

T.C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

İLKÖĞRETİM İKİNCİ KADEME
ÖĞRETMENLERİNİN, ÖĞRENCİLERİNİN VE
VELİLERİNİN TÜRKÇE PROGRAMI VE
PROGRAM'IN UYGULANMASIYLA İLGİLİ
GÖRÜŞLERİ İLE PROGRAM'IN UYGULANMASI
SIRASINDA KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR

YÜKSEK LİSANS TEZİ

YASEMİN DUR

DANIŞMAN
DOÇ. DR. BANU YANGIN

MUĞLA, 2014

T.C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

İLKÖĞRETİM İKİNCİ KADEME ÖĞRETMENLERİNİN,
ÖĞRENCİLERİNİN VE VELİLERİNİN TÜRKÇE PROGRAMI VE
PROGRAM'IN UYGULANMASIYLA İLGİLİ GÖRÜŞLERİ İLE
PROGRAM'IN UYGULANMASI SIRASINDA KARŞILAŞTIKLARI
SORUNLAR

Yasemin DUR

Eğitim Bilimleri Enstitüsünce
“Yüksek Lisans”
Diploması Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.

Tezin Enstitüye Verildiği Tarih : 04.02.2014
Tezin Sözlü Savunma Tarihi : 07.02.2014

Tez Danışmanı : Doç. Dr. Banu YANGIN
Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. Kevser BAYKARA ÖZAYDINLIK
Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Nigar İPEK EĞİLMEZ

Enstitü Müdürü : Prof. Dr. Ahmet DUMAN

MUĞLA, 2014

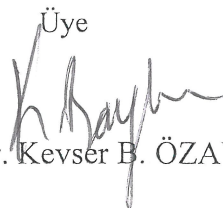
TUTANAK

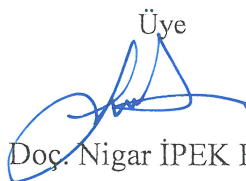
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün 04./02./2014.. tarih ve 78-2 sayılı toplantısında oluşturulan jüri, Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin 24/4 maddesine göre, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Yasemin DUR'un "İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin, Öğrencilerinin ve Velilerinin Türkçe Programı ve Program'ın Uygulanmasıyla İlgili Görüşleri İle Program'ın Uygulanması Sırasında Karşılaştıkları Sorunlar" adlı tezini incelemiş ve aday 07./02./2014. tarihinde saat 14:00 da jüri önünde tez savunmasına alınmıştır.

Adayın kişisel çalışmaya dayanan tezini savunmasından sonra 70.. dakikalık süre içinde gerek tez konusu, gerekse tezin dayanağı olan anabilim dallarından sorulan sorulara verdiği cevaplar değerlendirilerek tezin başarılı... olduğuna oy birliği... ile karar verildi.


Tez Danışmanı

Doç. Dr. Banu YANGIN

Üye

Yrd. Doç. Dr. Kevser B. ÖZAYDINLIK

Üye

Yrd. Doç. Nigar İPEK EĞİLMEZ

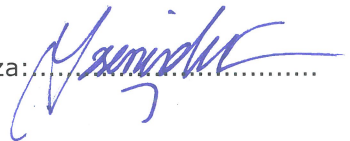
T.C
YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
ULUSAL TEZ MERKEZİ

TEZ VERİ GİRİŞİ VE YAYIMLAMA İZİN FORMU

Referans No	10031189
Yazar Adı / Soyadı	YASEMİN DUR
Uyruğu / T.C.Kimlik No	TÜRKİYE / 20971346372
Telefon	4065092758
E-Posta	d_yasemin_07@hotmail.com
Tezin Dili	Türkçe
Tezin Özgün Adı	İLKÖĞRETİM İKİNCİ KADEME ÖĞRETMENLERİNİN, ÖĞRENCİLERİNİN VE VELİLERİNİN TÜRKÇE PROGRAMI VE PROGRAM'IN UYGULANMASIYLA İLGİLİ GÖRÜŞLERİ İLE PROGRAM'IN UYGULANMASI SIRASINDA KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR
Tezin Tercümesi	TEACHERS' IN SECOND GRADE,STUDENTS AND PARENTS' OPINIONