kendim işleseymdim anca bir metin işleyebilirdim. Çocuk coşkuyla etkinlikleri, aktiviteleri sıkılmadan, arkadaşıyla iletişim içerisinde yapıyor. Çünkü diğer derslerde zaten fazlasıyla bir dinleme, uygulama, yapma var ama burada kendi okuyup kendi yapıyor. Türkçe'nin de amacı; kendisinin okuması, anlaması değil midir?”

4.1.1.10 Tema 10: Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı Hedeflerinin “İşe Yararlık” Temasına İlişkin Görüşleri

On iki katılımcıdan on bir öğretmen (11/12) öğretim programı hedeflerini işe yarar bulduğunu dile getirirken, bir katılımcı (1/12) bu konuda olumlu ya da olumsuz bir görüş belirtmemiştir.

Öğretmenlerden on bir katılımcı (Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12) hedefe odaklı 21. Yüzyıl sahip bireyler yetiştirmeye yönelik olmasının, farklı metin türlerine, dinleme metinlerine ve de görsellere yer verilmesinin işe yararlılığı desteklediğini, öğrencilerde farklı bakış açılarının gelişmesine katkı sağladığını dile getirmişlerdir. Aynı zamanda seçilen metin türlerinin öğrencilerin üst bilişsel öğrenme alandaki gelişimini destekler nitelikte olduğunu ifade etmişlerdir.

Aşağıda sunulan alıntılar bu görüşü desteklemektedir. (Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11)

Ö6: *“Hedefe odaklı anya da röportaja da, şiire de yer verilmiş.”*

Ö7: *“İşe yarar. 21. Yüzyıl becerilerine sahip öğrenciler yetiştirmek için bir gerekliliktir”.*

Ö8: *“İşe yarar evet. Bir bütünlük olarak baktığınızda KKTC’de okutulan beşinci sınıf kitaplarındaki metinleri de alıp dördüncü sınıfta kullanabildim. Soru hazırlayacağımızda beşinci sınıfın ilk metinlerini ben dördüncü sınıftaki son ünitelerde kullanabildim. O anlamda bir örtüşme oldu. Metnin işlenişinde, mesela dördüncü sınıf sonundaki yabancı kelimelerin çok kullanıldığı metinler bayağı bir ağır gelmişti. Ama çocuğun çok kültürlü olabilmesi, bakış açısının geniş olabilmesi için de bu tür metinlerin olması daha üst seviyede olan çocuklara hitap edecek şekilde metinlerin olması da güzel. Ben bu anlamda da olumlu bakıyorum. “*

Ö9: *“İşe yarar. Programda belirtilen haftalardaki dinleme metinlerini dinletiyor, Türkçe’yi duyarak ve akıllarında, kulaklarında kalacak söylemlerin yer etmesi açısından faydalı olduğunu düşünüyorum.”*

Ö11: *“İşe yarar. Kitaplardaki görsel şemalar, kelime hazinelerinin gelişmesi olsun, metinle ilgili sorular olsun işe yararlılığını daha çok artırıyor.”*

Katılımcılardan iki öğretmen (Ö10, Ö12) ise programın öğretmen ve öğrencinin yararını gözetken komisyon tarafından hazırlandığını, öğrencinin kişisel,

sosyal, kültürel, milli ve manevi değerlere önem vermesi işe yararlılığı göstermesi açısından olumlu bulduklarını ifade etmişlerdir.

Aşağıda verilen örnek görüşler bu bulguyu desteklemektedir. (Ö10, Ö12)

Ö10: “İşe yarar. Bu program güzel bir komisyon tarafından hazırlanmış, öğretmenin ve öğrencinin yararlılığı için sunulmuş. İşe yararlılığı konusunda kesinlikle olumlu düşüncelerim var. Çünkü inanın ki hiç olmamasındansa elimizdeki program bizi çok güzel yönlendiriyor diye düşünüyorum.”

Ö12: “İşe yarar. Program öğrencilerin kişisel, sosyal ve kültürel yönlerden gelişmelerini sağlamada, millî, manevi, ahlaki, tarihi, kültürel, sanatsal değerlere önem vermelerini sağlamada, millî duygu ve düşüncelerini güçlendirmede işe yararlık göstermektedir. Ayrıca, KKTC kültürünü tanımalarını sağlamak amacıyla yazılı ve sözlü ürünler ortaya koymaktadır.”

4.2 Araştırma Sorusu 2’ye İlişkin Bulgular

Öğretmenler ile yapılan görüşmelerde elde edilen bulgular verilen cevapların sıklık derecesine göre kategori ve temalara ayrılarak aşağıda sunulmuştur.

Bu bölümde araştırma sorusu 2’ye ilişkin öğretmen görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 2: Öğretmenlerin İçerik Kategosine İlişkin Görüşleri

Kategori: 2	İÇERİK	Tema
		1. Öğrenme çıktıları ile tutarlılık
		2. Düzeye uygunluk
		3. Önemlilik
		4. Geçerlilik

5. İlgililik
6. Kullanışlılık
7. Öğrenebilirlik
8. Gerçekleştirilebilirlik
9. İçeriğin sunuluşu
10. İlgi çekicilik
11. Anlamlılık

4.2.1 Kategori 2: İçerik

4.2.1.1 Tema 1: Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı İçeriğinin “Öğrenme Çıktıları İle Tutarlılık” Temasına İlişkin Görüşleri

On iki katılımcıdan sekiz katılımcı (8/12) hedeflerin öğrenme çıktıları ile tutarlılık gösterdiğini belirtmiştir. Bir katılımcı (1/12) kısmen tutarlı bulduğunu dile getirmiştir. Bu konuda bir katılımcı (1/12) olumlu ya da olumsuz bir görüş belirtmemiştir. İki katılımcı (2/12) ise tutarlılık temasına yönelik olumsuz görüş bildirmiştir.

Öğretmenlerden sekiz katılımcı, (Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö11, Ö12) öğretim programının öğrenme çıktılarını öğrenme alanlarının belirlenmesi ve üzerine içeriğin oluşturulmasını kapsamında olumlu görüş ifade etmişlerdir. Aynı zamanda öğrencilerin nezaket kurallarına yönelik olumlu davranış geliştirmesine de katkı sağladığını belirtmişlerdir. Ayrıca içerikte yer alan temaların hedefe yönelik olduğunu ve proje ve araştırma ödevleriyle desteklenerek tutarlılığın sağlandığını ifade etmişlerdir.

Bu veriye yönelik görüşler aşağıdadır: (Ö4, Ö5, Ö7, Ö8)

Ö4: “İçeriğin öğrenme alanlarının belirlenmesiyle oluşturulması güzel olmuş. Önce öğrenme alanları belirleniyor, üzerine içerik oluşturuluyor. Bu anlamda güzel. Sadece kültürel, milli değerlerimiz değil, kitaptaki okuduğumuz parçalardan çocukların olumlu davranış geliştirmesine yönelik şeyler de alıyoruz. Doğru davranış nedir, yanlış davranışımızı nasıl düzeltiriz, nazaket kurallarına yer verilmiş o çok güzel. Hata yaptığında özür dilemeyi ya da kaybettiğinde o kaybetmeyi kabul edip kazanan arkadaşını ya da kazanan takımı tebrik etmeyi bunları da yer yer kitapta görüyoruz, bu da çok güzel.”

Ö5: “Evet. Öğrenci çıktılarına baktığımızda örneğin metinde önce bir amacımız var çocuğa bu metni şundan dolayı öğretmeliyiz veya kitapta bundan dolayı var ve gerçekten ben bunu gözlemleyebiliyorum. Çocuk verilmesi gereken o mesajı alıyor.”

Ö7: “Aslında çocukların kitapta öğrenerek, yaşayarak yapacağı, uygulayacağı birçok etkinlik proje ödev olarak verilebilir çocuğa. Zaten biz bunları uyguladık. Birinci dönem de uyguladık. Bu dönemde uygulamaya devam ediyoruz. Hep böyle proje ödevleri, araştırma ödevleri veriyoruz çocuklara. O yüzden güzel. Yani öğrenme çıktılarıyla tutarlı onu söyleyebilirim. Öğrenciye yol gösteriyor.”

Ö8: “Bana göre KKTC anlamında evet bu programın hazırlanan temalara uygun metinlerin olması uygun seçilmiş yani uygun güzel.”

Aynı zamanda iki katılımcı (Ö11, Ö12) içerikte yer alan konu anlatımının gerek sorularla, gerekse görsellerle zenginleştirilmesi ve programda geçen kazanımların sürece dağılımının da içerikle tutarlılık gösterdiğini belirtmişlerdir.

Aşağıda verilen öğretmen görüşleri bu veriye örnek olarak sunulmuştur. (Ö11, Ö12)

Ö11: “Gerek konu anlatımı ile gerekse konuların soruları ve görselleri ile ilgili öğrenme çıktıları ile tutarlılık vardır.”

Ö12: "Türkçe öğretimi içeriğinde, sürecinin aşamaları açıklanmış programdaki bütün kazanımların bu sürece dağılımı gösterilmiştir."

Öte yandan bir katılımcı öğretim programının öğrenme çıktılarının ülkenin kültürünü, tarihi eserlerini tanıtması ve öğrencilere milliyetçilik duygusu kazandırması açısından içerikle tutarlılık gösterse de, içerik sıralamasının uygun yapılmadığını, tutarlılık sergilemediğini belirtmiştir. Aşağıda bu bulguya yönelik görüş yer almaktadır. (Ö10)

Ö10: "Öğrenme her zaman yakından uzağa. Biz başka ülkelerin kültürü, tarihi eserleri bunları çocuklarımıza öğreteceğimize bir milliyetçilik kazandırmak açısından öncelikle kendi ülkemizi öğretmeliyiz ama her şeyiyle. Kitabımızı bu konuda evet hazırlananları doğru buluyorum. Evet tarihi yerlerimizi kültürümüzü, liderlerimizi tanıtıyor, ama ders kitabına yerleştirilmesi konusunda çok tutarlı bulmuyorum. Mesela Dr. Fazıl Küçük'ün hayatı kitabın en sonunda. Ben bunun konu sıralamasının tam yapılarak alınmasından yanayım."

Katılımcılardan iki öğretmen (Ö1, Ö9) ise, yazılı anlatım çalışmalarının istenen hedefe yönelik olmadığını, yazılı anlatım çalışmaları yapılandırmasının öğretmene bırakıldığını ve öğretmenin bu anlamda ciddi anlamda katkı koymasının gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca içerikte yer alan detay yoğunluğundan dolayı öğrencinin dili sevmesi, dili etkili kullanması ve diline işlerlik kazandırmasını zorlaştırdığını ifade etmişlerdir.

Aşağıda verilen öğretmen görüşleri bu veriye örnek olarak sunulmuştur. (Ö1, Ö9)

Ö1: "Öğrenme çıktıları ile tutarlık oranının biraz sıkıntılı olduğunu söyleyebilirim. Yani o noktada öğretmenin katkısının çok fazla olması gerekiyor. Özellikle yazılı anlatım açısından öğretmenin çok ciddi bir katkı koyması gerekiyor. Kitaplarda

verilen yazılı anlatım çalışmaları istenen hedefe odaklı değil. Mesela hikaye yazma vermişler. Fakat hikaye yazabilmesi için öncesinde bir altyapı oluşturulması gerekiyor. İşte hikaye unsurları verilmeden çocuktan hikaye yazması isteniyor. Bence hikaye yazma yerine betimleme çalışmalarından başlamak gerekiyor. Yazılı anlatımı yapılandırarak ya da yaratıcı anlatım çalışmaları eklenerek gitmesi gerekiyor. noktada bir tutarlılık yok. Etkinliklerin bazıları sanki oraya konmak için konmuş gibi bir izlenim yaratıyor bende.”

Ö9: “Hedefte bahsettiğimiz şekliyle dilimizi sevdirmek ve onlara Türkçenin o güzelliklerini hissettirmek içeriğini asıl amacı olduğunu ve o programda yazan detaylı şeylerde boğulmadan bizi daha düzliğe çıkaracak bir konu olduğunu düşünüyorum. O bakımdan onlarla Türkçe dersini ilerletirken basit bir hikayeyi veya bir şiiri ele alırken onun güzelliğini onlara hissettirmek için şiirin konusu, içeriği neyse onun duygusallığıyla, söyleyişini güzelleştirerek daha anlamlı, daha ilgisinin çekecek, onların hafızalarında Türkçe ile ilgili daha güzel anılar bırakacak şekilde sınıfın içerisinde anlatmaya ve öğretmeye çalışıyoruz.”

4.2.1.2 Tema 2: Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı İçeriğinin “Düzeğe Uygunluk” Temasına İlişkin Görüşleri

On iki katılımcıdan altı katılımcı (6/12) öğretim programı içeriğinin düzeğe uygunluğu temasına ilişkin olumlu görüş belirtirken, bu konuda üç katılımcı (3/12) olumlu ya da olumsuz bir görüş belirtmemiştir. Öğretmenlerden üç katılımcı ise (3/12) içeriğin düzeğe uygunluğuna yönelik olumsuz görüş dile getirmişlerdir.

Öğretmenlerden altı katılımcı (Ö3, Ö4, Ö5, Ö8, Ö11, Ö12) öğretim programı içeriğinde yer alan anlatım ifadelerinin öğrencinin diline uygun aynı zamanda hedefe yönelik olduğunu ve içeriğin aşamalı olarak yaş seviyelerine paralel şekilde artmasının düzeğe uygunlukla örtüştüğünü belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin bu görüşleri aşağıda yer almaktadır. (Ö3, Ö4, Ö5, Ö11)

Ö3: *“Düzeylerine uygun, kullanışlı.”*

Ö4: *“Baktığımız zaman düzeye uygun buluyorum.”*

Ö5: *“Kitabın dili de çok uygun çok güzel. Çocuğun diline uygun, anlatım ifadeleri de yaşanan olaylar da. Çıktı olarak amaçlarımıza ulaştığımızı düşünüyorum. Düzeye uygun.”*

Ö11: *“Öğrenme düzeylerine göre kitaplarımız gayet uygundur. Beşinci sınıfta konularımız biraz daha ağırlaşmaya başlar. Bir konuyu anlattığımızda hem kitaptaki soruları çözeriz, hem öğrencinini düzeyini, yeterliliğini.”*

Diğer yandan üç katılımcı (Ö1, Ö7, Ö9) ise, metin işleme çalışmalarının öğretmen tarafından yapılan ek çalışmalarla düzeye uygun hale getirildiğini belirtmiştir. Ayrıca, seçilen metinlerin öğrencilerin üst bilişsel becerilerinin gelişimini tam olarak desteklemediğini ve de içeriğin yoğun olduğunu ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin bu görüşlerine aşağıda yer verilmiştir. (Ö1, Ö7, Ö9)

Ö1: *“Metni işleme çalışmaları düzeye uygun değil. Yaptığımız ek çalışmalarla düzeye uygun hale getiriyoruz.”*

Ö7: *“Tam değil. Bireysel farklılıkları dikkate alıyor diyebilirim evet. Sadece üst düzey düşündürme becerilerini kazandırma konusunda bir eksiklik olduğunu söyleyebilirim, bu türden etkinliklerin çok az olduğunu söyleyebilirim.”*

Ö9: *“Program çok yoğun düzeylerini aşıyor, boğuyor.”*

4.2.1.3 Tema 3: Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı İçeriğinin “Önemlilik” Temasına İlişkin Görüşleri

On iki katılımcıdan altı katılımcı (6/12) içeriğin önemlik temasına ilişkin olumlu görüş belirtmiştir. Bu konuda dört katılımcı (4/12) olumlu ya da olumsuz bir

görüş belirtmemiştir. İki katılımcı (2/12) içeriğin önemliliğine kısmen katıldıklarını belirtirken, olumsuz görüş belirten katılımcı olmamıştır.

Katılımcılardan altı öğretmen (Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11) içerikte Atatürk, vatan ve millet sevgisi konuları ile, liderlerini ve Türk kültürünü tanıtıcı konuların yer almasının önemlilik teması ile örtüştüğünü dile getirmişlerdir. Aynı zamanda yerel değerlerin bilincinden hareketle küreselliğe gidilebileceğini belirtmişlerdir.

Aşağıda verilen öğretmen görüşleri bu veriyi destekler niteliktedir. (Ö4, Ö8, Ö11)

Ö4: *“Kitaplarda öncelikle Atatürk ile ilgili, vatan, millet sevgisi ile milli bayramlarımızla ilgili metinlere yer verilmesi çocukların tarihini öğrenmeleri açısından çok önemli bunlara yer verilmesi çok iyi oluyor.”*

Ö8: *“Özellikle liderlerimize yönelik metinler, onların hayatlarıyla ilgili metinler vardı, olmalı da. Çünkü bu kitapları işlerken her öğretmen Kıbrıslı olacak ve bu kültürü bilecek diye bir durum olmuyor. Bazen bu topraklarda büyümemiş öğretmenlerin de bu ülkede görev yaptığı çok bilindiği için o anlamda öğretmeni de yönlendirici oluyor en azından öğretmenin bir ön bilgisi oluyo. Bunu bilmesi gerektiği ile ilgili bir bakış açısı geliyor haliyl. O anlamda olması gerekir diye düşünüyorum. Bir de zaten genel düşünebilmek için önce yereli bilmek, kendi liderini tanımak gerekiyor. Küreselliğe giden kalitesinin yerellikten geçtiğini düşünen bir insanım o yüzden olması gerekir tabi ki.”*

Ö11: *“Kitaplarımızda Atatürk, Dr. Fazıl Küçük, R. Rauf Denktaş hakkında bilgi verilmesi, çocukların daha iyi bilmesi ve gelişmesi açısından önemlidir. Gerek kültür, gerek gelenek olsun bunların hepsine yer verilmiş. Memnunum.”*

Ayrıca iki katılımcı (Ö5, Ö7) metinlerin ilgi çekici, merak uyandırıcı, anlaşılır olması ve öğrencide empati duygusu gelişimini desteklemesini içeriğin önemlilik teması ile uyumlu olduğunu ifade etmişlerdir.

Aşağıda verilen öğretmen görüşleri bu veriye örnek olarak sunulmuştur. (Ö5, Ö7)

Ö5: *“Örneğin işlediğimiz bir parça için. Bir öğrencimiz çok koşmıyor, çok yavaş hareket ediyor mesela. Arkadaşları onun koşmadığı için oynayamayacağını söylüyor. Bu duruma yönelik olarak kitabımızda yer alan bir metin var. Bu metinde bir hipopotam var. Onun tombul olduğu için dans edemeyeceği söylüyor insanlar. Biz bu metni okuduktan sonra bütün arkadaşları koşamayan, hızlı hareket edemeyen arkadaşlarını o şekilde kabullendiler, oyuna aldılar. Yani metindeki mesajı alıp gerçek hayatlarına da uygulayabildiler.”*

Ö7: *“Zaten çocukların okuduğunu anlama konusunda belli bir sıkıntısı olduğu için metinlerin ilgi çekici olması, anlaşılır ve çocukların merakını uyandırması zaten bir gereklilik. O yüzden bence güzel.”*

Öte yandan iki katılımcı (Ö3, Ö12) ise, içeriğin ulusal ve kültürel değerler ve okuduğunu anlama açısından önemliliğini ifade ederken dilbilgisi öğretiminin sezdirilme şeklinde değil de, konu başlıklarının verilerek ele alınması gerekliliğini, bu durumun yazılı anlatımı da destekleyeceğini belirtmiştir.

Aşağıda yer alan görüşler bu veriye örnek olarak sunulmuştur. (Ö3, Ö12)

Ö3: *“Program bizi daha çok parça üzerine yoğunlaştırmış, ikinci dönem için konuşuyorum. Evet okuduğunu anlama çok önemli ama yazıya aktarmada benim için mesela; doğru yerde ve doğru zamanda virgülünü, noktasını kullanabilmesi de önemli.*

Ö12: *“Ulusal ve kültürel değerler açısından evet. Ama dilbilgisi konularının sezdirme yöntemi ile değil de konu başlıkları açısından ele alınmasının önemli olduğunu düşünüyorum.”*

4.2.1.4 Tema 4: Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı İçeriğinin “Geçerlilik” Temasına İlişkin Görüşleri

On iki katılımcıdan bir katılımcı (1/12) öğretim programı içeriğinin geçerliliği temasına ilişkin olumlu görüş belirtmiş, beş katılımcı (5/12) bu konuda olumlu ya da olumsuz bir görüş belirtmemiştir. Altı katılımcı (6/12) geçerlilik temasına ilişkin olumsuz görüş ifade etmiştir.

Katılımcılardan bir öğretmen (Ö4) öğrencilerin merak ettikleri konulara ilişkin soruları, kendilerinin araştırarak bulmalarına öğretmenin rehberlik etmesi ve yönlendirmesi sonucunda ortak bir sonuca, bir bilgiye ulaşıldığını böylelikle geçerliliğin sağlandığını belirtmiştir.

Belirtilen görüş bu bulguyu desteklemektedir. (Ö4)

Ö4: *“İşlediğimiz metinle ilgili okurken bazı çocukların merak ettiği bir durum oluyor veya bilmediği yakın çevresiyle kültürümüzle ilgili olabilir. Bir öğrenci bununla ilgili bir soru sorduğunda o konuda araştırma yapmalarını istiyoruz. Örnek veriyorum; Kıbrıs’ın yöresel yemeklerinden bahsediyoruz ya da kültürü ile ilgili konuşuyoruz. Farklı kültürlerden de gelenler olduğu için bilmeyenler de oluyor. Ortak bir bilgi ve sonuca varmak için de bu tür araştırmalar veriyoruz. Hatta çocuklardan örneklerini istiyoruz. Ben daha önce yaptım mesela. Kıbrıs’a özgü tatlı geçiyor metinde, çocuklardan bir tanesi “Öğretmenim benim ninem çok güzel yapıyor bu tatlıyı.” diyor. Tamam o zaman “Ninenden rica edelim bize tanıtсын bu tatlıyı zahmet olmazsa.” diyorum. Hemen öğrenci bir hevesle ninesine onu yaptırıyor getiriyor, arkadaşlarına tattırıyor. Böylece aynı kültürün içinde yetişmemiş çocuklar o kültürün öğelerini,*

yöresel yemeğini, çevresini, her türlü faktörünü bu şekilde tanımış oluyor. Bir örnek oluşturuyor bizim için.”

Öte yandan altı katılımcı (Ö1, Ö5, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12) ise, içerik geçerliliğinin öğretmen tarafından hazırlanan soru çeşitleri ve yapılan çalışmalarla sağlandığını ifade etmişlerdir. Yazılı anlatım ve dilbilgisi çalışmaları sürecinde öğretmenin merkezde rol almasının öğrencinin bilgi üretebilmesine ket vurduğunu dile getirmişlerdir. Ayrıca yapılması istenen çalışmaların verilen süre ile örtüşmediğini bu bağlamda da öğretmen merkezli yürütüldüğünü ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin bu görüşlerini aşağıda verilen örnek cümleler desteklemektedir. (Ö1, Ö9, Ö11, Ö12)

Ö1:”Programın geçerliliğini yaptığımız çalışmalarla biz sağlıyoruz. Şöyle; birinci dönem çocuklara bir yazılı anlatım çalışması yaptırıyoruz. Bir kelime ile ilgili cümle kurmalarını, kelimeyle ilgili iki cümle kurmalarını, o kelimenin onda uyandırdığı duygularla ilgili birşeyler yazmalarını istiyoruz ve ikinci dönem devlet kitabına başladığımızda aslında bizim öğrencilerimizin alt yapısı devletin kendi kitabından çok daha hazır bir hale geliyor. Sonrasında kitabı işlemek bizim için zor olmuyor. İşte metni okuduktan sonra ne yapacağız? Önce hazırlık aşaması çalışmalarını yapıyoruz, kelime çağrışımlarını buluyoruz, metni okuyoruz, sorularını cevaplıyoruz, dilbilgisi bölümlerini yapıyoruz, en sonunda da yazılı anlatımla ilgili bir bölüm varsa orayı yapıp bir haftalık bir süreçte bir metni işliyoruz. Ama önceki hazırlık bunu destekledi. Diğer türlü metnin bir haftada işlenmesi mümkün değildi.”

Ö9:”Yetersiz kalıyor. Biz bir taraftan müfredata uymaya çalışıyoruz, çocuklara bütün okuma parçalarını okutmaya, dilbilgisi kısımlarını vermeye çalışıyoruz bir taraftan da güzel öğrenmelerini bekliyoruz. Ama güzel öğrenme bu kadar hızlı olacak birşey değil.

Onun biraz sindirilmesi, çocuğun Türkçeyi ağızında biraz bekletmesi gerekiyor. Kulak aşinalığı gibi gibi birçok faktör var.”

Ö11: “Geçerliliğini ölçmek için biz de kendimiz testler hazırlıyoruz, klasik sorular hazırlıyoruz, bunlarla daha iyi pekiştiriyoruz. Bu da geçerliliğini gösterir.

Ö12:” Program zaman zaman bilgi aktarıcı özelliğinde. Öğrenciye bilgi üretici duruma getirme konusunda daha çok kazanımlar olmalı diye düşünüyorum”.

Ayrıca bir katılımcı (Ö8) programda yer alan dinleme metinlerinin oranının düşük olduğunu bu durumun geçerlilik temasını karşılamadığını dile getirmiştir.

Aşağıda verilen alıntılar bu bulguyu desteklemektedir: (Ö8)

Ö8: “Dinleme metinleri vardı çok da rahat ulaşabiliyorduk ama çok da değildi mesela en fazla ders kitabında yirmi tane varsa üç tane ya da dört tane dinleme metni vardı. Oran olarak çok da örtüşmüyor, birbirine çok yakın dağıl.”

Bir diğer katılımcı (Ö5) ise, programı yazan komisyonlar ile kitapları hazırlayan komisyonların farklı şahıslarla oluşturulmasının geçerlilik temasına ket vurduğunu belirtmiştir. (Ö5)

Ö5: “Bu öğretim programını yazanlar ile kitabın komisyonlarının belki aynı olması gerekir. Mesela öğretim programını bir komisyon hazırlıyor (A, B, C kişileri) Ders kitabını başka bir komisyon hazırlıyor (D, E, F kişileri) aralarında nasıl bir iletişim var ? Şu kitabı hazırlamak bir uzmanlık işi zaten ve sanırım ortaöğretim programı hazırlanıyor sonrasında ders kitabı hazırlanıyordur. Sınavları hazırlama aşamasında da o komisyonların birbirlerinden haberleri var mıdır? Kişiler farklı ama uzmanlık alanları aynı mıdır? Örneğin bize “kendi” zamirini vermeyin derken acaba sınavlar “kendi” zamiri çıkıyor mu? Ama orada da şunu düşünüyorum: Biz daha üçüncü sınıfız. Sınava yönelik çok şey yapmamak lazım. Ama bir beşinci sınıf kitabını incelemedim mesela üyeler komisyon aynı mı? Biliyorlar mı sınavda ne çıkacak ya da

sınav sorusunu hazırlayanlar biliyorlar mı acaba ders kitaplarında neler var? Birlik olması lazım.”

4.2.1.5 Tema 5: Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı İçeriğinin “İlgililik” Temasına İlişkin Görüşleri

On iki katılımcıdan iki katılımcı (2/12) programı içerikle ilgili bulduğunu ifade ederken iki katılımcı (2/12) kısmen ilgili bulduğunu belirtmiştir. Beş katılımcı (5/12) ise, bu konuda olumlu ya da olumsuz bir görüş belirtmemiş olup üç katılımcı (3/12) ilgililik temasına ilişkin olumsuz görüş ifade etmiştir.

Öğrenenlerden iki katılımcı (Ö4, Ö8) dört temel dil becerisinin eşit oranda dengeli gitmesi ve bu dört alanı da geliştirmeye yönelik etkinliklere yer verilmesinin içeriğin ilgililik temasına uygun olduğunu belirtmiştir.

Bu bulguyu destekleyen öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir. (Ö4, Ö8)

Ö4: “Dört temel dil becerisi çok önemli, bunlara güzel bir şekilde yer verilmiş. Okuma, anlama, konuşma, yazma diyoruz. Zaten bunları birbirinden ayrı düşünemeyiz. Bir tarafı geliştirirken bir tarafı boş bırakırsak dengede gitmez, eksik kalır. Ama gördüğüm kadarıyla içerikte eşit oranda, dengeli gitmiş. Yani çocuğun bu dört yönünü birden geliştirmeye yönelik çalışmalar, etkinlikler var. Bunu da olumlu görüyorum, güzel buluyorum.”

Ö8: “Çünkü artık bu yaş grubundaki bir çocuk okuduğu metnin bir bilgilendirici bir yazı mı, bir hikaye mi, bir masal mı olduğunu bilmesi lazım. O anlamda da o çeşitlilik güzel.”

Katılımcılardan iki öğretmen ise, temel dil becerilerinin her öğrenme alanında ele alınmasının ilgililik teması ile örtüştüğünü ancak metinlerin nitelikli işlenmesi için verilen sürenin yeterli olmadığını ifade etmişlerdir.

Aşağıda belirtilen görüş bu bulguyu desteklemektedir. (Ö12)

Ö12: *“Programda dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu başlıkları ile ilgililik vardır. Ancak öğrencilerin dil ve zihin becerilerini geliştirme amacıyla her öğrenme alanında ve sınıf düzeyinde verilen etkinlik örnekleri, süre sıkıntısı sebebiyle nitelikli ele alınamaktadır.”*

Aynı zamanda bir diğer öğretmen (Ö11) tarihi ve kültürel değerleri tanıtıcı metinlerin kitapta yer alan bilgilerle o yerlerin görüldüğünde edinilen bilgilerle aynı olamayabileceğini ifade etmiştir.

Aşağıda belirtilen görüş bu bulguyu desteklemektedir. (Ö11)

Ö11: *“Kitabımızda “Asırlık Asma”, “Yeşilirmak”, “İncirli Mağarası” gibi kültürümüzü yansıtan unsurlar var. Daha çok adamızdaki kültürleri öğretmek amacıyla yapılmış bir kitaplardaki metinler. Okuduğunuz bu metinlerdeki bilgilerle göreceğiniz bilgiler aynı mı? Bunun tezatlığını yapmalarını isterim her zaman. Okuduklarıyla gördükleri aynı şey mi? Mukayesesini yapmalarını isterim. Günümüzde oralar restore edilmiştir kitapta okuduğu bilgilerle aynı olmayabilir.”*

Bir katılımcı (Ö1) ise, metinlerin sıralamasının disiplinler arası eşgüdümlü gitmediğini ilgililik teması ile örtüşmediğini ifade etmişlerdir.

Aşağıda yer alan görüş bu veriyi desteklemektedir. (Ö1)

Ö1: *“Sıkıntı var. “Bir Lokma Ekmek” diye bir metin var 23 Nisan şiirinden önceki metindi. Biz bu metni kendi inisiyatifimizle sona atmak zorunda kaldık. Çünkü orada geçmişte ekmek yapımında kullanılan malzemelerden. Bence o metin Hayat Bilgisi dersiyile eşgüdümlü olarak “Adamız” konusunun içersinde yani kültürümüzle ilgili olması gereken bir metindi ve biz onu araya aldık. Kültür öğelerini de belirttik.”*

Diğer iki katılımcı (Ö6, Ö10) dört temel dil becerisinden olan dinleme ayağının eksik bırakıldığını ve bir dilin zenginliklerinden olan atasözü ve deyimlerin her metnin sonunda yer almasının gerektiğini belirtmiştir.

Bu görüşler aşağıda yer almaktadır. (Ö6, Ö10)

Ö6: *“Eksik. Dört temel dil becerisi ilköğretim düzeyinde bir çocuğun gelişimi için çok önemli. Mesela ayırtan internetten indirebileceğimiz bir dinleme metni de olsaydı. Çünkü dinleme aşaması çocuğun hayal kurması, hem dinleme becerilerinin gelişmesi hem de dinlediğini aktarabilmesi açısından çok önemlidir. O yüzden bakanlığın sitesinde bir link olur da onu açarız çocuklara dinleme metni yapacağız deriz, üç haftada bir, ayda bir gibi. Bu hafta da dinleme metni üzerinden gideceğiz, aynı şekilde etkinlikler kitapta olur. Çocuk oradan iki üç kere dinler ve dinlediğini uygular diye düşünüyorum.”*

Ö10: *“Yeterli değil. İsterim ki her parçanın sonunda atasözleri ve deyimleri olsun. Ayrı bir dilbilgisi veya bir Türkçe konusu olarak düşünmeyin. Onlar bizim günlük hayatımızda da çok sık kullandığımız çoğu zaman yerine koydum diye düşünüp anlamını bilmediğimiz şeyler. Bunu ne kadar erken öğretip de çocukların diline katarsak bizim herşeyimiz çok daha zenginleşir ben ona inanan öğretmenlerden biriyim. Gerçekten bu çok çok büyük bir eksik. Giderilmesi gereken.”*

4.2.1.6 Tema 6: Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programının İçeriğinin “Kullanışlılık” Temasına İlişkin Görüşleri

On iki katılımcıdan dört öğretmen (4/12) programın içerik ögesinin kullanışlılık gösterdiğini ifade ederken dört katılımcı (4/12) kısmen kullanışlı olduğunu belirtmiştir. Bu konuda iki katılımcı (2/12) olumlu ya da olumsuz bir görüş belirtmemiş olup iki katılımcı (2/12) ise kullanışlılık temasına ilişkin olumsuz görüş ifade etmiştir.

Katılımcılardan dört öğretmen (Ö5, Ö6, Ö8, Ö11) ele alınan metinlerin Sosyal Bilgiler dersi ile ilişkilendirilerek hem öğrenci hem öğretmenin bilgi geçişini sağladığını bu durumun da içeriği kullanışlı hale getirdiğini dile getirmişlerdir.

Aşağıda yer alan alıntı bu veriyi desteklemektedir. (Ö8)

Ö8: "Evet. Kitaplarda Türk kültürünü yansıtan metinler şiirler vardı. Mesela "Ninemın Masalları" diye girdiğinizde Kıbrıs'ta eskiden büyük insanların ne yediği ne içtiği kültürel mirası anlatan çalışmalar şiir şeklinde fabl şeklinde masal şeklinde verilmiş. Bunlar görsellerle desteklenmiş. Ninemin zamanında diyor; bu Sosyal Bilgiler dersiyile de disiplinler arası ilişki de kurulmuş. Çünkü Sosyal Bilgiler dersinde kültürel mirasımızı öğrendiğimiz sürede Türkçe kitabında da bunu destekleyen metinler çıkıyor ortaya. Orada da kültürel mirası destekleyen, yeme, içme, oyunlar gelenek görenekler bunlar dile geliyor. Öğretmen de öğrenci de disiplinler arası ortak noktada bilgi transferi yaparak katkı koyabiliyorlar."

Diğer iki katılımcı (Ö5, Ö11) metinlerin öğrencinin kelime dağarcığını geliştirdiğini, ele alınan bu metinleri verilen sürede, rahat işlediklerini, yapılan uygulamalarla püf noktalara dikkat çektiğinin kullanışlılığı artırdığını belirtmişlerdir.

Aşağıdaki alıntılar bu temayı destekler niteliktedir. (Ö5, Ö11)

Ö5: "Kullanışlı. Haftalık olarak baktığımızda bizim bir konumuz bir haftaya yayılıyor, sıkıntı yaşamıyoruz. Yani metnimizi de okuyoruz, sorularını da yapıyoruz, araştırma çalışmalarına yapıyoruz, dilbilsini de haftanın son derslerinde son saatlerinde yapıyoruz, anlatıyoruz. Tabi defter de tutuyoruz dilbilgisiyle ilgili. Onları yazıp sonrasında örneklerimizi yapıyoruz. Bir sıkıntı yaşamadık, ikisi de çok rahat yürüyor."

Ö11: "Kitaplarımız gayet kullanışlıdır. Kelime hazineleri, püf noktaları koyu siyahla yazılmaları, bunları iyi belirtmeleri kullanışlılığını artırıyor, öğrencilerin ilgisini çekiyor."

Öte yandan dört katılımcı (Ö4, Ö7, Ö10, Ö12) içeriğin basitten başlayarak basamak basamak ilerlemesi ve dilbilgisi konularına yer verilmesinin faydalı olduğunu ifade ederken, öte yandan dilbilgisi konu kapsamının farklı örneklerle

genişletilmesinin kullanışlılığı daha da artıracadıını belirtmişlerdir. Bu bağlamda da üretmenin farklı kaynak arayışına gittiğini, etkinliklerin fazla olmasını ve metin sıralamasının belirli gün ve haftalara uygun ilerlemediğini, kullanışlılığa ket vurduğunu dile getirmişlerdir.

Aşağıda belirtilen görüşler bu bulguyu destekler niteliktedir. (4, 7, 10. 12)

4: "Evet. Bunlara dikkat edilmiş. Mesela birinci kitabı bitirdik. şu an ikinci kitabımızdayız. Baktığımız zaman birinci kitaptaki etkinlikler ve çalışmalara göre şu anki çalışmalarımız daha geniş boyutlar kazandı. Yani basitten daha orta seviyeye doğru yaklaştık ve bu aşamada gitmesi de öğrenciyi yormuyor. Basamak basamak ilerliyor. Bu anlamda da güzel buluyorum ben. Faydalı olduğunu düşünüyorum, nkn çocuklardan aldığımız dönüşler güzel. Kitaplarda dilbilsine yer verilmesi, bilginin olması, arakasından çocuğu değerlendirme çok güzel. Ama tabi ki yeterli mi? Biz ğretmenler için kitaplardaki çok yeterli olmasa da biz onları defterimize daha geniş anlamda, daha farklı örneklerle genişleterek kazandırmaya çalışıyoruz. Yani dilbilgisi alanında belki birazcık daha o kapsamı genişletebiliriz. Örneklerin artırılması yani zaten tanım orada verildiğinde sınıfımızda biz onu aırak veriyoruz. Kavrıyorlar fakat çeşitli örnekler üzerinde görürse kalıcılık açısından daha iyi olur. Örnekler artırılabilir."

7: "Kısmen karşılıyor. Ders içinde zamanımız yeterli oluyor ama öğretmenin başka kaynakları araştırması konusunda, başka test kitaplarını araştırması sorgulaması kaynak kitap bulması konusunda bizim fazla zamanımızı alıyor diyebilirim. Yani tek başına ders kitapları yeterli olsaydı eğer, ğretmen bunun yeterli olduğuna inansaydı, çok daha güzel olurdu diyebilirim."

Ö10: *Kısmen. Sadece konuların daha düzgün şekilde sıralanmasını istiyorum. Belirli günler tam olaylara uygun şekilde sıralansın. Belirli günler bir bakıyorsunuz kitabın en arkasına atılmış.*”

Ö12:” *Kısmen. Genel olarak kullanışlı. Programın bazı bölümlerdeki yoğunluğu (metinlerdeki etkinlik sayısı fazlalığı gibi) kullanışlılığını kısıtlayabiliyor.*”

Bir katılımcı (Ö1) birinci sınıfa yönelik metnin nasıl işleneceğine dair ön hazırlık çalışmalarının yapılmadan, öğrenciyi bu alanda bilgilendirmeden uygulamaya geçilmesinin kullanışlılığı zorlaştırdığını, öğretmenin bu alanda ayrıca çalışmalar üreterek kullanışlılığı artırdığını belirtmiştir.

Aşağıda yer alan alıntı bu veriyi desteklemektedir. (Ö1)

Ö1: *“Sıkıntı var. İkinci kitap direk metinle başlıyor, soruları cevaplama, 5N 1K soruları, çağrışım kelimeleri ile başlıyor. Bununla ilgili bir hazırlık süreci bir çalışma yok. Sanki o süreç tamamen yedirilmiş, hadi artık metinleri yapalım tarzı bir döneme giriliyor. Biz ne yapıyoruz? Ocak ayının başında harfleri bitiriyoruz, 31 Ocağa kadar olan süreçte öğrencilerimize kendi hazırladığımız işte küçük metinler, soruları cavaplama, sorular nasıl cevaplanır, tam cevap nasıl verilir, sorunun içinde soru kelimesini bulma, mesela; metin var cevap verilmiş o cevaba soru yazma nasıl olacak? Bunlarla ilgili çalışmalar yapıyoruz. Bunları kendimiz hazırlıyoruz. Çağrışımlarla ilgili kelime veriyor; mesela kuş sana neyi çağrıştırıyor diyor, kuşla ilgili dört tane kavram haritası tarzında birşey oluşturmuşlar. İşte orada onunla ilgili öncesinde bir çalışma yapmamız gerekiyor ki kitaba girdiğimizde de çocuğun ilk defa karşılaşmaması gerekiyor.”*

Bununla beraber bir katılımcı da (Ö9) programın yoğunluğundan kaynaklı olarak öğrencilere Türkçeyi sevdirmeye, dili kullanmaktan zevk alma hususlarının arka plana itildiğini belirtmiştir. Bu durumun da öğrencinin şiiri temasına uygun

okuyabilme ve kompozisyon, mektup yazabilme becerilerinin gelişiminde sıkıntılar yaşanmasına neden olduğunu ve kullanışlılığı olumsuz yönde etkilediği ifade etmiştir.

Aşağıda yer alan görüş bu bulguyu desteklemektedir. (Ö9)

Ö9: *“Değil. Bu açıdan çocuklarımıza programın yoğunluğunda boğmadan o eski bizim öğretmenlerimizin bize öğrettiği gibi Türkçeyi sevdirecek, onlara özel günlerde görevler vererek, şiirler okutma olabilir, kompozisyon yazdırma olabilir, mektup yazdırma, günlük tutturma olabilir. Biz eskiden çocukluğumuzda yapardık. Örneğin Almanya’ya mektuplar gönderirdik, karşılığı olsun olmasın önemli değil. Türkçe dersinin içeriğiyle ilgili çok güzel etkinliklerimiz vardı. Bunları sınıfımızda şu an uygulayamıyoruz. Çünkü MEB bize takip etmemiz gereken bir program verdiği için, okullarımız da bunu söylediği için Türkçeyi sevdirme ve çocukların ondan haz alma işi bu iş biraz geri planda kalıyor maalesef.”*

4.2.1.7 Tema 7: Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı İçeriğinin “Öğrenebilirlik” Temasına İlişkin Görüşleri

On iki katılımcıdan dört öğretmen (4/12) öğretim programının içeriğinin öğrenebilir bulunduğunu ifade ederken bu konuda iki katılımcı (2/12) olumlu ya da olumsuz bir görüş belirtmemiş olup altı katılımcı (6/12) ise öğrenebilirlik temasına ilişkin olumsuz görüş ifade etmiştir.

Öğretmenlerden dört katılımcı (Ö4, Ö6, Ö10, Ö11) metnin işleyiş tarzının ve normal düzeyde olmasının öğrenebilirliğe katkı sağladığını belirtmiş, ayrıca yaşadıkları çevreyle bağlantı kurduklarını, hayal gücü gelişimine imkan sunduğunu ifade etmişlerdir.

Bu bulguyu destekleyen öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir. (Ö4, Ö6, Ö10, Ö11)

Ö4: *“Öğrenilebilir, karmaşık değil, basit öğrenilebilir düzeyde.”*

Ö6: “Evet.Özellikle yaşadıkları çevreyle çok güzel bağlantılar kurdular. Kendi içlerinde mesela hayalleriyle ilgili çok şeyler buldular. Astronotla ilgili bir metnimiz vardı. Araştırmalar yaptılar, ben astronot olsaydım öyle yapardım gibi bilgilendirici metinlerle beraber yeni bilgiler de öğrendiler.”

Ö10: “Evet genel anlamda parçalarımızın sıralanışı giriş bir yokluyorsunuz, okumamız var arkadan. Okuduklarımızı anlattığımız zaman anlamdırmayı yapıyoruz. Mutlaka sorularımızı cevaplarken yazılı anlatımımızı kullanıyoruz. Ben o konuda kitabımızla ilgili bir sıkıntı yaşamadım.”

Ö11: “Öğrenebilirlik açısından da gayet normal düzeyde.”

Öte yandan altı katılımcı (Ö1, Ö3, Ö7, Ö8, Ö9, Ö12) ise, metin türlerini ele almadan önce ön bilgi yapılandırması ve aşamalandırılmasının öğretmene bırakıldığını, bu konuda programın öğretmene yönlendirme yapmadığını belirtmiştir. Ayrıca öğrencinin Türkçeyi doğru kullanma, hızlı okuma ve anlama becerisi geliştirmesine yönelik yeterli zaman ayrılamadığını, bu durumun da öğrenebilirliği zorlaştırdığını ifade etmişlerdir.

Aşağıda belirtilen görüşler bu bulguyu destekler niteliktedir. (Ö1, Ö9)

Ö1: ““Kazan Doğurdu” metnini işlerken ben üzerinde bir yapılandırma yapmak zorunda kaldım. Ne yaptım? Proje ödevi verdim çocuklara. Nasreddin Hoca'nın hayatını araştırma vardı. Öncesinde fıkranın ne demek olduğunu bilmiyorlardı, fıkrayı öğrettik, ondan sonra “Kazan Doğurdu” fıkrasından başka fıkraların da olabildiğinden bahsetmek zorunda kaldım. Yani bana bunu yönlendirmiyor. En sonunda da çocuklardan bir fıkra yazmasını istiyor. Şimdi bu noktada bir sıkıntı var. Bir görsel vermiş ve ona yönelik bir fıkra yazmasını istiyor çocuktan. Ama çocuğun bunu yazabilmesi için öncesinde ön bilgiye ihtiyacı var. O ön bilgiyi aşamalandırmayı ben yapmak zorunda kalıyorum. Bana da kitap bir hafta içerisinde bunu işlememi

söylüyor. Fakat böyle bir yapılandırma bir hafta içerisinde yapılabilecek bir durum değil.”

Ö9: “İçerik yoğun. Türkçe için ilk defa birinci dönem bir kitap, ikinci dönem bir kitap gönderildi. İnanın bütün o kitabın içerisindeki herşeye temas etmeye çalışsak, değil bir yıl iki yıl gerekir. O açıdan uzun uzadıya hareket edebileceğimiz geniş bir zaman yok. Bu bakımdan program yoğun, fazlaca yoğun. Mesela, bence okuma parçaları daha fazla, etkinlikler daha az olabilir ve bu sayede hem öğrencilerin hızlı okuması geliştirilir, hem anlaması, hem de Türkçe'yi doğru kullanması geliştirilir.”

Öte yandan dört katılımcı (Ö3, Ö7, Ö8, Ö12) özellikle dilbilgisi konularının görsellerle ve şablonlarla desteklenerek yapılandırılmasının gerektiğini, etkinlik sayısının fazla olmasının ve de test ağırlıklı soru türüne ağırlık verilmesinin öğrenilebilirliğe katkı vurduğunu belirtmiştir. Bununla beraber diğer bir katılımcı, dilbilgisinin konu başlıkları altında verilmesinin ayrıca, dilin gerekliliklerini uygulamaya yönelik ayrı bir etkinlik kitabı oluşturulmasının öğrenilebilirliği artıracakını dile getirmişlerdir.

Bu bulguyu destekleyen öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir. (Ö3, Ö7, Ö8, Ö12)

Ö3: “Sıkıntı var. Sınıfımızın öğrenme hızına bakarak daha çok pekiştirme amaçlı konuları ve daha çok dilbilgisini (bence dilbilgisi yoğun bir şekilde işlenmeli.) iki haftaya yaymaya çalışıyoruz. Konu tekrarı, pekiştirme ödevleri, sınıf içi çalışmalarla. Sürekli sarmal, sürekli başa dönüyoruz. Kitabın başında başladığımız konuda kalırsam kitabın sonuna geldiğimde, dönüt yapmazsam (sarmal sistem olmadığı için kitapta) çocuk unuttur. kitaplarda da programda da örneğin noktalama işaretlerinin kullanılacağı yerler, eş ve zıt anlamlılar, sözcük, cümle konularında daha yoğun çalışılabilirdi.”

Ö7: “Bazı konuların üzerinde daha çok durulabilirdi. Okuduğunu anlama metinlerinin bazılarında etkinlikleri az buluyorum ben ama özellikle dilbilgisi konularında etkinlikler çok az. Mesela bir zamirler, bir isimler konusunda dört-beş tane testle sanki böyle başından atılmış gibi bir durum olmuş yani. Bunların çoğaltılması gerekiyordu. Hani gelecek senelerde ben bunun bir Fen ve Teknoloji de olduğu gibi bir etkinlik kitabının yapılmasını bekliyorum özellikle.”

Ö8: “Dilbilgisinde eksik kalıyor. Ben daha çok dilbilgisini kolay öğretebilmek adına kesinlikle bir tablo ve şablon çıkarma taraftarıyım. Yani çocuk öğreneceği alanın ne olduğunu bilmeli hiçbir zaman bir tablo ve şablon belirtmeden daha doğrusu bir kavram haritası çıkarmadan dilbilgisi konularına başlamadım. Türkçe kitabında bu yok. Türkçe’de bu kavram haritası şablonu oluşturulabilirse çocuk tümdengelim tümevarım yöntemlerini kullandığımızda o şablonu görürse detayları çok daha iyi öğrenir. Eş anlamlı zıt anlamlı kelime kartçıklarının oluşması gibi. Ben bunları çok yapıyorum zaten faydasını çok görüyorum.”

Ö12: “Dilbilgisi konularının sezdirilerek değil de konu başlıkları altında verilmesinin dilin gerekliliklerini yerine getirmedeki (nokta, virgül, soru işareti, büyük harf kullanımı vb.) öğrenebilirliğini artıracağını düşünüyorum. Atasözleri ve deyimlerin bu yaş grubunda özellikle görsellerle desteklenerek yer alması gerektiğine inanıyorum.”

4.2.1.8 Tema 8: Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programının İçeriğinin “Gerçekleştirilebilirlik” Temasına İlişkin Görüşleri

On iki katılımcıdan üç öğretmen (3/12) öğretim programı içeriğinin gerçekleştirilebilir olduğunu ifade ederken, iki katılımcı (2/12) kısmen gerçekleştirilebilir olduğunu belirtmiştir. Üç katılımcı (3/12) bu konuda olumlu ya da olumsuz bir görüş

belirtmemiş olup dört katılımcı (4/12) ise gerçekleştirebilir temasına yönelik olumsuz görüş ifade etmiştir.

Katılımcılardan üç öğretmen (Ö2, Ö5, Ö8) içerikte kültürel değerlerin yer alması, öğrencinin kendi yaşamları ile bağlantı kurması ile merak uyandırmasının işlevsellik kazandırdığını, bu durumun da gerçekleştirebilirlik temasını desteklediğini belirtmişlerdir.

Aşağıda belirtilen görüşler bu bulguyu destekler niteliktedir. (Ö5, Ö8)

Ö5: Evet. Gerçekleştirilebilirliğinde de kendi hayatında bunu uyguluyor. Kendi aralarında birşey olduğunda “Kitapta da yazıyordu hatırlamıyor musun? Böyle davranmalıyız, bunu da öğrenmiştik.” dedikleri de oluyor. Türk kültürünü yansıtan konulara yönelik, Türkiye’den gelen öğrenciler, Kıbrıs yemeklerine özgü bilmediklerini söylediklerinde, Kıbrıslı öğrencilerden ben sana yapar getiririm diyenler oluyor, şöyle şöyle yapılıyor diyerek tariff edenler oluyor. O kültürü de yansıtıyor. Bilen çocuklar var bilmeyenler de öğreniyor bunu veya merak edip gidip ailesine sorup öğreniyor.”

Ö8: “Evet. O işlevselliği vardı. Verigo üzümünün tarihçesi, dilimize nasıl yerleşmiştir güzel bir metin başlığında verildi ve biz bunları çok etkin bir şekilde kullandık.”

Aynı zamanda bir katılımcı (Ö2) içeriğin gerçekleştirebilirliğin öğretmenin niteliğine ve potansiyeline bağlı olduğunu ifade etmiştir.

Aşağıda yer alan görüş bu bulguyu desteklemektedir. (Ö2)

Ö2: “Sonuçta kitaplar bizim için rehber, birer araçtır. Biz o kitapları ne kadar çok etkili şekilde kullanabilirsek; örneğin, görsellerle ilgili sınıfta beyin fırtınası yapabiliyorsak, kavramları geliştirmek için sorularla destekleyici yapabiliyor muyuz? Tabi bu tamamen öğretmenin niteliğine, potansiyeline bağlı diye düşünüyorum. Elde malzeme var ama sınırlı sayıda malzemeyle de gerektiğinde çok da güzel şeyler

yapılabileceğini düşünüyorum. Bütün herşeyi kitaba bağlı olarak değerlendirmek de ne kadar doğru tartışılır.”

Katılımcılardan bir öğretmen (Ö1) ilk dönem birinci sınıflarda devlet okullarından farklı bir yöntem kullanılmasından kaynaklı içeriğin gerçekleştirilebilirliğinin sağlanamadığını dile getirmiştir. İlk dönemde Ses Temelli Cümle Yöntemi ile ilerlendiğini bu süreçte kurumun belirlediği kaynak kitapların kullanıldığını, devlet kitaplarının ise ikinci dönem kullanıldığını belirtmiştir.

Aşağıda sunulan görüş bu bulguyu desteklemektedir. (Ö1)

Ö1: “Biz “Ses Temelli Cümle Yöntemi” ile gittiğimiz için okulda birinci dönemde fişlerin olduğu, işte “Ada sayı say.” fişiyle başlayan bütün devlet okullarının kullandığı kitabı hiç bir şekilde kullanmıyoruz. Biz devletin ikinci kitabını ikinci dönemde kullanıyoruz, Bu kararı okul ve kurum olarak aldık. Sonuçta bizim eğitimimize uygun olmayan bir kitap. Zaten Milli Eğitimde de bu konuda bir açıklık var; okuma yazma öğretiminin netliği tam belirtilmiş değildir. Herkes kendi yöntemiyle okuma yazma öğretebilir. O yüzden özel okullar da biz de birtakım başka özel okullarda da bu yöntem uygulanıyor.”

Öte yandan iki katılımcı (Ö7, Ö9) dilbilgisi konularına yönelik hem kitapların hem soru çeşitliliğinin yeterli olmamasını ve programın yoğunluğunun öğrenciyi ve öğretmeni yorduğunu bu durumların da içeriğin gerçekleştirilebilirliğine ket vurduğunu dile getirmiştir.

Aşağıda belirtilen görüşler bu bulguyu destekler niteliktedir. (Ö7, Ö9)

Ö7: “Dilbilgisi konularında sıkıntılı. Zamirler, isimler, sıfatlar konusunda olsun bu kitaplar yeterli mi dersiniz tabi ki de yeterli değil. Çünkü bu kitaplarda sadece zamirin ne olduğu, kişi zamirleriyle, işaret zamirleriyle ilgili birkaç örnek ve altı-yedi tane test sorusu. Bu şekilde verilmiş Türkçe kitabımızda. Biz bunları tabi ki de az buluyoruz.

Çocukların bunları öğrenmesi için yeterli değil bunlar. Bu da bizi tabi ki de başka kitaplara, başka araştırmalara yönlendiriyor. O yüzden bu konuda bir eksiklik görüyorum bu kitaplarda.”

Ö9: “Tam karşılamıyor. Öğretim programına bağlı hareket ediyoruz ama bu yoğun birşey, bütün bütün takip etmek öğretmeni de, öğrenciyi de yoruyor.”

Ayrıca bir katılımcı (Ö10, Ö12) öğrencinin tarihi yerleri gezip görmesi ile ilgili veliye de sorumluluk vermeye yönelik yönergelere yer verilmesini ve kiitapların bu bağlamda geliştirilmesi gerektiğini ifade ederken, diğer bir katılımcı dinleme metinlerinin işlevselliğinin artırılmasının önemini ifade etmiştir.

Bu bulguyu destekleyen öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir. (Ö10, Ö12)

Ö10: “Veliye lütfen çocuğunu al ve tarihi yerlerden en az birini yaşayacak şekilde götür. Çocuklarımızın çoğu kendi yaşadığı bölgedekileri biliyor diğerlerinden hiç haberi yok. Belki de Türkçe kitabının içinde veliye ve öğrenciye sıklıkla sorumluluk koyarak çocuğumuza tarihini tanıtmalıyız. Evet ikinci sınıf için yeterliydi ama üç, dört, beş için daha da gelişmesi gerektiğini düşünüyorum kitaplarımızın bu anlamda.”

Ö12: “Dinleme metinlerinin gerçekleştirebilirliğinin artırılması gerekmekte, bu öğrenme alanının işitsel teknolojik araçlarla desteklenmesinin, öğrencideki dil bilincinin gelişimine önemli katkılar sağlayacağı inancındayım.”

4.2.1.9 Tema 9: Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programının İçeriğinin “İçeriğin Sunuluşu” Temasına İlişkin Görüşleri

On iki katılımcıdan altı öğretmen (6/12) içeriğin sunuluşu temasına ilişkin olumlu görüş ifade ederken, iki katılımcı (2/12) kısmen uygun bulduğunu belirtmiştir. Dört katılımcı (4/12) ise içeriğin sunuluşu temasına yönelik olumsuz görüş dile getirmiştir.

Dört katılımcı (Ö1, Ö7, Ö8, Ö12) içeriğin sunuluşunda basitten karmaşığa gidilmesi, öğrencinin çevresinde görebileceği unsurları yansıtması ve Kıbrıs Türk halkı için değerli şahsiyetlerin yer almasının önemini ifade etmişlerdir. Bununla beraber, içeriğin sunuluşunda bilgilendirici metinlerin yer alması ile öğrencilerin hem yerel kültürlerini hem de tarihi geçmişlerini öğrenmelerine olumlu yönde destek olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca içeriğin farklı metin türleri ile sunulmasının öğrencilerin bilgi, beceri ve değerler kazanmasını genel anlamda desteklediğini ifade etmişlerdir.

Aşağıda belirtilen görüşler bu bulguyu destekler niteliktedir. (Ö1, Ö7, Ö8, Ö12)

Ö1: "Metinlerin Kıbrısın içersinden olması, çocukların etrafında görebileceği şeyleri yansıtıyor olması güzel. O açıdan çok büyük bir sıkıntı görmedim açıkçası. Yakından uzağa ilişkisi metin açısından kitapta var."

Ö7: "Dr. Fazıl Küçük'ün hayatı metin olarak ele alınmış, etkinlikleri vardı. Çocuklar hem okuduğunu anlama seviyelerini yükseltiyorlardı hem de Dr. Fazıl Küçük gibi bir şahsiyetin Kıbrıs Türk halkı için ne kadar önemli olduğu ve yaptıkları hakkında bilgi ediniyorlar. Böyle metinlerin olması beni sevindirdi, güzel. Çocukların hem kültürel açıdan hem milletlerinin geçmişini öğrenmeleri açısından güzel etkinlikler oluyor bizim için de. Bu durumdan da memnunum."

Ö8: "Güzel. Bizim için herşeyden daha önemlisi; metnin içeriği, bir ana fikre sahip olması, yan düşünceye sahip olması, bir sonuç çıkartılması, sadece hikaye, masal, fabl şeklinde değil bilgilendirici yazıların olması, onlar da güzeldi."

Ö12: "İçeriğin sunuluşu aşama aşama giderek kazanıma dönüşmektedir. Öğrencilerin yaşantılarıyla ilişkilendirilmesi anlamlı. Öğrencilerde görülmesi beklenen bilgi, beceri, tutum ve değerleri genel anlamda destekler nitelikte. Öğrencilerin gelişim

düzeyine ve özellikle okuma, konuşma, yazma ve görsel sunu alanlardaki kazanımlarını artırarak verilmiştir.”

Bununla beraber iki katılımcı (Ö4, Ö5) dilbilgisi çalışmalarının hem tanımlayıcı bilgiler hem de yapılan değerlendirmelerle aşama aşama kolaydan zora ilerlediğinin bu anlamda içeriğin sunulmasına yönelik olumlu görüş bildirmişlerdir.

Aşağıda öğretmen görüşleri örnek olarak verilmiştir. (Ö4, Ö5)

Ö4: “Okuma parçaları gerçekten çocukların anlayabileceği düzeyde metinler. Arkasından verilen dilbilgisi çalışmaları hem tanımlayıcı bilgiler, hem de değerlendirmeye yönelik sayfalar benim tarafımdan çok beğeni alıyor, çok beğeniyorum bunları.”

Ö5: “Güzel. Bu konuda dilbilgisi işin içine giriyor. Bir ara dilbilgisi biraz daha fazla olmalı mı acaba diye düşünmüştüm ama yeni sistemde dilbilsini biraz daha gerde tutmak istiyorlar. Çocuklar kendiilerini ifade etsinler, Türkçe sadece dilbisi demek değildir, çocuklar sözel ifade etsinler, yazsın, okusun, okuduğunu anlasın. Bunlara yönlendirdiği için kitap da bu amacı uyguluyor. Dilbilgisinde kolaydan zora doğru ilerliyor. Örneğin ilk dönemki dilbilgisi konularımız geçen senenin tekrarı gibiydi. İkinci dönemde ise hiç görmediği zamirler konusu girdi devreye. Önümüzdeki günlerde sıfatlar konusu gelecek. Yani aşama aşama ilerliyor.”

Ayrıca katılımcılardan iki öğretmen (Ö3, Ö11) öğrencilerin ilgiyle yazılı anlatım çalışmalarına katıldıklarını ancak bu konuda öğretmenin, içeriğin sunulmasının anlaşılır hale getirilmesinde önemli rol oynadığını dile getirmişlerdir.

Aşağıda belirtilen görüşler bu bulguyu destekler niteliktedir. (Ö3, Ö11)

Ö3: “Güzel. Sık sık çocuğu yazmaya teşvik eden bir içeriği var gerçekten o yönden çok güzel. Mesela Atatürk’e mektup yazma etkinliğinde o kadar güzel şeyler ortaya çıktı ki. Onları kendi yazdıkları için o kadar bir gururla okudular ki. O yönden

içselleştiriyorlar. Yüzeysel olarak geçerse maalesef unutuluyorlar.İçeriğin sunulmasının sıkıntılı olan bölümü ise daha çok çocuğun ön planda olduğu farklı kazanım geliştirme şeklinde de birşeyler yapılabilir. Biz daha çok öğretene yol gösteren yönündeyiz. Ben araştırsın, araştırdığını sunsun yöntemini daha çok beğenirim. İçeriğin sunulması şeklinde öğretmenin değil de öğrenci ön planda olan çalışmalar olursa daha iyi olur diye düşünüyorum.”

Ö11: “İçeriğinin sunuluşu, ilgi çekiciliği, anlamlılığı açısından: Sunuluş nedir? Öğrenciye okuturuz biz okuruz tekrardan bir sunuşa geçeriz. İçeriğin sunuluşunda öğretmen önemlidir. Çünkü kitap anlatıyor evet ama çocuk verilen sunuluşu anlayabiliyor mu? Odur önemli olan. Burada öğretmendir ön planda olan. Belli bir şeyi öğretecek, o çocuğun ilgisini çekecek,bir de o çocuğun anlama düzeyini daha iyi kavramasına yardımcı olacak.”

Öte yandan dört katılımcı (Ö2, Ö6, Ö9, Ö10) içeriğin görsel anlamda daha zenginleştirici ve dinleme metinlerinin farklı bir kaynaktan açılarak kitap üzerinde uygulanır olması gerektiğini dile getirmişlerdir. Bununla beraber, metne yönelik etkinliklerin azaltılması ile tek kitaba indirgenmesi ayrıca atasözü ve deyimlerin açıklayıcı örneklerle sunulmasının gerekliliğini ifade etmişlerdir.

Aşağıda verilen alıntılar içeriğin sunuluş temasına örnek olarak sunulmuştur.

(Ö2, Ö6, Ö9, Ö10)

Ö2: “İçeriği görsel anlamda destekleyici buluyorum. Ama zenginleştirmek gerekir. Örneğin bir tek resimle olayı anlatmışlar. Belki fazla resim verildiğinde kitabın kalın olması, öğrencini bunu taşımasına etki ettiği için muhtemelen onu düşünerekten daha sınırlı sayıda resim koyduklarını düşünüyorum.”

Ö6: “Dört temel dil becerisi ilkökul düzeyinde bir çocuğun gelişimi için çok önemli. Mesela ayireten internetten indirebileceğimiz bir dinleme metni de olsaydı

çocuklarımız için. Dinleme kısmında öğretmenden değil de başka bir kaynaktan dinleme metni dinleyip, kitapta dinleme metni ile ilgili soruları cevaplayın şeklinde yönlendirilebilirdi.”

Ö9: “Çok yoğun. Bir kelime bölümü var mesela; o kelime bölümü anlamlarını ifade eden kısım okuma parçalarından önce işte orada örnekler de var. Sonra arka sayfayı çeviriyoruz, yine aynısı, Bu bir sayfada çözülebilecek birşey. Tamam farklı amaçları olan iki sayfa ama bir sayfada da o iş gayet rahat yürütülebilir. Yine devam eden sayfalarda benzer yanları, içerikleri olan sayfalar yarı yarıya düşürülürse işte o tam kastettiğim şekilde üç-dört sayfaya (üst gruplarda dört sayfa olabilir) bu sayede tek bir kitap olur, daha rahat bir şekilde o da bir yıl içersinde biter.”

Ö10: “Yeterli değil. Bir takım şeyler çocuklarda kalıcı öğrenme yapıyor. Kendi ülkesi ile şeyler daha çok ilgisini çekiyor. Bizler de buna yönelik kitabın yüzeysel bıraktığını başka şeylerle destekleyerek götürüyoruz. Mesela verdiğimiz performans ödevleri. Atasözleri ve deyimler. Türkçenin en büyük zenginliği. Ama baktığımızda Türkçe konularımıza keşke her konumuzun sonunda atasözleri ve deyimlerle ilgili bir açıklayıcı örneğimiz olsun ki çocuğun kullandığı dili anlayarak, o zaman söylenenlerin ne anlamda olduğunu bilerek oturtarak gitsin. Bu sene yaptığımız performans ödevi olarak yaptığımız atasözleri ve deyimler çalışmasında bundan hem öğrenci hem veli inanılmaz keyif aldı. Sonrasında gördüğüm şey çocuklarımızın öğrendikleri bu zenginliği tam yerinde kullanmaya başlamaları oldu.”

4.2.1.10 Tema 10: Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programının İçeriğinin “İlgi Çekicilik” Temasına İlişkin Görüşleri

On iki katılımcıdan dokuz öğretmen (9/12) öğretim programının içerik ögesinin ilgi çekicilik temasına uygun olduğunu ifade ederken, bu konuda bir katılımcı

(1/12) olumlu ya da olumsuz bir görüş belirtmemiştir. İki katılımcı (2/12) ise ilgi çekicilik temasına yönelik olumsuz görüş dile getirmiştir.

On iki katılımcıdan dokuz öğretmen (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö10, Ö12) hayal dünyalarına yönelik bilim, sanat ve teknoloji konulu metin ve şiirlerin öğrencilerde ilgi uyandırdığını belirtmişlerdir. Kullanılan görsellerin, yerel kültürle, yaşadığı çevreyle uyumlu olmasının öğrencilerde merak uyandırdığını ve kapsamın onları yakayabildiğini ifade etmişlerdir.

Buna örnek görüşlere aşağıda yer verilmiştir. (Ö1, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö10, Ö12)

Ö1: *“Bazı metinleri çocuklar çok heyecanla yapıyorlar. Mesela “Kazan Doğurdu” metnini işlerken çocuklar ciddi anlamda çok keyif alarak işlediler.”*

Ö4: *“Çocukların ilgisini çekiyor. Mustafa Kemal Atatürk’ün hayatı ile ilgili merak uyandırıyor. Aynı zamanda çocuklar şiir okumayı çok seviyorlar yani daha coşkulu, daha hevesliler sanki. Şiirin de Türkçe anlamında çok şeyler kattığını düşünüyorum.”*

Ö5: *“Evet. İçerik olarak, kapsam olarak çocukların ilgisini çekiyor, çocukları yakalayabiliyor, ailesinde bu örnekleri yaşadığını söylüyor.”*

Ö6: *“Evet. Çocukların hayal dünyalarına da yönelik metinlerin olması ya da yaşadıkları çevreyle çok uyumlu olması kitabın onları çok daha rahatlatmış ve çok daha ilgiyle yapıyorlar.”*

Ö7: *“Evet. Beni çok sevindiren şey, aslında Türkçe kitaplarındaki okuma metinlerinin çocukların merak duygusunu kamçılaması, yani özellikle dördüncü sınıfta varolan okuma metinleri çocukların merakını uyandırıyor gerçekten. Mesela Kıbrıs kültürüne ait bir sürü metin, dünyadan, bilimden, sanattan bahseden bir sürü metin var. Bunlar çocukların merakını uyandırıyor. O yüzden de çocukları derse çekiyor. O yüzden iyi. Bunlara birkaç örnek verirsek işte mesela Lefkara işi vardı dördüncü sınıf Türkçe kitabında, Kıbrıs’a özgü bir el sanatı. Dr. Fazıl Küçük ile alakalı, Rauf Raif*

Dentaş ile alakalı metinler; bunlar çocukların hem kültürünü, hem geçmişini bilmesine olanak veriyor. Bunun haricinde teller nasıl oluşturulur diye bir metin var mesela bunlar hep çocukların gözlemediğim için anlatıyorum hep çocukların merak duygusunu kamçılaman metinler oldu benim için. O yüzden ilgi çekici, anlamlı ve geçerli buluyorum ben bu metinleri.”

Ö10: Evet kitaplarımız çocukların ilgisini çekiyor, baktıkları zaman mutlu olup eğleniyorlar. Çünkü kendi kültürleri konularımız. O anlamda gerçekten memnunuz.”

Ö12: “Özellikle milli ve teknoloji alanında ele alınan konuları ile dilbilgisi konuları oldukça ilgilerini çekiyor.”

Bununla beraber iki katılımcı (Ö8, Ö9) öğretmenin kişisel gayretiyle içerikte ilgi çekiciliği sağladığını belirtmişlerdir. Bu bağlamda öğrencinin sözel ifadesi, proje hazırlaması ve sunmasına fırsat tanınması ile içeriğin ilgi çeker hale gelebileceğini böylelikle de öğrencinin Türkçeyi sevmesi ve kolay anlamasının sağlanabileceğini ifade etmişlerdir.

Bu bulguyu destekleyen öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir. (Ö8, Ö9)

Ö8: “Eksik kalıyor. Çocuğu konuşturma, çocuğa sunum yapma anlamında çok da fazla bir fırsat verilmemiş oluyor. Hani bir proje hazırlama gibi. Bir dilbilgisi konusu verilir bu konuyu bir projeye anlatınız gibi bir çalışma. İlgi çekiciliği öğretmenin kişisel çabasıyla, çocuğa öğretim yöntemleriyle ortaya çıkıyor. Direk kitaptan değil. Programdan değil.”

Ö9: “İlgi çekicilik kısmı havada kalan bir konu oluyor. Niye bizim çocuklarımız bir yılı bitirince en korktukları dersler Matematik Türkçe olsun ki? Yani Türkçeyi niye bir çocuk üzülsün, ele alamazın, anlayamazın, ben bu işin içinden çıkamıyorum desin ki yani. Oysa Türkçe çok kolay sevdirebilecek ve her yerde kullandığı zaman işine yarayacak birşey.”

4.2.1.11 Tema 11: Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programının İçeriğinin “Anlamlılık” Temasına İlişkin Görüşleri

On iki katılımcıdan sekiz öğretmen (8/12) öğretim programının içerik ögesinin anlamlılık temasına yönelik olumlu görüş ifade ederken, bir katılımcı (1/12) bu konuda olumlu ya da olumsuz bir görüş belirtmemiştir. Üç katılımcı (3/12) ise anlamlılık temasına yönelik olumsuz görüş dile getirmiştir.

Katılımcılardan sekiz öğretmen (Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö10, Ö12) içerikte öğrencinin kendi yaşantısından, çevresinden örnekler bulmalarının, yakından uzağa ilkesine uygun hazırlanmış olmasının, milli ve kültürel değerleri yansıtan metinlere yer verilmesinin anlamlılığı desteklediğini dile getirmişlerdir.

Aşağıda verilen alıntılar anlamlılık sunuluş temasına örnek olarak sunulmuştur. (Ö2, Ö5, Ö12)

Ö2: *“Anlamlılık evet. Kitaplarda milli kültürü yansıtan konular var. Mesela biz en son Nasreddin Hoca ile ilgili fıkralar vardı kitabımızda. Onlara bağlı olarak proje ödevimizi de ondan verdik. 23 Nisan ile ilgili şiirlerimiz vardı. Milli bayramlara, Türk kültürüne değinilmiş bu anlamda güzel buluyorum.”*

Ö5: *“Evet. Çocuklar bunu günlük hayatlarında da kullanıyorlar. Kendi yaşantısından birşeyler buluyor. “Öğretmenim ben de bunu yaşamıştım.” diyor. Çocuk için anlamlı.”*

Ö12: *“Evet. Program yakından uzağa anlayışıyla hazırlanması, çevresinde görebileceği unsurların yer alması, öğrencilerde anlamlılığı artırıyor.”*

Öte yandan bir katılımcı (Ö8) ise, dilbilgisi konularının detay ve çeşitliliğine yönelik anlamlılığın, öğretmen tarafından oluşturulan görsel ve şemalarla desteklenerek sağlandığını dile getirmiştir.

Bu bulguyu destekleyen öğretmen görüşü aşağıda verilmiştir. (Ö8)

Ö8: “Dilbilgisinde eksik kalıyor. Kitaplar verdiği konun özetinin ne olduğu, çocuk neyi niçin öğreneceğini bilmeli. Çocuk zamirleri işleyecek. Bunu işlerken zamirlerdeki konu çeşitliliğinin ya da detayının ne olduğunu kavram haritasında görebilmeli. Üç ana konu var bunun arasında da dört tane ara konu var gibi. Bunları görebileceği bir format. Öbür türlü matbu şekilde yaz oku, yaz oku aklında kalsın. Bu çocukların işitsel olduğu kadar görsel algılamaları çok daha kuvvetli. O anlamda dilbilgisi konularının o kitap sayfasından çıkartılması, bu İngilizce eğitimindeki gibi flaş kartlara dönmesi, daha böyle interaktif olması şeklinde olması gerektiğini düşünüyorum. Anlamlılığı öğretmenin kendi çabasıyla ve kendi çocuğa öğretme yöntemleriyle ortaya çıkıyor. Direk kitaptan değil. Programdan değil.”

Diğer bir katılımcı (Ö9) öğrenciye Türkçenin güzelliklerini yaşatarak sunulması ile dinleme, okuma, konuşma, yazma türündeki dil becerilerinin gelişimin sağlanabileceğini ve böylelikle de içeriğin anlamlılığın artacağını ifade etmiştir.

Aşağıda yer alan görüş bu bulguyu desteklemektedir. (Ö9)

Ö9: “Çok değil. Çocuk programı hatırlamıyor ama çocuk on yıl sonra “Öğretmenim böyle şiir okurdu., böyle hikaye anlatırdı, biz sınıfta böyle hikaye okurduk.” Bu çocukta daha akılda kalıcı birşey. Bunların daha önemli olduğunu düşünüyorum. Bunun da dört temel dil becerisi açısından okuma, yazma, dinleme, konuşmalarına çok daha faydalı olacağını düşünüyorum. Türkçenin güzelliklerini hissettirerek katkıda bulunursak programın da daha iyi hedefine ulaşacağına inanıyorum. “

4.3 Araştırma Sorusu 3’e İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırma sorusu 3’e ilişkin öğretmen görüşmelerinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir:

Tablo 3: Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Süreçleri Kategorisine İlişkin Görüşleri

		Tema	
Kategori: 3 ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜREÇLERİ	1.	Öğretmene rehberlik	
	2.	Öğrenciye yol göstericilik	
	3.	Yöntem ve tekniklerde çeşitlilik	
	4.	Etkinliklerde çeşitlilik (yazılı sözlü anlama, yazılı ve sözlü anlatma)	
	5.	Öğrenci katılımını sağlama	
	6.	Bireysel farklılıkları dikkate alma	
	7.	Program becerilerini kazandırma	
	8.	Üst düzey düşünme becerilerini kazandırma	
	9.	Sınıf dışı öğrenme olanağı sağlama	

4.3.1 Kategori 3: Öğrenme - Öğretme Süreçleri

4.3.1.1 Tema 1: Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı Öğrenme-Öğretme Süreçlerinin “Öğrenme Çıktıları İle Tutarlılık” Temasına İlişkin Görüşleri

On iki katılımcıdan öğrenme-öğretme süreçlerinin, öğrenme çıktıları ile tutarlılığına ilişkin olumlu veya olumsuz görüş belirten olmamıştır.

4.3.1.2 Tema 2: Türkçe Dersi Öğretim Programı Öğrenme-Öğretme Süreçlerinin “Öğretmene Rehberlik” Temasına İlişkin Görüşleri

On iki katılımcıdan üç katılımcı (3/12) öğretim programının öğrenme-öğretme süreçlerinin, öğretmene rehberliği temasına ilişkin olumlu görüş belirtirken, bu konuda altı katılımcı (6/12) olumlu ya da olumsuz bir görüş belirtmemiştir. Öğretmenlerden üç katılımcı ise (3/12) öğrenme-öğretme süreçlerinin öğretmene rehberliği temasına yönelik olumsuz görüş dile getirmişlerdir.

Öğretmenlerden üç katılımcı (Ö1, Ö10, Ö12) öğretim programının öğrenme öğretme yaşantılarında metin öncesi yer alan araştırma bölümünün ve araştırma sorularının öğretmene rehberlik ettiğini belirtmişlerdir.

Aşağıda verilen öğretmen görüşleri bu veriyi destekler niteliktedir. (Ö3, Ö10)
Ö3: ” Öğretmene rehberlik eden bir durum evet söz konusu. Özellikle o hazırlanalım kısmı var kitapta. İşte araştırma bölümü. Öğretmenin öncesinden çocuklara neler söylemesi gerektiği çocukların bu konudaki hazırlığı bu bence ideal. Bu bölüm güzel olmuş kitapta. Bence araştırma soruları yine aynı şekilde yol gösteriyor.”

Ö10: “Şöyle bir baktığım zaman öğretmene rehberlik ediyor.”

Diğer yandan üç katılımcı ise, (Ö2, Ö3, Ö4) öğrenme-öğretme yaşantılarında öğretmene rehberlik etme açısından kılavuz bir kitap hazırlanabileceğini ifade etmişlerdir. Öğretmenin kılavuz kitapta yer alacak kriterlere göre ilerleyebileceği, zamanı ona göre ayarlayabileceği, neleri yapması, neleri yapmaması gerektiği konusunda öğretmenin önünü açması açısından kılavuz kitapların olması gerekliliğini dile getirmişlerdir. Aynı zamanda, katılımcılar, öğrenme-öğretme yaşantılarının öğretmene rehberlik etmede yeterli olmadığını öğretmenin üstüne koyarak kendi kendine bir yön bulduğunu belirtmişlerdir.

Aşağıda yer alan görüşler bu veriye örnek olarak sunulmuştur. (Ö2, Ö3, Ö4)
Ö2: “Türkiye’de bu kitapların öğretmenlere yönelik öğretmen kılavuz kitapları yer alır. Onda detaylı olarak hangi konuyla ilgili neler yapılabilir, sınıf ortamı dışında neler yapılabilir, müzik dersi, beden eğitimi dersini destekleyici çalışmalara kadar hepsi ağırlıklı olarak yer alıyordu. Burada bunu görmedim. Öğretmen klavuz kitabı olabilir. Buradaki kitaplar ise tamamen öğrenciye yönelik, biz kendi imkanlarımızla yapıyoruz. Ama en azından elinizde yazılı olduğunda zaman açısından kolaylık, kriterler açısından neleri yapabiliriz, neleri yapamayız veya yapılamayacaklar için

neler geliştirebiliriz? Zaman açısından da faydalıydı. Biz öğretmen kılavuzunu çok yeterli bulmuştuk. Burada da geliştirilebilir öyle birşey.”

Ö3: “Programımıza baktığımızda belli bir düzeye kadar rehberlik verir. Rehberlik kendi tecrübelerimizi de ekleyerek sınıf içersinde farklılıklarımıza öğrenci düzeyimize uygun olarak yaptığı rehberliğin üzerine koyarak çocuklarmıza öğretmeler yapıyoruz. Programda öğrenci ön plan çıkarılmaya çalışılır, öğretmen daha çok geri planda, yönlendirici, okusun, yazsın, hayal etsin, düşündüğünü hayal ettiğini resmetsin. Yağtığı çalışmalar hem yol gösterici, hem de çeşitli.”

Ö4:”Öncelikle öğretmene rehberlik açısından bir klavuz kitap hazırlanıp hazırlanmadığını bilmiyorum ama şu an bizim elimizde öyle bir kitap yok. Bu yönde öğretmene rehber olması açısından bir klavuz kitap çalışması yapılabilir, oluşturulabilir.”

4.3.1.3 Tema 3: Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı Öğrenme-Öğretme Süreçlerinin “Öğrenciye Yol Göstericilik” Temasına İlişkin Görüşleri

On iki katılımcıdan sekiz katılımcı (8/12) öğretim programının öğrenme-öğretme süreçlerinin öğrenciye yol göstericilik temasına ilişkin olumlu görüş belirtmiştir. Bu konuda üç katılımcı (3/12) olumlu ya da olumsuz bir görüş belirtmemiştir. Bir katılımcı (1/12) öğrenciye yol göstericiliğe ilişkin olumsuz görüş belirtmiştir.

Katılımcılardan sekiz öğretmen (Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö12) verilen resimlerle öğrenci konuşturularak, aşama aşama yönlendirme yapıldığını bu konuda kitapları, etkinlikleri çeşitliliği açısından yeterli bulduklarını dile getirmişlerdir.

Katılımcılar, hem öğretmenin soru cevap kısmında yol gösterici olduğunu, hem de öğrencilerin birbirlerini yönlendirdiklerini ve destek olduklarını ifade etmişlerdir.

Buna yönelik görüşler aşağıda yer almaktadır. (Ö3, Ö5)

Ö3: “Anlattıkları kendilerinin oluşturdukları masal, hikaye veya gündemden bir olay olabilir bununla ilgili resim yapmaları istenir. Mesela trafik haftası ile ilgili “Kuralsız Ali” diye bir parça okuduk. Orada Ali’nin kuralları bildiği ama araba kullanmadığı için kurallara uymaması sonucunda trafik kazası gerçekleşti, Ali yaralandı. Ali’nin yaptığı hatalı davranışlar neydi, Ali burada ne yapmalıydı, siz olsaydınız Ali’nin yerinde ne yapardınız veya ne yapmazdınız gibi çocukları konuşturuyoruz. Siz çevrenizde trafikle ilgili gözlemlediğiniz hatalı bir davranışı yazın, yazdığınızı resmedin veya bir resim veriyoruz bu resmi yorumlayın gibi daha çok çocuğun kendisini geliştirebileceği şeylere önem veriyoruz. Öğrenci ön planda. Programımızda aşama aşama yüzeysel olarak değil yoğun işlendi”

Ö5:”Düzey olarak uygun buluyorum Çocuklar kendi yaşadıkları şeylerle bile arkadaşlarını yönlendirebiliyorlar. Mesala öğrenme öğretme süreçlerinde soru cevap kısmında ben rehberlik ediyorum. Çocuklar birbirlerini çok güzel yönlendirebiliyorlar. Burada şöyle diyor, onlar da birbirlerini destekliyorlar. Ya da yanlış biliyorsa diğer arkadaşı hayır öyle değil diyerek onu yönlendiriyor. Çocukların seviyelerine uygun olduğu için. Çocuklar bunu algılıyor, sindiriyor, doğruysa doğru, yanlışsa orda anlatılan mesaja uymuyorsa bunu da görebiliyor.”

Aynı zamanda diğer üç katılımcı metnin hem hazırlık soruları hem de anlama soruları ile öğrencide merak uyandıran, zorluk yaşamadan, kolay, açık bir şekilde eğlenceli etkinliklerle yol gösterici ve araştırmaya yönlendirici olduğunu ifade etmişlerdir.

Aşağıda yer alan görüşler bu veriye örnek olarak sunulmuştur. (Ö6, Ö7, Ö10)

Ö6: “Bir metni işlemeden önce sözlük kısmını kullanacağımız kelimeler bölümü var. Üstte de konuya giriş soruları var. Öncelikle bu soruları sınıfta beyin fırtınası yaparak yanıtıyoruz. Sonra sözcüklerin üzerinden gidiyoruz. Okuyacağımız metin bu

sözcüklerden yola çıkarak işleyeceğimiz metin ne olabilir? Daha sonra metni okuyoruz sözcük çalışmasını yapıyoruz. Metni okurken paylaşarak okuyoruz, arada durup burada ne oldu, ne istemiş diye metni daha kendi içimizde genişlettikten sonra 5N 1K sorularını da metinden buluyoruz. (Çok açık oluyor bu sorular.) Daha önceki senelerde 5N 1K sorularını bulmakta zorluk yaşayan bu çocuklar bu basınla beraber daha kolay, daha açık bir şekilde bulmaya başladılar. Daha sonra eğlenceli etkinlikler diyoruz biz ona.”

Ö7: “Kitapta metinlerde yer alan etkinliklerde 5N 1K sorularına cevap veririler. Daha sonra da işte mesela; “Teller Nasıl Konuşturuldu?” konusunda bir örnek vereyim. Bu konuda telefonun ilk bulunduğu zamanlarda mesela işte, bulunmadığı zamanlarda insanlar nasıl haberleşiyorlardı, iletişimlerini nasıl sağlıyorlardı? Bu türden geçmişe yönelik çocukların merak edebileceği şeyleri araştırmaya yönlendiren güzel etkinlikler var. “

Ö10: “Öğrenciye parçalarla, belirli tekrarlarla yol göstericiliği de yapıyor.”

Diğer bir katılımcı ise, görseller üzerinden verilen anahtar sözcüklerle kompozisyon yazmada öğrenciye yol gösterici çalışmalar yürüttüklerini belirtmiştir.

Aşağıda verilen öğretmen görüşü bu veriye örnek olarak sunulmuştur. (Ö9)

Ö9: “Kompozisyon konusunda biz; bir, iki ve üçüncü sınıf düzeyinde daha görsellerden hareket ediyoruz, dördüncü sınıf düzeyinde daha onların ilgisini çekecek karışık kelimeler vererek bir hikaye, bir masal oluşturmalarını sağlıyoruz. Kelimeleri biz veriyoruz. Onlardan kendi hayal güçlerini kullanarak birşeyler oluşturmalarını istiyoruz. Mesela üç tane söz veriyoruz A B C şıklarında, bunlardan bir tanesini seçme hakkı veriyoruz ve onlar da yapıyorlar. Şöyle bir anekdot paylaşayım sizlerle: mesela, biz çocuklara hangisini kompozisyon olarak yazmak istersiniz diye seçenekler sunduğumuz zaman A seçeneğinde bir hikayenin girişini yapmışız devamını boş

birakmışız, B seçeneğinde karışık kelimeler vermiş kompozisyon yazmasını istemişiz, C seçeneğinde bir söz vermişiz kompozisyon yazmasını istemişiz. Çocuklar yüzde yetmişi başı olan ve devamını getirmesi gereken kısmı seçiyor çok enteresan bir şekilde. Neden? Çünkü galiba hayal güçlerini kullanarak bir konuya giriş yapamıyorlar.hayal gücü kuvvetli bir öğrenci de kelimelerin karışık verildiği grubu seçiyor ve kendine ait bir hikaye oluşturuyor. Ama bir sözden hareketle bir kompozisyon oluşturup yazan grup çok az. Çünkü yazarların, şairlerin, önemli bilim adamlarının anlatmak istediği bu sözler ilkökul grubu için çok soyut kalan şeyler oluyor, onun için çok zorlanıyorlar ve kendilerine kolay gelen kısmı seçiyorlar.”

Öte yandan bir katılımcı öğrenciye yol gösterici olmada, öğretmenin rolünü ve çabasının önemini belirtmiştir. Öğretmenin öğrencide, merak ve öğrenme hevesi uyandırması ve öğrenciyi güdülemesinin önemli olduğunu ifade etmiştir.

Aşağıda verilen öğretmen görüşü bu veriye örnek olarak sunulmuştur. (Ö8)

Ö8: “Kesinlikle öğretmenin çabasıyla, uyandırdığı merakla, çocuğun öğrenme isteğinin kamçılanması, o motivasyonun oluşturulması ilgili birşey. En güzel metni koyarsınız, en gelişmiş soruları koyarsınız ama tek düze işlersiniz; kullandığınız yöntem ve teknikler hiçbir anlam ifade etmez çocuk için o metni atarsınız çöpe. O anlamda öğretmenin sınıf içersinde oluşturduğu o öğrenme yaşantıları çok önemli. Yani en mükemmel hazırlanmış bir kitap dahi olsa sıradan, vasat işlenen bir dersle onun çürütüleceği, yok olacağı inancındayım.”

4.3.1.4 Tema 4: Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı Öğrenme-Öğretme Süreçlerinin “Yöntem ve Tekniklerde Çeşitlilik” Temasına İlişkin Görüşleri

On iki katılımcıdan sekiz katılımcı (8/12) öğretim programının öğrenme-öğretme süreçlerinde yer alan yöntem ve tekniklerdeki çeşitlilik temasına ilişkin

olumlu görüş belirtirken, iki katılımcı (2/12) kısmen ilgili bulunduğunu belirtmiştir. Bir katılımcı (1/12) bu konuda olumlu ya da olumsuz bir görüş belirtmemiştir. Bir katılımcı ise (1/12) yöntem ve tekniklerdeki çeşitlilik temasına ilişkin olumsuz görüş ifade etmiştir.

Katılımcılardan sekiz öğretmen (Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö11, Ö12) yer alan etkinliklere uygun sunuş yöntemini, soru- cevap tekniğini, örnek olay, sözel ifadelerinin gelişimine yönelik beyin fırtınası yaptıklarını, grupla kelime anlamını bulma çalışmaları ile işbirlikçi öğrenme yaptıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca, akran eğitimine yönelik farklı görüşlerde gruplar oluşturarak tartışma yöntemi uyguladıklarını, böylece öğrencinin içsel motivesini sağlayarak bunları günlük hayata aktarabildiğini belirtmişlerdir. Aynı zamanda farklı düşüncelere saygı duyarak dinleme becerisi geliştirdiğini dile getirmişlerdir.

Aşağıda belirtilen görüşler bu bulguyu desteklemektedir.

Ö2: “İlk dönemde genelde sunuş yoluyla öğrenmeyi daha çok kullandık. Örnek olaylarla harfleri bulmaya gittik. Harfleri bulmaya yönelik kısa dramatizasyonlar yaptık. Beyin fırtınasını çok kullandık. Burada mesela; bireysel çalışmalra gerek duyduk. Proje ödevlerimizde işbirlikçi öğrenmeyi kullandık bunu tabi ikinci dönem yaptık. Yeri geldikçe yöntemlerimiz de değişti.”

Ö4: “Konuyla ilgili tartışma çok hoşlarına gidiyor, fikirlerini söylüyorlar. Farklı görüşleri olduğunda karşısındaki arkadaşını ikna etmeye çalışıyorlar. Bu da güzel, olumlu. Saygı çerçevesinde, hem saygıyı öğretiyor çocuğa hem de karşısındakini dinlemeyi öğretiyor. Bu tür davranışları günlük hayata aktarmalarıyla birlikte olumlu davranış geliştirmiş oluyoruz. Yani derste öğrendiğimiz saygıyı, sevgiyi, özgüveni, kendini ifade etmeyi günlük hayatta da gördüğümüz için de eksiklik olduğunu düşünmüyorum bu anlamda.”

Ö5: “Beyin fırtınası konuşma, ben çok fazla cevap şudur demiyorum çocuğa. Kendileri buluyor, olmadığı zamanda acaba şöyle mi? Bu sefer kafada bir soru işareti oluyor. Çocuk bu yönde de düşünmeye başlıyor. Onlar daha çok işin içindeler. İçsel motiveyi dönütlerle yakalıyor. Kendi, hayatından örnekler vererek tartışma yöntemini kullanıyoruz. Bazen drama yöntemini tahtaya çıkararak kullanabiliyoruz. Her parçada her konuda yapamıyorum söylediklerimi ama konuya göre rol yapıyorlar. Hacivat Karagöz konusunda ses tonlarını değiştirerek yapıyorlar. Mümkün olduğunca çok öğrenciye ulaşmak için bu yöntemleri kullanıyoruz. Konularımız da, kitabımız da bunun için uygun.”

Ö6: “Öncelikle bir düz anlatım, geçmiş yaşamlarından örneklendirme çok kullanıyorum. Soyut düşünme becerileri henüz gelişemediği için hep kendi geçmiş yaşantılarında örnekler veriyorlar. Akran eğitimi, işbirlikçi öğrenmeyi sınıfta biz çok aktif olarak kullanıyoruz. Beyin fırtınası çok fazla yapıyoruz, bir konu hakkında tam olarak bir münazara değil ama iki gruba ayırıp görüş paylaşımı yapıyoruz.”

Ö7: “Metnin özelliğine göre değişiyor. Sözlü anlatım kullandığımız, tartışma yarattığımız zamanlar oluyor, Küme ve grup çalışması yaptığımız zamanlar oluyor. O tamamen metnin özelliğine bağlı olarak değişiyor. Mesela ben şu şekilde yapıyorum; bilinmeyen sözcük gruplarını yaptıkları zaman grupla yapmasına müsaade ediyorum çünkü bazılarını sözlüklerinde olan kelimeler diğerlerinin sözlüklerinde olmuyor. Bunu da da çok daha kısa zamanda elbirliği ile halledebiliyorlar. Yani dediğim tamamen metnin özelliğine bağlı. Hangi yöntemi seçeceğimiz. Dramayı da sözlü anlatımı da küme ve grup çalışması da yaptık daha da yapacağız.”

Ö11: “Görsel zeka, oyun, dikkat çekme ve o konuyu daha iyi kavrayabilmek budur benim için önemli olan. Sınavlardaki başarılarından da bunu gördüm. Yöntem teknik olarak daha çok gösterip yaptırma ve beyin fırtınası. Çocuk örneğin karikatüre

baktığında ne anlıyor? Beyninde ne geliyor, anlatabiliyor mu? Düz anlatım da var. Görsele yorum yapabiliyor mu, ne anlıyor; bunlardır önemli olan. Yol gösterici, sorularda dikkat çekti oldu. Grup çalışması yaptım.”

Ö12: “Anlatma, gösteri tartışma, soru-cevap türünde öğretim teknikleri kullanabileceğimiz etkinliklere yer verilmiş.”

Ayrıca iki katılımcı (Ö8, Ö10) yöntem ve tekniklerde çeşitlilik temasını kısmen ilgili bulduğunu, bu konuda öğretmenin ciddi katkıları koymasının gerektiğini, kullanacağı yöntem ve teknikler konusunda bilgili ve donanımlı olması gerektiğini belirtmişlerdir. Türkçe kitabının özellikle renkli ve ilgi çekici olmasından dolayı sessiz okuma alanında tercih edildiğini, ancak kitabın yöntem ve çeşitlilik konusunda yetersiz kaldığını ifade etmişlerdir.

Aşağıda verilen alıntılar bu bulguyu desteklemektedir: (Ö8, Ö10)

Ö8: “Öğretmen bilinçli olunca örnek gösterme, ufak bir tartışma ortamı yaratma, görüş belirtme ya da bir ironi oluşturma, bir metafor oluşturma gibi Türkçe’de bunlar çok önemli konular. Bu şekilde de dikkat çekilmeli tabii ki. O 5E ve 7E öğrenme modeline göre düşündüğümüzde de bu motivenin sağlanması önemli bir yer tutuyor.”

Ö10: “Yöntem ve tekniklerin çeşitliliği konusunda bence kendini tekrarlıyor. Her parçada hep aynı şeyi yapıyoruz. Aslında yöntem ve teknikler öğretmenden öğretmene değişiklik gösteriyor. Bir parçaya hazırlık konusunda bir beyin fırtınası ister istemez zaten kullanıyor. Ama hazırlığa baktığım zaman beyin fırtınası yaptırmak için çocuğun konuyu hiç bilmemesi gerekiyor ki siz anahtar kelimelerle buldurarak birşey çıkartın. Kitap o anlamda renkli ve ilgi çekici olduğu için çocuklar zaten okuyorlar kitabı. Ben sessiz okuma yaptırdığım zaman benim öğrencilerimden çoğu normal kitap yerine Türkçe kitabını okumayı tercih ediyor. Çünkü konular ilginç geliyor onlara. Beyin fırtınası evet yaptırıyorum, zaten kitabın içeriğini size soru-cevaba yöneltiyor.”

Öte yandan bir katılımcı ise (Ö1) yöntem ve tekniklerin, rutinlik gösterdiğini, çeşitlilik olmadığını dile getirmiştir. Hep aynı etkinliklerin benzer tarzda sunulduğunu, özellikle yazılı anlatımlara, öğrencide yapılandırma oluşturulmadan başladığını, hazırlık sürecindeki eksikliğin, öğretmen tarafından yapılan ek çalışmalarla giderildiğini belirtmiştir.

Aşağıda verilen görüşler bu bulguyu desteklemektedir: (Ö1)

Ö1: "Yöntem ve tekniklerde çeşitlilik açıkçası yok. Çok açık konuşacağım. Bazı etkinlikler hani oraya konmak için konulmuş tarzda. Yani içinde bir yapılandırma yok. Her defasında hece ayırılım, her defasında heceleri birleştirelim yani o bölümde o olmalıymış gibi bir durum söz konusu. Çok daha farklı işler yapılabilir. Rutinlik var. Aynı etkinlikler aynı tarzda. Bu da yöntem ve tekniklerde bir çeşitlilik göstermiyor. Yazılı anlatımda da sorular soru cavaplıyoruz, yazılı anlatımda da mutlaka birşey yazmamız isteniyor, hikaye yazma süreci bence çok uzun bir süreç Oraya dört satır verip buraya bir hikaye yazın demek, bir paragraf oluşturmayı çocuğun önce bir betimleme yapmayı öğrenmesi gerekiyor. Bununla ilgili çalışmalar konsaydı ikinci sınıfın da temelini oluşturacak bir yapı söz konusu olurdu. Ama biz bunları kendimiz desteklemek zorunda kalıyoruz."

Aynı katılımcı (Ö1) öğrenciler açısından daha anlaşılır, ilgi çekici ve kullanışlı olması amacıyla, örnek olay, drama, gösterip yaptırma, taklit etme, sunuş ve buluş yöntem ve tekniklerini kullandığını ifade etmiştir.

Aşağıda verilen görüşler bu bulguyu desteklemektedir: (Ö1)

Ö1: "Yöntem ve teknikte ağırlıklı olarak örnek olay, drama kullanıyoruz. Hikaye edici bir metin varsa mutlaka drama yapıyoruz. Orada hissedilen duygularla ilgili çocuk tam altı şapka tekniği olmasa da öğrencileri gruplara ayırıp; sen bu konu da üzgünsün, sen bu konuda mutlusun, sinirlisin gibi onlara bir duygu çemberi oluşturuyorum ve o

konularda ses tonlarını öyle kullanmalarını; örneğin metinleri okurken bir dede gibi oku tarzında çalışmalar yapıyorum. Bunları yaparken gösterip yaptırma kullanıyorum. Önce ben taklit ediyorum. Taklit yöntemini çok fazla kullanıyorum. Buluş yöntemini araştırmayla ilgili ödevlerde kullanıyoruz. Birinci dönemde de sadece sunuş yöntemini değil, bazı harflerle ilgili çalışmaları kendilerine bıraktık, öğrendikleri harflerle kelimeler yazmalarını istedik. Bunlar onlar için farklı bir aşama oldu. On tane harf öğrendikten sonra içinde bu harflerin olduğu anlamlı kelimeler bulmaları. Bu bir müddet sonra biraz daha harf verince bununla cümle kur diye çalışmalar yaptık.”

4.3.1.5 Tema 5: Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı Öğrenme-Öğretme Süreçlerinin “Etkinliklerde Çeşitlilik” (yazılı ve sözlü anlama, yazılı ve sözlü anlatma) Temasına İlişkin Görüşleri

On iki katılımcıdan dört öğretmen (4/12) öğretim programının öğrenme-öğretme süreçlerinde yer alan etkinliklerde çeşitlilik ile ilgili olumlu görüş dile getirmiş, üç katılımcı (3/12) kısmen bu temaya katıldıklarını belirtmişlerdir. Dört katılımcı ise (4/12) bu konuda olumlu ya da olumsuz bir görüş belirtmemiş olup bir katılımcı (1/12) etkinliklerdeki çeşitlilik temasına yönelik olumsuz görüş ifade etmiştir.

Katılımcılardan dört öğretmen, (Ö3, Ö4, Ö10, Ö11) öğrenme-öğretme süreçlerinde çeşitliliğin hikaye oluşturma çalışmalarının sözel anlatımlarla desteklenerek, yazılı anlatım yapmalarının metin sonlarında istenen kompozisyon çalışmalarıyla sağlandığını, böylece de cümle kurma, bilmediği kelimenin anlamını öğrenme becerilerinin gelişimine katkı sağlandığını dile getirmişlerdir. Ayrıca, öğrencilerin fikir ve isteklerinin de sözlü ve yazılı anlama ve anlatım becerilerinin çeşitliliğini sağlamada öğretmene yol gösterici olduğunu ifade etmişlerdir. Aynı

zamanda, dilbilgisi alanında öğretmenin hazırladığı görsellerle de sözlü ve yazılı anlatımı desteklediğini dile getirmişlerdir.

Aşağıda yer alan görüşler bu veriyi desteklemektedir. (Ö3, Ö4, Ö10, Ö11)

Ö3: *“Düşündüklerini başkasından etkilemeden örneğin yağmurla ilgili cümleleri tahtaya yazarız hikaye oluşturalım sözel olarak geçtiğimiz zaman birbirlerinin aynı cümleleri olmayacak, ne kadar çok farklı cümleler bulursak hikaye oluşturmada onlara daha çok yardımcı olacağı bilgisini yönlendirme olarak veriyoruz.”*

Ö4: *“Mesela bir parçayı işlediğimizde onun sonucunda da çocuğun duygu ve düşüncelerini ifade edebileceği yazılara yer verebiliyor. Kompozisyon yazı türü istiyor bu çok güzel. Sonuçta cümle kurması, dili doğru kullanmasını, kelime hazinesini geliştiriyor. Bilmediği kelimenin anlamını sorarak daha fazla kelimenin anlamını öğrenmesini sağlıyor. Bu açıdan güzel. Onun dışında öğrenciler etkinlikleri yaparken sıkılmıyor. Çeşitli olması onları sıkılmıyor. Hep aynı gitmiyor. Mesela metinlere yönelik etkinliklere baktığımızda hep aynı tarzda değil. Bir metnin farklı etkinlikleri varken, sonraki işlediğimiz metnin daha farklı alanlarda etkinlikleri var, bu da çekici geliyor çocuklara, sıkmadan ilerliyor.”*

Ö10: *“Yazılı anlatım yaptırıyorsunuz benzetmeyi mutlaka yapıyorsunuz birşey anlatarak onlara ilgilerini çekiyorsunuz. Öğrenci odaklı da çalışmaya da çalışıyorsunuz. Onların fikirleri ve istekleri de sizi yönlendiriyor. Ama genellikle her parçada o parçanın gerektirdiği yöntem ve teknikleri sıklıkla değiştirerek ihtiyaca göre hepsi hemen hemen mutlaka Türkçe derslerinde kullanılıyor.”*

Ö11: *“Evet deftere yazdırıyoruz sonra bitirdiğimiz konularla ilgili testler, klasik sorular (hem deftere, hem çıktı olarak) yapıyoruz. Örneğin tahtadan sıfat ağacı yaptım. Sıfatları konu başlıklarını tek tek yazdım. Kırmızı kartonlardan elmaların üzerine sıfat geçen cümleleri yazdım. “Bir gün bize gelecek.” dediğimizde hangi sayı*

sıfatı gerubuna girer dediğimde o çocuk hangi dalda olduğunu görecek; belgisiz sıfatı koyup öğretmesini daha kolay yaptık.”

Öte yandan üç katılımcı (Ö8, Ö9, Ö12) kitaplarda öğrenme-öğretme yaşantılarının tüm çeşitliliğiyle planlandığını kitapların iyi yönlerinin olduğunu belirtmişlerdir. Ancak, kompozisyon yazma, yazılı anlatım becerisi kazandırma anlamında eksiklikler olduğunu, alt sınıflarda oluşturulacak doğru yapılandırmalarla bilişsel düzeylerinin geliştirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Bunun da, kompozisyon yazımında öğrencide bilgi, beceri, görüş ve kelime hazinesi oluşturularak şekillenebileceğini belirtmişlerdir. Basma kalıp ölçütler üzerinden yapılan değerlendirmelerle öğrencinin yazılı ve sözlü anlama ve anlatım becerilerinin gelişimine ket vurulduğunu, kısıtlandığını bunun sonucunda da kendini ifade edemeyen, duygu ve düşüncelerini yazıya dökemeyen bireyler yetiştirildiğini dile getirmişler, bu durumda öğretmenin rolünün önemini ifade etmişlerdir.

Ö8: “Tüm yöntem ve tekniklerin kullanıldığı öğrenme yaşantılarının çok güzel planlandığı bir ortamda bu ders kitaplarını değerlendirdiğinizde tabi ki olumlu görüşlerim var. Ama yeterli mi? Ben meslek hayatım boyunca edindiğim tecrübeyle, bunların hiç de yeterli olmadığı inancındayım. Bazen bir soru sorarsınız, bir fıkra anlatırsınız bazen onların size bir soru sormasını beklersiniz, işleyeceğiniz bütün metin ve metin sorularından çok daha öteye geçer. Ben buna inanmaktayım. Kompozisyon yazma kavramı bana göre farklı düşünülüyor, farklı algılanıyor. Şimdi bir kompozisyon yazabilmek için çocuğun yeterli derecede bilgi, beceri, görüş ve aynı zamanda da o kelime haznesine sahip olması gerekir. Bazen bakıyorum iki, üç, dördüncü sınıflarda bile kompozisyon yarışmaları oluyor. Giriş gelişme ve sonuçla çocuklar sınırlandırılıyor. Biz bu işi yanlış yapıyoruz. Benim inancım. Biz yürümeyi öğretmeden koşmayı öğretiyoruz. Koşmayı da öğrenemiyorlar o yüzden hiçbir şey de

yazamıyorlar. Ortaokul liseye geldiğinde kompozisyon yazmaktan kaçan, kompozisyon yazamayan, okuduğundan sıkılan çocuklar yetiştiriyoruz. Yani üç cümlelik bir paragraf yazar ama söylemek istediği şeyi ifade eder. O anlamda da yazılı değerlendirmelerde çok görüyoruz işte daha detaylı yazmalıydın, daha derinlemesine yazmalıydın; kime göre öğretmene göre, hayır, çocuk anlatmak istediğini üç cümleyle de yazabilir. Duygu ve düşüncelerini sözel ifade eden, dedik ya demin. Dinleme, anlama, konuşma, yazma işte bunlar tam yerleştirilse özü verilse. Yazılı anlatım çok önemli. Duygu ve düşünce lerini ifade etme çok önemli. Okuduğunu anlama kadar önemli hatta ondan da önemli. O anlamda biz ilk aşamaları eksik bırakıyoruz. Bunu becerip sözel zekası yüksek olan çocuklar kendince okuduklarından bol okumayla geliştirip güzel kompozisyon elbette yazabiliyorlar ama geneline baktığımızda bir avaraj düşündüğümüzde bu anlamda eksikiz.”

Ö9: “Kompozisyon, yazılı anlatım geliştirme konusunda kitabın iyi yönleri olduğu gibi eksik yönleri de var. Okulumuzda biz bu yönleri şöyle gidermeye çalışıyoruz: mesela çocuğun belirli bir bilişsel düzeyi var. Birinci sınıfta vereceğiniz kompozisyon konusu ile beşinci sınıftaki farklılık gösteriyor. Birinci sınıftaki öğrenciye görsel, resim vererek başlıyoruz. Bir park ortamı, oynayan çocuklar ve orada meydana gelen olaylar. Buradan ne anlıyorsun, (hiçbir kurala bağlı olmaksızın) bir yazı yazıyor. Temelde buradan başlanırsa özellikle birinci, ikinci hatta üçüncü sınıfın ortalarına kadar böyle yürütülebilir, görselden okuma, çocuğun gördüğü bir şeyi yorumlaması sağlama olursa ilerde dördüncü ve beşinci sınıfta vereceğimiz konularda kompozisyon yazabilmeleri için bir temel oluşturuyor. Çünkü bir, iki, üç, dört dördüncü sınıfın sonuna kadar öğrenciler daha soyut şeyleri tam manasıyla anlayamıyorlar. Yani na anlama geldiğini, neyi ifade ettiğini biliyor ama onu kağıda dökemiyor. Mesela; bir şiir. Şiiri sınıfta okuyoruz, doğanın güzelliklerinden, vatan sevgisinden bahsediyor.

Çocuğa sorduğumuz zaman bizim şiirde anlatılan kısım la çocuğun söylediği kısımlar benzerlik gösteriyor ama şair burada ne anlatmış, şair burada neyi ifade etmek istiyor? diye sorduğumuzda şairin nasıl düşündüğünü tabi ki algılayamıyor. Çünkü bu zor, soyut bir soru. Elde tutulabilirliği yok. “Koşt u koşt u kırlara çıktı, esti rüzgar yüzünü okşadı, hava ne kadar güzel” bu basit bir anlatım, bu anlatımı biliyor çocuklar ama onun arka planında şair bunu hangi duygularla yazmıştır diye söylediğimizde işte mutludur gibi görüşleri bütün öğrencilerden eşit bir şekilde alamıyoruz. Bu da çocukların bilişsel düzeylerinin gelişmişliğiyle ilgili.”

Ö12: “Özellikle kompozisyon yazmaya yönelik yazılı anlatım çalışmalarına yer verilmesi çok güzel. Ancak, sözel ifade becerilerini geliştirici etkinliklerin artırılması gerektiğini düşünüyorum. Program bu konuda öğretmenin aktif rol almasını gerektiriyor.”

Öte yandan bir katılımcı (Ö7) ise, etkinliklerdeki çeşitlilik temasına yönelik okuduğunu anlama metinlerinin ve dilbilgisi konularına yönelik etkinliklerin yeterli olmadığı görüşünü ifade etmiştir.

Aşağıda yer alan alıntı bu veriyi desteklemektedir. (Ö7)

Ö7: “Bazı konuların üzerinde daha çok durulabilirdi. Etkinliklerin az olması konusunda okuduğunu anlama metinlerinin bazılarında etkinlikleri az buluyorum ben ama özellikle dilbilgisi konularında etkinlikler çok az. Mesela bir zamirler bir isimler konusunda dört-beş tane testle sanki böyle başından atılmış gibi bir durum olmuş yani. Bunların çoğaltılması gerekiyordu. Hani gelecek senelerde ben bunun bir Fen ve Teknoloji de olduğu gibi bir etkinlik kitabının yapılmasını bekliyorum özellikle.”

4.3.1.6 Tema 6: Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı Öğrenme-Öğretme Süreçlerinin “Öğrenci Katılımını Sağlama” Temasına İlişkin Görüşleri

On iki katılımcıdan yedi öğretmen (7/12) öğretim programının öğrenme-öğretme süreçlerinin öğrenci katılımını sağlama temasına yönelik olumlu görüş ifade ederken, bu konuda üç katılımcı (3/12) olumlu ya da olumsuz bir görüş belirtmemiş olup iki katılımcı ise (2/12) öğrenci katılımını sağlama temasına ilişkin olumsuz görüş ifade etmiştir.

Yedi katılımcı (Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö9, Ö11, Ö12) öğretim programının öğrenci katılımı temasına yönelik öğretmenin rehberlik yaptığı, öğrencinin aktif olduğu, dört temel öğrenme alanının uygulandığı, öğrencilerin bireysel olarak yapmaktan keyif aldıkları öğrenme yaşantıları geçirdiklerini dile getirmişlerdir. Ayrıca, öğrencilerin kendi donanımlarını kullanmalarına fırsat tanınması, görsellerin ve teknolojik araçların kullanılması ile öğrenci katılımını artırdıklarını belirtmişlerdir.

Bu bulguyu destekleyen öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

(Ö3, Ö4, Ö6, Ö9)

Ö3: “Öğretmenin daha çok geri planda durup öğrencinin araştırarak, buluş yoluyla, konuşarak, beyin fırtınası, grup çalışması ile katılımın olduğu. Bazen halkalar oluşturup grup çalışması veririm. Konumuz budur, herkes bu konuyla ilgili bir cümle yazsın, bu cümleyi hikayeye nasıl çevirebiliriz benim de desteğimle, yönlendirmemle. Bazen ben başlatırım, onlar arkalarını getirir. Bazen bu cümle olmadı öğretmenim bu hikatede deyip farkındalıklarını geliştir, bu şekilde tamamlayalım bence deyip her bir halkaya farklı bir konu verip sonra onun sunuşunu yapmalarını isteriz.”

Ö4: “Öğrenciler derste aktif olmak istiyorlar. Biz öğretmen olarak rehber olmalıyız. Türkçe dersinde de bunu daha çok görüyoruz. Aktif olarak duygularını düşüncelerini ifade etmek istiyorlar. Bunu yaparken arkadaşları tarafından dinlenilmek istiyorlar.

Zaten hep dört temel ögeden bahsediyoruz. Bütün bu öğeleri ders içinde görebiliyoruz çocuklarda. Onların aktif olması öğretmen açısından da bir avantaj. Çünkü işlediğimiz metinlerle ilgili drama yapmaları güzel oluyor, bundan zevk alıyorlar. İkili üçlü okumalar yapıyoruz.”

Ö6: “Çocuklar bireysel olarak yapmaktan çok keyif alıyorlar. Bulmaca, boşluk doldurma, metinle ilgili doğru-yanlış, kelime avı gibi. Kendileri yapıyorlar. Biz bu sene çocuklarda yazılı anlatım olan kompozisyon yazımına başladık.”

Ö9: “Bir okuma parçasındaki ana fikir ne biz bunu hayatın neresinde kullanıyoruz, bu bizim ne işimize yarıyor gibi dönütler alarak bir dersi yürütmeye çalışıyoruz. Tabi bu bir öğretim metodudur. 5E kuramı bir metottur. Her öğretmenin kendine ait bir metodu vardır. Mesela bir konu vardır; çok önemli bir yazarın hayatı işleniyordur. Onunla ilgili daha fazla görsellik video bilgisi vardır, sınıfta alt yapıyı da kullanarak, öğrencilerin o yazarın hayatı hakkında daha doğru, daha güzel ve daha görsel (akılda kalıcı olduğu için) bilgilere ulaşmasını sağlayabiliriz. Bu bir örnek. Önemli gün ve haftalar için başka şekilde dersin içeriği değiştirilebilir, oynanılabilir. Böyle şeyler yapıyoruz program içersinde.”

Diğer yandan, iki katılımcı (Ö8, Ö10) öğretmenin öğrencilere öğrenme yaşantıları kazandırmada ele alınan metinlerin daha etkili ve nitelikli işlenmesi yönünde, hem öğretmenin hem öğrencinin kendi yaşamından örneklerle zenginleştirilmesi gerektiğini böylelikle de öğrencinin sözel ve yazılı katılımının sağlanabileceğini ifade etmişlerdir. Bununla beraber, öğrencinin etkin katılımında, konunun öğrencinin ihtiyacını karşılaması, ilgi uyandırması gerektiğini ve tekrara dayalı rutin giden yöntem ve teknikler kullanılmasının öğrenci katılımını olumsuz etkilediğini dile getirmişlerdir.

Aşağıda belirtilen görüşler bu bulguyu destekler niteliktedir. (Ö8, Ö10)

Ö8: “Bu anlamda da öğretmenin bütünlüklü olarak bakması ve düşünmesi bu değerlerin kazanılmasında metinlerde daha etkili işlenmesi, yetmiyorsa daha detaylı noktalara geçilmesi çocuğun bire bir kendi yaşantısıyla ilgili bir şeyleri yazılı olarak istemek veya yazılı olarak anlatmasını istemek. Çünkü oku, soruyu cevaplayla olmuyor bu işler. İşlenen metindeki ana fikir çok değerliyse o andaki sosyal ortamı da mesela sınıfta bir hırsızlık olayı olmuştur konu da onunla ilgilidir öğretmen orada daha da detaya gitmeli orada verilen 5N 1K sorusuyla yeterli kalmamalı. Gerektirdiğinde böyle bir özeleştiriyeye de girebilmeli. Böyle bir hata yapıldığında neler olması gerekir gibi. Ya da bir hikaye eskiden ya da öğretmenin, çocukların kendi yaşantısıyla ilgili daha etkili olacağına inanyorum. Yani işlenen konunun ve temanın içeriği kazandık davranışlar edinilmesi adına farklılık gösterebilmeli bence. Bu da yöntem ve tekniklerin etkililiğine giriyor tabi ki. Bir de ihtiyaca yöneliliğe giriyor.”

Ö10: “Öğrenci katılımını ilgi alanına göre sağlıyoruz. Bir yerden sonra ilgisini kaybedebiliyor çocuk. Çünkü hep tekrar ya bakmıyor artık. Onu bir öğrencimde yaşadım: Kelime sayısını soruyor ama kitapta sürekli o hece sayısını sorduğuna alıştığı için tık tık tık yapmış, “Yanlış yapmışsın.” dedim “Niye ki” dedi. Tekrar ettiği için çocuk öyle olduğuna inandırmış kendini okumadan yapmış. “Her zaman aynı şeyi sormuyor size, bazen değiştirebiliyor.” dedim.”

4.3.1.7 Tema 7: Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı Öğrenme-Öğretme Süreçlerinin “Bireysel Farklılıkları Dikkate Alma” Temasına İlişkin Görüşleri

On iki katılımcıdan bir öğretmen (1/12) öğretim programının öğrenme-öğretme süreçlerinin bireysel farklılıkları dikkate alma temasına ilişkin olumlu görüş ifade ederken, üç katılımcı (3/12) kısmen bireysel farklılıkların dikkate alındığını belirtmiştir. Dört katılımcı (4/12) bu konuda olumlu ya da olumsuz bir görüş

belirtmemiş olup dört katılımcı ise (4/12) bireysel farklılıkları dikkate alma temasına yönelik olumsuz görüş ifade etmiştir.

Bir katılımcı (Ö11) kitapta yer alan etkinlikler, araştırma bölümü ve kelime çalışmaları, soruları ve sunduğu görselleri ile bireysel farklılıkların dikkate alındığını belirtmiştir.

Aşağıda yer alan görüş bu bulguyu desteklemektedir. (Ö11)

Ö11: “Kitapta öğrenelim veya araştıralım bölümü ile metinler başlıyor. Çocukların araştırmasını, hazır bulunuşluluğu ölçüyor. Metin, ilgili bilinmeyen kelimeler, sorular, gerekli etkinlikler, görsel etkinlikler yer alıyor.”

Öte yandan üç katılımcı (Ö4, Ö8, Ö9) öğrencilerin seviye farklılıklarının dikkate alındığını ve soru içeriklerinin, üst düzey düşünme becerilerine sahip öğrenciye de ortalama seviyedeki öğrenciye de uygun olduğunu belirtmişlerdir. Ancak, öğrenme yaşantılarının resim, müzik gibi alanlarla ilişkilendirilerek bireysel farklılıklara daha çok hitap edilebileceğini ifade etmişlerdir. Ayrıca, sınıf seviyesinin daha gerisinden gelen öğrenciler için alıştırmaların olmadığını dile getirmişlerdir. Bununla beraber, verilen soruların, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik olduğunu ama öğretmen veya öğrenci tarafından farkedilmediğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin verilen zamanın kısıtlı olmasından kaynaklı bu üst düzey düşünme becerilerini sergileyemediklerini de dile getirmişlerdir.

Aşağıda belirtilen görüşler bu bulguyu destekler niteliktedir. (Ö4, Ö8, Ö9)

Ö4: “Bireysel farklılıkları dikkate alması yeterlidir ama daha fazla olabilir. Zaman zaman öğrencilerden resim çizmesi isteniyor belli alanlarda parçalarla ilgili. Evet resim yeteneği olan bir çocuk orada resim yeteneğini bize gösterebiliyor. Bunlara belki daha fazla yer verilebilir. Ya da müziksel anlamda belki birşeyler katılabilir. Müziğe yatkın öğrencilerin yeteneklerini ortaya koyacakları bazı çalışmalar olabilir.”

Ö8: “Her sınıfta seviye farklılıkları tabii ki var. Üst düzey düşünme becerileri kazandırma yolunda da soru içerikleri var ama bazen öğretmen de çocuk da bunu farkında değil. Orada bir çalışma isteniyor ama çocuk bunun öneminin de farkında değil. Bunun öneminin farkına vurdurulması da gerekiyor. Hani çocuk üst düzeydir ama karşısına çıkan bir soru vardır o da üst düzeydir ama bazen çocuk bunun farkına da varamıyor. Mesela, bir çizim, tasarı yapması gerekir onu gelişi güzel yapıp bırakıyor. Tüm yeteneklerini becerilerini gösteremiyor. Bazen zaman yetmiyor bazen öğretmenin verdiği süre yetmiyor.”

Ö9: “Bütün öğretim programları hazırlanırken ortalama öğrenci gruplarına göre hareket ediliyor. Kendi sınıfınızda bu bilişsel düzeye ulaşmamış, bu donanıma sahip olmayan öğrencileriniz mutlaka çıkıyor veya diğer taraftan daha üst bilişsel düzeye sahip öğrenciler de olabiliyor. Programı değerlendirdiğimde bireysel farklılıkları dikkate almayı, üst düzey düşünme becerilerini yüzde seksen oranında karşılıyor. yüzde yirmi oranında karşıladığı söylenemez. Mesela, disleksi veya okuma güçlüğü çeken bizim bu yıl karşılaştığımız otokontrol dediğimiz, kendini kontrol edemeyen, disiplin açısından kendini kontrol edemeyen öğrencilerimiz vs. gibi durumlarda program yüzde yirmi oranında karşılamadığını söyleyebilirim. Yani onlar açısından bir negatif durum sözkonusu. Bu nasıl giderilebilir? Bu öğrenciler ayrı alınarak arkadaşlarından ayrı bir ortamda bu öğrenciyle bir kez daha bire-bir tekrar yapılabilir ya da başka bir çalışmametodu belirlenebilir. Ancak bu negatif yönü öyle giderilebilir diye düşünüyorum. Ama program bence yüzde seksen oranında karşılıyor.”

Öte yandan dört katılımcı (Ö1, Ö2, Ö10, Ö12) öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini ortaya koyacağı etkinliklerin yer almadığını basit düzeyde olduğunu, aynı zamanda sınıfın gerisinden gelen öğrencilere yönelik alıştırmaların olmadığını

belirtmişlerdir. Bu konuda öğrencinin öğrenme hızı ve öğrenme düzeyinin dikkate alınmadığını da ifade etmişlerdir.

Katılımcılar, etkinliklerin basit düzeyde hazırlanmış olmasının öğrencileri kolaycılığa alıştırdığını, ve onlarda özgüven patlaması yarattığını dile getirmişlerdir. Kompozisyon yazımı için ayrılan alanın geniş olmasının bazı öğrencilerde kaygı yarattığını, az yazdığına ise arkadaşları tarafından eleştirildiğini bunun sonucunda da yazılı anlatım becerilerinin gelişimine ket vurulduğunu belirtmişlerdir.

Bu bulguyu destekleyen öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir. (Ö1, Ö2, Ö10, Ö12)

Ö1: “Bireysel farklılıkları dikkate alan bir durum yok. Bence zaten gayet basit düzeyde. Üst düzey düşünme becerisi gerektiren birşey yok. Bir çocuğun farkını ortaya koyacağı bir etkinlikle karşılaşmıyoruz. Her çocuğun yapabileceği türde. (özel alt grup öğrenci değilse tabi)”

Ö2: “Bireysel farklılıklar dikkate alınmadan hazırlanıyor. Mesela dediğim gibi sınıfta disleksi olan öğrencinin Türkçe ders kitabında yer alan bütünü alıştırması yapması mümkün değil. O öğrenciler için bu uzun yıllardır gündemde olan bir konu. Bu öğrenciler için farklı kitaplar düzenlenebilir, ya notlar olarak kriterlede örneğin; madde madde ikinci maddeye kadar yaptırabilirsiniz, ikinci maddeye kadar şu kazanımları desteklemiş olursunuz şeklinde notlar düşünülüp en azından veliyi de bu süreçte bilgilendirilmiş olur. Veli de niye benim çocuğum yapmamış şeklinde değil daha bilgili olur.”

Ö10: “Bireysel farklılıkları dikkate aldığına çok inanmıyorum. Sınıfımızda her çocuğumuz aynı düzeyde değil. Kimisine çok kolay gelen şey kimisine çok zor geliyor. Keşke bu etkinliklerde gerçekten bire bir bireysel farklılıkları gözönünde tutabilseler. Biraz zorlaştırma. Bakın hep kolay hep aynı şeyleri sorup işin kolayına gitmek tamam

kalıcılığı yaratıyor ama çocuklarda özgüven patlaması da yapıyor. Bunda da yazmakta düşüncelerini sözlü ve yazılı ifade ederken zorlanan çocuklarımız da var. etkinlikleri yaptırırken ben bunu yaşıyorum. Şimdi beli bir ders saatine parçayı bölüyorsunuz. Bazen bir iki etkinliği sınıfta yapıyor, bir iki etkinliği eve verebiliyorsunuz yapılabilecekleri. Ertesi gün kontrolde bir bakıyorsunuz iki etkinliği vermişiz çocukların bir bölümü tamamın bitirmiş bir bölümü ise iki etkinliği yapmadan gelmiş. İste bunda bireysel farklılıklar daha çok gözönüne alınmalı yani yazılı anlatımlarda çok büyük alanlar bırakılıyor. Yazan çocuk yazıyor da yazamayan çocuklarda o alanın genişliği yazma güçlüğü olanlarda ters tepiyor. “Öğretmenim kaç satır yazayım?” diye geliyor çocuk bana ne anlatayım değil. Kaç satır yazsam endişe ediyor. O yüzden koparılabilir olsun, bende olsun, kimse birbirini görmesin. Çünkü kitaplar önlerindeyken bunun değerlendirmesini, herkes birbirininkini görüyor, o kadar mı yazdın, diye (biliyorsunuz çocuklar birbirlerine bir de acımasızlar) işte o anlamda öğretmen olarak hepsini kollamak istiyorsunuz öğretmen olarak.”

Ö12: “Öğrencilerin öğrenme düzeyi ve öğrenme hızının dikkate alınmadığını düşünüyorum.”

4.3.1.8 Tema 8: Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı Öğrenme-Öğretme Süreçlerinin “Program Becerilerini Kazandırma” Temasına İlişkin Görüşleri

On iki katılımcıdan beş öğretmen (5/12) öğretim programının öğrenme-öğretme süreçlerinin program becerilerini kazandırma temasına ilişkin olumlu görüş belirtirken, Üç katılımcı (3/12) bu konuda olumlu ya da olumsuz bir görüş belirtmemiş olup dört katılımcı ise (4/12) program becerilerini kazandırma temasına yönelik olumsuz görüş ifade etmiştir.

Katılımcılardan beş öğretmen (Ö3, Ö6, Ö7, Ö9, Ö11) öğrenme-öğretme süreçlerinin öğrencide; yazılı anlatım gerçekleştirme, soru üretme, cevap verme, kelime dağarcığını geliştirme, merak uyandırma, dikkat çekme, bilgilerini kullanma, karşılaştırma yapma, analiz etme ve yaratma konularına yönelik beceriler kazandırdığını ifade etmişlerdir.

Aşağıda belirtilen görüşler bu bulguyu destekler niteliktedir. (Ö3, Ö6, Ö7, Ö9, Ö11)

Ö3: *“Türkçe ile ilgili etkinlik çalışmalarımızı daha çok oyun şeklinde: işte zıt anlamlı kelimeleri torbadan çekme, bunu oyunlaştırma, alfabetik sıralamada bir kelime oluşturalım, her birimiz bir harfiz, hangi kelimeyi oluşturabiliriz, en sondaki harfle neler türetebiliriz gibi mutlaka grupsal çalışmalar yapmaya önem veriyoruz ki kalıcılığını artıralım yüzeysel geçmek yerine oyunlaştırarak onların seviyelerine uygun olarak hep bir monotonlukla gidemez bir de oyun çağında oldukları için.”*

Ö6: *“Kitap bize çok yardımcı oldu: Çocukları çok güzel yönlendirdi, görseller üzerinde konuşarak başladık. Başka bir yerden kaynak aramamıza gerek kalmadı. Metni tamamlama kısmında çok yaratıcı şeyler ortaya çıktı. Kitap bize hem dil ve anlatım yönünden hem Türkçe’yi düzgün kullanma hem de ilk defa başladığımız yazılı anlatım yönünden çok güzel rehber oldu.”*

Ö7: *“Öğrencilerin yazılı anlatımlarını desteklemeye yönelik etkinlikler var. Bir örnek üzerinden gidelim: Bir metin verildiğinde okuduğunu anlama soruları olur, ondan öncesinde metinde yer alan ama çocukların anlamını bilmediği kelimeleri sözlükten araştırmaları isterler. Bilinmeyen sözcük grubu diye. Çocuklar bunu sözlükten bulup araştırır daha sonra metni okumaya başlar. Metni daha iyi anlamalarını sağlıyor bu. Daha sonra bu sözlükten bulup okudukları, öğrendikleri sözcükleri cümle içerisinde kullanıyorlar.”*

Ö9: “Türkçe dersi programının yürütülmesine hazır oldukları zaman benim geçmişten beri kullandığım yöntem; çok severim. 5E öğrenme modeli. Bu modelde, sınıfa ilk geldiğim zaman öğrencilerin hazır bulunuşluk yani önceki öğrenmelerini kontrol ettikten sonra sınıfın içersinde ders anlatırken onlarda bir merak uyandırma. Yani konun sıkıcılığına, detaylarına girmeden önce biz bu derse niye geldik, ben bugün ne anlatacağım, konuyu genişten dairesel olarak alıp önce onların dikkatini çekmek. Sonra da konunun içersinde onların bilgilerini kullanarak kendilerini nerelerde yakalayabilirler, anlattığımız konunun içersinde kendi bilgilerini nerelerde kullanabilirler onlara rehberlik etme; aslında işin özündeki şey. Direk okuma parçasını okutma değil de çocuklara birazcık heyecanlandırarak, eski bilgilerini kullandırarak biraz haberdar etme ve rehberlik etme onlara sonuca ulaşmaları için. bütün bunlardan sonra da konuyu birlikte işleme, sonra önceki bilgileriyle şimdiki işlediğimiz kısmıyla ilgili bir karşılaştırma yapabilmelerine imkan sunma ve tabi en sonunda analiz edebilmelerine fırsat verme.”

Ö11: “Program becerilerini kazandırdım. Kendi kendilerine soru üretme, cevap verme gibi bunların hepsini gördüm.”

Öte yandan katılımcı dört öğretmen (Ö2, Ö8, Ö10, Ö12) birinci sınıfa yazma bilerek gelen öğrencilerde harflerin yazım yönünde hatalar olduğunu düzeltme yapılmasına rağmen bu konuda halen sıkıntılar yaşandığını dile getirmişlerdir.

Ayrıca, öğrenme-öğretme süreçlerinde görgü kuralları, iyilik yapma, sevgi, hoşgörü gibi değerler konusundaki metinlerin ele alındığını fakat öğrencilerin bu türden tutum ve davranışları sosyal çevresinde sergileyemediğini bu anlamda da programın bu türden becerileri kazandırmada eksik kaldığını ifade etmişlerdir.

Bununla beraber, öğrenme-öğretme süreçlerinde düzgün yazı yazma, defter kullanımı, mektup yazma, dilbilgisi konularını nitelikli işleyerek öğrenciye beceri

kazandırabilme bakımından kitapta ayrılan alan ve verilen zamanın yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Programın öğrencinin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri kazandırmada eksik kaldığını dile getirmişlerdir.

Aşağıda sunulan görüş bu bulguyu desteklemektedir. (Ö2, Ö8, Ö10, Ö12)

Ö2: *“Öğrenme-öğretme sürecinde beni en çok zorlayan, okuma yazma bilerek gelen çocuklardaki birtakım yanlışlıkları düzeltmek oldu. Okuma olarak değil ama yazıma olarak; harflerin yazılış yönlerinde çok sıkıntı çektik. Halen daha düzeltilmediğimiz öğrencilerimiz var. Bu süreçte okuma yazma bilmeyen öğrencilerin daha kurallara uygun hareket edip daha güzel yazdıkları da kesinlikle gözlemlediğimiz bir davranış oldu bütün zümrece. Hala ne kadar yaparsak yapalım harflerin yönlerinde tutun da diğer yönlere kadar yanlış oluyor. Biz zümremizde de konuştuğumuzda anaokulunda bu konudaki çalışmalar birazcık daha kontrollü olabilir diye düşünüyoruz. Belki tamam gördüklerinde düzeltiyorlardır ama öğretirken de biraz daha hassasiyet göstermeleri gerektiğine inanıyorum. Şu an çünkü anaokulunda yazarak gelen çocukların harflerin yönünü yanlış yapanların sayısı çok fazla. Bunlara daha fazla çaba sarfettiğimiz halde düzeltilmediklerimiz olması bizi yordu.”*

Ö8: *“Değerler diye bir tema var. Orada gelenek görenekler, uyulması gereken görgü kuralları yer alıyor. Bununla ilgili iyilik yapma, sevgi, hoşgörü değerler eğitimiyle ilgili birşeyler çıktığında çocuk böyle bir metin okuyup işlediğinde bu metinle ilgili kendini özdeşleştirdiğinde tabii ki davranışsal olarak sosyal çevresinde ve yaşamında bunu sergilemesi gerekir. Biz o becerilerin kazandırılmış olduğunu, yani kötü bir şey olduğunu bilip okuyup anladığını varsayıyoruz. Oysa ki çocuk bu değerleri işlediği halde teneffüse çıkar çıkmaz yalan söylüyorsa demek ki halen istenilen noktada değiliz.”*

Ö10: “Dilbilgisi dilbilgisi konuları ek çalışmalarla yapıldı. Ama kitaplar zaten son derece dolu. Bir haftada bir parçayı işle diyor. Dilbilgisini de tam anlamıyla işlemeye kalktığınız zaman o süre size yetmiyor. Yani bu sefer kitap yüzeysel geçince belki kitabı hazırlayanlar da öyle düşünüyor: okuma yeri de var yazma yeri de var ama siz defter de kullanmak zorundasınız Türkçe'nin en önemli özelliklerinden biri de bir defter düzeni. İnsanın hayatının her alanında düzgün yazma mesela, mektup yazma diyoruz çocuğa. Çocuğumuzun mektuptan haberi yok. Biz bunu iletişimde işliyoruz. Ben şimdi seneye iletişim diye bir konu koyduysa Hayat Bilgisi dersi ve Türkçe dersi ile de bunu destekliorsa bir mektubun nasıl yazıldığını öğretmek için bana yer ve zaman vermek zorundasın. . Ama biz bunları ekstra bir bilgi olarak verdiğimiz için örtüştüremiyoruz zamanı. Çünkü hepsini tam olarak vermek istiyorsunuz.”

Ö12: “Öğretim programında yer alan öğrenme yaşantıları öğrencinin ilgisini çekiyor ancak, onun eleştirel ve yaratıcı düşünebilme becerilerini geliştirmede eksik kalıyor.”

4.3.1.9 Tema 9: Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı Öğrenme-Öğretme Süreçlerinin “Üst Düzey Düşünme Becerilerini Kazandırma” Temasına İlişkin Görüşleri

On iki katılımcıdan bir öğretmen (1/12) öğrenme-öğretme süreçlerinin üst düzey düşünme becerilerini kazandırma temasına yönelik olumlu görüş ifade ederken, bu konuda yedi katılımcı ((7/12) bu konuda olumlu ya da olumsuz bir görüş belirtmemiş olup dört katılımcı (4/12) üst düzey düşünme becerilerini kazandırma temasına ilişkin olumsuz görüş ifade etmiştir.

Bir katılımcı (Ö4) öğrencinin kompozisyon çalışması yapması ve yazdığını okumasının ufkunu açtığını aynı zamanda da kendinde o yeteneği görmesine katkı sağladığını belirtmiştir.

Aşağıda verilen alıntı üst düzey düşünme becerilerini kazandırma temasına örnek olarak sunulmuştur. (Ö4)

Ö4: “Üst düzey düşünme becerileri kazandırıyor, çocuk kendini ifade edebilecek kompozisyonlar yazıyor. O kompozisyonların da çocuğun gerçekten ufkunu açtığını düşünüyorum ben. Gerçekten okudukları zaman bu yaştaki bir çocuğun bunları yazabiliyor olması, nasıl da güzel yazmış diyebileceğimiz bir tarzda, aslında çocuğun ufkunu açıyor ve çocuğun da kendinde o yeteneği görmesini sağlıyor. Sınıfta bakıyoruz bazı öğrenciler diyor ki mesela; “Öğretmenim Ayşe yazdıysa güzel yazmıştır.” diyor. Aslında yetenekleri de bir anlamda ortaya çıkarıyor.”

Öte yandan dört katılımcı (Ö2, Ö7, Ö8, Ö12) üst düzey düşündürme becerilerini kazandırmada kitapların yeterli olmadığını, destekleyici çalışmalarla bunun mümkün olabileceğini birtakım konuların üzerinde daha fazla durulması gerektiğini dile getirmişlerdir. Ayrıca, öğrencinin motive edilerek, soru-cevap tekniği kullanılarak, sözel ifadesi sağlanarak ve tüm bunların grup çalışması ile desteklenerek, üst düzey düşünme becerilerinin kazandırılabilceğini ifade etmişlerdir.

Aşağıda belirtilen görüşler bu bulguyu destekler niteliktedir. (Ö2, Ö7, Ö8, Ö12)

Ö2: “Üst düzey becerilerini kazandırmak tamamen destekleyici çalışmalarla mümkün, kitaplarımız bu anlamda hiçbir zaman yeterli olmaz çünkü bu çok geniş kapsamlı birşey.”

Ö7: “Üst düzey düşündürme becerilerini kazandırma konusunda bir eksiklik olduğunu söyleyebilirim, bu türden etkinliklerin çok az olduğunu söyleyebilirim. Bazı konuların üzerinde daha çok durulabilirdi.”

Ö8: “O yüzden grup çalışması dedim. Grup çalışmasını verdiğinizde doya doya iki ders üst üste gibi. Çocuk o ayarı yapabiliyor. Öbür türlü sizin vereceğiniz bir

zamanlama diliminde bu üst düzey düşünme becerileri bile kazandırılmayabilir. Bırakın alt düzey zaten verdiğiniz süre yeterli gelmeyebilir. O anlamda çocuğun bire bir kendi; motive edilir, parçayla ilgili konuşulur, içeriğiyle ilgili soru cevap yapılabilir ama daha sonraki işleniş grup çalışması olması gerekir diye düşünüyorum. Kişinin kendi isteğine göre. Nasıl biz bir yemeği bir adapla yiyoruz. Hiç yemekte bir sofrada gördünüz mü aynı anda çatal bıçaklar insanın kalsın. Yani Türkçe derslerinin böyle olmasına şiddetle karşıyım.”

Ö12: “Program orta düzeydeki öğrenciye göre hazırlanmış.”

4.3.1.10 Tema 10: Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı Öğrenme-Öğretme Süreçlerinin “Sınıf Dışı Öğrenme Olanakları Sağlama” Temasına İlişkin Görüşleri

On iki katılımcıdan dört öğretmen (4/12) öğretim programının öğrenme-öğretme süreçlerinin sınıf dışı öğrenme olanağı sağladığını ifade ederken, bu konuda sekiz (8/12) katılımcı olumlu ya da olumsuz bir görüş belirtmemiştir.

Dört katılımcı (Ö1, Ö2, Ö4, Ö12) grupla yapılan etkinliklerde sınıf dışı öğrenme ortamı sunulduğunu, verilen araştırma soruları ile bunun desteklendiğini belirtmişlerdir. Ayrıca, ülkesine özgü tarihi ve kültürel unsurların geçtiği metinlerden bilgi edinmesi ve bu yerleri gezip görme imkanının olması ile de sınıf dışı öğrenme olanağının desteklendiğini ifade etmişlerdir.

Bu bulguyu destekleyen öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir. (Ö1, Ö2, Ö4, Ö12)

Ö1: “Sınıf dışı öğrenme olanağı evet grupla yapalım etkinliklerinde bu durum var. Sınıf dışı öğrenme ortamını sunuyor kitap.”

Ö2: “Verilen araştırma sorularıyla bazen sınıf ortamının dışına çıkılması istediğimiz zaman bunu da desteklemiş oluyoruz.”

Ö4: “Sınıfta öğrendiklerini çocuk sınıf dışında kullanabilir. Yakın çevresinde olan bilgiler tabi ki dışarda çocuğa fayda sağlayacaktır. Örneğin Kıbrıs’ı bilmeyen bir çocuk okuduğumuz parçalarda tarihi ve turistik yerlerini öğreniyoruz. Çocuk onlara okuduğunu parçada merak duyuyor. Ailesiyle oraya gidip görme talebinde bulunuyor ya da gidemese de oradaki bilgiler onun gözünün önünde canlandırmasını sağlayacak düzeyde, güzel bir şekilde ifade edilmiş.”

Ö12: “Ülkeye özgü kültürel unsurlara yönelik metinler, öğrencinin kendi yaşantısı ve çevresiyle bağlantılar kurmasına olanak sağlıyor.”

4.4 Araştırma Sorusu 4’e İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırma sorusu 4’e ilişkin öğretmen görüşmelerinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir:

4.4.1 Kategori 4: Ölçme ve Değerlendirme

4.4.1.1 Tema 1: Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programında Ölçme ve Değerlendirmenin “Öğrenme Çıktıları ile Tutarlılık” Temasına İlişkin Görüşleri

On iki katılımcıdan on bir öğretmen (11/12) programın ölçme ve değerlendirme ögesinin öğrenme çıktıları ile tutarlılığına yönelik olumlu ya da olumsuz bir görüş belirtmemiş, on iki katılımcıdan bir öğretmen (1/12) öğrenme çıktıları ile tutarlılık temasına yönelik olumsuz görüş bildirmiştir.

Katılımcılardan bir öğretmen (Ö12) programın öğrencileri duyuşsal gelişimlerini destekleme konusunda tutarlılık sergilemediğini belirtmiştir.

Aşağıda verilen öğretmen görüşü bu veriyi destekler niteliktedir. (Ö12)

Ö12: “Programda öğrencilerin duyuşsal alana yönelik gelişimleri tam olarak desteklenmiyor.”

Tablo 4: Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Kategorisine İlişkin Görüşler

		Tema
Kategori: 4 ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME	1.	Düzeğe uygunluk
	2.	Anlaşılabilirlik
	3.	Çeşitlilik
	4.	Öğrenci gelişimini belirleme
	5.	Öğretmene rehberlik
	6.	Öğrenciye yol göstericilik
	7.	Bütüncül değerlendirme
	8.	Üst düzey düşünme becerilerini geliştirme
	9.	Süreci değerlendirme
	10.	Sonucu değerlendirme

4.4.1.2 Tema 2: Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programında Ölçme ve Değerlendirmenin “Düzeğe Uygunluk” Temasına İlişkin Görüşleri

On iki katılımcıdan dört öğretmen (4/12) ölçme ve değerlendirme ögesinin düzeğe uygunluğu temasına ilişkin olumlu görüş belirtirken, bu konuda dört katılımcı (4/12) olumlu ya da olumsuz bir görüş belirtmemiştir. Öğretmenlerden dört katılımcı ise (4/12) içeriğin düzeğe uygunluğuna yönelik olumsuz görüş dile getirmişlerdir.

Öğretmenlerden iki katılımcı (Ö1, Ö3) birinci sınıflarda dikte çalışmaları ile yapılması ve bunların doğru yanlış şeklinde ölçülmesi ve değerlendirilmesi sonucunda düzeğe uygunluğunun kontrol edildiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca, dakikada okuduğu kelime sayısının da benzer şekilde değerlendirildiğini belirtmişlerdir.

Aşağıda verilen öğretmen görüşleri bu veriyi destekler niteliktedir. (Ö1, Ö3)

Ö1: “Birinci dönemde ağırlıklı okuma yazma için dikteyi kullanıyoruz. Bir metin belirleyip dikte ediyoruz, daha sonrasında da oradaki doğru yanlış sayısına göre

öğrencilerimizi kategorilendiriyoruz ne yapmamız gerek hangi kelimelerde yanlışlık yaptık, tabi bunları biz kendi yaptığımız ölçütlere göre belirliyoruz.”

Ö3: “Birinci sınıf oldukları için, ilk dönem okuma yazmaya ağırlık verdiğimiz için bir sınav ölçmemiz yok. İlk dönem ilgili okuma kitabındaki okumasına göre veya okuyacağı metnin dakikada kaç kelime okudu şeklinde daha çok, bir cümleyi dikte olarak ne kadar hızda yazabiliyor, doğru yazdı mı, heceleyebiliyor mu bunlara baktık.”

Aynı zamanda bir katılımcı (Ö11) kendisinin görsellere dayalı hazırladığı klasik sorular aracılığı ile ölçme değerlendirme yaptıklarını ve düzeye uygun olduğunu belirtmiştir.

Aşağıda yer alan görüş bu veriye örnek olarak sunulmuştur. (Ö11)

Ö11: “Sınıf içi, okul sınavlarını da kendim hazırlıyorum. Kendim hazırladığım için de çocukların düzeyine uygun klasik sorular hazırlıyorum. Görsele dayanarak.”

Bununla beraber, katılımcılardan bir öğretmen (Ö7) öğrencilerin özellikle okuduğunu anlama alanında sıkıntılar yaşadığını, uygulanan sınavların da öğrencilerin bu alana yönelik becerilerinin gelişimini destekler nitelikte olduğunu dile getirmişlerdir.

Aşağıda verilen öğretmen görüşü bu veriyi destekler niteliktedir. (Ö7)

Ö7: “Maalesef ki çocuklar okuduklarını anlamıyor, bu bir tek ilkokul için yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilere baktığımızda bile halen okuduğunu anlama konusunda sıkıntı yaşayan öğrenciler var. Şimdi bizim hem okul politikamız hem de benim şahsi görüşüm çocukların okuduğunu anlama seviyelerini yukarıya çekmeye yönelik oluyor. Bunları biz sınavlarımızda zaten yapıyoruz. Bizim yaptığımız sınavlar teste dayalı (ben de bunu destekliyorum) bir sistem değil. Çocuklar zaten bir süreden sonra yapılan sınavlardan dolayı ister istemez bu test sisteminin içine girecekler. Ama girmeden bari

okuduğunu anlama sorularını çözmek, onun üzerine yoğunlaşmak bence çok iyi ki ben de zaten bunu uyguluyorum.”

Diğer yandan dört katılımcı (Ö8, Ö9, Ö10, Ö12) ise, yapılan ölçme değerlendirmelerin öğrenciden bekleneni karşılar tarzda olmadığını ve seviyesinin üzerinde sorularla karşılaşan öğrenci için kaygı oluşturduğunu dile getirmişlerdir. Ayrıca yapılan ölçme değerlendirme süreçlerinin öğrencide tam öğrenme gerçekleşmeden yaşandığını belirtmişlerdir. Bununla beraber, öğrencilerin oldukça kapsamlı ve uzun süreli sınavlarla değerlendirilmesinin gelişimlerini olumsuz yönde etkilediğini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin bu görüşlerine aşağıda yer verilmiştir. (Ö8, Ö9, Ö10, Ö12)

Ö8:”Okulumuzda yapılan doksan dakikalık bir sınavda çocuktan kompozisyon yazması isteniyor ama beşinci sınıfa gelmiş bir öğrenci daha cümleye büyük harfle başlaması gerektiğini bilmiyor. Kompozisyona başlık koyması gerektiğini algılamıyor gibi. Paragraf başı yapmasını bilmiyor gibi.

Ö9:”Ölçme ile ilgili bence ölçme konusu çocuğun önüne bir dağ gibi, bir tabu gibi koyulduğu için çocukta endişeye bağlı bazı aksaklıklar meydana geliyor. Sınav stresi dediğimiz şey de işin içine girince öğrenci, çok sıkıntılı bir süreç yaşıyor. Tam öğrenme gerçekleşmiyor.”

Ö10: “Özel okullarda ölçme değerlendirme işinde biz çok ciddi sınavlar yapıyoruz çocuklarımıza. En basitinden size Türkçe dersinden bir örnek vermek istiyorum. En az yirmi yirmi beş soruluk ölçme değerlendirmeler yapıyoruz. Altmış-yetmiş dakikayı bulan. İkinci sınıf öğrencisinden bahsediyorum burada. Bunun içinde metin, şiir, dilbilgisi var, yazılı anlatım kompozisyon dediğimiz bölüm var. Takdir edersiniz ki yaş sekiz. Bu bildiklerini ölçmek güzel bir şey ama bu kadar kapsamlı olması gerektiğine çok da inanıp çok da bunun doğru olduğunu düşünmüyorum.”

Ö12” Kurum tarafından uygulanan sınavlar içeriğinde yer alan kompozisyon yazımı ve açık uçlu soruları öğrencide kaygı yaratıyor.”

4.4.1.3 Tema 3: Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programında Ölçme ve Değerlendirmenin “Anlaşılabilirlik” Temasına İlişkin Görüşleri

On iki katılımcıdan bir (1/12) katılımcı ölçme ve değerlendirme temasının anlaşılabilirlik temasına ilişkin olumlu görüş belirtirken, bu konuda dört katılımcı (4/12) olumlu ya da olumsuz bir görüş belirtmemiştir. Öğretmenlerden yedi katılımcı ise (7/12) anlaşılabilirlik temasına yönelik olumsuz görüş dile getirmişlerdir.

Katılımcılardan bir öğretmen (Ö7) yazılı anlatım çalışmalarına yönelik yapılan ölçme değerlendirmelerin anlaşılabilir olduğunu belirtmiştir.

Aşağıda verilen öğretmen görüşü bu veriyi destekler niteliktedir. (Ö7)

Ö1: “Yazdığımız kompozisyonlar anlaşılır, öyle çok absürt konular vermiyoruz.”

Öte yandan iki katılımcı (Ö1, Ö8) kitapta yer alan etkinliklerin ölçme ve değerlendirmeye dönüştürme işini öğretmene bıraktığını belirtmişlerdir. Aynı zamanda, öğrencinin düzgün cümleler kurarak duygu ve düşüncelerini ifade etmesinin öğretmen için önemli bir ölçüt olduğunu dile getirmişlerdir. Ayrıca, etkin dinleme becerisinin geliştirilmesi için dönüt verilmesinin ve güdülenmesinin önemini vurgulamışlardır.

Aşağıda yer alan görüşler bu veriye örnek olarak sunulmuştur. (Ö1, Ö8)

Ö1: “Belki öğretmen içindeki etkinlikleri ölçme değerlendirmeye dönüştürebilir. Onunla ilgili bir çalışma yapabilir ama bunu yine kitabın içerisinde yine öğretmene bırakılmış bir durum.”

Ö8: “Ülkemizde İngilizce gibi cümle kurma özelliği var maalesef. Bu da dedelerin ninelerin bile aktif olarak İngilizceyi kullanabildiği bir topluluk içerisinde çocukların yetişkinlerin ifadeleri devrik cümlelerle dolu. Bu anlamda benim Türkçe’deki ilk ölçme

değerlendirme bazında baktığım şey gündelik hayatta önce düzgün cümlesini kurabilmesi. Rencide etmeden, örnek olarak, Türkçe cümle yapısını kavratarak. Benim ilk ölçme değerlendirme yaklaşımım bu olur. Daha sonra duygu ve düşüncesini o kalıp o düzgün kural çerçevesinde ifade edebilmesi benim için önemli. Ben sınıfta ölçme değerlendirme açısından; içeriğinin anlamlı olabilmesi için; düzgün konuşma, ifade edbilme, etkili dinleme, dinlerken gereken jest mimik hareketlerin yapılmasıyla ilgili rol model olma açısından sürekli bir kontrol etme, yönlendirme ve heveslendirme ben bunu sürekli yapıyorum. Bu kazanımları takip etmekte, yapılan yanlışı düzeltme yöntemine gidiyorum ki kalıcılığı daim olsun. O anlamda da çocukların kendini ifade etmede, birisiyle konuşmada ailelerin bile farkettiği bu anlamda “Çocuklarımız gayet güzel örnek oluyorlar, dışarda kendilerini temsil ediyorlar.” diyorlar.”

Bir katılımcı (Ö9) programın ölçme ve değerlendirme basamağının daha farklı olması gerektiğini belirtmiştir. Ölçme ve değerlendirmenin sadece ders kapsamında oluşturulan portfolyo çalışmaları, verilen proje ödevleri ve öğrencilerde ilgi uyandıran görsellerle desteklenmiş etkinlik sunumları ile yapılması ve öğrencilerin bunların dışında herhangi bir sınava tabi tutulmaması gerektiği önerisinde bulunmuştur.

Aşağıda verilen öğretmen görüşü bu veriyi destekler niteliktedir. (Ö9)

Ö9: “Bizim ülkemiz de bu yönden gelişmeli ve değişmeli özellikle ilkokul kısmında bence programı yürüten öğretmenin sınıf içinde yaptığı; portfolyolar, etkinlikler, proje ödevleri kısmının dışında herhangi bir ölçme olmamalı. Atasözleri ve deyimler çalışması yapmıştık. Kendi belirledikleri atasözleri ve deyimleri karton üzerine yazmışlardı bunlara uygun komik görseller hazırlamışlar ve biz de onları asmıştık. Birçok çalışma yapılabilir.”

Ayrıca dört katılımcı (Ö6, Ö10, Ö11, Ö12) öğrencide tam öğrenme gerçekleşmeden sık aralıklarla sınavlar yapılması ve bu sınavlardan bazılarının farklı

öğretmenler tarafından değerlendirilmesinin olumsuz sonuçları olduğunu ifade etmişlerdir. Bu durumun da öğrencinin yaratıcılığına ket vurduğunu ve hem öğrenciyi hem velisini sıkıntıya sokarak, sınav kaygısı yarattığını belirtmişlerdir.

Aşağıda verilen alıntılar bu bulguyu desteklemektedir: (Ö6, Ö10, Ö11, Ö12)

Ö6: *“Bu sınavlarda çocuklar başlarda çok zorlandık çünkü ayda bir oluyor. Şu an çocuklar alışmış gibi görünüyorlar. Fakat ayda bir olması yeni konun işlenme sürecini sıkıştırmakta yani konuyu tam detaylı veremedi, sindirilmeden sınav haftası gelebiliyor ya da yeni bir konuya geçmemiş oluyoruz. Evet çok sık bir sınav takvimimiz var fakat düzen bu şekilde.”*

Ö12: *“Yapılan ölçme değerlendirmeler öğrenci donanımını karşılamıyor. Tam öğrenme gerçekleştirilmeden sık aralıklarla yapılan sınavlar öğrenciyi oldukça zorluyor. Öğrencideki geçmiş öğrenmelerin tekrarlanması ve pekiştirilmesi bunların yeni bilgilerle harmanlanması konusunda öğretmene ciddi iş düşüyor. Öğretmen zamanla yarışıyor.”*

Ö10: *“Farklılıklar yaşıyoruz çünkü her öğretmenin öğretme biçimi, değerlendirme biçimi her yiğidin farklı yoğurt yiyişine benziyor. Bana göre benim için doğru olan bir cevap bir başka arkadaşım için yanlış olabiliyor. Ama ben orada öğrencinin bana anlatmak istediğine bakıyorum. Örnek vereyim: Bir parçada geçen kaplumbağa kış uykusuna yatmak için bir çukur kazmıştı. ‘kaplumbağa niçin çukur kazdı?’ diye soru gelmiş; Öğrencimin cevabı kışın uyumak için demiş ve buna sıfır puan verilmiş. Nedenini sorduğumda bire bir metindeki cümle isteniyor. Peki o zaman yaratıcılık nerede, çocuğun kendi cümleleriyle ifade etmesi nerede? Bu anlamda hele ki bu ilk üç sınıfta kesinlikle olmaması, çocuğun sınav kaygısı yaşamaması gerektiğine inanan bir öğretmenim. O yüzden benim için bu ölçme değerlendirme değil, bu çocukları tamamen demoralize etme, sıkıntıya sokma, sadece çocuğu değil tabi siz yirmi iki*

öğrencinizle birlikte kırk dört de veliyi sayarsanız sınav haftası denen olayda altmış altı insanı sitrese sokuyorsunuz.”

4.4.1.4 Tema 4: Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programında Ölçme ve Değerlendirmenin “Çeşitlilik” Temasına İlişkin Görüşleri

On iki katılımcıdan on bir katılımcı (11/12) ölçme ve değerlendirme ögesinin çeşitlilik temasına ilişkin olumlu görüş ifade ederken bir (1/12) katılımcı çeşitlilik temasına kısmen katıldığını belirtmiştir.

Katılımcılardan iki öğretmen (Ö1, Ö3) programdan bağımsız olarak hikaye kitapları okutulduğunu ve buna yönelik 5N 1K ve test türündeki soruların cevaplanarak değerlendirildiğini ifade etmişlerdir.

Belirtilen görüşler bu bulguyu desteklemektedir. ((Ö1, Ö3)

Ö1: “Biz okulda şunu sürdürüyoruz: Okulun geneliyle kullanılan bir yöntemdir aslında. O kitapları okuyup bunlarla ilgili test soruları çözmeye. Bizim aldığımız kitapların arkasında kendilerinin cevaplayabileceği sorular var. Metin içinden bulacağı. Çoktan seçmeli değil, tamamen 5N 1K ya yönelik sorular. Önce kitabı veriyoruz, okuyorlar, o soruları cevaplıyorlar, ertesi günde geliyorlar sınıfta mini bir test uyguluyoruz. Çoktan seçmeli. O şekilde kitabı okuyup okumadıklarını anlıyoruz. Bunların hepsi programdan bağımsız bizim yürüttüğümüz kitabın dışında etkinlikler.”

Ö3: “Hikaye setlerimiz var arkasında ilgili sekiz tane sorusu var. Çocuk okuduğuna göre kurallı cümle olmak şartıyla cevaplandırıyor. Geldiğinden birkaç gün sonra yapıyoruz ki aklında ne kaldı gibisinden, test şeklindedir. Daha sonra hikayenin içersinden ben soru soruyorum çocuk beş soruyla sekiz soruyla sınırlanmasın yirmi sayfalık kitaptan buna da dikkat edilmez denilen noktalardan sorular soruyorum ki gerçekten kimin okuduğunu tespit edebilelim.”

Ayrıca, katılımcılardan dokuz öğretmen (Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12) boşluk doldurma, doğru yanlış, açık uçlu, çoktan seçmeli, dilbilgisine dayalı, kompozisyon yazımı, 5N 1K , eşleştirme, karışık kelimelerle cümle oluşturma türündeki soru çeşitliliği ile ölçme değerlendirme süreçleri geçirdiklerini ifade etmişlerdir. Hem metne hem şiire dayalı soru çeşitliliğinin öğrenciyi sıkmadığını, öğrenciler için ilgi çekici olduğunu belirtmişlerdir. Gelişim düzeylerine uygun kompozisyon yazma türünde yapılan ölçme değerlendirmelerle, öğrencinin okuduğunu anlama ve ifade etme becerilerini gelişimine katkı konduğunu belirtmiştir.

Aşağıda bu görüşler örnek olarak verilmiştir. (Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12)

Ö2: *“İkinci dönem çoktan seçmeli, boşluk doldurma, doğru-yanlış bunların hepsine yer veriyoruz. Hatta en son çalışmamızda hepsinden vardı. Soruları biz hazırlıyoruz zümrece.”*

Ö4: *“Öğrenciler etkinlikleri yaparken sıkılmıyor. Çeşitli olması onları sıkıyor. Hep aynı gitmiyor. Mesela metinlere yönelik etkinliklere baktığımızda hep aynı tarzda değil. Bir metnin farklı etkinlikleri varken, sonraki işlediğimiz metnin daha farklı alanlarda etkinlikleri var, bu da çekici geliyor çocuklara, sıkmadan ilerliyor.”*

Ö5: *“Mümkün olduğunca her öğrenciye ulaşmak amacıyla açık uçlu, boşluk doldurma, çoktan seçmeli, kompozisyon yazma türünde ve dilbilgisi soruları oluyor. İmkanımız olursa bir konuyu ölçmek için birkaç tekniği de kullandığımız oluyor.”*

Ö6: *“Türkçe sınavlarına mutlaka bir metin koyuyoruz. Metinle ilgili 5N 1K sorularımız oluyor sonrasında iki kıtalık bir şiir verip şiirle ilgili üç test sorusu soruyoruz, boşluk doldurma, dilbilgisiyle ilgili karışık kelimelerden cümle oluşturma, doğru-yanlış eşleştirme en sonda da çocukların gelişim düzeylerine uygun olarak*

mutlaka bir kompozisyon yazmalarını istiyoruz. Kelimeler verip kendilerinin birer hikaye, kompozisyon yazmasını istedik.”

Ö7: “Çeşitlilik sağlamayı planlıyoruz bu konuda ki bu da bir çeşitlilik zaten. Öğrenci gelişimini belirleme az önce de söylediğim gibi öğrencinin işte bu okuduğunu anlama ve kendini ifade etmesi konusunda bir gelişim kaydediyoruz, bu metinlerle bu çalışmalarla çok teste dayanmayan, çocukların kendini ifade edebileceği, kendini görüşlerini açıkça ortaya koyabileceği, duygu ve düşüncelerini ifade edebileceği sorular soruyoruz çocuklara. Teste dayalı bir sistemimiz yok, çok az soruluyor test. Bir şeyin tanımını yapacaksa çocuk onu görüpte işaretlemesin de o tanımını kendisi öğrensin kendine göre değerlendirsin de öyle yazsın bize. Bu bizim için daha mantıklıdır, daha iyidir, daha güzeldir diyebiliriz.”

Ö12: “Çeşitlilik var evet. Tüm ölçme değerlendirme alanlarına yönelik soru türü mevcut ve uygulanıyor.”

Öte yandan bir katılımcı (Ö8) yapılan sınavlarda tüm soru çeşitliliğinin uygulandığını ancak sınavların yazılı anlatım, dilbilgisi, çoktan seçmeli, 5N1K türünde yoğun içerikte olmasından kaynaklı, öğrencilerin uzun süren sınavlara alındığını bu durumun ilkökul çağındaki çocuk için olumlu bir ölçme değerlendirme oluşturmadığını dile getirmiştir.

Aşağıda belirtilen görüş bu bulguyu desteklemektedir. (Ö8)

Ö8: “Tüm soru çeşitleri var ama bir sınav doksan dakika sürebiliyor. İçinde yazılı anlatım, dilbilgisi isteniyor yani tam lise de yapılan gibi. Mesela 5N 1K okuduğunu anlama elli puan, otuz puan dilbilgisi, yirmi puanda yazılı anlatım. Bu ilkökul çocukları için çok uzun bir süre, doksan dakika. Ama buna rağmen bu çocuklar bu gayreti gösterip bu sınavları yapma çabası içersindeler de bu anlamda da hem onları hem de öğretmenleri kutlar durumdayım.”

4.4.1.5 Tema 5: Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programında Ölçme ve Değerlendirmenin “Öğrenci Gelişimini Belirleme” Temasına İlişkin Görüşleri

On iki katılımcıdan sekiz (8/12) katılımcı ölçme ve değerlendirme ögesinin öğrenci gelişimini belirleme temasına ilişkin olumlu görüş belirtirken, öğretmenlerden dört katılımcı ise (4/12) öğrenci gelişimini belirleme temasına yönelik olumsuz görüş dile getirmişlerdir.

Katılımcılardan üç öğretmen (Ö2, Ö3, Ö4) kazanımları gerçekleştirmeye yönelik destekleyici sorularla ve dikte çalışmalarıyla öğrencinin gelişimini belirlediklerini ifade etmişlerdir.

Bu bulguyu destekleyen öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir. (Ö2, Ö3)

Ö2: “Kazanımlarımıza uygun destekleyici sorular hazırladık. Şimdi verdiği cevaplara göre hangi kazanımı sağlamış, sağlayamamış onlara göre tekrar dönütlerimizi vereceğiz. Sadece okul sınavı için değil kendimiz de öyle yapmayı hedefledik.”

Ö3: “Biz her dersimizi dikte olarak yazdırıyoruz. Sınıf içersinde dolaşıp bana çocuklar söylüyor ben tahtaya yazıyorum doğrusunu. Bu şekilde özellikle yavaş yazan öğrencimin bana söylemesini tercih ederim ki doğru mu yanlış mı yazdı. Yanlışını düzeltmesini sağlarım. Birbirlerinin defter değiştirmesini yaptırırım birbirlerinin düzenlerine defter tutuşlarına bakarlar, noktalama işaretleri, satır başı gibi bunlara dikkat edilir mi daha çok yazı amaçlı dikkat ediyoruz. Ölçme amaçlı daha çok yazı amaçlı her ders bunu ölçüyoruz belli bir sınavı yok.”

Diğer üç katılımcı (Ö4, Ö5, Ö6) öğrencinin gelişimi için ağırlıklı olarak açık uçlu sorularla çalışılmasının öğrencinin okuduğunu anlamasına ve bunu düzgün cümlelerle ifade etmesine yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencilere yöneltilen anlık sorularla ve yapılan sözlü değerlendirmelerle tahtada soru çözümüne

bireysel değerlendirmeler gerçekleştirildiğini verilen dönütler ve ek çalışmalarla eksik kalan bölümlerin giderildiğini ifade etmişlerdir.

Aşağıda belirtilen görüşler bu bulguyu destekler niteliktedir. (4, 5, 6)

4: “Ağırlıklı olarak açık uçlu sorular öyle olmasını da ğretmen olarak uygun buluyorum. Aynı zamanda öğrencinin düzgün kelimelerle doğru cümle kurmasına, okuduğunu anlamasına çok katkı sağlıyor. Açık uçlu olmasını onaylıyorum, güzel buluyorum. Diğer yandan çoktan seçmeli sorulara da yer veriliyor. Açık uçlu sorulara göre daha az.”

5: “ocuklara anlık soru sorarak lmelerimiz oluyor. Oklumuzda sınavlar ara değerlendirmelerimiz oluyor. Bu değerlendirmelerimizde de ocuk görüyor zaten kendini.”

6: “Bireysel değerlendirmelerde de daha çok sözlü değerlendirme yapıyoruz. Tahtada soru çözme, sınıf içinde dağıtıp beraberce cevaplama gibi. Ayrıca bizler bireysel olarak lme değerlendirme olarak; anlamadığı konu olduğu zaman bireysel çalışma yapıyoruz, etüt yapıyoruz. Kendini yönlendiriyorum, rneğin neyi anlamadığını kendine buldurmaya çalışıyorum sorduğum sorularla. Daha sonra onun üzerinden bireysel çalışarak o konuyu temizlemiş oluyoruz.”

Diğer yandan iki katılımcı (7, 11)  konudan birini seçerek yapılan kompozisyon yazma çalışmalarının düzenli sürdürülmesi sonucu, öğrencilerin bu alanda ilerleme kaydettiklerini öğrencinin gelişimini gözlemlediklerini belirtmişlerdir.

Bu bulguyu destekleyen ğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir. (7, 11)

7: Yaptığımız sınavlarda okuduğunu anlamaya daha ok önem veriyoruz, buna yönelik sorular soruyoruz. Onun dışında mesela ben her hafta sınıfta iki- tane kompozisyon yazdırıyorum ocuklara. Başta kompozisyon yazmada çok fazla sıkıntı ekiyoduk, çocuklar kendini ifade etme konusunda sıkıntılar yaşıyordu, giriş, gelişme

sonuç bölümü nedir bilmiyordu, satır başı ne demek bilmiyordu, bunları dönem başına göre kıyasladığımda şu an çok iyi durumdayız diyebilirim. “

Ö11: “Kompozisyon sınavımız da Türkçe sınavının içinde. Üç konu veririz, istedikleri bir konuyu seçerler, onunla ilgili yazarlar. Ben de kurallara dikkat etmiş mi ona bakarım. Yazım imla kurallarına bakar puanlarım.”

Öte yandan bir katılımcı (Ö1) kitapta yer alan ölçme yöntemlerini çoktan seçmeli şeklinde değil de tüm ölçme yöntemlerine uygun olması gerektiğini belirtmiş, öğretmenin hazır bir kaynaktan bulunan metin ve buna bağlı sorularla ölçme değerlendirme yaparak öğrenci gelişimini belirleyebileceğini önermiştir.

Aşağıda yer alan alıntı bu veriyi desteklemektedir. (Ö1)

Ö1: “Tema sonlarında (sonuçta bu kitapların hepsi temalardan oluşuyor) birinci, ikinci ve üçüncü sınıflar için geçerli (dörtte var yapıyorlar) ama sadece çoktan seçmeli değil, yani daha çok bütün ölçme yöntemlerini içeren şekilde bir etkinlik hazırlanabilir ve tema sonlarında bunlar kitabın içerisinde yer alabilir. Ya da dediğim gibi bunlar öğretmenin elinde olabilirdi, MEB’in sayfasından indirebileceğimiz; öğretmenin her tema bittikten sonra uygulayabileceği genel bir yapı olabilirdi. Tabi biz bunları kendi etkinliklerimize göre kendimiz hazırlıyoruz. Öbür türlü ortak metinler olurdu ve bütün okullardaki çocuklar aynı metinler üzerinden aynı sorular üzerinden bir değerlendirmeye maruz kalırdı ve bunun sonucunda da KKTC’de içinden genelliği görebilirdik.”

Bununla beraber üç katılımcı ise, (Ö8, Ö10, Ö12) uygulanan sınavlarla öğrencideki eksik öğrenmelerin giderilmediğini, öğrencide tam öğrenme gerçekleşmeden sürekli sınava alındığını bu bağlamda da yapılan sınavların zaman kaybı olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, ölçme ve değerlendirme basamağının öğrencinin akademik başarısı olarak görüldüğü, sınıfta ve sosyal çevrede kendini yazılı

ve sözel anlamda ifade edebilmesi ile duyuşsal alandaki gelişiminin göz ardı edildiğini dile getirmişlerdir.

Aşağıda belirtilen görüşler bu bulguyu destekler niteliktedir. (Ö8, Ö10, Ö12)

Ö8: *”Çocuğa kompozisyon yazdırsanız alt basamakların eksik olduğunu görüyorsunuz. Onun yerine alt basamakları doldurmak gerekiyor yani çocuğun eksik becerisini kazandırmak sınavlarla olmuyor. Sadece notlarsınız fişlersiniz karnelersiniz o kadar. Ama ben o sınavı yapacağıma o çocuğu, bir kompozisyon ya da paragraf yazma aşamasını anlatan bir sürece tabi tutsam beceri kazanmasını destekleyecek aktiviteler yapsam çok daha faydalı olur. Bu da toplu öğretimin aynı anda, aynı süreçte aynı şeyi öğretmenin getirdiği dezavantajlar.”*

Ö10: *“Ölçme değerlendirme benim için çocuğun sınıf içindeki durumudur demiştim. Kendini toplum içinde konuşarak yazarak kanıtlayabilmesidir benim ölçme değerlendirme kriterim budur demiştim. Kitaplardaki anlatım bölümleri, mesela hikaye unsurları ya da çocuğun bir şeyi özümseyerek anlatabilmesi gerçekten için ciddi bir hazırlık lazım. Bunu ölçebilmem için önce layikiyle öğretmem lazım. Eğer ben her anlamda layikiyle çocuğuma verememişsem bunu istemek bana ters geliyor. Çünkü ben çok bol çalışma yapmalıyım ama sınav haftamdan bir hafta öncesinden yeni konu işleyemiyorum. Tekrar yapmak zorundayım. Bu beni programdan geriye düşmemem sebep oluyor. Sınav haftasında yeni konuya giremiyorum çünkü tekrar etmek zorundayım. Biz sınavlarda kesinlikle kendi sınıfımıza girmiyoruz başka sınıflarda görevli oluyoruz. Bunun bir önlem olduğunu düşünüyorlar herhalde. Oysa ki hepsinden önemlisi de bir iş ahlakı vatdır, kendi sınıflarımızda bulunmamız sadece bizim öğrencilerimize güven verir. Kendi öğretmeninini görmek ama biz başka sınıflarda yapıyoruz bu işleri.”*

Ö12:” Kurumun uyguladığı sınavların sıklığı sebebiyle, pekiştirme çalışmaları ve bol bol tekrar yapma konularında öğretmeni kısıtlıyor. Öğretmene yeni bilgilerin öğrenilip öğrenilmediğini ölçmeye yönelik yeterince fırsat tanımıyor. Program ve yapılan ölçme değerlendirmeler ne yazık ki akademik başarı ağırlıklı algılanıyor. Öğrencilerin duyuşsal tutum ve becerilerinin gelişimi göz ardı ediliyor.”

4.4.1.6 Tema 6: Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programında Ölçme ve Değerlendirmenin “Öğretmene Rehberlik” Temasına İlişkin Görüşleri

On iki katılımcıdan dört (4/12) katılımcı ölçme ve değerlendirme ögesinin öğretmene rehberlik temasına ilişkin olumlu görüş belirtirken, bu konuda beş katılımcı (5/12) olumlu ya da olumsuz bir görüş belirtmemiştir. Öğretmenlerden üç katılımcı ise (3/12) öğretmene rehberlik temasına yönelik olumsuz görüş dile getirmişlerdir.

Öğretmenlerden (Ö2, Ö5, Ö7, Ö12) kitaplarda ve metinden önce yer alan hazırlık aşamalarının ve yer alan soruların öğretilenleri öğretmeye yönelik olması açısından öğretmenin kendini değerlendirebildiğini, öğretmene rehberlik ettiğini ifade etmişlerdir.

Örnek öğretmen görüşleri aşağıda sunulmuştur. (Ö2, Ö5, Ö7, Ö12)

Ö2: “Ders kitaplarını hazırlarken öğretmen de bunları destekleyici çalışmalar yapacaklardır diye düşündükleri için bence sınırlı sayıda verdiklerini düşünüyorum. Ben Ankara’da kitap hazırlama çalışmasında da bulunduğum için hep bunları söylüyorlar. Kitaplarda olan sorular öğrettiklerimizi ölçmeye yönelik, bunu karşılıyor.”

Ö5: “Değerlendirmede biz işlediğimiz konularla ilgili acaba çocuk neyi öğrenmiş, ben bu derste amacıma ulaştım mı, planımdaki öğretim programımdaki öğretmem gereken ya da çocukta gözlemlemem gereken davranışı ölçebildim mi bunu değerlendiriyoruz.”

Ö7: “Öğretmene rehberlik konusunda, bu kitaplar evet öğretmene rehber oluyor bu kitaplar ölçme konusunda. Çünkü merkezi eğitim sistemi içerisinde biz kitaplara bağlı kalarak götürüyoruz.”

Ö12: “Kitapta işlenecek olan metne geçmeden yer alan hazırlık aşaması kısmı yer alan rehberlik ediyor.”

Öte yandan, katılımcılardan üç öğretmen (Ö1, Ö4, Ö10) kitaplarda metne geçilmeden metne hazırlık amacıyla hazırlanmış bölümlerin, aşamalandırılmış bir yapı şeklinde sunulmasına rağmen her öğretmen tarafından bunun tam anlamıyla uygulanmasında sıkıntılı bir durum yaşandığını belirtmişlerdir. Ayrıca, öğretmene rehberlik etmesi açısından bir klavuz kitap hazırlanmasının faydalı olacağını ve sınav sonuçlarına ilişkin yapılan ölçme ve değerlendirmelerin öğretmeni birçok yönden kısıtladığını ifade etmişlerdir.

Bu bulguyu destekleyen öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir. (Ö1, Ö4, Ö10)

Ö1: “Ben şuna inanıyorum: Orada mesela bir hazırlık çalışmaları, aşamalandırılmış bir yapı söz konusu metinlerin önünde. Çok değerli. Orası geçilip orası işlenmeden ya da bir hafta öncesinden orasını çocuklara vermeden o metne başlamak kesinlikle o yapıyı oluşturmayacak birşey. Bu ne kadar, ne derece yapılabilir bunlar da başka bir araştırma konusu O noktada sıkıntı var, orayı zaten tam anlayabilirse öğretmen kitapları eksiklikleri ve tamamlaması gereken yeri de görecektir.”

Ö4:” Öğretmene rehberlik açısından bir klavuz kitap hazırlanıp hazırlanmadığını bilmiyorum ama şu an bizim elimizde öyle bir kitap yok. Bu yönde öğretmene rehber olması açısından bir klavuz kitap çalışması yapılabilir, oluşturulabilir.”

Ö10:” Bu sınavların hazırlayanı da okuyanı da biz olduğumuza göre ölçme değerlendirmeyi biz yapıyoruz demektir. Biz aynı zamanda ölçme değerlendirmeciyiz. Çünkü benim aklımdaki ölçme değerlendirmede sorulardan bir havuz oluşur evet

ölçme değerlendirme birimi sınıf seviyelerine göre hazırlar. Bunu değerlendiren benim ben olmayayım o zaman çünkü soruları ben gönderdiysem zaten havuz içinden seçilsin, tek elden okunsun. Tek elden, bir orası bir burası değil, bir ben, bir üst sınıf değil, tek bir merkezden okunsun, onun başımın üzerinde yeri var. çünkü ölçme değerlendirme benim gözümde bunu gerektiriyor. Evet bizler yapıyoruz ölçme değerlendirmeyi peki şu anki bulunduğumuz durumda kanaate yarıyor. Bir sınav sonucu (olmamamsı gerektiği halde) var, onun bir ortalaması var birinci sınavın, ikinci sınavın üçüncü sınavın başka başka ağırlıkları var. genel bir ortalama çıkıyor onu performansla değerlendiriyor bazen biliyorsunuz ki çocuğunuzun aldığı not onu alması gerektiği not değil. Bu sefer yine orada siz giriyorsunuz devreye performans ödevleriyle. Ama sizin ölçme değerlendirmeniz sadece ve sadece kanaate yetiyor. Kanaat notu kullanıyorsunuz beni o anlamda kısıtlıyor.”

4.4.1.7 Tema 7: Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programında Ölçme ve Değerlendirmenin “Öğrenciye Yol Göstericilik” Temasına İlişkin Görüşleri

On iki katılımcıdan beş (5/12) katılımcı öğretim programının öğrenciye yol göstericilik temasına ilişkin olumlu görüş belirtirken, bu konuda iki katılımcı (2/12) olumlu ya da olumsuz bir görüş belirtmemiştir. Öğretmenlerden beş katılımcı ise (5/12) anlaşılabilirlik temasına yönelik olumsuz görüş dile getirmişlerdir.

Katılımcılardan beş öğretmen (Ö1, Ö4, Ö5, Ö7, Ö11) öğrencilere yapacakları sunum ile ilgili kriterleri açıklayarak yol gösterdiklerini ve hazırladıkları puanlama ölçütleri ile bu sunumları değerlendirdiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca verilen parçalara yönelik sorularla da öğrencinin duygu ve düşüncelerini ifade etmesine katkı sağlandığını belirtmişlerdir. Bununla beraber öğrencinin, soru örnekleri ve kompozisyon yazma çalışmalarına yönelik yapılan tekrarlar sonucunda bu türden sorularla karşılaştığında bu duruma hazırlıklı olduğunu belirtmişlerdir. Yapılan ölçme

ve değerlendirme sonuçların öğrencilerle paylaşıldığı ve öğrencinin kendini değerlendirmesine fırsat tanındığı ifade edilmiştir.

Bu bulguyu destekleyen öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir.(Ö1, Ö4, Ö5, Ö11)

Ö1: *“İkinci dönemde yapacağımız değerlendirmeye ilgili kriterlerimizi öğrencilerimizle paylaştık. Onlar o kriterler üzerinden çalışmalarını yürüttüler geldiler işte sunum yaptılar; Nasreddin Hoca ile ilgili bir sunum yaptılar, daha önce de belirtmiştim. Puanı biliyorlardı, ne yapmaları nasıl yapmaları gerektiğini biliyorlardı. Geldiler sunumlarını yaptılar biz de anahtar puan üzerinden onları değerlendirdik.”*

Ö4: *“Öğrenciye yol göstericilik açısından değerlendirdiğimizde, kitaptaki etkinliklerin çeşitliliği güzel, onu yeterli buluyorum. Mesela bir parçayı işlediğimizde onun sonucunda da çocuğun duygu ve düşüncelerini ifade edebileceği yazılara yer verebiliyor. Kompozisyon yazı türü istiyor bu çok güzel. Sonuçta cümle kurması, dili doğru kullanmasını, kelime hazinesini geliştiriyor. Bilmediği kelimenin anlamını sorarak daha fazla kelimenin anlamını öğrenmesini sağlıyor. Bu açıdan güzel.”*

Ö5: *“Çocuklarımız yaptığımız ölçmelerde başarılı. Çünkü kitaptaki soru örnekleri oldukça zengin ve çeşitli. Mesela şimdi Türkçe sınavımızda kompozisyon sorusu sorduk. Derslerimizde çok yaptığımız için çocuk hazırlıklı artık.”*

Ö11: *“Çocuğa aldığı puanı söylüyoruz. Niçin buradan bu kadar kırdınız diye sorduğunda dört tane istemişim sen iki tane yazmışsın o yüzden diyorum. Dört puan veremem, bu kez dört tane yazan arkadaşına haksızlık olur diyorum.”*

Katılımcılardan beş öğretmen (Ö6, Ö8, Ö10, Ö12) kitaplarda, dilbilgisi konularına ilişkin sadece çoktan seçmeli ölçme değerlendirme çalışmalarının yer aldığını ayrıca, öğretmenin dersi zevkli hale getirmek, rutinden çıkarmak amaçlı

alternatif ölçme araçları geliştirerek öğrenciye yol gösterici olduğunu ifade etmişlerdir. Bununla beraber, sınavlarda test türü ölçme aracının daha fazla kullanılmasının öğrenci için yararlı olacağını belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencinin kendisini rahat ifade edebilmesi için onlara daha geniş zamanlar sunulması gerekliliğini bu konuda öğretmenin zaman sıkıntısı yaşadığını, bunun sonucu olarak da öğrenciden beklenen sözel ifade etme becerisinin gelişiminin engellendiğini dile getirmişlerdir.

Aşağıda belirtilen görüşler bu bulguyu destekler niteliktedir. (Ö6, Ö8, Ö10, Ö12)

Ö6:” Kitaplarda her okuma metninin sonunda dilbilgisi testi var. Her temanın sonunda da çoklu değerlendirme var. Doğru yanlılı, eşleştirmeli. Ama dilbilgisi açısından az ve yetersiz buluyorum.”

Ö8:” Dersi nasıl zevkli yapabiliriz dersi daha kalıcı nasıl algılayabiliriz, işlerken hangi aparatı, hangi rengi, hangi, eşleştirmeyi, hangi gruplamayı yaparsak akılda kalır, etkili olur? Hep bunların çalışması içersindeyim. Bazen Türkçe dersini bir kartonu çocukların önüne koyup hadi burada anlatılmak isteneni bir resim dersiymiş gibi çok rahat işleyebilirim. Yeter ki çocuğun orada katkı koyacağını göreyim. Kağıt, defter ve kitaptan uzaklaşarak bir aktivite yapmayı her zaman tercih ederim. Çocuk bu durumda iki üç tane kitapta defterde ders yaparsa, üç dört ders sonra bir alternatifin geleceğini bildiği için normal, klasik yapılan dersten sıkılmamaya başlıyor. O anlamda da bir dönüt oluyor.”

Ö10:” Sorular en az çoktan seçmeli türden oluşuyor. Oysa ki burada da biz çok fena çelişmiş oluyoruz. Bzim ülkemizde olan kolej sınavının tamamı çoktan seçmeli sorulardan oluşuyor ve bizim çocuklarımıza bu tekniği de vermemiz gerekiyor fazla kullanarak. Ama yapabiliyor muyuz? hayır. Bizi bu anlamda iyice kısıtlıyor.”

Ö12:” Sistemden kaynaklı, öğretim programını tamamlama bitirebilme odaklı olduğu için öğrencilere, daha geniş zaman verip kendilerini daha rahat ifade edebilecekleri ortamlar sunamıyoruz. Bu durum sonucunda da öğrencilerin, özellikle sözel ifade becerisi gelişiminin engellendiğine inanıyorum.”

4.4.1.8 Tema 8: Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programında Ölçme ve Değerlendirmenin “Bütüncül Değerlendirme” Temasına İlişkin Görüşleri

On iki katılımcıdan altı (6/12) katılımcı, ölçme değerlendirme ögesinin bütüncül değerlendirme temasına ilişkin olumlu görüş belirtirken, bu konuda üç katılımcı (3/12) olumlu ya da olumsuz bir görüş belirtmemiştir. Öğretmenlerden üç katılımcı ise (3/12) bütüncül değerlendirme temasına yönelik olumsuz görüş dile getirmişlerdir.

On iki katılımcıdan altı öğretmen (Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö7, Ö11) bütün konulara yönelik, tüm ölçme ve alternatif ölçme araçlarının, verilen ödevler, hikaye okuma çalışmaları ve sözlü sınavlarda kullanıldığını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin duyuşsal alandaki gelişimini destekleyici ölçme ve değerlendirmelerin de uygulandığını belirtmişlerdir.

Aşağıda belirtilen görüşler bu bulguyu destekler niteliktedir. (Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö7, Ö11)

Ö1: “İkinci dönem Türkçe’den bütün konuları içeren alternatif ölçme yöntemlerinin de hepsinin kullanıldığı doğru yanlış, boşluk doldurma, test hepsinin olduğu bir kağıt hazırladık. Önce onlara ödev verdik bunu evde yaptılar sonra beraber çözdük. Şimdi ona benzer bir çalışma hazırlayıp sınıfta süre tutarak uygulayacağız. Ama henüz daha buna yeni geçiyoruz birinci sınıf oldukları için.”

Ö3: “Bu ikinci dönem ilk kez sınava girdik biz. Üç dersimizden de mini bir değerlendirme yaptık. Sınav sürecimizde doğru-yanlış, boşluk doldurma, eşleştirme,

parçayla ilgili yazılı cevaplar şeklinde açık uçlu, kurallı ve anlamlı cümleler olarak yazıyor; buna da dikkat ediyoruz. Kelime bulmayla ilgili hem test şeklinde hem parçada bulma şeklinde hem eşleştirme şeklinde sormuşuzdur. O aylık kazanımımız neyse onunla yetinmeyerek geriye dönük bir şekilde. Tek bir sınav yaptığımız için bir aylık değil de sarmal bir sistemli bir sınav hazırladık. Çocuklar hiç çekinmediler, bocalamadılar. Çünkü hikaye değerlendirmelerini mini sınavmış gibi yaptığımız için veya sınıfta verdiğimiz teksir kağıdını mini bir değerlendirme gibi bakalım neler öğrenmişiz şeklinde yaptığımız için sınav sürecinde bir bocalama yaşamadılar. Benzer tarzda sorular verdiğimiz bir bocalama yaşamadılar.”

Ö5:” Çocuklarımız yaptığımız ölçmelerde başarılı. Çünkü soru örneklerini yapmaya vakit bulabiliyoruz. Mesela şimdi Türkçe sınavımızda kompozisyon sorusu sorduk. Derslerimizde çok yaptığımız için çocuk hazırlıklı artık.”

Ö11:”Okul sınavları bir ay aralıklarla göre yapılıyor. Ben her dilbigisi konu bitiminde mutlaka çalışma teksiri verilir. Deneme sınavında da son bitirme sınavlara yakın konum neyse onu yaparım, değerlendirme sınavı olarak gösteririm, onda da test de sorarım ama klasik uygulamam daha çok. Okuduğunu anlaması, cevaplama ve yorum yapabilmesi gerekir.”

Ö7:” Çocuklar artık büyüyor, içerisine girdikleri girecekleri dönem nedeniyle biraz hızlı büyüyorlar. Bu dönem içersinde fikirleri değişiyor, kendilerini geliştiriyor, çok fazla alana, çok farklı alana yönelebiliyorlar. Biz bunları değerlendirmeye çelişiyoruz. Yani mesela basketbolla ilgilenen öğrencilerim kompozisyon yazarken sürekli basketbolla ilgili şeyler yazdığını; “Ben büyüyünce NBA yıldızı olmak istiyorum.” demesinden mesela hayallerimiz çıkıyor ortaya. İşte sen bu hayallerini gerçekleştirmek için neler yapıyorsun gibi etkinlikler, çalışmalar yapıyoruz. Güzel de oluyor. Gelişimlerine katkı sağladığını düşünüyorum. Bir tek kompozisyon üzerinden

de gitme değil de aslında sınıfta yaptığımız birçok çalışmada biz aslında maneviyata öne çıkarmaya çalışıyoruz. Özellikle ben çıkarmaya çalışıyorum. Öğrencilerime benim için önemli olan vicdanlı olma, eleştiriye açık olma, sevgi ve saygı gibi kavramlar üzerine çok daha fazla yoğunlaşıyorum. Buna da inanıyorum. Öğrenciler bu konularda çok fazla ilelrlleme kaydettiler. Ben öyle düşünüyorum. Tabi ki de sorunlar yaşıyoruz ama bir buçuk senedir bu sınıfta okutuyorum , birşeyler verdiğimi hissediyorum. O yüzden mutluyum.”

Öte yandan, üç öğretmen (Ö8, Ö10, Ö12) uygulanan ölçme değerlendirme pedagojik açıdan gelişimlerinin desteklenmesi ve öğrencinin öz değerlendirmesini yapması için; diğer bir deyişle, daha bütüncül bir değerlendirme yapabilmek için klasik ölçme yöntemleri dışında, grup çalışmaları ve modüler eğitim modeline uygun planlamalar yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Böylelikle öğrencide okuma ve ifade etme becerilerinin gelişimine önemli katkılar sağlanacağını dile getirmişlerdir. Ayrıca, uygulanan sınavları öğrencinin kendi öğretmeninin değil de başka bir öğretmen tarafından değerlendirilmesinin doğru olmadığını belirtmişlerdir. Bununla beraber, öğrencinin yeni öğrenmeleri tam olarak özümsemeden sınava girdiği, neyi, ne kadar öğrendiğine ilişkin öz değerlendirme yapamadığı ve öğretmeninden yeterli dönüt alamadığı ifade edilmiştir.

Aşağıda belirtilen görüşler bu bulguyu destekler niteliktedir. (Ö8, Ö10, Ö12)
Ö8:” *Not bazlı çocuk yetiştirme sistemi. Ne kadar soruların klasik dışı, açık uçlu, süreci değerlendiren tarzı gibi sorular oluştursanız da bu işin bir de pedagojik boyutu var. Bu boyuta baktığınızda çocuklar vurdumduymaz olabiliyorlar. Becerileri geliştirme yönünde, kendi içsel kişisel katkıları çok olmuyor. Çocuk o konuda eksikse eksiki tamamlanmadan ortaokula gidiyor. O anlamda gerçekten üzücü. Belki de grup çalışmaları olabilir, İngilizcede seviyeye göre gruplamalar oluyor. Belki de bu sınıf*

sistemi bile çok yanlış. Modüler eğitim modeline çok sıcak bakmışım: etaplar olmalı, çocuk o etapta başarı gösterdiğinde bir sonraki etaba geçmeli. Planlamanın o şekilde olması gerekiyor. Çocuk çok etkin okuyor. İnanılmaz kitap okuyor, duygu ve düşüncelerini anlatabiliyor. 5N 1K basit bir metnin sorularıyla uğraşmamalıyım. O anlamda da hepsini bir potada eritme derler ya onun çok da doğru olduğunu düşünmüyorum. “

Ö10:” Sınavda dediğim gibi metne dayalı sorular, şiir, dilbilgisi var, yazılı anlatım kompozisyon hepsi aynı sınavda. Bazı sınavları dediğim gibi biz değil başka öğretmenler hazırlayıp değerlendiriyor. O yüzden de bu bence velinin kafasında da diğer insanların kafasında da farklı şeyler yaratabilir. Ben öğrencimin bana vermek istediğini anladıysam oraya puan veriyorum bu sefer inanır mısınız ki öğrencinizi kayırır durumda kalabiliyorsunuz yeri geliyor.İşte sırf bu açıdan bile sınav olmamalı.”

Ö12:”Öğrenciler tüm ölçme değerlendirme türleri ile karşılaşılıyor. Ancak, öğrencide farkındalık oluşmasına ve öz değerlendirme yapmasına olanak sağlanamıyor. Öğrenci içsel anlamda neyi ne kadar öğrendiğini ne kendi biliyor ne de bunu tam anlamıyla öğretmeninden duyuyor.”

4.4.1.9 Tema 9: Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programında Ölçme ve Değerlendirmenin “Üst Düzey Düşünme Becerilerini Geliştirme” Temasına İlişkin Görüşleri

On iki katılımcıdan bir öğretmen (1/12) ölçme ve değerlendirme ögesinin üst düzey düşünme becerilerini geliştirme temasına yönelik olumlu görüş belirtmiştir. Bu konuda on katılımcı (10/12) olumlu ya da olumsuz bir görüş belirtmemiştir. Bir katılımcı ise (1/12) üst düzey düşünme becerilerini geliştirme ilişkin olumsuz görüş dile getirmiştir.

Öğretmenlerden bir katılımcı (Ö2) yapılan ölçme ve değerlendirmenin belirleyici olması amacıyla üst düzey, farklı soru tipleri ile öğrenciyi tanıma fırsatı bulabildiklerini belirtmiştir.

Aşağıda belirtilen görüş bu bulguyu destekler niteliktedir. (Ö2)

Ö2: “Farklı bulduğumuz ya da çok üst düzey sorular olabiliyor bazen bunları çıkarıyoruz. Ama özellikle bütün soru türlerinden olmasına dikkat ediyoruz ve birkaç tane de belirleyici soruların olmasına dikkat ediyoruz. Üst düzey soruların da olması gerektiğine inanıyorum. Bazen öğrenciyi tanımak için belki fırsat olmuyor sorduğumuz soruları cevaplayabilen öğrencileri seçebilme şansımız oluyor.”

Öte yandan bir katılımcı ise, (Ö12) kitaplarda yer alan etkinliklere yönelik yapılan ölçme araçlarının rutinlik sergilediğini, tek düze olduğunu öğrencinin üst bilişsel gelişimini destekler türde olmadığını belirtmiştir.

Bu bulguyu destekleyen öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir. (Ö12)

Ö12: “Yapılan çalışmalar, kitapta yer alan etkinlikler rutin tek düze gidiyor. Öğrencide farkındalık uyandırma, üst düzey becerilerini geliştirici türden değil.”

4.4.1.10 Tema 10: Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programında Ölçme ve Değerlendirmenin “Süreci Değerlendirme” Temasına İlişkin Görüşleri

On iki katılımcıdan yedi öğretmen (7/12) ölçme ve değerlendirme ögesinin süreci değerlendirme temasına yönelik olumlu görüş belirtmiştir. Öğretmenlerden bir kişi (1/12) konu ile ilgili herhangi bir görüş belirtmemiştir. Dört katılımcı ise (4/12) süreci değerlendirme temasına ilişkin olumsuz görüş dile getirmiştir.

Katılımcılardan yedi öğretmen (Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9,) öğrenciyi, dikte çalışmaları, tam, doğru ve kurallı cümle yazımı, kompozisyon yazımı, hikaye okuma ve dilbilgisi konuları alanlarındaki gelişimlerinin süreçte değerlendirildiğini dile getirmiştir.

Bu bulguyu destekleyen öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir. (Ö1, Ö5, Ö6, Ö9, Ö11)

Ö1: *“Birinci dönemde ağırlıklı okuma yazma için dikteyi kullanıyoruz. Bir metin belirleyip dikte ediyoruz, daha sonrasında da oradaki doğru yanlış sayısına göre öğrencilerimizi kategorilendiriyoruz ne yapmamız gerek hangi kelimelerde yanlışlık yaptık, tabi bunları biz kendi yaptığımız ölçütlere göre belirliyoruz.”*

Ö5: *“Kitap benim neyi ölçmemi istediğimi biliyor ve ona göre hazırlıyor öğrencileri. Ara değerlendirmelerimiz oluyor.”*

Ö6: *“Bizim kitap setlerimiz var her hafta onlardan bitirip pazartesi günleri onların testini değerlendiriyoruz çocuklarla beraber. Okuma yönünü geliştirmek ve desteklemek amacıyla. Bu okuma kitaplarını biz öğretmenler olarak sene başında bir set belirliyoruz sipariş veriyoruz ve bütün seneye yayarak çocuklar okuyor, hepsi her hafta aynı kitabı okuyor. Kitapların test kitapçıkları var her çocuğun kendine ait; test olarak yapıyoruz.”*

Ö9: *“Okulumuzda beşinci sınıfları kolej sınavına hazırladığımız için yürüttüğümüz çok sıkı bir sınav programı var. Bizim okulumuzda. Türkçe dersi açısından bizim öğrencilerimizden beklentimiz; okuduğunu anlayabiliyor mu, bir kompozisyon yazabiliyor mu, kendini ifade edebiliyor mu çok az da dilbilgisi biliyor mu kısmıyla ele alıyoruz. Hazırladığımız sınavların yüzde elliye yakını (büyük ağırlığı) okuduğunu anlama üzerine geçiyor. Yüzde otuza yakını dilbilgisi, yüzde yirmiye yakını da kompozisyon ağırlıklı geçiyor. Ben dördüncü ve beşinci sınıflar için söylüyorum. Birinci ve ikinci sınıflarda kompozisyon kısmı daha azaltularak yine benzer şekliyle uyguluyoruz.”*

Diğer yönden dört katılımcı (Ö2, Ö8, Ö10, Ö12) Türkçe kitaplarında yer alan ölçme ve değerlendirme ölçütlerinin süreci değerlendirebilme açısından yeterli

olmadığını belirtmişler ayrıca uzun sınav sürelerinin öğrencinin duygu ve düşüncelerini ifade etmesine ket vurduğunu, bu sınavların hem öğretmen hem de öğrenci açısından zaman kaybı olduğunu belirtmişlerdir. Aynı zamanda bu türden sınavların tüm süreçleriyle öğretmenler tarafından hazırlanmasının öğretmene ciddi anlamda külfet yarattığını ve öğretmenin öğrencisine dönüt vermesini zorlaştırdığı için sürece yönelik değerlendirmelere yeterince zaman ayırlamadığını dile getirmişlerdir.

Bu bulguyu destekleyen öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir. (Ö2, Ö8, Ö10, Ö12)

Ö2: *“Türkçe kitapları ölçme değerlendirme açısından yeterli değil. Birinci sınıf olarak değerlendirdiğimde çoktan seçmeli soruya hiç rastlamadım. Hikaye tamamlama, doğru-yanlış gibi değerlendirmeler yer verilmiş bu anlamda var. Bütün soru tiplerine hitap etmiyor. Diğer soru tipleri de açıkçası desteklediğimiz sürece yeterli.”*

Ö8: *“Okulumuzda ölçme süreçlerinde uzun sınavlar yapılıyor. O anlamda çocuğun duygu ve düşüncelerini ifade etmesi, bilgisini gösterebilmesi anlamında o süreci çok uzun buluyorum. Daha doğrusu Türkçe sınavlarının olmasını da biraz yadırgıyorum açıkçası.*

Ö10: *“Sınav sonuçlarından veliye gidenler var, gitmeyenler var. Çalıştığım kuruma baktığımda ilk dönem dört, ikinci dönem üç sınav olmak üzere toplam yedi sınav eder. Sekiz yaş çocuğu için çok ağır olduğuna inanıyorum. Sınavların bir hazırlığı var, bu hazırlık aşamasından sonra sorularımız kontrol ediliyor, bir üst kurum tarafından (lise) bize bunun geriye dönüşü var, takdir edersiniz ki sizin sadece okul değil özel yaşamınızdan da alan bir durum bu. Yani okulda bitiremiyorsunuz çünkü okulda zaten yoğunsunuz bunu evdeki mesaisinizde harcamak zorundasınız. O hazırlık dönemi, onun puanlanması, basımı, yeni konuya girememe şöyle bir düşündüğümüzde gün olarak hesaba varırsak yedi sınav varsa eğer en az yedi hafta kayıp var demektir. Bir*

hafta öncesinden yeni hiç birşey yapamıyorsunuz çünkü. O yüzden de programa yetişmekte zorlanır mısınız belki küçük sınıflarda bu çok farkedilmeyebilir ama büyük sınıflarda ciddi bir zaman kaybı öğretmenden de, öğrencinin öğrenme zamanından da alınan.”

Ö12: “Öğrencilerin öğrenme güçlüklerini ortaya çıkarma ve buna yönelik gerekli iyileştirmeleri yapmaya yeterince zaman kalmıyor. Okulun sınav programı yoğun olduğu için öğrencilere dönüt verme, hatalarına dikkat çekme ve bunları düzeltme çalışmalarını tam anlamıyla yapamıyoruz.”

4.4.1.11 Tema 11: Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programında Ölçme ve Değerlendirmenin “Sonucu Değerlendirme” Temasına İlişkin Görüşleri

On iki katılımcıdan yedi öğretmen (7/12) ölçme ve değerlendirme ögesinin sonucu değerlendirme temasına yönelik olumlu görüş belirtmiştir. Bu konuda bir katılımcı (1/12) olumlu ya da olumsuz bir görüş belirtmemiştir. Dört katılımcı ise (4/12) sonucu değerlendirme temasına ilişkin olumsuz görüş dile getirmiştir.

Katılımcılardan yedi öğretmen (Ö1, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö11) öğrencinin okuma becerisini belirlenen ölçütlerle puanlandığını, öğrenciye tüm öğrenmelerine yönelik sınavlar uygulandığını, yapılan bu sınavlar sonucunda öğrencinin hatalarını gördüğünü ve velinin bilgilendirilerek sonucun değerlendirildiğini ifade etmişlerdir. Yapılan sınav sonuçlarının karne notu ve kanaat notu şeklinde değerlendirildiğini ifade etmişlerdir.

Aşağıda belirtilen görüş bu bulguyu destekler niteliktedir. (Ö1, Ö6, Ö9, Ö11)

Ö1: “Okuma ile ilgili dereceli puanlama anahtarı çıkardık. 18 üzerinden bir değerlendirme yapmıştık. 14’ün altında kalan öğrencilerimizi tekrardan okuma ile ilgili çalışmalara yönlendirdik. Önceden belirlediğimiz kriterleri puanlıyoruz ve bunları öğrencilerimizin yapmasını bekliyoruz.”

Ö6: “Ölçme değerlendirme ayağında biz kurumumuzun belirlediği sınav politikasına göre hareket ediyoruz. İlk dönem dört, ikisi ara sınav ikisi ara değerlendirme olarak geçiyor. İkinci dönem üç sınavımız var. İkisi ara sınav bir tanesi ara değerlendirme şeklinde.”

Ö9: “Biz bir yıl boyunca yedi defa sınav yapıyoruz çocukları. Beşinci sınıflara ayrıca çoktan seçmeli sorulardan oluşan dört beş tane de deneme sınavı yapıyoruz. Birinci dönem yaptığımız dört sınavın iki tanesini bir başka öğretmen grubu hazırladığı için onların değerlendirmesini o öğretmen grubu yapıyor ama ağırlığı daha yüksek olan iki sınavımızın değerlendirmesini öğretmenimiz hazırladığı için soruları, o değerlendiriyor. Sonunda bu dört değerlendirmenin neticesinde bir ortalama çıkıyor ve öğretmenimizin verdiği portfolyo, proje veya verdiği başka ödev varsa bu notu kanaat notu gibi eklenerek dönemin sonunda çocuğun notu ortaya çıkmış oluyor.”

Ö11: “Sınavlar olmalı. Çocuk öğrendiğini, öğretmen öğrettiğini nasıl anlayacak? Sınav olsun, alıştırmaya olsun yapılması gerekir. Hem de veli açısından.”

Katılımcılardan dört öğretmen (Ö4, Ö8, Ö10, Ö12) eğitimde öğrencilerin eksikliklerini görmek amacıyla ölçme ve değerlendirmeler yapılması gerektiği ancak, öğrencide sınav kaygısı oluşturmadan ve öğrencinin öğrenme hızına ket vurmadan bu sınavların uygulanmasının gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca, sınav süresinin azaltılması gerektiğini, karne notunu etkilediğini ve de öğrencide özgüven eksikliğine sebep olduğunu dile getirmişlerdir. Bununla beraber önceki öğrenmeler özümsemeden, öğrencilere yeni bilgiler verilmek zorunda kaldığını dile getirmişlerdir.

Aşağıda yer alan görüşler bu bulguyu desteklemektedir. (Ö4, Ö8, Ö10, Ö12)

Ö4: “Çocuklara verdiğiniz bilginin dönüşünü almak çok önemli. Sınavsız, değerlendirmesiz bir eğitim düşünemiyorum. Kesinlikle yer verilmeli ama yer verirken

de çocuğu çok fazla yormadan yapmak lazım. Bunlar sonuçta küçük yaştaki çocuklar. Çocukta bir sınav kaygısı oluşturursak daha sonra o kaygıyı yok etmek zor olacaktır. Onu çok fazla sıkmadan, panikletmeden o dönüşü sağlamalıyız. O yüzden de sınavların dozunu iyi ayarlamak gerekir sınavların. Okulumuzda yapılan genel sınavları söylersek, yapılan sınavların sıklığı biraz fazla açıkçası. Öğrencileri biraz yorduu ortada. Hepimiz gözlemliyoruz. Biraz daha azaltılabilir. Ama mutlaka ölçme değerlendirme de olmalıdır. Yoksa öğrencilerin eksikliklerini görüp tamamlayamayız.”

Ö8: “Ben dördüncü sınıfların dört ana sınavını kendim hazırlıyorum. Ama ara değerlendirme dediğimiz üç tane de değerlendirme sınavımız var ara sınavlara hazırlık olması açısından. Konu sonu değerlendirmesi gibi. Süresi daha kısıtlı, soru sayısı daha az, kırk-elli dakikalık sığdırılabilecek, yazılı anlatımın olmadığı bir sınav türü. Karneyi etkiliyor, çocukta sınav psikolojisi yaratıyor. Toplamda yedi sınav, üçer dörder hafta aralıkla denk geliyor gibi oluyor. Tabi bu çocukta bir bıkkınlık, artık bildiğini de gösterememe, oluyor. Bazen de ben yüksek not alıyım gibi oluyor. Genel olarak şöyle bir bakıldığında beşinci ve dördüncü sınıfların sınavlarını okuyan bir kişi olarak yetisini tamamiyle gösterebilen başarılı öğrencilerin oranıyla, istenilen seviyede olamayan öğrencilerin oranlarına bakıldığında başarılı olanlar tabi ki daha az. O zaman tam öğrenme kuramını düşündüğümüzde her çocuk öğrenebilir ama sen onu ölçme değerlendirme süreçleriyle kısıtlarsan o çocuğun tam öğrenme sürecine ket vurursun. “Ben zaten yapamıyorum, ben zaten yazamam, ben zaten edemem.” şeklinde düşünüyor çocuk.”

Ö10: “Ölçme değerlendirme ilk üç sınıfta kitaba, çocuğun sınıf içindeki durumuna, öğretmenin kendisine verdiği özgüveni kullanabilmesine göre olmalı ve toplum içinde dik durması benim için ölçme değerlendirnin en güzeli, böyle düşünüyorum.

Ö12: “Öğrenciye kazandırılmak istenen tüm bilgi ve beceriler yapılan sınavlarla değerlendiriliyor. Ancak, öğrencileri sürekli sınava aldığımız için, onları yeterince yönlendiremiyor, alt öğrenmelerini tam karşılamadan sürekli yeni bilgiler yüklüyoruz.”

4.5 Araştırma Sorusu 5’e İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırma sorusu 5’e ilişkin öğretmen görüşmelerinden elde edilen bulgu ve yorumlara yer verilmiştir:

4.5.1 Kategori 5: Öğretmenlerin TEPGEP kapsamında hazırlanan 1.-5. Sınıflarda okutulan Türkçe Dersi Öğretim Programına bağlılığı etkileyen unsurlar/etkenler nelerdir?

Tablo 5: Öğretmenlerin Programa Bağlılıklarına İlişkin Görüşler

	Tema
Kategori; 5 PROGRAMA BAĞLILIĞI ETKİLEYEN ETKENLER	1. Öğretmen özellikleri
	2. Program özellikleri
	3. Öğretmen eğitimi
	4. Kurumsal özellikler
	5. Bölgesel-sosyal-ekonomik-kültürel özellikler
	6. Merkezîyetçi eğitim sistemi
	7. Geleceği belirleyici sınavlar
	8. Öğrenci özellikleri

4.5.1.1 Tema 1: Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programına Bağlılıklarını Etkileyen Unsurlardan “Öğretmen Özellikleri” Temasına İlişkin Görüşleri

On iki katılımcıdan dokuz tanesi (9/12) öğretmenlerin sahip olması gereken özellikler neticesinde, bir programa bağlı kalılabileceğini veya programdan farklı hareket edilebileceğini dile getirmişlerdir.

Öğretmenlerden dokuz tanesi (Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12) öğretim programındaki öğrenme çıktıları net değilse, kapsam çok yoğun ancak dilbilgisindeki kapsam ve etkinlikler eksik ve yetersizse; öğretmenin konu hakimiyeti, öğretim programı bilgisi ve öğrencilerin seviyesine uygun yöntem ve teknikler kullanabilmesi yönündeki öğretmen özellikleri, öğretmenin programa bağlılığını hem olumlu hem olumsuz yönde etkileyebileceğini ifade etmişlerdir. Çünkü, tüm bu eksiklikleri giderebilme veya yoğunlukla başa çıkabilmeyi; öğretmenin özgür (esnekliği), donanımlı, istekli ve özverili olması, konu hakimiyetinin olması, öğretim programını bilmesi ve öğrenci seviyesine uygun yöntem ve teknikleri hayata geçirebilmesi etkenleriyle bağlantılı olduğunu dile getirmişlerdir. Bu bağlamda öğretmen, yukarıda adı geçen özelliklere sahip değilse, programa bağlılığını sürdürmekte zorlanacak, net olmayan öğeleri ve eksik olan konuları kendi donanımıyla ve ekstra göstereceği çabasıyla gidermeye çalışırken programdan uzaklaşabilecektir. Öte yandan gerekli öğretmen özelliklerine sahipse eğer, bu bağlılığı sürdürebilecektir.

Aşağıda verilen öğretmen görüşleri bu veriyi destekler niteliktedir. (Ö1, Ö7, Ö8, Ö12, Ö9, Ö11, Ö3)

Ö1: “Ben özgür olmayı seviyorum ama genel açısından baktığımızda; işte nitelikli bir öğretmenle karşılaşmadığında çocuk ya da orada çocuğun öğrenme becerileri çok da fazla kontrol edilmeyeceği bir noktadaysa burada çok büyük bir sıkıntı var. Fark o

anda da ortaya çıkıyor. Özgürlük bir yandan iyiye işaretken, bir yanda da sınırlılıklar belli olmadığı için öbür tarafın da belki olduğu kadarını yapmasını gösteriyor.”

Ö7: “Benim itirazlarım Türkçe dersi için dilbilgisi ağırlıklı. Ben kitabın bana yeterli olmasını isterim. Benim okuttuğum kitabın, devletin bu kitabı okutacaksınız dediği kitabın bana yeterli olmasını, beni başka bir şeye muhtaç etmemesini isterim. Benim isteğim bu şekilde. Bu konuda öğretmen özellikleri, öğretmen eğitimi devreye giriyor.”

Ö8: “Ben hiçbir zaman Türkçe kitabındaki metinleri baştan sona işlemiş biri değilim. Bu bilinçli yaptığım birşey de değil. Bu kitapta bu metinler var, sıralaması bu, martta şu parça diye bir sıralamaya uymuyorum. Uyabilen bir öğretmen varsa da alkışlarım. Çünkü ders kitaplarındaki metinlerin hepsi işlenemiyor. Çünkü araya dilbilgisi giriyor, bizim okul açısından sınav giriyor. Öyle olunca da hızlandırılmış durumlar oluyor. Programı uygulamada bağlılıkta öğretmenler çok özverili. Program neyse onu uygulama açısından çocukları o seviyeye getirme açısından büyük mücadeleler veriyorlar. Ama işin ucunda tabi dersaneler ve özel dersler var. Okul öğretimi olarak baktığınızda kesinlikle yeterli değildir. Bugün özel okul, kolej dahil bütün öğrenciler özel derstedir. Dersanelerdedir. Bu da programların işlenişinde bir sıkıntı var demektir.”

Ö12: “Öğretmen program bilmesi çok önemli. Konuları verirken, öğrenci seviyesine göre ilerlemesi ve yaptığı dönütlerle bunu desteklemesi gerekiyor. Her bir öğrencisinin neyi ne kadar bildiğinin takipçisi olmalı. Programdaki eksiklikleri farkederek öngörü geliştirerek, bunları telafi edici çalışmalara gidebilmeli.”

Ö9: “Bence bunlardan en önemlisi okulların içerisinde bir programa bağlılığın en iyi yürütülmesinin en temel nedeni, eğitimin en temel nedeni bence öğretmendir. Yani benim öğretmenim veya biz, benim arkadaşım konusuna vakıf, konusuna hakim ve

profesyonel davranabiliyorsa ben önüne hangi programı koyarsam koyayım yetisinde olduğu için programı yürütecektir.”

Ö11:”Bana göre bir öğretmeni öğretmen yapan onun isteğidir. İşine bağlı kalmasıdır.””İsteksiz öğrenciyle öğretmen, onun şevkini getirecek deneyimlerle isteksiz öğrenciyi bile kazanabilir. Öğretmen niteliği çok önemlidir.”

Ö3: “Programımız aslında öğretmeni de çeşitlendirmeye yönlendiriyor. Yani belli bir kalıbı verir ondan sonrası öğretmene kalmıştır. Burada öğretmenin yaratıcılığına kalmıştır. Öğretmenin yaratıcılığı burada çok önemli. Yaratıcılığı da çevresinden öğrencilerinden veya arkadaşlarından kendini geliştirerek eğitir, tek bir kalıpta gidilmez. Farklı farklı yönelerden farklı farklı şeyleri birleştirerek yapmamız gerekir özellikle program içersinde konuyu işlerken.”

4.5.1.2 Tema 2: Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programına Bağlılıklarını Etkileyen Unsurlardan “Program Özellikleri” Temasına İlişkin Görüşleri

On iki katılımcıdan beş öğretmen (5/12) öğretim programına bağlılıkta program özelliği temasına ilişkin olumlu görüş belirtirken, öğretmenlerden yedi katılımcı ise (7/12) bu konuda olumsuz görüş dile getirmişlerdir.

Öğretmenlerden beş katılımcı (Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö11) programın hem kazanımlar hem de ölçme değerlendirme açısından öğretmene alan bıraktığını, metin öncesi verilen hazırlık çalışmalarının yerinde olduğunu, milli değerlere yer verilmesi ile öğrencilerde olumlu davranışlar geliştirildiğini dile getirmişlerdir. Ayrıca dilbilgisi konu sıralamasının yerinde olduğunu, programın özelliklerine uygun olarak bu derste yapılması gerekenleri planladıklarını belirtmişlerdir.

Aşağıda verilen öğretmen görüşleri bu veriyi destekler niteliktedir. (Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö11)

Ö1: “Programda kazanımlar çok net bir şekilde verilmiş ama kazanımları sınırlayan durumlar program içerisinde yer almıyor. Bu da öğretmeni o kazanım üzerinden ne kadar özgür olabileceğini gösteriyor aslında. Yine aynı şekilde ölçme değerlendirmeyle ilgili programın içerisinde bana hiç bir şekilde şu ölçme yöntemiyle ya da bunla yapacaksın demiyor, ben onu kendim yaratıyorum. Benim özgür olduğum alan fazla olduğu için de programı bu anlamda iyi buluyorum.”

Ö2: “Sonuçta sınıfımızdaki öğrenci seviyeleri merak düzeyleri çok farklı. Biz bu süreçte öğrencilerin ilgi ve alakalarına göre sorularımızla çeşitlendiriyoruz. O anlamda kitaplarda metinlerden önce hazırlık çalışmaları yer alıyor, o hazırlık çalışmaları gerçekten çok faydalı oluyor. Merak uyandırıyor. Özellikle metinlerin ve şiirlerin hazırlık çalışmalarını çok yerinde buldum. Soru sayısı da yeterli geliyor bana. Desteklediğimiz sorularla da sorun kalmıyor.”

Ö4: “Milli değerlerimiz çok önemli benim için. Bayramlarımız olsun, vatan, milletle ilgili şiirler, konular olsun bunlar gerçekten çok ilgisini çekiyor. Türkçe kitabımızı faydalı buluyorum. Öğrencilerimizde olumlu davranışlar geliştirdiğini düşünüyorum. Milli duygularımıza gerçekten güzel bir şekilde değinilmiş. Bu anlamda da başarılı olduğunu düşünüyorum.”

Ö5: “Ben bu sene bu kitapla bu Türkçe dersinde çocuğa ne öğretmem gerekiyor? Program elimde planımı buna göre yaparak program özelliklerini de kullanıyorum.”

Ö11: “Belli bir müfredat var ona göre ilerlemek zorundayız. Bu zamana kadar bir problem yaşamadım dilbilgisi de dahil. Çünkü verilmek istenen konu tam rayında, düzeyinde, çocukların aklının karışmayacağı şekilde verilmiş. Mesela isimlerden sonra zamirler verilmesi bence çok muhteşem. Bu konuda bağlıyım takdir de ediyorum. Düzgün bir müfredat hazırlanmış.”

Diğer yandan yedi katılımcı (Ö3, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12) ise, programda hem belirli gün ve haftaların hem de dilbilgisi konularının uygun sıra ile gitmediğini, öğretmenin bunu düzenlediğini belirtmişlerdir. Ayrıca, dilbilgisi konularının işleyiş olarak yetersiz kaldığını ve öğretmen tarafından desteklendiğini, öğrencilerin dil anlamında iyi geliştirilmediklerini ifade etmişlerdir. Öte yandan, programın dört alana yönelik ölçme değerlendirmeyi nasıl yapması gerektiği konusunda öğretmene yönlendirme yapmasının önemini vurgulayıp; bu konuların programa bağlılıklarını olumsuz yönde etkilediğini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin bu görüşlerine aşağıda yer verilmiştir. (Ö3, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12)

Ö3: *“Kitabın içeriğinde konular belli bir düzene göre değil. Belirli günlere göre bir düzeni yoktur. belirli bir gün haftalara göre parçaların belli bir sırası yoktur. Dr. Fazıl Küçük, R. Raif Denktaş veya Atatürk ile ilgili olan konulardır programda gününe göre yapılan. Biz plan programımızı düzenlerken kitabımızın içeriğini işlediğimiz parçaları belirli gün ve haftalara göre düzenledik. Ayrıca programımıza bağlı bir ölçme sistemi gelirse elimize okumada ona göre, yazmada ona göre, dinlemede, anlamada, dilbilgisinde ona göre değerlendiririm. Öğretmen olarak bana da iyi bir kaynak, iyi bir yönlendirme olur kendimi geliştirmek adına hem de öğrenciler için çeşitli olur.”*

Ö6: *“Dilbilgisi kısmında, isim konusundan sonra hemen eylem-fiil konusunun verilmesini tavsiye ederim. Çünkü daha sonra isimden sonra zamir ve sıfat geliyor kitapta bu sefer çocuk fiilin yapılan işin ne olduğunu bilmediği için fiilin önündeki kelimeye de zamir diyebiliyor, fiilin önündeki kelimeye de sıfat diyebiliyor. O yüzden bence üçüncü sınıf çocuklara isimden sonra yüzeysel bir şekilde fiilin de verilmesi gerektiğini düşünüyorum. Çünkü daha ileriki konuda sıfat ve zamirde bu kelime fiildir*

diye ayırabilir. Bu kelime sıfat ya da zamir diye belirleyebilir. Sıralamayı hatalı buldum.”

Ö7: “Türkçe dersi içinde bir metnin gereksiz diyebileceğim etkinlikleri var. Çocukların sadece eşleştirme yaptığı ya da çocuklara çok basit gelen etkinlikler var. Ben bu etkinlikleri yapmasak da birşey kaybetmeyiz diye düşünüyorum. Ama bazıları da çok az. Özellikle dilbilgisi konusunda gerçekten bir eksiklik hissediyorum ben. Yani ayrılan etkinlik sayısı, konun anlatılmasında bile eksiklik var. Sadece bir tanım yapılarak geçirilmiş konular. O konuyu da eksiklikler hissediyorum. Tabi bu eksiklikleri diğer yardımcı kitaplardan gidermeye çalışıyoruz.”

Ö8:” Gördüğüm biz Matematikte çok fazla problemlerle boğuyoruz çocuğu. Problem çözenin Matematiği iyidir anlayışı var. yanlış, çok yanlış. Türkçe’sini iyi geliştiremediğiniz çocuğu Matematikteki problem sorusuyla yargılıyoruz. Bu çok büyük bir çelişki bana göre. İlkokulda fiş cümlelerimize bile baktığımızda hatta bir anekdot anlatayım size: Japonya’da çocukların okuduğu ilk fiş cümlesi “çalış, paylaş” gibi. Almanya’daki “üretirsen kazanırsın” gibi. Bizim çocuklarda “Ali ata bak” sonra da yirmi yaşında ganyan bayilerinininde çocuklar ata bakıyor diyor. Bu büyük bir ironi.”

Ö9:” Bir defa eğer biz programa öğretmenin bağlılığından söz ediyorsak bir insanın bir işi, bir olguyu yönetebilmesi için önce onu benimsemesi gerekir. Benimsemesinin yolu da kendisinin yapması gerekir. Yani bence bu öğretim programı uygulanırken daha evvel bahsettiğim o pilot uygulama kısmı ile öğretmen bu işin içersine katılırsa ve süreçleri ve bu programın gerekliliklerine inanırsa bence çok daha iyi bağlı kalarak bu işi yürütebilir. Bu birincisi. Programın özellikleri de hem sahadaki öğretmenle hem programı hazırlayan hocalar arasındaki bağlantıyla programın özellikleri belirlenmiş

olur ve öğretmen kendi belirlediği, birlikte karar verdiği özellikler olduğu için çok daha rahat uygulayabilir.”

Ö10: “Dilbilgisine geldiği zaman beni tikiyor çünkü ben destek almak zorundayım. Benden bu isteniyor, herşeyi öğreteceğiz ki ölçelim değerlendirelim. Dilbilgisi konularında mecburuz dışına çıkıyoruz, programdan sapıyorum o zaman. Bir de dilbilgisinin temelden olması gerektiğini düşünüyorum. Önce benim dilim nereden geliyor, benim kitabım eş zıt anlamlı başlıyor. Dilimin kökeni alfabet, önce ses. Parçadan bütüne gideyim. Ama kelime sayısını çocuğa saydırırken önce kelimenin ne olduğunu öğretem. Sonuna nokta koy dediğimde ben o çocuğa öncelikle cümleyi vermek zorundayım. Geriye kalmamalı. Biz bu bir cümledir, kaç cümle var diye soruyoruz, bu paragrafta kaç cümle var diyoruz. Ama cümlelerin ne olduğu kimbilir kaçınıcı sayfada dilbilgisi olarak. O yüzden dilbilgisi konularının kitabımızda doğru sırayla dizilmesini isterdim. Çocuk dilini, dilbilgisinden kökünden başlayarak öğrensin. Erken diyeceksiniz ama hayır bilsin. Ne olduğunu bilsin ki öğrenmesi daha anlamlı olsun. Yani özellikle bizi programın dışına itiyor. Bu sefer ne oluyor eş, zıt anlamlı, eş seslisini öğretiyorsunuz ama çocuk cümleyi sonradan öğİkinci sınıfta etkinliklerde seviye dışı etkinliğimiz var. Yani bizde sebep sonuç ilişkisi, destekleyici açıklayıcı ifadeler daha sıklıkla kullanılmalı, çok havada kalıyor bazı konularda. Kitabın içeriği çocukların dikkatini çekmesi açısından çok uygun. Bazı konulardaki eksiklikler bizi bağlayıcı sebepler olabiliyorrenecek, o anlamda itiyor.”

Ö12” Program dilbilgisi anlamında bağlılığı zorluyor. Dille ilgili temel donanımlar sunulmamış. Konular kopuk kopuk verilmiş, bütünlük göstermiyor. Bunları giderme konusunda da öğretmenin niteliği devreye giriyor. Ucu açık bir durum söz konusu.”

4.5.1.3 Tema 3: Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programına Bağlılıklarını Etkileyen Unsurlardan “Öğretmen Eğitimi” Temasına İlişkin Görüşleri

On iki katılımcıdan altı (6/12) öğretmen, öğretim programına bağlılıkta öğretmen niteliği temasına ilişkin olumlu görüş belirtirken, bu konuda beş katılımcı (5/12) olumlu ya da olumsuz bir görüş belirtmemiştir. Öğretmenlerden bir katılımcı ise (1/12) öğretmen niteliği temasına yönelik olumsuz görüş dile getirmişlerdir.

Katılımcılardan altı öğretmen (Ö1, Ö3, Ö7, Ö9, Ö10, Ö12) program kitapçığını öğretmen tarafından çok iyi incelenmesi ve değerlendirilmesi gereğinin önemini ve programın tüm aşamalarına yönelik öğretmenlere eğitim verilmesi ve öğretmenin işin içine katılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Öte yandan, öğretmen tarafından kitabın, program olmadığının bilinmesi gerekliliğini belirtmişlerdir. Ayrıca, öğretmenlerin üniversitede almış oldukları hem mesleki hem pedagojik eğitimleri sınıfta uygular durumda olmaları gerektiğini ifade etmişlerdir.

Aşağıda verilen alıntılar bu bulguyu desteklemektedir. (Ö1, Ö7, Ö9, Ö10, Ö12)

Ö1: *“Şunu söylemek istiyorum: Okullara sene başında gönderilen program kitapçığın çok iyi incelenmesi ve değerlendirilmesi gerektiğini düşünüyorum. Gerçekten çok değerli, çok kıymetli bilgiler var. öğretmenler bazen kitabı program diye algılıyorlar. Kitap program değildir. Program başka birşey, kitap başka birşeydir. Zaten sizin yaptığınız çalışma da bunun en büyük örneği. O noktada her öğretmene programı okumanın zorunlu kılınması gerektiğini düşünüyorum.”*

Ö7: *“Bazı konularda, öğretmen eğitiminden dolayı programdan kopukluklar olabiliyor. Mesela, bir konuda bu etkinlik olmasaydı da olurdu, ben bunla zaman kaybetmiyeyim dediğim etkinlikler oluyor. Ama bazen de öyle şeyler oluyor ki bu etkinlikler çok az olmuş, en az iki-üç daha etkinlik olması gerekiyordu bu konuda dediğim zamanlar da oldu.”*

Ö9: “Öğretmen eğitimi, bizim fakültelerimizde öğretmenlerimiz bize yalnızca ders öğretmediler. Biz çünkü öğrencilerimize sadece ders anlatmıyoruz onları eğitiyoruz. Yani eğitmek de onları hayata hazırlamak demek. Düşünün yirmili yaşlarda fakülteye gidiyorsunuz ve ilerde mesleğinizi yürüteceğiniz şekliyle üniversite hocaları şunları şunları öğretiyor. Ama bir hoca geliyor mesleğinize karşı dürüst olun, öğrencilerinize şevkatle yaklaşın, fedekar yaklaşın, onları birbirlerinden ayırt etmeyin, kıyaslamayın, onları belirlediğiniz hedeflere yönlendirirken çok dikkatli davranın, sırtlarını sıvazlayın, ümüt verin gibi insani değerlere vurgu yaparak aslında onlar bizi eğitiyorlar. Şimdi bu profilde bir öğretmen bir okul, bir sınıf ortamına girdiği zaman bambaşka bir donanıma sahip oluyor yani edindiği bilginin ışığını, henüz karanlık olan o sınıfın içerisine öyle bir yayıyor ki bambaşka bir hava oluyor sınıfta. Tabi bu her zaman böyle olmuyor. Neden; bu bir süreç biz yirmi beş yıl otuz yıl çalışabiliyoruz meslekte. Taşadığımız bu özellikler yıpranabiliyor ama bizim öğretmenlerimiz o kadar fedakarlar ki bunun üzerindeki tozu azıcık sildiğiniz zaman yine aynı şekliyle ortaya çıkıyor onlar da kendinden sonra gelecek öğretmen arkadaşlara aynı şeyleri söylüyorlar. Bence öğretmen eğitimi kısmı bu bağlamda değerlendirilebilir.”

Ö10: “Ben devlet-özel demeden tüm öğretmenlerin eğitimler almasını çok isterdim. Evet önümüze geliyor, okuyoruz, hepimiz belli seviyede insanız ama kullanım eğitimin alınması gerektiğine inanıyorum her öğretmen için. Bunu özellikle bu programı yapan insanların ne amaçla yaptıklarını okumak yerine o çalışma, o hazırlık süreçlerini birebir uygulama şeklinde öğretmenlere eğitim vermeleri gerektiğine inanıyorum. Yoksa onun haricinde al eline oku, sana verilenleri yap. Bizim için değilse bile gençler için bu eğitimlerin olması gerektiğini inanıyorum. Sadece Türkçe programının değil, tüm programların kullanılmasında. Onların amaçlarını kendi ağızlarından dinlemek

inanın ki öğretmenin de programa olan bağlılığını artıracak, pekiştirecektir; buna inanıyorum.”

Ö12: “Özel okul olmasından dolayı, material ve teknolojik araçlar kullanımının avantajını yaşıyoruz. Böylelikle de, programı uygularken öğrencilere daha renkli, dikkatlerini çekmeye yönelik aktivite imkanları sunmuş oluyoruz.”

Öte yandan bir katılımcı (Ö8) eğitime bütünlüklü bakmak gerektiğini, tüm paydaşların birarada gerekli eğitim reformları yapması gerekliliğini dile getirmiştir. Ayrıca, eğitim fakültelerinin nitelikli öğretmen yetiştirmesine paralel, nitelikli bireyler yetiştirileceğinin önemini ifade etmiştir.

Aşağıda verilen öğretmen görüşü bu veriyi destekler niteliktedir. (Ö8)

Ö8: “Eğitim bir sanat işi bana göre. Sanatı da zanaat yapmamak önemli. Zanaat yaparak zanaat yaparak da eğitim öğretim gider. Bu da öğretmenin kişiliğiyle ilgili, aldığı eğitimle ilgili. Kendi aldığı eğitimle ilgili. Çevresel olarak çok yönlü düşünüyor olmasıyla da ilgili. O anlamda eğitim ciddi bir iş. Eğitimin hafife alınmaması lazım. Çıktıların çok iyi değerlendirilmesi lazım. Şu anda Kıbrıs adasındaki çok büyük sakıncalı görebileceğimiz durum; (bunu eğitim bilimcileri de kabul ediyorlar. Eğitim yönetiminde, eğitim programında görev almış akademisyenler tarafından da kabul görmüş bir konu.) çocuğun gereken özveriyi gösteremediği üniversitelere yerleşmesi. Zaten baraj; liseden sonra bir yüksek öğretime geçmesidir. “Nasıl olsa buna girerim, hiç olmazsa buna girerim” gibi, bu anlamda çocuğun bir kolaycılığa kaçtığı ve haliyle de (hep öğretmeni suçlar gözle de bakmamak lazım.) öğretmeninde bu sefer amacı olmayan, gayreti göstermeyen, direnci kırılmış bir öğrenci grubuyla birarada olduğu da bir gerçek. Bunlar kolay halledilebilir, çözülebilir sorunlar değil. Ama bir Türkçe dersinin işlenişi buralara kadar gidebiliyor. Özünde bir Türkçe dersi programı nasıl işlenmeli, nasıl etkili oralara girdik ama bu noktalara kadar da geldik. Eğitime bir

bütünlükle bakmak lazım, eğitim bir bütündür demek. O anlamda da eğitim programcılarının eğitim bilimcilerinin hükümetle MEB ile biraraya gelip gereken reformları yapması, bu reformları yaparken de bütün paydaşlardan görüş alabilmesi, kronik sorunlara çözüm bulabilmesi, biraz daha dünya ne yapıyor, bir başka ülkenin bir başka ilacı bize yarayacak diye de birşey yok, kendi ilacını, kendi çözümünü oradan esinlenerek kendilerinin bulması lazım. Üniversitelere kolay giriş, kolej sınavının oluşu, sınıf öğretmeni veya diğer öğretmenlerin kalifiyeli yetiştirilmemesi. Bir eğitim fakültelerinin görevi nedir, o çıktılar kaliteli olursa sınıftaki çıktılar kaliteli olur. O anlamda bütünlüklü bakıp öğretmen yetiştiren kurumların çok daha ciddiye çok daha içeriği dolu dolu ve kolay okunabilecek fakültelerin olmaması gerek şeklinde bakabiliriz.”

4.5.1.4 Tema 4: Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programına Bağlılıklarını Etkileyen Unsurlardan “Kurumsal Özellikler” Temasına İlişkin Görüşleri

On iki katılımcıdan beş öğretmen (5/12) öğretim programına bağlılıkta kurumsal özellikler temasına ilişkin olumlu görüş ifade ederken bu konuda altı (6/12) katılımcı olumlu ya da olumsuz bir görüş belirtmemiştir. Öğretmenlerden bir katılımcı ise (1/12) kurumsal özellikler temasına yönelik olumsuz görüş dile getirmiştir.

Katılımcılardan beş öğretmen (Ö2, Ö3, Ö5, Ö9, Ö12) tüm soru tiplerine yönelik çalışmalar yürüttüklerini, programı yayarak harmanlayarak uyguladıklarını, hikaye tamamlama ve kompozisyon yazma konularında ilerlediklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca, dilbilgisi konularına yönelik ek pekiştirme çalışmalar yaptıklarını dile getirmişler, programa bağlı kalan kurumların daha rahat ve daha güzel işler yaptıklarını ifade etmişlerdir.

Bu bulguyu destekleyen öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir. (Ö2, Ö3, Ö5, Ö9, Ö12)

Ö2: “Kendi kurumumuzla baktığımız zaman bütün soru tipleriyle karşılaştırıyoruz. Kitaplarda yer alan konulara bağlı kalıp çeşitlendirmeye de özen gösteriyoruz. Harften gitme kararının okul tarafından alındığını düşünüyorum.”

Ö3: “Kurumsal özelliklerimizde kurumumuza bağlılığımız var. Müfredatımızda yetiştirmemiz gereken belli bir sürecimiz var. bu sürece girdiğimiz zaman hızlı bir şekilde ilerlemek adına yavaş yavaş, harmanlayarak ilerleme taraftarı olduğumuz için yayarak ilelemeye çalışıyoruz konularımızı.”

Ö5: “Kurumum ne istiyor, nasıl bir öğrenci yetiştirmek istiyor, çocuk ödev yapabiliyor mu, ödev sorumluluğunu almış mı, kendini ifade edebiliyor mu bu bizim kurumumuzun kurumsal özellikleri içinde yer alıyor. Kitapta nokta, virgülü vermiş ama çocuk ünlemi gördüğünde öğretmenim bu nedir dediğinde onları da söylediğim oluyor, çocuk isterse. Programda yer almayan ancak zümre olarak öğrenilmesi gerektiğini düşündüğümüz, metin olarak değil de dilbilgisi konularını da veriyoruz. Kitap dışında pekiştirme anlamında verdiğimiz oluyor. Hem çocuk görüp sorduğu için o bilgiyi veriyoruz, ya da çocuk bunu görecektir diye o bilgiyi verdiğimiz oluyor. Ama bu durum dilbilgisi ağırlıklı. Onun dışında hikaye tamamlama, kompozisyon yazma çalışmalarını yapıyoruz. Olayların birbirine bağlılığı, anlamsal bütünlüğünü koruyarak yazdıklarını, bu konuda çok geliştiklerini görüyoruz. Her gün olmasa da haftada bir kaç gün böyle ödevler veriyoruz. Çok ilerleme de gözlemledik.”

Ö9: “Kurumsal özellikler açısından baktığımız zaman, bir yöntemi, bir metodu olan, bir programı olan ve bu programa bağlı kalan okullar bu işi daha rahat daha güzel yürütebilirler. Ama ne yapacağını bilmeyen, hedefi olmayan işi profesyonellik dışında ele alan kurumlar ise asla bu işi yürütemezler. Çünkü bu süreyen bir iş, dediğim gibi okuma yazmadan başlayan ve devamında üzerine çok büyük artılar konularak devam eden bir iş. Düşünün bu sene bir kurumsal özellik taşıyorsunuz ve bağlı kaldınız ikinci

sene bu sekteye uğradı. Çocuğun ikinci yılda sekteye uğraması bütün bir eğitiminin bir taşının eksik olması demek. Üst üste koyulan bir şey olduğu için alttan bir taş eksik olduğu için bina yıkılıyor maalesef. Bu eksikliklerin olmaması gerek. Bu açıdan bizim kurumumuzun daha dirayetli durduğunu düşünüyorum. Daha yapıcı bir eğitim metodu uyguladığını düşünüyorum.”

Ö12: “Özel okul olmasından dolayı, materyal ve teknolojik araçlar kullanımının avantajını yaşıyoruz. Böylelikle de, programı uygularken öğrencilere daha renkli, dikkatlerini çekmeye yönelik aktivite imkanları sunmuş oluyoruz.”

Öte yandan bir katılımcı (Ö1) birinci sınıflarda, devlet okullarından farklı olarak kurum tarafından alınan karar doğrultusunda birinci dönem Ses Temelli Cümle Yöntemi ile okuma yazma süreci geçirdiklerini bu anlamda programdan ayrıldıklarını ifade etmiştir.

Aşağıda belirtilen görüş bu bulguyu destekler niteliktedir. (Ö1)

Ö1: “Biz “Ses Temelli Cümle Yöntemi” ile gittiğimiz için okulda birinci dönemde fişlerin olduğu, işte “Ada sayı say.” fişiyle başlayan bütün devlet okullarının kullandığı kitabı hiç bir şekilde kullanmıyoruz. Biz devletin ikinci kitabını ikinci dönemde kullanıyoruz, Bu kararı okul ve kurum olarak aldık. Sonuçta bizim eğitimimize uygun olmayan bir kitap. Zaten Milli Eğitimde de bu konuda bir açıklık var; okuma yazma öğretiminin netliği tam belirtilmiş değildir. Herkes kendi yöntemiyle okuma yazma öğretebilir. O yüzden özel okullar da biz de birtakım başka özel okullarda da bu yöntem uygulanıyor.”

4.5.1.5 Tema 5: Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programına Bağlılıklarını Etkileyen Unsurlardan “Bölgesel-Sosyal-Ekonomik-Kültürel Özellikler” Temasına Yönelik Görüşleri

On iki katılımcıdan beş (5/12) katılımcı öğretim programına bağlılıkta bölgesel-sosyal-ekonomik-kültürel özellikler temasına ilişkin olumlu görüş belirtirken, bu konuda beş (5/12) katılımcı olumlu ya da olumsuz bir görüş belirtmemiştir. Öğretmenlerden iki katılımcı ise (2/12) bölgesel-sosyal-ekonomik-kültürel özellikler temasına yönelik olumsuz görüş dile getirmişlerdir.

Katılımcılardan beş öğretmen (Ö1, Ö6, Ö9, Ö11, Ö12) özel okul olmasından kaynaklı öğrencilerin her şeyi karşılayabilir olduklarını, velilerin de buna destek olduklarını dile getirmişlerdir. Bununla beraber, programın bölgesel-sosyal-ekonomik-kültürel özellikler açısından öğrenciler arasında bir ayrışma veya çatışma yaratmadığını ayrıca, ailenin öğrenciye olumlu özellikler kazandırmada rol model olması gerektiğini belirtmişlerdir. Ele alınan konuların yerel ve kültüre özgü olmasının, öğretmenin bağlılığına olumlu yönde katkı koyduğunu vurgulamışlardır.

Bu bulguyu destekleyen öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir. (Ö1, Ö6, Ö9, Ö11, Ö12)

Ö1: “Sosyo-ekonomik-kültürel özellikler açısından da baktığımızda özel okulda çalıştığım için, benim kitapta istenen herşeyi karşılayabilecek durumda öğrencilerim var. Bilgi birikimi açısından velilerim de bu anlamda öğrencilerime destek olabiliyor.”

Ö6: “Bölgesel-sosyal-ekonomik-kültürel özellikler açısından sınıfımızda hiçbir şekilde ayrımcı birşey yok, homojen bir durum söz konusu. Birbirleriyle iyi anlaşılıyorlar. Üç yıldır sen Türkiye’den geldin, ben Kıbrıslıyım şeklinde bir ayrımcılık duymadım. Çocuklar çocuktur yani birbirlerini severek büyüyorlar eğer böyle bir

sıkıntı varsa mutlaka bunu dışarda veya bir büyükten duyarak yansıtacaklarını düşünüyorum. Hiçbir zaman böyle birşey hissetmedik ben de sonuçta Türkiye kökenli bir öğretmenim çocuklarda da hiçbir zaman bu konuda hiçbir sıkıntı yaşamadım.”

Ö9: “Bölgesel-sosyal-ekonomik-kültürel özellikler açısından değerlendirdiğimiz zaman çocuk sınıfta eğitim görürken aynı şekliyle dışardaki arkadaş ortamında aile ortamında benzer bir yaklaşımla yaklaşırsa çok daha güzel bir eğitim alıyor. Ne demek istiyorum: mesela biz çocuklara kitap okuyun diyoruz, ama çocuk aile ortamında evde kitap okumuyorsa ben bu çocuktan sadece sınıfta verdiklerimle birşeyler öğrenmesini bekleyemem ki. Aynı şey bütün herkeste olmalı. KKTC açısından bizim ailelerimizin yaklaşımı çok iyi. Çocuklarının üzerine eğiliyorlar. Sadece onlara bir genç kardeşleri olarak şu uyarıyı yapabilirim: inanın söylediğiniz direktiflerden daha çok sizin hareketlerinizi takip ediyorlar. Eğer siz açıp evde kitap okursanız evde birbirinizle bilgiler paylaşır, bilimsel yönde tartışmalar yaparsanız herkes rahatlar. Öğretmen rahatlar öğrenci rahatlar. Çocuk der ki hayat bu, öğrenmek bu, bilmek bu ve o yöntemi o metodu her yerde sürdürebilir diye düşünüyorum.”

Ö11: “Bölgesel-sosyal-ekonomik-kültürel özellikler, öğrenme olarak çok iyi etkiler. Çünkü çocuk o kişinin kim olduğunu bilmesi gerekir. (tarihi kişiliklerini) Kıbrıs adasının kültürünü nasıl bir bölgeye sahip, nereden nereye geldi; bunlar aslında önemlidir. Anlatım olarak da önemlidir. Bunların olması benim programa bağlılığımı artıran unsurlardır. O konuyla ilgili başka bir açıklama da olduğunda; öğretmenin de bilgi hazinesinin tekrardan genişlediğini, sadece öğrenciye değil, öğretmene de bir nebze öğrenme sağlar.”

Ö12: “Program bu anlamda oldukça işlevsel. Ele alınan konular yerel, kültüre özgü, gidip görebileceği yerler olması açısından bağlılığı olumlu yönde etkiler durumda.”

Öte yanda öğretmenlerden iki katılımcı ise (Ö4, Ö8) programda değerler eğitimine yönelik konulara daha fazla yer verilmesi gerektiğini, bu konuda öğretmene iş düştüğünü belirtmişlerdir. Bununla beraber, toplumsal olarak öğrenciye kazandırmak istenenlere yönelik metinler seçilmesinin gerekliliğini, özellikle program kapsamında yer alan bu türden metinlerin öğretmen tarafından eklenerek işlendiğini dile getirmişlerdir.

Bu bulguyu destekleyen öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir. (Ö4, Ö8)

Ö4: *“Değerler eğimi de çok önemli. Buna da çok fazla yer vermek gerekir. Çünkü günlük hayatımızda bunları çok fazla görüyoruz. Öğrencilerimizin birbirlerine karşı olan tutumları, hoşgörü olsun, paylaşım olsun bunların daha da artırılması açısından bu alanda daha fazla konulara yer verilmeli, bizler de üzerinde daha fazla durmalıyız. Öğrenciler konu dışına çıktığı zaman belki hiç ilgisi olmayan bir konuda konuşmak istiyor. Aslında kötü olmuyor. Çünkü öğrencinin merakını gidermiş oluyoruz. Diğer öğrenciler için de farklı konu alanları oluşturmuş oluyoruz. Çünkü o, o konuda konuştuktan sonra farklı bir öğrencinin o konuyla ilgili farklı bir boyuttan cevabını alıyoruz. Böylece fikirlerini sundukça aslında öğrendiğimiz bilgiler de daha çok artıyor, kelime hazinemiz de artıyor, yeni kelimeler öğreniyoruz. Örneğin Kıbrıs ağzı bana da yabancı ama bazen oluyor ki çocuklar bana örnek veriyor ben de onlardan öğrenmiş oluyorum. Farklı kültürden gelen öğrenciler yine etkileşimde bulunuyor, karşılaştırmalar yapılıyor kültürlerle ilgili. O anlamda da güzel oluyor etkileşim sınıf içinde.”*

Ö8: *“İçeriğini toplumsal olarak derinliğinin o kültürün önemi çok büyük bence. O anlamda biz Kıbrıs olarak nerdeyiz, ne yapıyoruz, bizim toplumsal olarak çocuklara kazandırmak istediğimiz değerler nerede; bunları kafada sorguluyorum daha çok. Bu anlamda da buna değere katacak bir metin, bir parça bir konu bulduğumda sınıfta*

işlemeye çalışıyorum. Bu anlamda da çok programa bağlı olduğumu söyleyemeyeceğim.”

4.5.1.6 Tema 6: Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programına Bağlılıklarını Etkileyen Unsurlardan “Merkeziyetçi Eğitim Sistemi” Temasına İlişkin Görüşleri

On iki katılımcıdan iki (2/12) katılımcı öğretim programına bağlılıkta merkeziyetçi eğitim sistemi temasına ilişkin olumlu görüş belirtirken, bu konuda beş katılımcı (5/12) olumlu ya da olumsuz bir görüş belirtmemiştir. Öğretmenlerden beş katılımcı ise (5/12) merkeziyetçi eğitim sistemi temasına yönelik olumsuz görüş dile getirmişlerdir.

Öğretmenlerden iki katılımcı (Ö1, Ö9) merkeziyetçi eğitim sistemi olmayışını öğretmenin özgür kalmasına yönelik duyduğu memnuniyetle birlikte programın ülkeye özgü olmasından duyulan memnuniyet de dile getirmişlerdir. Yeni geliştirilen bu programa sahip olunmasının önemi belirtilirken öğretmenlerin el birliği ile katkı koyarak programın daha da ileri taşınacağına olan inançlarını dile getirmişlerdir.

Bu bulguyu destekleyen öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir. (Ö1, Ö9)

Ö1: “Merkeziyetçi eğitim, yok, hep ondan bahsediyorum. Yani çok daha özgür bir alan var. Benim için güzel birşey, ben özgür olmayı seviyorum.”

Ö9: “Bizim ülkemiz genç ve dinamik bir ülke ve her ülkenin olduğu gibi bizim de çok iyi gelecek nesilleri planladığımız, geleceğimizi aydınlığa çıkaracak öğrencilerimizi yetiştirmeye çalıştığımız programlar hazırlamamız gerekiyor. Bu bir yerden başlamalıydı ve şimdi bu programla birlikte bu yapıldı. Artık bundan sonra gelecek olan biz öğretmenler veya diğer öğretmen arkadaşlarımız bu programa gerekli dönütleri vererek programın iyileştirilmesi, geliştirilmesi daha doğru uygulanabilmesi açısından emek sarfetmeliler çünkü bu bizim geleceğimiz. Yani biz on yıllar sonra

yaşlandığımız zaman gençler yani bizim çocuklarımız yürütecek, öğretmenliğini yaptığımız öğrenciler yürütecek bu işi. O bakımdan bence bütün öğretmenler bu işin farkında olarak el birliğiyle bu programı daha sade, daha güzel, daha anlaşılır, bizi geleceğe taşıyacak bir program haline getirebiliriz diye düşünüyorum.”

Katılımcılardan beş öğretmen (Ö3, Ö6, Ö7, Ö8, Ö12) dört öğrenme alanına yönelik ayrı ayrı ölçme değerlendirme kaynak kitaplarının oluşturulması gerekliliğini dile getirmişlerdir. Bununla beraber merkeziyetçi eğitim sistemine bağlı kalınmasından dolayı, tam öğrenme gerçekleşmeden diğer konuya geçildiğini, verilenleri tekrar etme, dönütlerde bulunma konusunda zaman sıkıntısı yaşandığını ifade etmişlerdir. Ayrıca, her sınıfın öğrenme düzeyi ve hızının farklı olduğu, bu anlamda da öğretmen açısından programa bağlılığın zorlayıcı olduğunu belirtilmiştir. Bununla beraber, öğretmenin programdan anlaşılmayan konular üzerinde daha fazla durma ve zaman ayırma hususlarında programı esnettiklerini dile getirmişlerdir.

Ö3:”Öğretmenin veya kurumun size sağladığı insiyatife göre ne kadar verebiliyorsanız rahat bir şekilde fotokopi çekip dağıtabiliyor musunuz? Çeşitliliğiniz önemli. Farklı farklı farklı mini mini kitaplar şeklinde yapılırsa program da buna göre bölünür. Okumanın ayrı, dinlemenin ayrı, yazmanın ayrı, dilbilgisinin ayrı mini mini kitaplar. Nasıl programlarda bölünür bunu da bizim ölçme olarak yapabileceğimiz bir kaynağımız da olursa bize programımıza bağlı olarak çok daha iyi olur diye düşünüyorum.”

Ö6: “Merkeziyetçi eğitim sistemi en çok etkileyen neden, dediğim gibi her sınıfın iklimi farklıdır, her çocuğun yapısı farklıdır. Bir sınıf bir konuyu bir haftada öğrenirken, bir sınıf üç günde ya da üç haftada öğrenebilir. Merkeziyetçi eğitim sistemi olduğu zaman öğretmen bu sisteme, o süreye bağlı kalarak çocuklar tam öğrenme gerçekleşse de gerçekleşmese bile o konuyu geçmek zorunda kalıyor. Öğretmen daha özgür

birakılırsa hepimizin hedefi bir yıllık müfredatımızı tamamlamak ise benim çocuklarım bir konuyu iki haftada öğreniyorsa diğer sınıf bir haftada öğreniyorsa ben onu iki haftaya yayabilme şansına sahip olabilmeliyim.”

Ö7: “Ben şahsen programdan kopmam gereken zamanlarda kopuyorum. Yani illaki şu saat, şu hafta şu konuya giriş yapacağım diye bir şey yok. Eğer konu anlamadıysa ve ben o konu üzerinde daha fazla durmam gerektiğine inanıyorsam tabi ki de programı esnetiyorum ve o konunun üzerinde daha fazla duruyorum, daha fazla zamanımı veriyorum o konuya diyebilirim”

Ö8: “Evet biz merkeziyetçi bir eğitim sistemine bağlıyız. Yerelliğimiz yok KKTC olarak zaten yerellik gösterecek farklılıkta, büyük bir coğrafyada da değiliz. Bu anlamda da tek merkez Ankara’dan biz oraya bağlıyız. Aşırı merkeziyetçi mi evet.

Bazen çok merak ediyorum yurt dışında bu metinleri işleme nasıl oluyor; aynı bizim yöntem mi, bizim kitaplar yurt dışındaki bu yaş grubundaki çocukların ders kitapları incelenerek mi hazırlanıyor? Mesela Hollanda’daki üçüncü sınıf bir çocuğun dil öğretimiyle ilgili, biz bunu karşılaştırmadık. Eğitim programcıları bunun bilincinde olarak, o merkezi yönetimde MEB kaynaklı belki onlar yapıyor temelinde bu işi, öğretmene düşmüyor bu görev.”

Ö12: “Merkeziyetçi bir eğitim sistemi var. Bu da, verilenleri tekrar etmede, dönütlerde bulunmadaki zaman sıkıntısından dolayı öğretmeni kısıtlıyor. Ayrıca ek bilgiler kazandırmada da zorlayıcı oluyor.”

4.5.1.7 Tema 7: Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programına Bağlılıklarını Etkileyen Unsurlardan “Geleceği Belirleyici Sınavlar” Temasına İlişkin Görüşleri

On iki katılımcıdan bir (1/12) katılımcı öğretim programına bağlıkta geleceği belirleyici sınavlar temasına ilişkin olumlu görüş belirtirken, bu konuda altı katılımcı

(6/12) olumlu ya da olumsuz bir görüş belirtmemiştir. Öğretmenlerden beş katılımcı ise (5/12) geleceği belirleyici sınavlar temasına yönelik olumsuz görüş dile getirmişlerdir.

Katılımcılardan bir öğretmen (Ö5) öğrencileri geleceği belirleyici sınavlara hazırlamak gerektiğini belirtmiştir.

Bu bulguyu destekleyen öğretmen görüşü aşağıda verilmiştir. (Ö5)

Ö5: “Geleceği belirleyici sınavlar: Daha erken ama bunu da düşünüyorum açıkçası. Onları hazırlamak gerekiyor.”

Beş katılımcı (Ö2, Ö3, Ö6, Ö8, Ö12) ise, hedefte çoktan seçmeli bir sınav türü olmasına karşın birinci sınıftan itibaren klasik tarzda, yoruma dayalı sorularla çalışmalar yürütüldüğünü belirtmişlerdir. Yapılan sınavlarla, ezbere dayalı öğrenciler yetiştirildiğini, kalıcı öğrenmeden uzaklaşıldığını öte yandan, rutin aralıklarla tema sonlarında öğrencileri zorlamayacak şekilde sınavlar, değerlendirmeler yapılabileceğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin yapılan sınavlara göre, öğretmen ve toplum tarafından ayrıştırıldığını bunun sonucunda da öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı ifade etme becerilerinin gelişiminin yetersiz kaldığını belirtmişlerdir.

Aşağıda belirtilen görüşler bu bulguyu destekler niteliktedir. (Ö2, Ö3, Ö6, Ö8)

Ö2: “Sekizinci sınıfa geldiğinde sınavlar çoktan seçmeli test usulü yapılıyor ama birinci sınıftan başlayarak öğrencilerimize sürekli klasik sorular sorup altlarına yoruma dayalı yazmalarını istiyoruz. Bu anlamda bu sefer çoktan seçmeliden uzak kalıyoruz. Yani hedefte çoktan seçmeli bir sınav var ama bizim ilerlediğimiz süreçte klasik. O yüzden kopukluk olduğunu düşünüyorum. Hedefte çoktan seçmeli türünde bir sınav varsa birinci sınıftan itibaren başlayarak da onu da vermek zorundayız diye düşünüyorum. Oğlumda da öyle. Okuldaki sınavları klasik sınav oluyor, boşluk doldurma bile çok az. Ama seneye gireceği sınav çoktan seçmeli. Bunun için hiçbir

çalışma yapılmıyor. Sınav sisteminin kalkmasını programı daha çok kazanımlara bağlı olarak işleyeceğimizi düşünüyorum. Çocukların sınav kaygısıyla hareket etmemesi gerektiğini düşünüyorum. Aynı şekilde bizim için de bu böyle. Bu bizim üzerimizde çok sınırlayıcı bir etkisi olduğunu düşünüyorum.”

Ö3: “Geleceği belirleyici sınavlara baktığımız zaman, her ay sonunda belli bir kazanımı değerlendirici mini bir sınav yapılabilir. Yani çocukları zorlamayacak şekilde, neler öğrenildiğinin daha sistemli şekilde görülmesi adına. Kitapların içersine mini bir değerlendirme konulabilir. Mesela kitaplara kendimi değerlendiriyorum kısmı konulabilir. Eğer ayrı bir kitap yapılırsa dilbilgisi adına veya parçayla ilgili olabilir. Ben dilbilgisiyle ders kitabının ayrı olması taraftarıyım. Çünkü ders kitabının içersinde yüzeysel geçildiği için çocuk kendisi fazla değerlendiremez diye düşünüyorum.”

Ö6: “Geleceği belirleyici sınavlara yönelik çok küçük yaşta çocuklar sınav sistemi içersine giriyorlar. Bu da bence yaparak yaşayarak öğrenme dediğimiz çok önemli bir öğrenme özelliğini kaybediyor çocuklar. Ezberci eğitime yönlendiriyoruz bu şekilde çocukları. Sınav sisteminin değişmesi gerekiyor bu bağlamda. Çocuklar her şeyi ne kadar yaparak yaşayarak öğrenirlerse o kadar daha kalıcı hale gelecektir.”

Ö8: “İyi, kaliteli öğrenci grupları kolejlere gider, geri kalan öğrenciler iyi değildir. Toplumsal bir ayrıştırma var. bu bana göre çok ters ya da yaş grubunu küçüklüğüne bakıldığında olumsuz da. Koleji kazanıp giden çocuk potansiyeli vardır. Bununla gidilir. Geri kalan çocuklar tembeldir ya da yapamaz, öğrenme becerisi düşüktür şeklinde. Öyle olunca okullardaki öğretmenlerin çocuklara olan yüklenmeleri onlardan beklentileri de düşüyor. Özünde de böyle bir farklılık var mı var. hiç eğitim öğretime önem vermeden, geçmiş olsun diye ortaokula geçtiğinde bile akıcı okumayan, yazılı anlatımı kuvvetli olmayan çocuk grubu az değil. Bu toplumun bir gerçeği. Seviye

farklılıkları var, bunu da çatır çatır ayırıyorlar, iyiler bu tarafa, kötüler bu tarafa. Ortaokul, lisede bazı okullar var ki eğitiminden dolayı o kolejlere yetişebilecek, o kolejler sayesinde ilerdeki sınavları kazanabilecek dereceye çıkabilecek çocuklarımız da var açıkçası.”

4.5.1.8 Tema 8: Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programına Bağlılıklarını Etkileyen Unsurlardan “Öğrenci Özellikleri” Temasına İlişkin Görüşleri

On iki katılımcıdan dört (4/12) katılımcı, öğretim programına bağlılıkta öğrenci özellikleri temasına ilişkin olumlu görüş belirtirken, bu konuda üç katılımcı (3/12) olumlu ya da olumsuz bir görüş belirtmemiştir. Öğretmenlerden beş katılımcı ise (5/12) öğrenci özellikleri temasına yönelik olumsuz görüş dile getirmişlerdir.

On iki katılımcıdan dört öğretmen (Ö1, Ö4, Ö5, Ö10) öğretim programına bağlılıkta öğrenci özellikleri temasına ilişkin, öğrencilerin istenenleri yerine getirmede sıkıntı yaşamadıklarını, tarihsel olayların ilgilerini çektiğini, bu tür konularda daha rahat ilerlendiğini ve programa uygun olarak öğrencilerin de öğretmeni yönlendirdiğini dile getirmişlerdir. Bununla beraber, öğrenciler arasında çok fazla bireysel farklılıkların olmadığını, programın rahat yürütüldüğünü ifade etmişlerdir.

Aşağıda belirtilen görüşler bu bulguyu destekler niteliktedir. (Ö1, Ö4, Ö5, Ö10)

Ö1: “Ben hazırlık çalışmaları verdiğimde, o araştırmaları verdiğimde o bölümleri araştırmaları gerektiğini söylediğimde, çocuklarım bana hazır, donanımlı gelebiliyor. Evlerinde internet ulaşımı, kitaplara ulaşım ya da hazırlamaları gereken bir poster çalışması varsa bunlara ulaşma konusunda bir sıkıntı yaşamıyoruz. Ama diğer okullar için aynı şey var mıdır; bir soru işareti. Çünkü öyle şeyler var ki direk internetten çocuğun araştırması gereken bir yer. Evinde böyle bir imkana sahip değilse çocuk bunu bulması çok da mümkün olmayabilir.”

Ö4: “Öğrencilerimiz için de çok önemli geçmiş, tarihten birşeyler çıkarmak gibi insanı gerçekten duygulandıran konular olduğu için onların da ilgisini çekiyor. Aynı hissi ben de taşıyorum. Bu konuları anlatırken kendimi daha rahat, daha ifade edebilir şekilde görüyorum, bu konularda çok daha güzel ilerliyoruz. Çok da zevk alıyoruz.”

Ö5: “Öğrenci özellikleri aslında onlar beni yönlendiriyor. Ben de onların seviyelerine uygun olarak onları yönlendiriyorum. Onların ilgileri, merak ettikleri konular ortaya çıkıyor, dersin amacına programa uygun olarak ben de onları yönlendiriyorum.”

Ö10: “Özel okulda çalıştığım için öğrenciler arasında bireysel farklar var ama çok çok büyük farklar yok. O yüzden de programı uygularken kitabımızı kullanırken biz çok büyük şeyler yaşamıyoruz. Farklı yerlerde bir şeyde anlatılan bir yemeği tadamayan bir çocukların olduğunu düşünürsek o anlamda ülkemiz açısından şanslı çocukların olduğunu düşünüyorum ve çok büyük farklılıklar yaşamıyorum.”

Katılımcılardan beş öğretmen (Ö3, Ö6, Ö8, Ö9, Ö12) ise, programda ailenin de dahil olabileceği konuların daha çok yer alması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bununla beraber, programın rutin ilerleyişinden dolayı, konuları seçerken, öğrencinin kendi hakkının da olması gerektiğini, bunun olmayışından dolayı da öğrencideki yaratıcılığın ve katılımcılığının geliştirilmesine ket vurulduğunu dile getirmişlerdir. Öte yandan, programın öğrencideki bireysel farklılıkları daha dikkate alarak hazırlanması gerekliliğini belirtmişlerdir.

Aşağıda belirtilen görüşler bu bulguyu destekler niteliktedir. (Ö6, Ö8, Ö9, Ö12)

Ö6: “Bence eğitim sadece eğitim öğretim sadece okullarda Milli Eğitimin öngördüğü şekilde öğretmenlerin rehberliğinde yapılacak birşey değil, aileleler de işin içindedir. Aile ne kadar çocuğun okumasına, doğru bir şekilde yazmasına destek verirse çocuğun Türkçe eğitimi de o şekilde daha fazla gelecektir diye düşünüyorum. Kitapta bununla ilgili çok güzel bir bölüm var: Çocuklar o hafta aileleri ile beraber Kıbrıs kültürüne

ait yemekler yaptılar ya da kültürel özelliklerini görebilecekleri bir yerlere gittiler.

Yani o temada biz Kıbrıs'ı doya doya, dolu dolu yaşadık.”

Ö8: “Çocuk, kendi seçmeli, kendi yapmalı, kendi oluşturmali diyoruz ama program bize hazır veriyor. Öğrenci özelliklerine baktığımızda ilkokul beşin sonunda bir ayırıştırma var. bu çok önemli. Kolej sınavları var.

Ö9: “Öğrenci özelliklerinde her öğrenci aynı bilişsel düzeye sahip olmuyor. Bazı dönemlerde hem bu biyolojik olabiliyor hem bazı öğretmenlerimizin o programı sürekli tekellerinde yürütememiş olabilirler yani program bölünmüş olabilir gibi gibi nedenlerden dolayı program tam yürütülmeyebilir, etkilenebilir. Zihinsel yönden engeli bulunan öğrencilerimiz açısından belki bu programın içeriği değiştirilip, daha hafifletilip onların da daha iyi ve rahat yürütebilecekleri bir program yapılabilir. Hatta daha güzeli bu işi meslek edinmiş profesyonellerin eline bırakılabilir çocuklar yani özel eğitim dediğimiz.

Ö12: “Program öğrencileri belli bir rutine alıştırtıyor. Bu durum da öğrencinin yaratıcılığını ve katılımcılığını geriye itiyor.”

Bölüm 5

SONUÇ VE TARTIŞMA

5.1 Çalışmanın Özeti

Bu çalışmanın amacı, Temel Eğitim Türkçe Dersi Öğretim Programının, KKTC Milli Eğitim Bakanlığına bağlı TED Kuzey Kıbrıs Kolejinde Türkçe dersini yürüten sınıf öğretmenlerinin programın hedef, içerik, öğrenme-öğretme yaşantıları ve ölçme-değerlendirme ile Türkçe Öğretim Programına olan bağlılıklarına yönelik görüşlerini belirlemektir. Bu amaçla Türkçe dersini yürüten 12 sınıf öğretmeni ile ortalama 40 dakika süren yarı yapılandırılmış bireysel görüşmelerle Milli Eğitim Bakanlığına bağlı TED Kuzey Kıbrıs Kolejinde Türkçe öğretimi dersini yürüten öğretmenlerin dersin hedefleri, içeriği, öğrenme-öğretme yaşantıları ve ölçme-değerlendirme ile bunlara yönelik bağlılıkları ile ilgili görüşleri nelerdir? sorularının yanıtları araştırılmıştır. Araştırmada elde edilen nitel veriler dökümanlara aktararak içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizi sırasında öğretmenler “Ö” olarak kodlanmıştır.

Bu bölümde, sınıf öğretmenleri ile Temel Eğitim Türkçe Dersi Öğretim Programının, hedef, içerik, öğrenme-öğretme yaşantıları ve ölçme-değerlendirme ve öğretmenlerin hedef, içerik, öğrenme-öğretme yaşantıları ve ölçme-değerlendirmeye olan bağlılıklarına yönelik elde edilen bulguların sonuçları sunulmuştur. Bu sonuçlar sırasıyla araştırma soruları esas alınarak ayrı başlıklar halinde tartışılmış ve bulgular ışığında öneriler sunulmuştur.

5.2 Araştırma Sorularına İlişkin Sonuç ve Tartışma

5.2.1 Araştırma Sorusu 1: Türkçe Dersi Öğretim Programı Hedeflerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Yapılan görüşmeler sonucunda, programda yer alan hedeflerin açık ve net olması, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları ile bağlantılı olması ve günümüz ve geleceğin öğrencilerinin sahip olması gereken entellektüel ve dil becerilerini kazandıracak nitelikte olmasına bağlı olarak *ulaşılabilirliğin* sağlandığı saptanmıştır. Ayrıca, hedeflerin, bilişsel gerekçelerin yanında, duygusal gerekçelerin, ana dile saygının yanında diğer dünya dillerine saygı duyan bugünün ve geleceğin bireylerini yetiştirilmesi yönünde de ulaşılabilirliğe sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerden on katılımcı programın Türkçe’yi doğru ve etkili kullanımı açısından *hedeflerin açık ve anlaşılır* olduğunu ifade etmişlerdir. Ana dilin etkili kullanılmasına vurgu yapan katılımcılar ayrıca, Türkçe öğretim programının kendini sözel ve yazılı ifade edebilen, araştıran ve teknolojiyi etkili kullanan bireyler yetiştirme açısından iyi tasarlandığını belirtmişlerdir. “Türkçeyi doğru, güzel ve bilinçli kullanmayı alışkanlık haline getirmenin en etkili yolu derslerde öğrencilere sık sık düşüncelerini yazılı ve sözlü olarak anlatma imkan ve koşullarını sağlamaktır” diyen Demirel (2002)’in çalışması da bunu destekler niteliktedir. Taş ve Minaz (2019)’ın da yapmış oldukları araştırmada öğretmenler, program hedeflerinin açık ve anlaşılır olarak ifade edilmesi, çağın yönelimlerine uygun olarak belirlenmesi ve öğrenciler tarafından gerçekleştirilebilir nitelikte olması konularında olumlu görüş belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, *hedeflerin ölçülebilirliğine* yönelik hangi yöntemin kullanılacağı konusunda öğretmeni sınırlandırmayarak özgür bıraktığı ve sunulan bilgilerin ne ölçüde öğrenildiğinin ölçüldüğü belirtilmiştir. Türkiye’de

Yazar (2019)'ın yaptığı araştırmada genel bir yaklaşımla 2015 ve sonrasındaki program revizyonlarının öncesine kıyasla çok daha kısa olduğu, öğretmene daha özgür bir alan bırakıldığı, öğrenme alanlarına ilişkin kazanımların daha farklı ve daha az alt başlıklar halinde gruplandırıldığı belirtilmiştir. KKTC'de “Temel Eğitim Programı Geliştirme Projesi” (TEPGEP) çerçevesinde 1 - 8'inci sınıflar için geliştirilen ve 2017-2018 Eğitim yılında 1, 2, 4, 5, 6 ve 7'inci sınıflarda uygulamaya konulan Türkçe ders öğretim programı ile program doğrultusunda hazırlanan ders kitaplarına ilişkin yaptıkları çalışmada, Türkçe dersi öğretim programındaki öğrenme çıktıları ölçülebilirlik açısından öğretmenler tarafından genellikle yeterli bulunmuştur (Pehlivan ve Kömleksiz, 2018). Öte yandan, dilbilgisi konularına yönelik soru çeşitliliğinin farklı olması gerektiği ve bu durumun yazılı anlatımdaki ölçülebilirliğini zorlaştırdığı ifade edilmiş, aynı zamanda ölçülebilirliğin, üst düzey becerileri geliştirmede nispeten eksik olduğu dile getirilmiştir. Türkiye'de Yıldız ve İzalan (2016)'ın öğretmen görüşlerini alarak yaptıkları çalışmada ise, sınıf öğretmenleri, dil bilgisi konularının çok net olmadığını ve konu sınırlarının belirlenmediğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin dilbilgisine yönelik görüşleri, onların davranışçı anlayışa dayalı eğitim süreçlerinden geçmiş olmaları mesleki uygulamalarına da bunu yansıtmasına ve de sistemin gerektirdiği sınav odaklı düşünme eğilimlerinden kaynaklanıyor olabilir.

Hedeflerin **düzeğe uygunluk** ögesinde, katılımcılardan çoğu, seçilen metinlerin ve görsellerin öğrencilerin ilgisini ve dikkatini çektiği, etkinlikleri sıkıntı yaşamadan yapabildikleri, anlama, yazılı ve sözlü anlatım ve dinleme becerilerini geliştirdikleri, basitten karmaşığa ilkesine uygun olarak ilerlendiği, düzeğe uygun olduğu ve öğrencinin merkezde olması gerektiğine yapılan vurgunun önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan, programın, ikinci ve üçüncü sınıflardaki yoğunluğunun

sıkıntı oluşturduğu ve bu durumun öğrencinin yaratıcılık, işbirliği yapma, sorun çözme türündeki becerilerinin gelişmesine ket vurduğu, aktif rol oynamasının önüne geçildiği düşünülmektedir. Epçaçan ve Erzen (2008) de, öğretmenlerin Türkçe öğretim programına uygun olarak etkinliklerin yıl içinde yetiştirilmesinde zorluklar yaşadığını vurgulamıştır. Bu olumsuzluğun Türkçe ders kitapları için seçilen okuma parçalarının uzunluğundan ya da önerilmiş olan etkinliklerin çokluğundan kaynaklandığı söylemek mümkündür.

Yapılan görüşmelerde, gerek konu sıralaması ve gerekse dilbilgisi konularının azaltılması açılarından hedeflerin **tutarlılık** sergilediği ve okuduğunu anlamaya yönelik çalışmalara ağırlık verilmesinin bu tutarlılıkla örtüştüğü sonucuna ulaşılmıştır. Baş (2012)'ın Türkçe Dersi Öğretim Programı kazanımlarından hareketle yaptığı araştırmada ise, öğrenme alanlarına yönelik kazanımların bazı hedeflerde ortak olduğu ancak hedef-kazanım ifadelerinin dil becerilerini ve kullanımını kapsayıcı olmadığı hususları eleştirmiş olması bu araştırmadan elde edilen sonuçlarla çelişmektedir.

Hedeflerin **içerikle ilişkili olmasına** yönelik kitapta yer alan metinlerin içeriğinin bilinçli seçildiği, metne dayalı soruların öğrencide iletişim kurma, üretme, araştırma, kelime dağarcığını zenginleştirme becerilerini destekler nitelikte olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla beraber, seçilen metinlerin yerel ve milli değerlere önem verilerek hazırlanmasının hedeflerin içerikle ilişkili olması ile örtüştüğü de dile getirilmiştir. Öte yandan, bir katılımcı ise, görsel okuma ve görsel sununun içerikte ayrı bir öğrenme alanı başlığında yer almamasının tutarlı olmadığını ifade etmiştir. Atik ve Aykaç'ın (2017)'de yaptığı çalışmada ifade ettiği üzere, 2015 programında görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanının çıkarılması, özellikle ilkökul öğrencilerinin gelişim özellikleri düşünüldüğünde programın olumsuz bir yönünü oluşturmaktadır. Çünkü bu gelişim döneminde öğrenciler, duygu, düşünce ve

hayallerini ifade etmek için resim, şekil, sembol, grafik, renkler vb. görsel öğelerden oldukça yararlanmaktadırlar. Öte yandan dilbilgisi kazanım sayısının az olması, metne yönelik kelimelerin anlamlarının hazır verilmesi sonucunda öğrencinin sözlük kullanımında geri planda kaldığı, bu durumun da içerikle ilişkide çelişki yarattığı sonucuna varılmıştır. Yaman (2010)'a göre de öğrencilere önce bağlamdan hareketle anlamı öğrenme, ardından sözlükten yararlanarak kelimenin diğer anlamlarını da öğrenebilme fırsatı sunulmalıdır. Sözcük öğretimine yönelik kazanımları gerçekleştirecek etkinlikler, Türkçe öğretimi programında daha kapsamlı ele alınmalıdır (Mert, 2013).

Yapılan görüşmelerde, 5N 1K soruları, dinleme metinleri ile dilini doğru kullanması, öğrenciye kendi yaşantısından ve bilgiye nasıl ulaşacaklarına dair veriler sunması açısından hedeflerin *egitimle oluşturalabilirliğe* katkı sağlandığı belirtilmiştir. Öte yandan, Türkçe dersi işlenişinde farklı uygulamalar olabilmesinin gerekliliği ifade edilmiştir. Örneğin, metinlerin belirlenen sıra ile didaktik olarak işlenmesi şeklinde değil de öğrencinin isteğine göre seçim yapması veya grupça işleyebilmesine olanak sağlanması gerektiğini böylelikle hem öğretmenin hem öğrencinin süreçten kopmadan eğitimle oluşturalabilirliğinin sağlanabileceği belirtilmiştir. Türkçe derslerinde metne yönelik çalışmalarda genelde ders kitabı takip edilmektedir. Ders kitabındaki etkinliklerin benzer olması, öğrencilerin eğilim farklılıklarını göz ardı etmesi metin inceleme çalışmalarında çoklu, özgün ortamların oluşturulamamasına neden olmaktadır (Coşkun ve Alkan, 2010) . Bir diğer araştırmada ise, ele edilen verilere göre öğrencilerin çok zengin stratejiler yaşamadıkları görülmüştür. Öğrenme ortamlarında sınırlı düzeyde uyarıcı kullanılması ve geleneksel eğitim sisteminde öğrencilerin edilgen kılınarak yeterli stratejiler geliştirememeleri onların sadece not

tutan, öğretmeni sessizce dinleyen, itiraz etmekten çekinen, alternatif düşünceler geliştirmeyen bireyler olmalarına neden olmaktadır (Karadüz, 2009).

Görüşmeler sonucunda, hedeflerin **genellik ve sınırlılık** açılarından net ve belli olduğu ifade edilmiştir. Bu bağlamda, teknolojiyi kullanabilen bireyler yetiştirmenin yanı sıra, kültürel değerlerine sahip çıkan bireyler olmaları, aynı zamanda diğer dünya dillerine saygı duyarken kendi dilinin özelliklerini de bilmeleri açısından programın genellik ve sınırlılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu çerçevede, hedeflerin gerekli nitelikleri arasında öğrenci davranışına dönüklük, genellik ve sınırlılık ve bir de içerik ile kenetlilik özellikleri belirtilmektedir (Ertürk, 1972, akt., Demirel, 2010).

Ele alınan konuların, öğrencilerde merak uyandırmasının yanı sıra, öğrenmelerini kolaylaştırdığı ve öğrendiklerini unutmayarak **kalıcılık ve dayanıklılık** sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda, tekrar ve pekiştirme çalışmalarına yer verilmesinin kalıcılığı ve dayanıklılığı desteklediği, kitaplarda yer alan görsellerin kalıcılığa ve dayanıklılığa katkıları olduğu ulaşılan sonuçlar arasındadır.

Yapılan görüşmelerde, programın ülkeye özgü olmasının kalıcılığı ve dayanıklılığı sağladığı ifade edilmiştir. Pehlivan (2016) “ülkemiz, hızla gelişme, dünyaya ayak uydurma ve çağı yakalama çabası içerisindedir. Gerek bilim ve teknolojiye yaşanan gelişmelerin gerekse eğitim bilimleri alanlarındaki kuram ve uygulamaların ülkemize uyarlanması bir gerekliliktir. Bu zorunluluktan ortaya çıkan Temel Eğitim Program Geliştirme Projesi (TEPGEP) 2013 yılında hayata geçirilmiş, projenin sonucunda öğretim programları ortaya çıkmıştır.” görüşünü savunmuştur.

Öte yandan, Türkçeyi işlenen metinlerle sevdirmeye, özümseterek dilin işlevliliğini artırma, öğrencilerin istek ve ihtiyaçlarına uygun hale getirmede öğretmenin aktif rol oynaması ile kalıcılığın ve dayanıklılığın sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Özatalay (2007) da ders kitaplarında öğrencilere kazandırılması

hedeflenen becerilerle ilgili ifade ve etkinlik çalışmalarının ve yapılan yönlendirmelerin yetersiz olduğunu belirtmiştir. Öte yandan, yapılan görüşmelerde öğretmenler, kalıcılığın ve dayanıklılığın, disiplinlerarası ilişkilerin kurulmasında nispeten eksik kaldığı görüşünü ifade etmiştir. Program, öğrencinin bu derste kazandığı ve geliştirdiği becerilerini diğer derslerde de kullanmasını öngörmüştür. Bu nedenle Türkçe dersinin diğer ders ve disiplinlerle ilişkilendirilmesine gerek duyulmuştur (MEB 2009).

Görüşmeler sonucunda programın öğretmen ve öğrencinin yararını gözetken komisyon tarafından hazırlanması ve öğrencinin kişisel, sosyal, kültürel, milli ve manevi değerlere önem vermesi hususunda *işe yararlılık* sergilediği belirtilmiştir. Programın hedefe odaklı 21. Yüzyıl becerilerine sahip bireyler yetiştirmeye yönelik olması, farklı metin türlerine, dinleme metinlerine ve görsellere yer verilmesinin işe yararlılığı desteklediği, öğrencilerde farklı bakış açılarının gelişmesine katkı sağladığı saptanmıştır. Bununla beraber, seçilen metin türlerinin üst seviyedeki öğrencilere hitap ettiği dile getirilmiştir. Tuncer (2010), dil ve edebiyat derslerinde düşünme becerilerinin geliştirilmesi konulu çalışmasında, bu yönde bulgulara ulaşmış, üst düzey düşünme becerilerinin programda yer aldığını ancak asıl işin rehber konumunda olması gereken öğretmenlere düştüğünü, onların öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve gelişmelerini de göz önünde bulundurarak özellikle okuma etkinliklerinde düşünme becerilerini geliştirmeleri gerektiği sonucuna ulaşmıştır.

5.2.2 Araştırma Sorusu 2: Türkçe Dersi Öğretim Programı İçeriğine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğretmenlerin çoğu, Türkçe Dersi Öğretim Programı İçeriğinin *öğrenme çıktıları* ile tutarlılık gösterdiğine inanmaktadır. İçeriğin öğrenme alanları belirlenerek oluşturulduğunu ve bu öğrenme alanlarının da öğrenme çıktıları ile tutarlılık

sergilediğini ileri sürmüşlerdir. Öğretmenlerin içerikte yer alan temaların hedefe yönelik olduğunu, proje ve araştırma ödevleriyle desteklenerek tutarlılığın sağlandığını belirtmeleri Demirel (2010)'in vurguladığı gibi “seçilen içerik aynı zamanda belirlenen amaçlara hizmet etmelidir.” görüşüyle örtüşmektedir. Öğrenme alanlarının program çıktılarına yönelik hazırlanması, içerikte yer alan temaların ise hedefe yönelik olması ve temaların altında yer alan proje ve araştırma ödevlerinin temaları destekler nitelikte olması içeriğin alt boyutlarının bireyleri belirlenen amaçlara ulaştırmada ve genel amacı gerçekleştirebilecek düzeyde olduğu kanısına varılabilir (Demirel, 2010). Öte yandan bir öğretmen, ülkenin kültürünü, tarihi eserlerini tanıtmayı ve öğrencilere milliyetçilik duygusunu kazandırması ile ilgili öğrenme çıktıları içerikle tutarlılık gösterse de konunun akademik takvime göre kitapta yer alma sırasının doğru olmadığını belirtmektedir. Demirel (2010), içeriğe alınacak bilginin seçiminde zaman unsurunun bir geçerlik olduğunu ileri sürmektedir. Seçilecek konu ve konunun zaman olarak sıralanması dayanıklılığı ve sağlamlığı oluştururken, öğrencinin o konuyu güncel hayatla eşgüdümlü bir şekilde işlemesi bilişsel becerilerinin geliştirilmesine ve konuyu içselleştirmesine olanak sağlayacağından oldukça önemlidir. Buna ek olarak, iki öğretmen, yazılı anlatım çalışmalarının alt öğrenme basamaklarının verilmeden programda yer alması ve yapılandırılmasının tamamen öğretmene bırakılmasının istenen hedefe ulaşmada zorluk teşkil ettiğini ileri sürmektedirler. Bu görüş, içeriğin örgütlenmesinde önemli bir strateji olan ön örgütleyiciler düşünülmeden programda yer aldığı olgusuyla örtüşmektedir (Gagne, 1985, akt. Senemoğlu 2013).

Düzeğe uygunluk temasına yönelik altı katılımcı, olumlu görüş bildirmişlerdir. Sadece bir katılımcı metin işleme çalışmalarının öğretmen tarafından yapılan ek çalışmalarla düzeğe uygun hale getirildiğini vurgulamıştır. Bu görüşün içeriğin

oluşturulmasında öğrencilerin içinde buldukları bilişsel gelişim evrelerine uyulduğu ve becerilerin bu evrelere uygun olarak geliştirildiğini ifade eden Piaget'in görüşü ile örtüştüğünü söylemek mümkündür (Piaget, 1973, akt. Demirel, 2010). Ancak, öğretmenlerden bir tanesi program içeriğinin düzeye uygun olduğunu düşünürken, üst düzey düşünme becerilerini kazandırmada eksik kaldığını bu konuda yeterince etkinliklere yer verilmediğini vurgulamıştır. Benzer bulgulara Özatalay (2007)'in araştırmasında da rastlanmaktadır. Özatalay (2007), ilköğretim I. Kademe Türkçe dersi öğretim programında öğrencilere kazandırılması amaçlanan temel becerilerin ders kitaplarında kullanılmasına ilişkin araştırmasında, üst düzey becerilere yönelik etkinliklere Türkçe ders kitaplarında yeterli ölçüde yer verilmediğini belirlemiştir.

Türkçe dersi programının içerikte yer alan yerel ve evrensel değerlere yer verilmesinin *içeriğin önemliliği* ile örtüştüğünü ifade etmeleri, Epçaçan ve Erzen (2008)'in sınıf öğretmenleri ile yapmış oldukları Türkçe öğretim programının tematik metinler aracılığıyla öğrencilerin ulusal ve evrensel değerlere duyarlı olmalarına katkı sağladığı düşüncesine sahip olduklarını belirttikleri çalışmada da görülmektedir. Ayrıca, öğretmenlerden iki tanesi, metinlerin ilgi çekici, merak uyandırıcı, anlaşılır olması ve öğrencide empati duygusu gelişimini desteklemesini içeriğin önemlilik teması ile uyumlu bulmuşlardır. Türkçe dersi metinlerinde bulunması gereken en önemli özelliklerden biri de merak ve heyecan duygusudur. Çocuk kitaplarında yazarın çocuğa göre kurguladığı, çocuğa uygun yaşam durumları, çocuğun belleğinde yanıtlanması gereken sorular oluşturmalı, çocukta merak duygusu uyandırarak, çocuğu belleğinde oluşan sorulara yanıt aramaya yönlendirmelidir (Sever, 2013). İçeriğin önemliliğine yönelik olarak iki öğretmen, dilbilgisi konularının sezdirme şeklinde değil, doğrudan başlıklar halinde alınması gerektiğini böylelikle de yazılı anlatım çalışmalarının destekleneceğini ifade etmişlerdir. Türkiye'de yapılan

araştırmalarda, dilbilgisi konuları ile ilgili doğrudan öğretim yapılması, sezdirilerek verilmemesi, dilbilgisi kazanımlarının sayısının artırılması ve öğretmenlerin Türkçe programını uygularken en çok zorlandıkları ve eksik kaldığını düşündükleri konunun dilbilgisi olduğu görülmektedir. (Yıldırım, K., Kandemir, E. ve Çınar, Z., 2017; Uygun ve Katrancı, 2013; Gök ve Erdoğan 2009; Şahin, 2007). Benzer şekilde Kırmızı ve Akkaya (2009) tarafından 2005 yılında uygulamaya konulan Türkçe Dersi Öğretim Programı ile ilgili yapılan araştırmada da öğretmenlerin çoğunluğu dilbilgisi konularının azaltılmasına ve dilbilgisi konularının sezdirilerek verilmesine olumlu olarak yaklaşırken bazı öğretmenler de sınavlar göz önünde bulundurulduğunda dilbilgisi konularının azaltılmaması gerektiğini ifade etmişlerdir. Katılımcıların bu görüşleri, deneyim yıllarına bakıldığında geleneksel anlayışa sahip olmalarından ve sınav eğilimlerinden kaynaklı olabilir.

Bir öğretmen öğrencide araştırma yapma becerisinin gelişimine katkı sağlaması ve bu konuda öğretmenin rehber görevini üstlenmesi ile *ıçerikte geçerliliğin* sağlandığını belirtmiştir. Önemli olan öğrenenlerin derinlemesine araştırma ve soruşturma yaparak bilgiyi özümsemeleridir. Öğrenenin ne öğreneceğinden çok neden ve nasıl öğreneceği önemlidir. Öğretmenin rolü rehber olma, öğrenenlere öneride bulunma ve öğrenmeye odaklanmadır (Erdem ve Demirel, 2002). Öğretmenlerden altısı, hem dilbilgisi konularınının hem de yazılı anlatım çalışmalarının öğrenci merkezli yürütülemediğini, bu bağlamda ıçerik geçerliliğinin öğretmen tarafından sağlandığını bunun sonucunda da öğrencinin bilgi üretmesine ket vurulduğunu dile getirmişlerdir. Karatay (2011) araştırmasında, karmaşık olan yazma çalışmalarının belli aşamalarda yürütülmesinin öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştireceği sonucuna ulaşmıştır. Bir öğretmenin dinleme metinlerinin oranının düşük olduğu bu durumun geçerliliği karşılamadığı görüşü, Özbay ve Melanlıoğlu (2012)'nun Türkçe

derslerinde uygulanan programları, hem birinci kademe hem de ikinci kademe olmak üzere iki boyutta, cumhuriyetin ilanından bugüne kadar olan süreç içerisinde yapmış oldukları çalışma ile örtüşmektedir. Bu çalışmalarında, Türkiye’de dinlemenin ihmal edilen bir beceri olduğu, bu becerinin, Türkçe eğitim ve öğretimi içinde düşünüldüğü; dinlemenin öneminin kısmen anlaşılmasına rağmen diğer beceriler göz önüne alındığında halen arka planda kaldığı sonucuna ulaşmışlardır.

İçerik ögesinin ilgililiğine yönelik öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında, dört temel dil becerisini kapsadığını ve bu alanlara yönelik etkinliklere yer verildiğini, metin türlerinin çeşitliliğin içerikte yer alması ile ilgililiğin sağlandığını ifade etmişlerdir. Bir öğretmen, Türk dilinin zenginliklerinden olan atasözü ve deyimlerin her metnin sonunda yer alması gerektiğini ve böylece içeriğin öğrenciler için daha da ilgi uyandıracaklarını belirtmiştir. Bu çalışmada, Türk dilinin zenginliği olan atasözü ve deyimlerin yer alması gerektiği konusunda ilgililiğin yetersiz kaldığının tespit edilmesi, dilde yer alan atasözlerin ve deyimlerin toplumda yer alan kültürel değerleri vurgulaması açısından önemli olduğu söylenebilir. Şahin (2015) benzer biçimde ilkökul 4. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinleri dil ile ilgili kültürel değerler açısından deyimler, mecazi ifadeler, atasözleri, özdeyişler, ağız özellikleri, ikilemeler, yansımalar ve kalıp ifadeler şeklinde incelemiş; ders kitabı temalarının, tümünde dil ile ilgili kültürel değerlere rastlamış; deyim, mecazi ifadeler ve ikileme unsurlarının daha çok; atasözleri, özdeyiş ve kalıp ifadelerin ise daha az olduğunu tespit etmiştir. Nitekim Girmen (2013) de araştırmasında değerlerin öğretiminde atasözlerinden yararlanılmasının hem öğrencinin söz varlığının zenginleşmesine hem de kültüre ait öğelerle değer eğitimine destek olunmasına katkı getirdiğini vurgulamıştır. Araştırmanın dil temasında, kültürel değerler olarak deyimlerin kullanıldığına yönelik bulgusu, Mankır’ın (2012) araştırma bulgusuyla benzerlik göstermektedir. Mankır

(2012)' de İlköğretim Beşinci Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki deyimleri incelediğinde, bir çok deyimın metinlerde yer aldığını ortaya koymuştur.

Öğretmenler Türkçe dersinde seçilen metinlerin Sosyal Bilgiler dersi ile ilişkilendirilerek bilgi aktarımının sağlandığını ve bu durumda *ıçerik ögesinin kullanışlılık* sergilediğini belirtmişlerdir. Öte yandan bir öğretmen metnin nasıl işleneceğine dair ön hazırlık çalışmaları yapılmadan ve öğrenciyi bu alanda bilgilendirmeden uygulamaya geçilmesinin kullanışlılığı zorlaştırdığını dile getirmiştir. Bu durumun, içeriğin önkoşul ilkesi çerçevesinde sıraya konulması gerektiği ve öğrencinin adım adım genelden özele doğru ilerleyebileceği, eski ve yeni kavramlar arasında benzerlik ve farklılık bulabileceği biçimde içeriğin düzenlenmesi gerektiği (Demirel, 2010) ifadesi ile örtüştüğü söylenebilir. Bir diğer öğretmen, programın yoğunluğundan kaynaklı olarak, öğrencilere dili sevdirmeye, dili kullanmaktan zevk alma hususlarının arka plana itildiğini böylelikle öğrencinin şiiri temasına uygun okuma, kompozisyon, mektup yazabilme becerilerinin gelişiminde sıkıntılar yaşanmasına neden olduğunu ve kullanışlılığı zorlaştırdığını ifade etmiştir. Öğrenenlerin sadece sözel uyarıcıların baskısı altında olduğu öğrenme ortamlarında bireyler uzun süreli belleklerinde var olan şemaları kullanamadıkları gibi öğrenmeyi zevkli ve heyecanlı kılabacak birçok duyuşsal ögeyi de kullanamazlar. Öğretmenlerin görseller üzerinde yorumlar yaptırmaları, öğrencilerin mimiklerini kullanmaları gibi eğlenceli öğrenme etkinlikleri yapılandırıcı öğrenmede çoklu ve zengin ortamlar oluşturmanın gereğidir. Yapılandırıcı öğrenme öğrencilerde olumlu duyguların gelişmesine ve öğretmen ile öğrencilerin mutlu olmasına yönelik öğrenme ortamları sunar (Yıldırım ve Dönmez, 2008).

Görüşme yapılan öğretmenler metnin işleyiş tarzının öğrencinin yakın çevreyle bağlantı kurmasına ve hayal gücünün gelişimine katkı sağladığını ve böylece *ıçeriğın*

öğrenebilirliğini kolaylaştırdığını belirtmişlerdir. Öte yandan, öğretmenler programda metin türlerine yönelik ön bilgi yapılandırılmasının öğretmene bırakıldığını ve etkinliklerin yoğunluğundan dolayı öğrencilerin anlama, okuma, konuşma becerilerinin gelişimine tam olarak zaman ayıramadıklarını ifade etmişlerdir. Uygun ve Katrancı (2013)'nın da elde ettikleri bulgulara göre öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde sıkça yaşadıkları sorunun etkinliklerin uzun zaman alması olduğudur. Karacaoğlu ve Acar (2010), süre boyutuna yönelik yaptıkları araştırmada program hazırlanırken okullardaki ders işleme süreleri, koşulları, öğrenci düzeyleri gibi faktörlerin dikkate alınmadığı ya da yeteri kadar gerçekçi tespitlerin yapılmadığı düşüncesini ortaya koymuştur. Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında derinlemesine ve kalıcı öğrenmelerin gerçekleştirilmesine yönelik uygulamalara yeterli zamanın ayrılması gerekir. Zaman kaygısıyla yapılan öğrenme etkinlikleri yapılandırmacı anlayışla çelişir. Öğretmenler sürekli konuların yetiştirilmesi stresini taşımaktadır. Müfredatın yoğun ve öğretmenlerin zamanla yarışmasına gerçekleştirdiği öğrenme etkinlikleri yüzeysel ve çok fazla bilgi kazandırmaya yöneliktir. Oysa yapılandırmacı anlayış fazla bilgi yüklemek yerine derinliğine ve çoklu öğrenme etkinlikleriyle kalıcı öğrenmelerle zihinsel beceriler kazandırmayı hedefler. Öğrenmede nicel unsurların öncelikli olması, çok bilgi edinme, konu yetiştirme kaygıları yapılandırmacılıkla çelişir. Epçaçan ve Erzen (2008) öğretmenlerle yaptıkları görüşmelerde, Türkçe öğretim programına uygun olarak etkinliklerin yıl içinde yetiştirilmesinde zorluklar yaşandığını belirtmişlerdir. Bu olumsuzluğun Türkçe ders kitapları için seçilen okuma parçalarının uzunluğundan ve önerilmiş olan etkinliklerin çokluğundan kaynaklandığını söylemek mümkündür.

Katılımcılardan üç öğretmen, kültürel değerlerin yer alması, öğrencinin kendi yaşamları ile bağlantı kurması ile merak uyandırmasının dersin işlenişine işlevsellik

kazandırdığını, bu durumun da *içeriğin gerçekleştirilebilirlik* temasını desteklediğini belirtmişlerdir. Katılımcılardan bir öğretmen ise, birinci sınıflarda ilk dönem, devlet okullarından farklı bir yöntem kullanılmasından kaynaklı içeriğin gerçekleştirilebilirliğinin sağlanamadığını dile getirmiş, ilk dönemde *Ses Temelli Cümle Yöntemi* ile ilerlendiğini, bu süreçte kurumun belirlediği kaynak kitapların kullanıldığını, devlet kitaplarının ise ikinci dönem kullanıldığını belirtmiştir. Duran'ın (2011) "Bitişik Eğik Yazı Harflerinin Yazım Şekillerine İlişkin Öğretmen Görüşleri" adlı çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin bitişik eğik yazı öğretimini anlamlı bulmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, sınıf öğretmeni adaylarının dik temel harfle yazı eğitimine geri dönülmesi gerektiğini vurguladıkları görülmüştür. Aktaş ve Baki'nin (2014) Türkçe öğretmeni adaylarının bitişik eğik yazıya ilişkin görüşlerini belirlemeye çalıştığı araştırma bulgularının sonucu bu durumu desteklemektedir. Durukan ve Alver (2008); Aktürk ve Mentiş Taş (2011) ile Akman ve Aşkın (2012), sınıf öğretmenlerinin bitişik eğik yazı öğretiminde önemli sorunlar tespit ettiklerini ve bundan dolayı sıkıntı yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenler dilbilgisi çalışmalarının hem tanımlayıcı bilgiler hem de yapılan değerlendirmelerle aşama aşama kolaydan zora ilerlemesinin *içeriğin sunuluşunu* kolaylaştırdığını belirtmişlerdir. Ayrıca, öğrencilerin ilgiyle yazılı anlatım çalışmalarına katıldıklarını ve bu konuda öğretmenin, içeriğin sunuluşunun kolay anlaşılır hale getirilmesinde önemli rol oynadığını dile getirmişlerdir. Alanyazında yapılan çalışmaların program içeriğinin öğrenme-öğretme ilkelerine uygun hazırlanması konularında öğretmenlerin olumlu görüşleri, içeriğin güncel, öğrencilerin gelişim düzeyine uygun ve gerçek hayata uyarlanabilir olduğu bulgularıyla örtüşmektedir. (Taş, Halil ve Minaz, 2019; Erdoğan, Kayır, Kaplan, Ünal ve Akbunar, 2014).

Öğretmenler içeriğin görsel anlamda zenginleştirici unsurlarla desteklenmesi gerekliliğini ifade etmişlerdir. Küçükaydın ve İşcan (2017), çalışmasında incelenen Türkçe ders kitabında yer alan şiir ve metinlerin öğrenenlerin farklı ilgi alanlarına sahip olduğu düşünülerek hazırlandığı ancak görsel öğelerde yetersizlikler ya da görselle metin arasında ilişki kurulamayan parçaların olduğu ve hayal dünyalarına hitap etme açısından eksik olduğu sonucuna varmıştır.

Dokuz öğretmen, hayal dünyalarına yönelik bilim, sanat ve teknoloji konulu metin ve şiirlerin öğrencilerde ilgi uyandırdığını belirtmişlerdir. Kullanılan görsellerin, yerel kültür ve yaşadığı çevreyle uyumlu olmasının öğrencilerde merak uyandırdığını ve kapsamın onları yakayabildiğini, bu anlamda da içeriğin **ilgi çekicilik** özelliği taşıdığını ifade etmişlerdir. Okullarda öğrenciye kazandırılmak istenen değerler özellikle ders kitapları içerisindeki metinlerle sağlanmaktadır. Türkçe derslerinde yer alan metinler aracılığıyla öğrencilere bu değerlerin kavratılması ve bunları hayatlarında uygulamalarına imkân sağlanması öğrencilere daha etkili ve daha nitelikli bir şekilde değerler eğitiminin verilmesini sağlayacaktır (Güven, 2014). Gelenekler, kültürü oluşturan önemli toplumsal veya bireysel alışkanlıklar ve inanışlardır. Sever (2015)'e göre çocukların eğlenme, keşfetme ve devinme gerçeği ile uzlaşan, bu gerçeğe uygun karakterlerle çocuğun karşısına çıkan kitaplar, çocuklar üzerinde kalıcı izler bırakarak yeni okuma eylemlerine kaynaklık etmektedir. Temada kazandırılmak istenen değerleri, spor ve oyunu araç olarak kullanıp çocuklara kazandırmak gizil öğrenme şeklinde gerçekleşebilir. Temizyürek ve Delican (2016)'ın yaptıkları araştırmada da görüleceği üzere, Türkçe ders kitaplarında yer alan metinleri içerikleri, ilettikleri mesajlar açısından incelemiş, metinlerin içerikleri tema başlıklarıyla karşılaştırıldığında, metinlerin genel anlamda buldukları temalarla uyum içinde bulunduğu sonucuna varmıştır. Bulgularda ifade edilen metin içerikleri

başlıklar altında toplandığında, metinlerin eğitimde kullanılabilir etkilili materyaller olduğu görülmektedir. Ayrıca, değer eğitimi açısından özellikle hikâye edici metinlerin elverişli olduğu, metinlerin hoşgörü, sorumluluk, çalışkanlık, adalet, farklılıklara saygı, bilimsellik, demokratik değerler ve milli bilinç üzerinde yoğunlaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Katılımcılardan sekiz öğretmen içerikte öğrencinin kendi yaşantısından, çevresinden örnek bulmalarının, yakından uzağa ilkesine uygun hazırlanmış olmasının, milli ve kültürel değerleri yansıtan metinlere yer verilmesinin *içeriğin anlamlılığını* kuvvetlendirdiğini dile getirmişlerdir. Öte yandan, bir katılımcı ise dilbilgisi konularının kapsam ve çeşitliliğine yönelik anlamlılığın öğretmen tarafından oluşturulan görsel ve şemalarla desteklenerek sağlandığını dile getirmiştir.

5.2.3 Araştırma Sorusu 3: Türkçe Dersi Öğretim Programı Öğrenme-Öğretme Süreçlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Yapılan görüşmelerde öğretim programının öğrenme öğretme yaşantılarında metne hazırlık çalışmalarında yer alan araştırma bölümü ve araştırma sorularının *öğretmene rehberlik* ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Coşkun ve Alkan'a (2010) göre Türkçe derslerinde öğrenme öğretme sürecinde öğrenciler hem fiziksel hem de zihinsel olarak hazır olmalıdır. Bu bakımdan Türkçe derslerinde derse hazırlık kapsamında öğrenme etkinlikleri düzenlenir. Bu araştırmadaki bulgulara göre öğretmenler hazırlık çalışmalarını yürütürken ders kitaplarındaki etkinliklerden yararlanmakla birlikte çevre şartlarını ve öğrencilerin eğilimlerini dikkate alacak çalışmalar da vermektedirler. Bu hazırlıkların öğrenciyi derse motive ettiğini, dikkatlerinin çekildiğini, dersi daha ilgiyle ve eğlenceyle takip ettiklerini söylemektedirler.

Öğretmenlerden sekiz katılımcı programın metnin hem hazırlık hem de anlama soruları ile öğrencide merak uyandıran, zorluk yaşamadan kolay ve açık bir şekilde

eğlenceli etkinliklerle yol gösterici olduğunu ifade etmiş, ayrıca; verilen anahtar sözcüklerle kompozisyon yazmada **öğenciye yol gösterici** çalışmalar yürütüldüğü belirtilmiştir. Verilen görselleri yorumlama ve yönlendirme yapıldığı ve bu konuda etkinlikleri çeşitlilik açısından yeterli buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Coşkun ve Alkan'a (2010) göre ise, öğrenme ortamlarında görsellerin zengin olması öğrenmeyi eğlenceli ve kalıcı kılar. Bu araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenler, genelde ders kitaplarındaki görsellerle metinleri uygun bulmamakta, bazen kendileri görsel ödevler vermektedirler. Bu da çalışmanın bulgularıyla çelişmektedir.

Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, sekiz öğretmen yer alan etkinliklere uygun sunuş yöntemi, soru-cevap tekniği, örnek olay, sözel ifadelerinin gelişimine yönelik beyin fırtınası, grupla kelime anlamı bulma çalışmaları ile işbirlikçi öğrenme yapıldığı belirtilmiştir. Ayrıca, akran eğitime yönelik farklı görüşlerde gruplar oluşturularak tartışma yöntemi uygulandığı, böylece içsel motiveleri sağlanarak bunları günlük hayata aktarabilir oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda farklı düşüncelere saygı duyarak dinleme becerilerini geliştirdikleri dile getirilmiştir. Araştırmanın bu bulgusuna benzer olarak, Küçükaydın ve İşcan da (2017), öğrenci çalışma kitabı etkinliklerine yönelik yapmış oldukları çalışmada, zihin ve kavram haritalarından, hikâye haritası ve balık kılıçına kadar pek çok yöntem ve tekniğin kullanıldığını, ayrıca; tahmine yönelik soruların yanı sıra, neden-sonuç ilişkisi ile benzerlik ve farklılıkların neler olduğunu sorgulayan, empati kurduran sorulara da yer verildiğini ifade etmiştir.

Öğrenme-Öğretme Süreçlerinin **etkinliklerde çeşitlilik** (yazılı ve sözlü anlama, yazılı ve sözlü anlatma) ögesinde, katılımcılardan çoğu tarafından kitaplarda öğrenme yaşantılarının tüm çeşitliliğiyle planlandığı ve kompozisyon yazma alanında kitapların iyi yönlerinin olduğu belirtilmiştir. Ancak, kompozisyon yazma, yazılı anlatım

becerisi kazandırma anlamında eksiklikler olduğu, öğrencide alt sınıflardan itibaren bilgi, beceri, görüş ve kelime hazinesi oluşturulması ile kompozisyon yazma becerisinin kazandırılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin kompozisyon değerlendirmelerinde, basma kalıp ölçütler kullanmasının, öğrencinin yazılı ve sözlü anlama ve anlatım becerilerinin gelişimine ket vurduğu, kısıtlandığı bunun sonucunda da kendini ifade edemeyen, duygu ve düşüncelerini yazıya dökemeyen bireyler yetiştirildiği dile getirilmiştir. Bu konuda öğretmenin rolünün oldukça önemli olduğu ifade edilmiştir. Yılmaz'a göre (2012), öğretmenin kompozisyon yazma çalışmalarına başlamadan önce öğrencinin zihinsel olarak düşüncelerini planlamasına yönelik etkinlikler yapması gerekir. Ancak genel olarak kompozisyon yazma çalışmalarında bu durum çoğunlukla ihmal edilmiştir. Daha çok fikirlerin şekil olarak kâğıda kuralına uygun olarak yerleştirilmesine ağırlık verilmiştir. Düşüncelerini zihinde tasarlama ve planlama yönü eksik olarak gelişen çocuk ileri öğrenim yaşantısında kompozisyon yazmada hep sıkıntı çekecektir. Ağca (1999), öğrencilerin eskiden beri süregelen kompozisyon yazma becerileriyle ilgili sıkıntıları hâlâ devam etmektedir. Bu sıkıntıların ileriki öğretim aşamalarına da yansıdığı görülmektedir. Bir ders boyunca tek bir cümle bile yazamayan öğrencilere sıkça şahit olunmaktadır. Program ne kadar iyi olursa olsun onu uygulayacak öğretmen olduğu için kazandırılacak beceriler bu doğrultuda şekil almaktadır. Kompozisyon yazdırma konusunda genel olarak öğretmenlerin geleneksel anlayıştan kurtulamadıkları tahmin edilmektedir. Çünkü geleneksel anlayışta öğretmenler, konunun içeriğinden ziyade şekle ağırlık vermektedirler. Yazının okunaklılığı, temizliği, başlığı, sayfanın kenar boşlukları, noktalama işaretlerinin yerli yerinde kullanılması gibi ölçütler, kompozisyon yazmada ön plana çıkmıştır. İçeriğin oluşturulması, örnek üzerinde göstermekten ziyade anlatımla sağlanmaktadır.

Öğretmen, öğrenciye yazısını planlaması için giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine yer vermesi gerektiğini kısaca ifade etmektedir. Bu tarz öğretim öğrencinin kompozisyon yazma becerilerini yeterince kazanamamasına neden olmaktadır. Zihinsel etkinliklere yer verilmeden kısa ve yetersiz açıklamalar yaparak öğrenciye kompozisyon çalışmaları yaptırıldığı görülmektedir. Bu durumda zihinsel planlama yönü eksik olan çocuk için kompozisyon onun korkulu rüyası haline gelmektedir.

Görüşmeler sonucunda yedi öğretmen, öğrencinin dört temel öğrenme alanının uygulanmasına yönelik çalışmalara aktif katıldığı, bireysel olarak yapmaktan keyif aldıkları öğrenme yaşantıları geçirerek **öğrenci katılımını sağlandığı** sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca, görseller ve teknolojik araçların kullanılması ile öğrencilerin kendi donanımlarını kullanmalarına fırsat tanınarak öğrenci katılımının sağlandığı belirtilmiştir.

Öğrenme-öğretme süreçlerinde **bireysel farklılıkları dikkate alma** temasına yönelik yapılan görüşmelerde, öğrencinin üst düzey düşünme becerilerini ortaya koyacağı etkinliklerin yer almadığı, öğrenme hızı ve öğrenme düzeyinin dikkate alınmadığı, etkinliklerin basit düzeyde hazırlanmış olmasının öğrenciyi kolaycılığa alıştırdığı ve öğrencide özgüven patlaması yarattığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu bulgusu, Adıgüzel ve Yüksel'in (2012) yapmış oldukları çalışmada öğrencilerin bireysel özellikleri, öğrenme hız ve kapasitelerinin birbirlerinden farklı olması nedeniyle, onların farklı öğrenme etkinlikleri ve farklı örneklerle daha iyi öğrenebilecekleri vurgusuyla örtüşmektedir.

Yapılan görüşmelerde, kitapta yazma çalışmaları yapabilmek için ayrılan alanların yeterli olmadığı ve öğrenciye beceri kazandırmada zaman açısından sıkıntılar yaşandığı, programın öğrencinin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri kazandırmada eksik kaldığı dile getirilmiştir. Ayrıca programda yer alan görgü kuralları, iyilik yapma,

sevgi, hoşgörü gibi değerler konusuna ilişkin metinlerin ele alındığı ancak öğrencilerin bu türden tutum ve davranışları sosyal çevresinde sergileyemediği bu anlamda da **program becerilerini kazandırmada** eksik kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bulgusuna paralel olarak, Türkben (2019), 2018 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı doğrultusunda hazırlanmış Türkçe ders kitaplarını değerler iletimi açısından incelemiş ve değerleri işleyen nitelikli ve öğrencide davranış değişikliği oluşturabilecek etkide metinlerin ders kitabına seçilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Öğretmenlerin çoğutarafından, öğrenme-öğretme yaşantılarının **üst düzey düşündürme becerilerini kazandırmada** kitapların yeterli olmadığı, bunun destekleyici çalışmalarla mümkün olabileceği sonucuna ulaşılmış, ayrıca öğrenciyi motive ederek, soru-cevap tekniği kullanarak, sözel ifadesi sağlanarak ve tüm bunların grup çalışması ile desteklenerek, üst düzey düşünme becerilerinin kazandırılacağı belirtilmiştir. Alanyazında araştırmanın bu bulgusunu destekler nitelikteki çalışmalara bakıldığında, birtakım kavramların öğrenci seviyesinin üzerinde olması gibi sorunlara dikkat çekilmiş, öğretmenler tarafından program hazırlanırken okullardaki öğrenci düzeylerinin dikkate alınmadığı ya da yeteri kadar gerçekçi tespitlerin yapılmadığı düşüncesi ifade edilmiştir (Uygun ve Katrancı, 2013; Karacaoğlu ve Acar, (2010).

Yapılan görüşmelerde, grupla yapılan etkinliklerde **sınıf dışı öğrenme ortamı sağlamayı**, verilen araştırma soruları ile bunun desteklendiği sonucuna varılmıştır. Ayrıca, ülkeye özgü tarihi ve kültürel unsurların geçtiği metinlerden bilgi edinmesi ve bu yerleri gezip görme imkanının olması ile de sınıf dışı öğrenme olanağının desteklendiği ifade edilmiştir. Karadüz'ün (2009), öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda derslerde başlayan öğrenme etkinliklerinin dışarıya taşınmasının öğrencinin kendisini geliştirmesi açısından önemli olduğu bulgusu araştırmanın bu bulgusu ile örtüşmektedir.

5.2.4 Araştırma Sorusu 4: Türkçe Dersi Öğretim Programı Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Sonuç ve Tartışma

Yapılan görüşmelerde birinci sınıflarda öğrencinin dakikada okuduğu kelime sayısını belirleme ve dikte çalışmaları yapma ve bunları doğru yanlış şeklinde ölçme ve değerlendirme yapılması ile *düzeğe uygunluğunun* kontrol edildiği belirtilmiştir. Benzer bulgular Yıldız ve Ateş'in (2010), yapmış olduğu araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Bu sonuçlara göre, sınıf öğretmenlerinin dikte çalışmalarında yapılan hataları düzenli olarak kontrol etmeleri ve anında düzeltmelerinin önemli olduğu vurgulanmıştır.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, öğrencinin düzgün cümleler kurarak duygu ve düşüncelerini ifade etmesinin öğretmen için önemli bir ölçüt olduğu ve etkinliklerin ölçme ve değerlendirme basamağını *anlaşılır* hale getirme işini öğretmene bıraktığı belirtilmiştir. Ayrıca, etkin dinleme becerisinin geliştirilmesi için dönüt verilmesi ve güdülenmesinin önemi vurgulanmıştır. Bir öğretmen ise, ölçme ve değerlendirmenin sadece ders kapsamında oluşturulan portfolyo çalışmaları, verilen proje ödevleri ve öğrencilerde ilgi uyandıran görsellerle desteklenmiş etkinlik sunumları ile yapılması ve öğrencilerin bunların dışında herhangi bir ölçme ve değerlendirmeye tabi tutulmaması gerektiğini ifade etmiştir. Göçer'e (2008) göre sunum gerektiren performans görevlerine yönelik oluşturulan etkinlik ortamlarında öğrencilere tüm performanslarını ortaya koyma ve sahip oldukları yetenekleri sergileme fırsatı tanınmalıdır. Sunumla arkadaşlarına anlatma ortamı bulan öğrenciler, topluluk karşısında konuşma deneyimi kazanmaktadırlar. Öğrencilerin üst düzey becerilerinin gelişimi ve öz güven sahibi olmaları için sorumluluk gerektiren performans görevleri verilmelidir.

Yapılan görüşmelerde on bir öğretmen tarafından, programdan bağımsız olarak hikaye kitapları okutulduğu ve buna yönelik 5N 1K ve test türündeki soruların cevaplanarak değerlendirildiği ifade edilmiştir. Ayrıca, ölçme ve değerlendirme sürecinde **çeşitlilik** açısından boşluk doldurma, doğru yanlış, açık uçlu, çoktan seçmeli, 5N 1K, eşleştirme, karışık kelimelerle cümle oluşturma ve kompozisyon yazma soru çeşitlerinin yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Hem metne hem şiire dayalı soru çeşitliliğinin öğrenciyi sıkmadığı, ilgi çekici olduğu belirtilmiştir. Gelişim düzeylerine uygun kompozisyon yazma türünde yapılan ölçme değerlendirmelerle, öğrencinin okuduğunu anlama ve ifade etme becerilerini gelişimine katkı sağlandığı dile getirilmiştir. Engin ve Arslan (2019) tarafından beşinci sınıf Türkçe dersi öğretim programını öğretmen görüşlerine göre değerlendirdikleri çalışmada, öğretmenlerin en çok tercih ettiği ölçme-değerlendirme tekniklerinde; yazılı sınav, çoktan seçmeli testler, eşleştirme testleri, açık uçlu sorular ve ödev verme yüklemelerinin öne çıktığı belirlenmiştir. Bu bulgu araştırma ile örtüşmektedir. Epçaçan ve Erzen'in (2008) yaptıkları araştırma sonuçları incelendiğinde Türkçe dersi öğretim programında yer alan ölçme-değerlendirme tekniklerinin yetersiz olduğu ve Güven'in (2008) araştırma sonuçlarında da öğretmenlerin ölçme-değerlendirme tekniklerini yeterli bulmadıklarının belirlenmesi ise bu araştırmanın sonuçları ile çelişmektedir.

Yapılan görüşmelerde, **öğrenci gelişimini belirlemeye** yönelik, öğrencinin okuduğunu anlama ve bunu düzgün cümlelerle ifade etme becerisinin gelişimi için ağırlıklı olarak açık uçlu sorularla çalışıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrenciye yöneltilen anlık soru ve yapılan sözlü değerlendirme ve tahtada soru çözme ile bireysel değerlendirmeler gerçekleştirildiği, verilen ek çalışma ve dönütlerle eksik kalan öğrenmelerin giderildiği ifade edilmiştir. Üstüner ve Şengül'ün (2004), yapmış oldukları çalışmada, kitaplarda yer alan metinlerin hemen hepsinin sonunda

okuduğunu anlama becerisini ölçmeye dayalı davranışlarla ilgili sorular bulunduğu ve bir okuma parçası işlenirken, çoğu kez, bu sorulara göre bir yol izlendiği, ölçme durumlarında da yine bu sorular sorularak ilgili davranışların yoklandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ölçme ve değerlendirme sürecinin *öğretmene rehberlik* temasına ilişkin, kitapta metne hazırlık bölümünün, aşamalandırılmış bir yapı şeklinde sunulduğu ve bunun her öğretmen tarafından tam anlamıyla uygulanmasının gerekliliği belirtilmiştir. Güneş (2013) programda etkinliklere başlamadan önce zihinsel hazırlık çalışmalarının yapılması istendiğini ve bu amaçla ön bilgileri harekete geçirme, anahtar kelimelerle çalışma, metni tanıma ve tahmin etme amaç, yöntem ve teknik belirleme çalışmalarının verildiğini belirtmiştir.

Görüşme yapılan öğretmenler kitaplarda dilbilgisi konularına ilişkin sadece çoktan seçmeli ölçme ve değerlendirme çalışmalarının yer aldığı ayrıca öğretmenin dersi zevkli hale getirme ve rutinden çıkarma amaçlı alternatif ölçme araçları geliştirerek *öğrenciye yol gösterici* olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, öğrenciden beklenen sözel ifade etme becerisinin gelişimi için öğrenciye daha geniş zamanlar sunulması gerekliliği dile getirilmiştir. Doğan'ın (2009) yapmış olduğu bir araştırma sonucu, öğrencinin dersin hedeflerine ulaşma düzeyinin ölçülmesinde en çok yazılı sınavlar, en az çoktan seçmeli testlerin uygun olduğu görüşünün incelenen kitaplara yansımadağı yönündedir. Alan yazında, Türkçe alan bilgisi açısından çoktan seçmeli testlerin uygun bir soru türü olmadığı (Nuhoğlu vd, 2008) ve Türkçe öğretiminde çoktan seçmeli test tekniğini kullanmanın uygun olmadığı (Üstüner ve Şengül, 2004) görüşleri bulunmaktadır.

Yapılan görüşmelerde, öğretim programında bütün konulara yönelik, tüm ölçme ve alternatif ölçme araçlarının, verilen ödevler, hikaye okuma çalışmaları ve

sözlü sınavlarda kullanılması ile *bütüncül değerlendirme* yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla beraber, öğrencilerin duyuşsal alandaki gelişimini destekleyici ölçme ve değerlendirmelerin de uygulandığı ifade edilmiştir. Küçük, (2006) yaptığı çalışmada metin altı sorularının ders kitabı yazarları tarafından daha çok bilişsel alana yönelik olarak hazırlandığını ve öğrencinin duyuşsal, devinişsel ve algısal alanlardaki gelişimini yeterli düzeyde ölçemediği sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenler, kitaplarda yer alan etkinliklere yönelik ölçme araçlarının rutinlik sergilediği, ve öğrencinin *üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeyi* destekler türde olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kavruk ve Çeçen (2013), sentez ve özellikle de değerlendirme düzeyindeki soruların sınavlarda daha az sorulan sorular olması, öğretmenlerin hâlâ öğrencilere üst düzey beceriler kazandıracak sorular sormadığının bir göstergesi olarak görmesi araştırmanın bu bulgusuyla örtüşmektedir.

Yapılan görüşmelerde sekiz öğretmen, dikte çalışmaları, tam, doğru ve kurallı cümle yazımı, kompozisyon yazımı, hikaye okuma, dilbilgisi konu alanlarında gelişimi ile *süreci değerlendirme* gerçekleştirildiği sonucuna ulaşılmıştır. Karadüz, (2009) ölçme ve değerlendirmelerde süreç değerlendirme materyal ve uygulamalarının öğretmenlerin yükünü artırdığını özellikle sürece yönelik ölçekleri amacına uygun kullanamamalarına neden olduğunu belirtmiş olup öğrencilerin çalışmalarının değerlendirilmesinde dereceli puanlama anahtarının kullanılması gerektiğini ifade etmiştir.

Öğretmenlerden birçoğu, öğrenci okuma becerisinin belirlenen ölçütlerle puanlandığı, öğrenciye tüm öğrenmelerine yönelik sınavlar uygulanması, bu sınavlar sonucunda öğrencinin hatalarını görmesi ve velinin bu konuda bilgilendirilmesi ile *sonucu değerlendirme* gerçekleştirildiği ifade edilmiştir. Ayrıca, yapılan sınav sonuçlarının karne notu ve kanaat notu şeklinde değerlendirildiği belirtilmiştir. Gök

ve Şahin (2009) öğretmenlerin öğrencilere notlarını verirken temele aldıkları değerlendirme yaklaşımları ve karneye yansıyan bu değerlendirme yaklaşımlarını kullanma sıklıklarına ilişkin yapmış oldukları çalışmada, öğretmenlerin çoğunluğunun, öğrencileri tanımada ve başarı düzeylerini belirlemede geleneksel değerlendirme yaklaşımlarını kullandığı ortaya çıkmaktadır. Ölçme ve değerlendirme adı altında açıklamalar içinde verilen soruların genellikle sonucu değerlendirmeye dönük, klasik anlayışı aşmamış sorular olduğu belirtilmiştir.

5.2.5 Araştırma Sorusu 5: MEB'e bağlı TED Kuzey Kıbrıs Kolejinde Türkçe Öğretimi Dersini Yürüten Sınıf Öğretmenlerinin, Temel Eğitim Türkçe Dersi Öğretim Programının Hedefleri, İçeriği, Öğrenme-Öğretme Süreçleri ve Ölçme-Değerlendirmeye Yönelik Bağlılıkları İle İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğretmenlerden dokuz katılımcı, öğretim programındaki öğrenme çıktıları net değilse, kapsam çok yoğun ancak dilbilgisindeki kapsam ve etkinlikler eksik ve yetersizse; öğretmenin konu hakimiyeti, öğretim programı bilgisi ve öğrencilerin seviyesine uygun yöntem ve teknikler kullanabilmesi yönündeki *öğretmen özellikleri*, öğretmenin programa bağlılığını hem olumlu hem olumsuz yönde etkileyebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Çünkü, tüm bu eksiklikleri giderebilme veya yoğunlukla başa çıkabilin; öğretmenin özgür (esnekliği), donanımlı, istekli ve özverili olması, konu hakimiyetinin olması, öğretim programını bilmesi ve öğrenci seviyesine uygun yöntem ve teknikleri hayata geçirebilmesi etkenlerine bağlı olduğu dile getirilmiştir. Bu bağlamda öğretmen, yukarıda adı geçen özelliklere sahip değilse, programa bağlılığını sürdürmekte zorlanacak, net olmayan öğeleri ve eksik olan konuları kendi donanımıyla ve ekstra göstereceği çabasıyla gidermeye çalışırken programdan uzaklaşabilecektir. Öte yandan gerekli öğretmen özelliklerine sahipse eğer, bu bağlılığı sürdürebilecektir. Atila (2012), öğretmenlerin program yapısı hakkında

yeterince bilgi sahibi olmamalarından dolayı programın öğretmenlerden beklediği görevi tam olarak yerine getiremediklerini ortaya koymaktadır.

Yapılan görüşmelerde yedi öğretmen, programda belirli gün ve haftalar ile dilbilgisi konularının uygun sıra ile gitmediği, ayrıca dilbilgisi konu işleyişinin yeterli ve etkili olmadığı, programın dört öğrenme alanına yönelik ölçme değerlendirme nasıl yapılması gerektiği konusunda öğretmene yönlendirme yapmada yetersiz kaldığı ve tüm bu hususlara yönelik destekleyici çalışmaların öğretmen tarafından hayata geçirildiği belirtilmiştir. Öğretmenin *program özelliklerine* olan bağlılığın olumsuz yönde olduğu ve program yönetiminin öğretmen tarafından yürütüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Atık ve Aykaç (2017) programı sınıf düzeyinde kazanımları incelendiğinde, 2015 kazanımların oldukça azaldığını, dilbilgisi konularının sınıf düzeyinde birbirini kapsayıcı olarak hazırlanmasına dikkat edilmediğini, dilbilgisi konularının kazanımlar içerisinde çıkarılabildiği ve konuyla ilgili açıklamalara yeterince yer verilmemesi nedeniyle bir netlik oluşturulmadığını programın olumsuz yönü olarak ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Nitekim Yıldız ve İzalan'ın (2016) öğretmen görüşlerini alarak yaptıkları çalışmada, sınıf öğretmenleri, dil bilgisi konularının çok net olmadığını ve konu sınırlarının belirlenmediğini söylemişlerdir. Öğrenciler açısından ulaşılması gereken kazanım sayısının az olmasını bir avantaj olarak, dil bilgisi konularının yetersizliğini ise dezavantaj olarak belirtmişlerdir.

Katılımcılardan altı öğretmen, program kitapçığının öğretmen tarafından çok iyi incelenmesi ve değerlendirilmesinin önemi dolayısıyla kitabın program anlamına gelmediğinin bilinmesi gerekliliği ifade edilmiştir. Ayrıca programın tüm aşamalarına yönelik öğretmenlere eğitim verilmesi ve öğretmenin işin içine katılması gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin üniversitede almış oldukları hem mesleki hem pedagojik *öğretmen eğitimi*ni sınıfta uygulamada olmaları gerektiği

görülmektedir. Bümen, Ateş, Çakar, Ural ve Acar (2012), Daha çok geleneksel kurs ve seminer şeklinde yapılan öğretmenlere yönelik mesleki gelişim etkinlikleri nin kuramsal ağırlıklı içeriklerle, didaktik bir tarzda yürütüldüğünü, izleme ve geri bildirim sunmayan bir tarzda yürütülmesinden dolayı etkisiz olduğunu belirtmişlerdir. Kırmızı ve Akkaya (2009), öğretmenler programla ilgili olarak düzenlenen hizmet içi eğitim seminerlerinin süresi ve içeriğinin yetersiz olduğunu ve öğretmenlere göre seminerler esnasında uygulamalara gerektiği kadar yer verilmediğini ortaya koymuştur.

Yapılan görüşmelerde, birinci sınıflarda devlet okullarından farklı olarak kurum tarafından alınan karar doğrultusunda birinci dönem Ses Temelli Cümle Yöntemi ile okuma yazma süreci geçirdikleri **kurumsal özellik**ten kaynaklı olarak programa bağlı kalmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Programın planlandığı şekline bağlı kalınarak uygulanmasında kurumsal özelliklerle de ilişkili olduğu görülmektedir. Kenan ve Özmen'in (2010), araştırmasında, Bakanlık tarafından programı uygulama süresinde yeterli destek sağlanmadığı, iletişim ve işbirliği içerisinde olunmadığı, paylaşımcı bir ortam oluşturulmadığına inanıldığı görülmektedir.

Katılımcılardan beş öğretmen özel okul olmasından kaynaklı öğrencilerin her şeyi karşılayabilir olduklarını, velilerin de buna destek olduklarını dile getirmişlerdir. Bununla beraber, programın **bölgesel-sosyal-ekonomik-kültürel özellikler** açısından öğrenciler arasında bir ayrışma veya çatışma yaratmadığını ayrıca, ailenin öğrenciye olumlu özellikler kazandırmada rol model olması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin başarısındaki en önemli etkenlerden biri, ailelerin sosyo-ekonomik yapılarındaki avantajlı veya dezavantajlı durumlarıdır. (Derin, 2006). Özel okulda çalışan sınıf öğretmenlerinin konuların işlenmesinde, devlet okullarından farklı olarak

konuya daha çok zaman ayırdıkları, yardımcı kaynak kullandıkları ve bazı derslere daha çok ağırlık verdikleri belirtilmiştir. Benzer şekilde Bümen, vd. (2014) yaptığı çalışmada öğretim programının uygulanmasını etkileyen faktör arasında öğrenci özelliklerinin, sosyal, ekonomik, kültürel özelliklerin olduğu belirtilmektedir. Alanyazında yapılan çalışmada devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin fiziki alt yapıdaki eksiklikler yüzünden öğretim programını tam anlamıyla uygulayamadıklarını ortaya koymaktadır. (Doğan, 2010; Geçer ve Özel, 2012; Karaman ve Karaman, 2016; Yangın ve Dindar, 2007).

Yapılan görüşmelerde öğretmenler, *merkeziyetçi eğitim sistemi* olmayışını öğretmenin özgür kalmasına fırsat tanıdığını ve bundan duyulan memnuniyet dile getirilmiştir. Nitekim Öztürk'ün (2012) çalışmasında öğretmenler, kendi öğrencilerin durumuna göre dersleri planlayabilmeleri için daha fazla serbestlik sağlanmasını istemekte ancak, bunun belli bir sınırdan olması gerektiğini de belirtmektedir. Öte yandan görüşme yapılan beş öğretmen ise, merkeziyetçi eğitim sistemine bağlı kalınmasından dolayı, tam öğrenme gerçekleşmeden diğer konuya geçildiğini ve verilenleri tekrar etme, dönütlerde bulunma konusunda zaman sıkıntısı yaşandığını belirtmiştir. Ayrıca, her sınıfın öğrenme düzeyi ve hızının farklı olduğu, bu anlamda da öğretmen açısından programa bağlılığın zorlayıcı olduğu ifade edilmiştir. belirtilmiştir. Aynı zamanda anlaşılmayan konular üzerinde daha fazla durma ve bu konulara daha fazla zaman ayırma hususlarında öğretmenlerin programı esnettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öztürk (2012) yapmış olduğu çalışmada, öğretmenlerin genellikle yıllık planda yer alan bütün konuları derste işledikleri fakat kendi tercihlerine ve öğrencilerin durumuna göre konulara yıllık planda öngörülenden daha az veya daha çok zaman ayırabildikleri görülmektedir. Öte yandan yoğun program içeriğinin yıllık planı tamamen şekillendirdiği ve öğretmene herhangi bir hareket alanı bırakmadığı

görülmektedir. Ders programı ve onu izleyen yıllık planlardaki konu yoğunluğu öğretmenlerin konu seçimindeki katkılarını sınırlayan bir durum olarak ortaya çıkmaktadır.

Öğretim programına bağlılığı etkileyen bir diğer unsur *geleceği belirleyici sınavlara* yönelik, hedefte çoktan seçmeli bir sınav türü olmasına karşın birinci sınıftan itibaren klasik tarzda, yoruma dayalı sorularla çalışmalar yürütüldüğü belirtilmiş öte yandan yapılan sınavlarla, ezbere dayalı öğrenciler yetiştirildiği, kalıcı öğrenmeden uzaklaşıldığı ifade edilmiştir. Tema sonlarında rutin aralıklarla öğrencileri zorlamayacak şekilde sınavlar ve değerlendirmeler yapılabileceği önerisinde bulunmuş olup öğrencinin sınav sonuçlarına göre öğretmen ve toplum tarafından ayrıştırıldığı dile getirilmiştir. Bunun sonucunda da okuduğunu anlama ve yazılı ifade etmede yetersiz kalan öğrenciler yetiştirildiği bulgusuna ulaşılmıştır. Merkezi sınavların öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecine olumsuz etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler dersin amacını ve içeriğini sınav odaklı hale getirdiklerini, derslerde anlatım, test çözme (soru-cevap) gibi daha çok sınava yönelik yöntem ve teknikleri kullandıklarını belirtmişlerdir. Yıldırım (2011) yaptığı çalışmada merkezi sınavlarda çoktan seçmeli sorular sorulduğundan öğretmenler; araştırmaya, sorgulamaya, yaratıcı ve eleştirel düşünmeye dönük öğrenme ve öğretme süreçlerini ihmal ederek ve daha çok sınav odaklı konulara, soru çözme, hız ve test becerilerini geliştirme gibi teknik boyutlara yönelebildiklerini belirtmektedir. Buyruk (2014) ise yaptığı çalışmada öğrencilerin merkezi sınavlardaki başarı durumlarının öğretmene doğrudan yansıdığını, okulların merkezi sınav sonuçlarını karşılaştırarak ön plana çıkma çabasında olduğunu, velilerin merkezi sınav sonuçlarına göre okul ve öğretmen tercihinde bulunduğunu ortaya koymaktadır.

Yapılan görüşmelerde öğretmenler, programa bağlılığı etkileyen etkenlerden sonuncusu olan **öğrenci özellikleri** ile ilgili, programın rutin ilerleyişinden kaynaklı olarak, konu seçiminde öğrenciye olanak sunulması gerektiği, bunun olmayışından dolayı da öğrencideki yaratıcı ve katılımcılık becerilerinin gelişimine ket vurulduğu dile getirilmiştir. Öte yandan, programın öğrencideki bireysel farklılıkları daha dikkate alarak hazırlanması gerekliliği belirtilmiştir. Öztürk (2012), çalışmasında, başarı veya ilgi düzeyi düşük olan sınıflarda öğretmenlerin konuları tamamlayamadığı ve bu durumun bazı konuları daha geniş biçimde ele alınmasında engel oluşturduğu veya birtakım yeni konuları öğretmenlerin kendi tercihlerine göre ders kapsamına almalarına neden olduğu görülmektedir.

5.3 Çalışmanın Geneline Yönelik Öneriler

Türkçe dersi öğretim programını yürüten sınıf öğretmenlerinin programın dört temel ögesi ve bu ögelere yönelik bağlılıkları kapsamında araştırmacı tarafından belirtilen öneriler aşağıdaki şekliyle sunulmuştur.

5.3.1 Türkçe Öğretim Programına Yönelik Öneriler

- İlkokul öğrencilerinin, gelişim özellikleri düşünüldüğünde öğrenciler duygu, düşünce ve hayallerini ifade etmek için resim, şekil, sembol, grafik, renkler vb. görsel öğelerden oldukça yararlanmaktadırlar. Bu bağlamda, Türkçe öğretim programında görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanının kazanımlar içerisinde değil de ayrı başlık şeklinde yer alması gerektiği önerilebilir.
- Programın tema dağılımındaki yelpazesini genişletmesi ve öğretmene sınıfın kültür ve akademik düzeyine göre belirleyebildiği tema seçme esnekliğini sağlaması gerekliliği söylenebilir.

- Bir konu üzerinde disiplinler arası yaklaşımla öğrencilerin eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme gibi üst düzey bilişsel becerileri daha kolay kazanabileceği düşünüldüğünde, öğrenciler Türkçe derslerindeki kazanımları, diğer derslerle ilişkilendirerek dersi işlediklerinde, daha anlamlı, bütüncül, disiplinler arası bir bakış açısına sahip olurlar. Bu açıdan bakıldığında ara disiplin alanlarına ait kazanımların konması önerilebilir.
- Türkçe öğretim programında sınıf düzeyinde değerlendirmenin nasıl yapılacağı ve öğrenme alanlarının her birinde hazırbulunuşluk, süreç ve sonuç değerlendirmelerine ve kazanımlarla ilgili tüm ölçme yöntemlerini içeren örnek ölçme-değerlendirme araçlarına yer verilmesi gerektiği önerilebilir.
- Öğrencide anadili bilinci oluşması ve okuma alışkanlığı kazanmasına yardımcı olması amaçlı, sınıf düzeylerine uygun metin türlerinin daha fazla yer alması ve metinlerin seçiminde türünün en güzel örnekleri olmasına dikkat edilmesi önerilebilir.
- Öğrenenleri grup olarak iş birliğine teşvik eden etkinliklere yer verilebilir.
- Atasözleri ve deyimlere, sınıf seviyesine uygun olarak yer verilerek ve resmetme, canlandırma gibi farklı zekâ gruplarına hitap eden etkinlikler şeklinde düzenlenebilir.
- Türkçe ders kitaplarının, öğrenmeyi etkili kılacak teknik ve etkinliklerle desteklenmesi önerilebilir.

5.3.2 İleriki Araştırmalara Yönelik Öneriler

2016 Türkçe öğretim programı ve sonrasında ortaya çıkacak programların etkililiği açısından, ihtiyaçlar analiz edilerek, öğretmen görüşlerine başvurularak ve

gerekli altyapı oluşturularak geliştirilmesinin daha etkili olacağı öngörülmektedir. Bu nedenle, 2016 programının öğrencilerde hedeflenen bilgi, beceri ve düşünce gelişimini sağlayıp sağlayamadığına dair nicel ve nitel araştırmalarla programın ne kadar etkili olduğu ortaya konulabilir.

- Durum çalışması deseni sınırlı ve derinlemesine bir çalışma deseniydi. İleriki araştırmalarda, genişlemesine veri toplamak amaçlı, tarama deseni kullanılarak Türkçe Öğretim Programını uygulayan tüm sınıf öğretmenlerinden nicel veri toplama yöntemi ile anket veya program değerlendirme ölçeği kullanılarak veri toplanabilir.
- Hem nicel hem de nitel verilerin toplanacağı karma araştırma yöntemi kullanılarak daha güvenli sonuçlara ulaşılabilecek desenler kullanılabilir.
- Programın uygulama boyutuna yönelik, sınıf içi yapılan kayıtlara ve gözlemlere dayalı süreç değerlendirme çalışmaları yapılabilir.
- Programa bağlılık etkenlerinin incelenmesine, programların etkili şekilde uygulandığını gösterebilecek ölçüt ve standartları belirlemeye yönelik araştırmalar yapılması önerilebilir. Ayrıca özel okul ve devlet okulları arasında programa bağlılık açısından ne gibi farklılıklar olduğu incelenebilir.

KAYNAKLAR

Açıköz, K. (2005), *Aktif Öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.

Adıgüzel, A. ve Yüksel, İ. (2012), *Öğretmenlerin Öğretim Teknolojileri Entegrasyon Becerilerinin Değerlendirilmesi: Yeni Pedagojik Yaklaşımlar İçin Nitel Bir Gereksinim Analizi*. Ncaibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Eğitimi Dergisi, Cilt 6, Sayı, 265-286.

Ağca, H. (1999). *Yazılı Anlatım*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık

Aksan, D. (2007), *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*, 4. Basım, Cilt 3, Türk Dil Kurumu Yayını. No: 439, Ankara.

Akman, E. ve Aşkın, İ. (2012), *Ses Temelli Cümle Yöntemine Eleştirel Bir Bakış*. GEFAD/GUJGEF, 32 (1): 1-18.

Aktaş, E. ve Baki, Y. (2014), *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Bitişik Eğik Yazı Kullanımına İlişkin Görüşleri*. International Journal of Languages' Education and Teaching. 2. 56-80.

Aktürk, Y. Taş, A. M. (2011), *İlk Okuma-Yazma Öğretiminde "Ses Temelli Cümle Yöntemi"nin Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri (Şanlıurfa/Viranşehir örneği)* Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, , 2 (1), 27-37

Atik, S. ve Aykaç, N. (2017), *2009 ve 2015 Türkçe Öğretim Programlarının Eğitim Programı Öğeleri Açısından Değerlendirilmesi*. IKEFAD, Cilt 18, Sayı 3, Aralık.

Atila, M. E. (2012), *Fen Ve Teknoloji Dersi Öğretim Programındaki Yapılandırmacılığa Dayalı Öğelerin Öğretmenler Tarafından Algılanışı ve Uygulanışı* (Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum). <http://tez2.yok.gov.tr/> adresinden edinilmiştir.

Aydemir, H. (2011), *İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Etkinliklerinin Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi* (Doktora tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ). <http://tez2.yok.gov.tr/> adresinden edinilmiştir.

Baş, B. (2012), *İlköğretim Türkçe Programına Sözlü ve Yazılı Kültür Temelli Bir Eleştiri*. Kastamonu Eğitim Dergisi. 20(1), 271-290.

Bayrak, A. (2009), *Yeni İlköğretim Programının Uygulanması Sürecinde Yaşanan Yönetimsel Sorunlar Hakkında Yönetici Görüşleri* (Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne). <http://tez2.yok.gov.tr/> adresinden edinilmiştir.

Bryman, A. (2004). *Social Research Methods* (2nd. Ed.) Oxford University Press.

Buyruk, H. (2014), *Öğretmen Performansının Göstergesi Olarak Merkezi Sınavlar Ve Eğitimde Performans Değerlendirme*. Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4(2), 28-42.

Bümen, N. T. (2005, *Öğretmenlerin Yeni İlköğretim 1-5. Sınıf Programlarıyla İlgili Görüşleri Ve Programı Uygulamaya Hazırlayıcı Bir Hizmetiçi Eğitim Çalışması Örneği*. Ege Eğitim Dergisi, 6(2), 21-57.

Bümen, N.T., Ateş, A., Çakar, E., Ural, G. ve Acar, V. (2012), *Türkiye Bağlamında Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi: Sorunlar ve Öneriler*. Milli Eğitim, 41(194), 31-50.

Bümen, N. T., Çakar, E. ve Yıldız, D. G. (2014), *Türkiye’de Öğretim Programına Bağlılık ve Bağlılığı Etkileyen Etkenler*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 14(1), 203-228.

Coşkun, E. ve Taş, S. (2008) *Ders Kitaplarına Metin Seçimi Açısından Türkçe Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi*. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt:5, Sayı:10.

Coşkun, E. ve Alkan, M. (2010), *Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Dersi Metin İşleme Sürecine İlişkin Bilgi Düzeylerinin Değerlendirilmesi*. TÜBAR-XXVII-Bahar.

Çakmak, M. ve Gürbüz, H. (2012), *Biyoloji Dersi Yeni Ortaöğretim Programının İçerik Ögesine İlişkin Öğrenci Görüşleri*. International Journal of Social Science, 5(7), 195-210. http://dx.doi.org/10.9761/JASSS_220 adresinden edinilmiştir.

Çelik, Z. (2012), *Politika Ve Uygulama Bağlamında Türk Eğitim Sisteminde Yaşanan Dönüşümler: 2004 İlköğretim Müfredat Reformu Örneği*. (Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara).

Demirel, Ö. (2002), *Türkçe Öğretimi*. 2. Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Demirel, Ö. (2010), *Eğitimde Program Geliştirme: Kuramdan Uygulamaya*. (14. bs). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Denzin, K. N. (1989) *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods* (3rd edit.), New Jersey:Prentice Hall, Inc.

Derin, R. (2006), *İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Becerileri Ve Denetim Odağı Düzeyleri İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki (İzmir İl Örnekleme)* (Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir). <http://tez2.yok.gov.tr/> adresinden edinilmiştir.

Doğan, A. C. (2009), *Öğretim Alanlarının Ölçme ve Değerlendirme Araçlarına Yönelik Görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara

Doğan, Y. (2010), Fen v v Teknoloji Dersi *Programının Uygulanması Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar*. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 7(1), 86-106.

- Duran. E. (2011), *Bitişik Eğik Yazı Harflerinin Yazım Şekillerine İlişkin Öğretmen Görüşleri*. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30(2), 55-69.
- Durukan, E. ve Alver, M, (2008), *Ses Temelli Cümle Yönteminin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*, Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi-The Journal of International Social Research Volume 1/5 Fall
- Engin, O. ve Arslan, A. (2019), *5. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 3(5); 19-39
- Epçaçan. C., ve Erzen, M. (2008), *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi*. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, Cilt: 12 Sayı: 64.
- Erdem, E., Demirel, Ö. (2002). *Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı*, Hacettepe Üniversitesi Dergisi, 23, 81-87.
- Ertürk, S. (1975), *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Yelkentepe Yayınları.
- Ertürk, S. (1998). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Meteksan A.Ş.
- Geçer, A. ve Özel, R. (2012), *İlköğretim Fen Ve Teknoloji Dersi Öğretmenlerinin Öğrenme-Öğretme Sürecinde Yaşadıkları Sorunlar*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12 (3), 1-26.

Girmen, P. (2013), *Türkçe Eğitiminde Atasözleri ve Değer Eğitimi*. Değerler Eğitimi Dergisi Cilt 11, No. 25, 117-142.

Göçer, A. (2008), *Performans Göreviyle İlgili Sunum Çalışmalarının Konuşma ve Dinleme Becerilerinin Geliştirilmesine Katkısı*. Dil Dergisi, Sayı: 142, Ekim-Kasım-Aralık.

Gök, B. ve Erdoğan (2009), Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yeni Türkçe Öğretim Programındaki Ölçme Ve Değerlendirme Yöntemlerini Kullanma Düzeyleri. T. Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 18, Sayı 1, 2009, s.233–246 233

Gök, B. ve Şahin, A.E. (2009), *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Değerlendirme Araçlarını Çoklu Kullanımı ve Yeterlik Düzeyleri*. Eğitim ve Bilim, Cilt 34, Sayı 153

Güneş, F. (2011), *Dil Öğretim Yaklaşımları Ve Türkçe Öğretimindeki Uygulamalar*. Eğitim ve Bilim, Cilt 34, Sayı 153 Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Cilt: 8 Sayı: 15, s. 123 - 148

Güneş, F. (2013), *Türkçede Metin Öğretimi Yerine Metinle Öğrenme*. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin eğitimi öğretimi özel sayısı,, yıl : 6 sayı : 11.

Güneyli, A. ve Özyel, B. (2016), *Yazmaya Hazırlık Temelinde Yazı-Çizgi Çalışmalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri: Kıbrıs Örneği*. International

Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Cilt.
11, Sayı 3, 1203-1228.

Güngör, N., (1991), *Kültür-Eğitim-Dil Üzerine Görüşleri ile Z.Fahri Fındıkoğlu*,
Kültür Bakanlığı Yay., Ankara, s. 214.

Güven, A. Z. (2014), *Değerler Eğitimi ve Türkçe Derslerinde Değerlerin Kullanımı*,
Konya: Palet yayınları.

Karacaoğlu, Ö. C. ve Acar , E. (2010), *Yenilenen Programların Uygulanmasında
Öğretmenlerin Karşılaştığı Sorunlar*.Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim
Fakültesi Dergisi. Cilt:VI1, Sayı:I, 45-58

Karadağ, E. (2010), *Eğitim Bilimleri Doktora Tezlerinde Kullanılan Araştırma
Modelleri: Nitelik Düzeyleri*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 16(1):
49-71.

Karadüz, A. (2009), *Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme
Uygulamalarının “Yapılandırmacı Öğrenme” Kavramı Bağlamında Eleştirisi*.
Eğitim Fakültesi Dergisi XXII (1), 189-210

Karaman, P. ve Karaman, A. (2016), *Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Yenilenen Fen
Bilimleri Öğretim Programına Yönelik Görüşleri*. Journal of Education
Faculty, 18(1), 243-269.

- Karatay, H. (2011). *Süreç Temelli Yazma Modelleri: Planlı Yazma ve Değerlendirme, Yazma Eğitimi*. Ankara: Pegem A Akademi.
- Kavruk, H. ve Çeçen, M.A. (2013), *Türkçe dersi yazılı sınav sorularının bilişsel alan basamakları açısından değerlendirilmesi*. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 1(4), 1-9.
- Kaya, E., Çetin, P. S. ve Yıldırım, A. (2012), *Transformation Of Centralized Curriculum Into Classroom Practice: An Analysis Of Teachers' Experiences*. International Journal of Curriculum and Instructional Studies, 2(3), 103-113.
- Kayaalp. İ. (1998), *İletişim ve Dil*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları
- Kenan, O. ve Özmen, H. (2010), *Bir Reform Olarak Yeni Öğretim Programları*. II. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sunulan bildiri, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Antalya.
- Kırmızı, F. S. ve Akkaya, N. (2009), *Türkçe Öğretimi Programında Yaşanan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25. Sayı, 42
- Küçük, S., (2006), *Türkçe Öğretiminde Yazılı Anlatım Çalışmalarının Sorularla Yönlendirilmesi*. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 4 (2), 181-200.

- Küçükaydın. A., ve İşcan A. (2017), *İlköğretim 3.Sınıf Türkçe Ders Kitapları ve Öğretmen Kılavuz Kitabının Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Uygunluk Düzeyi*. Ana Dil Eğitimi Dergisi. 5(1) 1-13.
- Mangır, M. (2012), *İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Deyim Varlığının Öğrencilerin Alıcı Söz Varlığına Katkısı*. Turkish Studies 7(4), 2371-2385.
- MEB. (2005), *İlköğretim Okulu Ders Programları*. Türkçe Öğretimi Programı. Ankara: Milli Eğitim Basımevi
- MEB. (2009), *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- MEB. (2017), *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınları
- MEB. (2018). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul Ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 Ve 8. Sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınları.
- Mert, E. L. (2013), *İlköğretim Türkçe Programı ile Türkçe Çalışma Kitaplarındaki Kazanım ve Etkinliklerin Sözcük Öğretimi Açısından Değerlendirilmesi*. Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi, 2(5), 13-31.
- Miles, M, B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook. (2nd Ed)*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Nuhoğlu, M. M., Başoğlu, N. ve Kayganacioğlu, S. (2008), *Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Özatalay. H. (2007), *İlköğretim I. Kademe Türkçe Öğretim Programında Öğrencilere Kazandırılması Hedeflenen Temel Becerilerin Ders Kitaplarında Kullanılmasına İlişkin Durum Çalışması*, Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi,Eğitim Bilimleri Enstiusü.

Özbay, M., ve Melanlıoğlu, D. (2012). *Türkçe Öğretim Programlarının Dinleme Becerisi Bakımından Değerlendirilmesi*. Turkish Studies, 7 (1), 87-97.

Özder,H., Konedralı, G., Doğan H. (2012), *İlkokul Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Değerlendirilmesi*. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi, Cilt: 2, Sayı: 4

Öztürk, E. (2003), *An Assessment Of High School Biology Curriculum Implementation*, (Doctoral dissertation), Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi, Cilt: 2, Sayı: 4. [http:// tez2.yok.gov.tr/](http://tez2.yok.gov.tr/) adresinden edinilmiştir.

Öztürk, İ. H. (2012), *Öğretimin Planlanmasında Öğretmenin Rolü ve Özerkliği: Ortaöğretim Tarih Öğretmenlerinin Yıllık Plan Hazırlama ve Uygulama Örneği*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12, 271-299.

Pehlivan ve Kömleksiz, (2018). *Bir Temel Eğitim Programı Geliştirme Süreci:*

KKTC Örneği. Yayınlanmamış Kongre Bildirisi

Pehlivan ve Kömleksiz, (2018). *Öğretmenlerin KKTC Temel Eğitim Türkçe Ders*

Öğretim Programına ve Ders Kitaplarına İlişkin Görüşleri. Yayınlanmamış

Kongre Bildirisi

Pehlivan, A. (2016), *KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı Temel Eğitim Türkçe*

Dersi Programı.

<http://talimterbiye.mebnet.net/Ogretim%20Programlari/2017->

[2018/OgerimProgramlari/Turkce.pdf](http://talimterbiye.mebnet.net/Ogretim%20Programlari/2017-2018/OgerimProgramlari/Turkce.pdf) adresinden edinilmiştir.

Pehlivan, A., Aydın. S., İnnalı, H., Ö. (2017), *KKTC'de Okutulan Türkçe Ders*

Kitaplarının Değerler Eğitimi Üzerinden İncelenmesi. Dil Eğitimi ve

Araştırmaları Dergisi, 3(3), 164-180.

Senemoğlu, N. (2013), *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*, 23.

Baskı, Ankara: Yargı Yayınevi.

Sertel, Y. (2014), *KKTC İlkokul Öğretim Programlarının Öğretmen Görüşlerine Göre*

İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi. Yakın Doğu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri

Enstitüsü, KKTC.

Sever, S. (2013). *Çocuk Edebiyatı Öğretimi Nasıl Olmalıdır?*. Çocuk Edebiyatı ve

Okuma Kültürü. İzmir: Tudem.

- Sever, S. (2015). *Çocuk ve Edebiyat*. 8. Baskı, Ankara: Tudem Yayıncılık.
- Susar Kırmızı, F. (2006), *İlköğretim 4. Sınıf Türkçe Öğretiminde Çoklu Zeka Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Erişi, Tutumlar, Öğrenme Stratejileri ve Çoklu Zeka Alanları Üzerindeki Etkileri*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Şahin, İ. (2007), *Yeni İlköğretim 1. Kademe Türkçe Programının Değerlendirilmesi*. Elementary Education Online, 6 (2), 284-304
- Şahin, N. (2015), *İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı İlkokul 4. Sınıf Türkçe Ders Kitabı Metinlerinin Kültürel Değerler Açısından İncelenmesi*, yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Konya.
- Taş H. ve Minaz, M. B. (2019), *Yeni İlkokul 4. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programının Programın Öğeleri Bağlamında Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. Journal of Human Sciences, 16(2), 428-446.
- Temizyürek, F., Balcı, A. (2006). *Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Okulları Türkçe Programları*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Temizyürek, F. ve Delican, B. (2016), *İlkokul Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Tür ve Tema Açısından İncelenmesi*. Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt 5, Sayı 3, s. 842-856,

- Tuncer, Ç (2010). *Türkçe Dersinde Üst Düzey Düşünme Becerilerinin Geliştirilmesi*.
Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama, Temmuz, 34-50.
- Türkben, T. (2019), *Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin İlettiği Değerler Açısından İncelenmesi*. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 7(3), 508-526.
- Uygun, M. ve Katrancı, M. (2013), *Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Derslerinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri*. Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 4(1): 255-270
- Ünalın, Ş. (2001), *Türkçe Öğretimi*. 2. Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Üstüner, A. ve Şengül, M. (2004), *Çoktan Seçmeli Test Tekniğinin Türkçeye Olumsuz Etkileri*. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 14 (2), 197-208.
- Yaman H., (2010), *Öğrencilerinin Sözlük Kullanma Alışkanlıkları Üzerine Bir Değerlendirme*. Türklük Bilimi Araştırmaları, S.27 s.735-751.
- Yangın, S., Dindar, H. (2007), *İlköğretim Fen ve Teknoloji Programındaki Değişimin Öğretmenlere Yansımaları*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33(33).
- Yazar., İ. (2019), *Türkçe Öğretiminde ve Temel Dil Becerilerinin Kazanımında Dijital Teknoloji Uygulamalarının Yeri ve Önemi*. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, Cilt 12, Sayı: 64.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, (Genişletilmiş 9. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, A. (2011), *Öğretmen Eğitiminde Çatışma Alanları Ve Yeniden Yapılanma*. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi, 1(1), 1-17.

Yıldırım, K., Kandemir, E., Çınar, Z. ve Durak, M. (2017). *Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Dersi Öğretim Programına Yönelik Görüşleri*. Ana Dili Eğitimi Dergisi. 5(2), 135-154.

Yıldız, C. (2003), *Türkçe Öğretiminde Alternatif Yöntemler*. Ankara: Anı Yayınları

Yıldız, D. G., ve İzalan, Z. (2016), *2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı ve 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programının Karşılaştırılması*, 15. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sunulan bildiri. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla. <http://usos2016.com/usos2016-bildiri-ozet-kitabi.pdf> adresinden edinilmiştir.

Yıldız, S. ve Ateş, S. (2010), İlk Okuma Yazmayı Farklı Yöntemlerle Öğrenen İlköğretim 3. Sınıf Öğrencilerinin Yazılarının Okunaklılık ve Yazım Hataları Bakımından Karşılaştırılması. TSA, Yıl: 14, S: 1

Yılmaz, M. (2012), *İlköğretim İ. Kademe Öğrencilerinin Kompozisyon Yazma Becerilerini Geliştirmede Planlı Yazma Modelinin Önemi*. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt: 9, Sayı: 19, s. 321-330.

Yüksel, S. (1998). *Okula Dayalı Program Geliştirme*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yöntemi, 16, 513-525. <http://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/826-2012021117133yuksel.pdf> adresinden edinilmiştir.

EKLER



**Doğu Akdeniz
Üniversitesi**

**Eastern
Mediterranean
University**

"Virtue, Knowledge, Advancement"

99628, Gazimağusa, KUZEY KIBRIS /
Famagusta, North Cyprus,
via Mersin-10 TURKEY
Tel: (+90) 392 630 1995
Faks/Fax: (+90) 392 630 2919
E-mail: bayek@emu.edu.tr

Etik Kurulu / Ethics Committee

Sayı: ETK00-2019-0051

27.02.2019

Konu: Etik Kurulu'na Başvurunuz Hk.

Sayın Yeşim Ardahan

Eğitim Bilimleri Yüksek Lisans Öğrencisi

Doğu Akdeniz Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun **27.02.2019** tarih ve **2019/07-31** sayılı kararı doğrultusunda "**1-5. Sınıflarda Uygulanan Temel Eğitim Türkçe Dersi Öğretim Programının Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi ve Programa Bağlılık.**" adlı çalışmanızı, Doç. Dr. Canan Zeki'nin danışmanlığında araştırmanız, Bilimsel ve Araştırma Etiği açısından uygun bulunmuştur.

Bilgilerinize rica ederim.



Prof. Dr. Fatma Güven Lisaniler

Etik Kurulu Başkanı

FGL/ns.

www.emu.edu.tr



KUZEY KIBRIS TÜRK CUMHURİYETİ
MİLLİ EĞİTİM VE KÜLTÜR BAKANLIĞI
İLKÖĞRETİM DAİRESİ MÜDÜRLÜĞÜ

Sayı : İÖD.0.00-006-19-E.97

8 Ocak 2019

Konu : Anket çalışma izni hk.

Fatma Yeşim ARDAHAN,
Kuzey Kıbrıs TED Koleji,
Lefkoşa.


Müdürlüğümüze bağlı TED Koleji'nde görev yapan öğretmenlere uygulamak istediğiniz "*1-5. Sınıflarda Uygulanan Temel Eğitim Türkçe Dersi Öğretim Programının Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi ve Programa Bağlılık*" konulu çalışması, Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü tarafından incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda;

- Tüm bireyi tanıma teknikleri; gizlilik ve gönüllülük ilkelerine dayalı olarak yapılmalı ve çalışmaya katılan tüm katılımcıların kimlik bilgileri gizli tutulmalıdır.
- Araştırma sonuçlarına ilişkin geri bildirimler; öğrencilerin ve öğrenci velilerinin etkilenmesine karşılık gelmeyecek şekilde iletilmelidir.

Çalışma uygulanmadan önce okul müdürlükleri ile temas kurulması ve **yukarıdaki hususların yerine getirilmesi koşulu ile uygun görülmüştür.**

Çalışma tamamlandıktan sonra da sonuçların Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü'ne iletilmesinin yasa gereği olduğunu bildirir, gereğini saygı ile rica ederim.

 e-imzalıdır

İlksen VAROĞLU ATİK
Müdür

Not: 93/2007 sayılı Elektronik İmza Yasası'nın 6.maddesi gereği bu belge elektronik imza ile imzalanmıştır.

Evrak Doğrulama Kodu : XUFUUYJDCITLBDJOQLEJ Evrak Takip Adresi: <http://dogrulama.ebys.gov.ct.tr>
Şht. Mehmet Hasan Tuna Sokak. No.5 Yenişehir 99010 LEFKOŞA
Tel: 2286893
Faks: 2287158

Bilgi için:Funda BİSTAN
Sekreter

ÖĞRETMEN GÖRÜŞME SORULARI

HEDEF

1. TEPGEP kapsamında hazırlanan ve 1-5. sınıflarda okutulan Türkçe Dersi Öğretim Programının amaçları/hedefleri ile ilgili görüşleriniz nelerdir?
2. Türkçe Dersi Öğretim Programının öğrenme çıktıları aşağıda listelenmiş açılardan değerlendirebilir misiniz lütfen:
 - Ulaşılabilirlik
 - Açıklık, anlaşılabilirlik
 - Ölçülebilirlik
 - Düzeye uygunluk
 - Tutarlılık
 - İçerikle ilişki
 - Eğitimle oluşturabilirlik
 - Genellik ve sınırlılık
 - Kalıcılık ve dayanıklılık
 - İşe yararlık

Türkçe Dersi Öğretim Programı için hazırlanmış öğrenme çıktıları yukarıda listelenmiş kriterleri karşılamakta mıdır? Cevabınız evetse neden, hayırsa neden 'hayır', sebepleriyle birlikte belirtiniz lütfen.

3. Hazırlanan **Türkçe Ders Kitaplarının**, öğretim programında belirlenen **öğrenme çıktıları ve becerilerini** öğrencilere kazandırması ile ilgili görüşleriniz nelerdir? Kitplar bu açıdan yeterli mi?
4. Dersin hedefleri ve öğrenme çıktıları ile ilgili önerileriniz nelerdir?

İÇERİK

1. TEPGEP kapsamında hazırlanan ve 1-5. sınıflarda okutulan Türkçe Dersi Öğretim Programının içeriği- kapsamı ile ilgili görüşleriniz nelerdir?
2. Türkçe Dersi Öğretim Programının içeriğini/kapsamını aşağıda listelenmiş açılardan değerlendirebilir misiniz lütfen:
 - Öğrenme çıktıları ile tutarlılık
 - Düzeye uygunluk
 - Önemlilik
 - Geçerlilik
 - İlgililik
 - Kullanışlılık
 - Öğrenebilirlik
 - Gerçekleştirilebilirlik
 - İçeriğin sunuluşu
 - İlgililik
 - Anlamlılık

(öğrenci ilgilerine, ihtiyaçlarına, öğrenme seviyelerine, öğrencilerin yaşına uygun mu? Türk kültürünü yansıtan konular Türkçe öğretmenizi nasıl etkiliyor?)

Türkçe Dersi Öğretim Programı için hazırlanmış içerik/kapsam yukarıda listelenmiş kriterleri karşılamakta mıdır? Cevabınız evetse neden, hayırsa neden 'hayır', sebepleriyle birlikte belirtiniz lütfen.

3. Konuların sıralanışı ve 4 temel dil becerisine (okuma, yazma, dinleme, konuşma) olan yaklaşımı ile ilgili ne düşünüyorsunuz?
4. Hazırlanan Türkçe Ders Kitaplarının, öğretim programında belirlenen içerik, kapsam, ve konuları öğrencilere kazandırması ile ilgili görüşleriniz nelerdir? Kitaplar bu açıdan yeterli midir?
5. Dersin içeriği, konular ve kitaplar ile ilgili sıkıntılarınız ve önerileriniz nelerdir?

ÖLÇME- DEĞERLENDİRME

1. TEPGEP kapsamında hazırlanan ve 1 - 5. sınıflarda okutulan Türkçe Dersi Öğretim Programının ölçme-değerlendirme süreci ve etkinlikleri ile ilgili görüşleriniz nelerdir?
2. Türkçe Dersi Öğretim Programının ölçme ve değerlendirme süreçlerini ve etkinliklerini aşağıda listelenen kriterler açısından değerlendirebilir misiniz lütfen:
 - Öğrenme çıktıları ile tutarlılık
 - Düzeye uygunluk
 - Anlaşılabilirlik
 - Çeşitlilik
 - Öğrenci gelişimini belirleme
 - Öğretmene rehberlik
 - Öğrenciye yol göstericilik
 - Bütüncül değerlendirme
 - Üst düzey düşünme becerilerini geliştirme
 - Süreci değerlendirme
 - Sonucu değerlendirme

Programda kullanılan ölçme değerlendirme yöntemi (yazılı sınav, küçük yoklama sınavı -quiz- , sunu, ürün dosyası, -portfolyo- vb) ile ilgili ne düşünüyorsunuz?

3. Hazırlanan Türkçe Ders Kitaplarının ölçme-değerlendirme süreçlerine ve etkinliklerine yaptığı katkı ile ilgili görüşleriniz nelerdir? Kitaplar bu açıdan yeterli midir?
4. Ölçme değerlendirme süreçleri ve etkinlikleri ile ilgili önerileriniz nelerdir?

ÖĞRETİM PROGRAMINA BAĞLILIK VE BAĞLILIĞI ETKİLEYEN FAKTÖRLER

1. TEPGEP kapsamında hazırlanan ve 1-5. sınıflarda okutulan Türkçe Dersi Öğretim Programına ne derece bağlı kalarak Türkçe öğretimini gerçekleştiriyorsunuz?
2. Bağlılığınızı etkileyen unsurlar/etkenler nelerdir?
3. Yapılan araştırmalar programa bağlılığı aşağıdaki etkenlerin etkilediğini öne sürüyor:
 - Öğretmen özellikleri
 - Program özellikleri
 - Öğretmen eğitimi
 - Kurumsal özellikler
 - Bölgesel-sosyal-ekonomik-kültürel özellikler
 - Merkezîyetçi eğitim sistemi
 - Geleceği belirleyici sınavlar
 - Öğrenci özellikleri

Sizin Türkçe Dersi Öğretim Programına bağlılığınızı etkileyen etkenler bunlar arasında hangileridir? Neden?

Sınıf Öğretmeni Katılımcı Bilgilendirme ve Onam Formu

(Görüşme)

Değerli Sınıf Öğretmenleri;

Yüksek lisans tez çalışması olan bu araştırmanın temel amacı; MEB'e bağlı TED Kuzey Kıbrıs Kolejinde Türkçe öğretimi dersini yürüten öğretmenlerin dersin hedefleri, içeriği, öğrenme yaşantıları ve ölçme-değerlendirme öğeleri ve Türkçe Dersi Öğretim Programına olan bağlılıkları ile ilgili görüşlerini belirlemektir.

Veri, TED Kuzey Kıbrıs Koleji'nde Türkçe öğretimi dersini yürüten öğretmenlerin dersin hedefleri, içeriği, öğrenme yaşantıları ve ölçme-değerlendirme öğelerine ve Türkçe Dersi Öğretim Programına olan bağlılıklarına yönelik görüşme soruları yöneltilerek elde edilecektir. Öğretmenlere görüşme sorularını cevaplamaları için 25 – 30 dakikalık bir süre verilecektir. Görüşme sorularının daha anlaşılır olması açısından araştırmacı, araştırmanın içeriğini açıklayacak; öğretmenleri bilgilendirecektir. Araştırmaya katılımlarda gönüllülük esas alınacaktır ve katılımcılar istedikleri anda çalışmadan çekilebileceklerdir.

Görüşme sorularında, sınıf öğretmenlerinin Türkçe Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi ve Programa Bağlılıklarını tespit etme yönünde hazırlanmış sorulara yer verilmektedir.

Elde edilen veriler sadece bilimsel amaçlı kullanılacaktır. Bu nedenle görüşme formunun herhangi bir yerine isim ve kimliğiniz ile ilgili bilgiler yazmanıza gerek yoktur.

Çalışmanın yürütülebilmesi için gerekli tüm izinler alınmıştır. İstenilen bilgileri içtenlikle vermeniz çalışmanın doğru sonuçlar vermesi bakımından çok büyük önem taşımaktadır.

Görüşme sorularında yer alan soruların doğru bir yanıtı bulunmamaktadır. Bu soruları yanıtlarken kendi gözlemlerinizi ve deneyimlerinizi paylaşmanız rica edilmektedir.

Yardımlarınız ve içtenliğiniz için teşekkür eder, saygılar sunarım.

Çalışma hakkında daha detaylı bilgi edinmek isterseniz benimle veya tez yöneticisi ile iletişime geçebilirsiniz. İletişim bilgileri:

F. Yeşim ARDAHAN
Doğu Akdeniz Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Eğitim Programları ve Öğretim
Yüksek Lisans Öğrencisi
yesim.ardahan@emu.edu.tr

Cep No: 0542 866 3626

Doç.Dr. Canan ZEKE
Doğu Akdeniz Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Böl. Bşk.

canan.perkan@emu.edu.tr

Cep No: 0533 862 82 00

Sınıf Öğretmeni katılımcı bilgilendirme ve onam formunu okudum ve anladım:

Katılımcı İmzası:



Tarih: 10.04.2019

1.KATEGORİ HEDEF	Ö10	Ö11	Ö12
Ulaşılabilirlik	Ulaşılabilirliği konusunda hemfikiriz, evet. Programı gayet rahat ulaşıyoruz. Programı erişilebilirlik evet elimizde var gerçekten düşünüerek hazırlanmış. Bizi çok zorluyor mu hayır işimizi birçok anlamda kolaylaştırıyor fakat ket vurduğu yerler var. Etkinliklerin çok uzun olması bizim zamanımızdan alıyor diye düşünüyorum.	Ulaşılabilir. Daha çok okuma ve anlama çalışmalarıyla birlikte bir ulaşılabilirliğe varırız. Acaba çocuk okuduğunu anlayabiliyor mu, okuduğuna açıklık getirebiliyor mu, anlaşılır bir dille okuyor mu? Bunları hedef alarak program neyi gerektirirse bu püf noktaları öğretip yolumuza devam ederiz.	Ulaşılabilir. Hedefler günümüzün ve geleceğin öğrencilerine kazandırılmak için seçilmiş. <i>çocukların becerileri baslandı</i>
Açıklık, anlaşılabilirlik	Açıklık anlaşılabilirlik öğretmen ve öğrenci açısından iki türlü düşünmemiz gerekir. Anlaşılabilirlik kendi adına programla bağdaştırdığımızda çoğu yeri anlayabilmek için iki üç kez okumak zorunda kaldığımız oluyor. Kitaplarda belli bir rutin harici çocuğın da anlamadığı ve ona açıklamak zorunda kaldığımız yerler oluyor. Bazı bölümlerde kitabımızda istenen şey ayrılan yere sığmıyor. Yaş seviyelerine göre hayal gücüne bırakıyor ama bazen bu çocuğın zorluyor, çocuk ne çizeceğini kavramıyor. Ben bir resmin çizimini bile çocuğın anlatmak durumunda kalabiliyorum.		Evet. Öğrencinin neler yapması gerektiği, ulaşılması beklenen temel beceriler ve bunların nasıl geliştirileceği açık ve anlaşılır. <i>ana dil</i>
Ölçülebilirlik	Ölçme değerlendirme konusunda takdir edersiniz ki milli eğitimin ilk üç yılında biz ölçme değerlendirmeyi genellikle çocukları sınıf içi durumlarından yaparız. Bu da nedir sizin sorduğunuz sorulara doğru cevap verebilmesidir ya da ders kitabındaki etkinliği gözetiminiz altında veya ödev olarak verdiğimizde size doğru	X	Diğer bilgisi programda ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmamış, dile ilişkin kuralları aktarmak yerine onların dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve sunu alanlarına içerisine dağıtılmıştır. Bu durum özellikle yazılı anlatımdaki ölçülebilirliği zorlaştırmaktadır. <i>olumsuz</i>

1.KATEGORİ HEDEF	Ö4	Ö5	Ö6
Ulaşılabilirlik	Başarılı buluyorum.	Ulaşılabilir. TEPGEP'in biz öğretmenlere verdiği kitapçıkta da bunu görmüştük.	Ulaşılabilir.
Açıklık, anlaşılabilirlik	Hedefler net. Türkçeyi doğru ve etkili bir şekilde kullanmak. Bence de bu çok temel ve ana bir amaç. Oluşan program bunun üzerine yoğunlaşmış. <i>ana dil</i>	Açık, anlaşılır. Program; kendini ifade edebilen, kültürene sahip çıkan, okuyan, okuduğunu anlayan, kendini sözel ve yazılı ifade edebilen, araştırma medyayı teknolojiyi kullanan bireyler yetiştirmeyi amaçlıyor. <i>ana dil</i>	Açıklık anlaşılabilirlik net. Programın amacı ana dili doğru ve etkili kullanmak. <i>ana dil</i>
Ölçülebilirlik	Güzel buluyorum, olumsuzluk görmedim. ✓	X	X
Düze uygunluk	Güzel buluyorum, olumsuzluk görmedim. Çocukların düzeyine uygun. ✓	Yaşlarına çok uygun. Çocukların çok ilgisini ve dikkatini çekiyor. ✓	Evet. Çocuklar öğretmen rehberliğinde olmasa da tek başlarına sorunsuz bir şekilde yapabiliyorlar. Sıkıntıları yok. ✓
Tutarlılık	Güzel buluyorum, olumsuzluk görmedim. ✓	X	X
İçerik kalitesi	Yeterli buluyorum. İçerikteki konularda,	Metinlerle ilgili sorular öğrenciyi	Anlama, anlatma

Praktiklerden bir diğeri izlenim, öğrenme aktivitelerine ulaşılabilirliği okuma ve yazma etkinliklerinin kolaylaştırıldığını belirten bir diğeri ise etkinliklerin uzun bir süre ulaşılabilirliğe getirildiğini belirtmektedir.

1/2 kişi hedeflerini ulaşıyor, diğerleri ise...

Neden olarak, ulaşılabilir olmasının nedenlerini ise, yazılan öğrenme aktivitelerinin açık ve net olması etkilerini ne bağladı. Öğretmenler için 12 tane (02-04) yazılan öğrenme aktivitelerinin öğrencilerle bağlantılı olmasına ilerde öğretmen için 12 tane (02-04) de bulunmaktadır ve geleceğin öğrencilerinin sahip olması gereken entelektüel ve dil yetilerini kazandıracak nitelikte olduğunu belirttiler. Bilimsel süreçlerin yanında duygusal süreçlerin ana dilde saygının yanında diğer dillere saygı duyan bireyleri yetiştirilmesini desteklediğini de bu aktiviteler sahip olduğunu belirttiler. (09)

1.KATEGORI HEDEF	04	02	03
Ulaşılabilirlik 11/12	Gayet net	Sıkıntı yaşanmadı. Hedef ve kazanımlar direkt öğrenciyle bağlantılı işledik.	
Açıklık, anlaşılabilirlik 10/12	Gayet net. Karışık, karmaşık değil, rahat anlaşılır ✓	Evet. Okuma yazma çalışmalarımıza yönelik hedefler açık ve anlaşılır olarak belirtildiği için o kazanımlar doğrultusunda ilerledik. ✓	Açık, anlaşılır ✓
Ölçülebilirlik 5/12	Program bize çok fazla veri vermiyor. Özgür bırakmış, olumlu birşey. Beni ölçme ve değ. açısından ve hangi yöntemi kullanacağım konusunda sınırlandırmıyor. Özgür irademe yapabiliyorum. ✓	Evet. Okuma yazma çalışmaları sonunda aldığımız dönütler, okuma yazma öğrenmesi de ölçülebilir anlamda katkı sağladı. ✓	Ölçülebilir ✓
Düzeğe uygunluk 12/12	Düzeğe uygun ✓	Düzeğe uygun. Okuduğunu anlamakta zorluk çeken iki, üç tane öğrencime takviye çalışmaları yapıyorum. ✓	Düzeğe uygun ✓
Tutarlılık 6/12	İçerde tutarlılıklar var. ✓		
İçerideki liste	Dinleme, konuşma, okuma, yazma	X	Okuduğunu anlama

Bilimsel süreçlerin yanında duygusal süreçlerin ana dilde saygının yanında diğer dillere saygı duyan bireyleri yetiştirilmesini desteklediğini de bu aktiviteler sahip olduğunu belirttiler. (09)

1.KATEGORI HEDEF	07	08	09
Ulaşılabilirlik	Ulaşılabilir. Varolan eksiklikleri kapsadığını düşünüyorum.	Ulaşılabilir.	Ulaşılabilir. Talim ve Terbiye kurulunun sitesinden ulaştığımız Türkçe öğretim programı bize, entelektüel bir bireyin oluşmasındaki temel yönereği veriyor. Programa bağlı kalarak öğrencilerimizi bizden istediği şekilde yetiştirmeye, dillerine ve diğer dünya dillerine saygı duyan bireyler olarak yetiştirmeye uğraşıyoruz.
Açıklık, anlaşılabilirlik	Açık, anlaşılır. 21. Yüzyıl hedeflerine yönelik olarak hazırlanmış. Açık anlaşılır bir şekilde yazılmış. ✓	Açık, anlaşılır. Türkçe programının eskiye göre bir, iki ve üçüncü sınıflarda çocukların daha rahat öğrenebileceği, okuyabileceği, görsel olarak algılayabileceği bir formata girdiğini gördüm. ✓	Açık anlaşılır. İlk defa böyle detaylı bir programın oluşturulması, Kıbrıs'ın kendine uygun, başka ülkelere bağlı kalmadan böyle bir programın başlatılması bence ülke ✓

Entelektüel bir bireyin oluşmasında temel yönereği veriyor.

saygı duyan bireyler !!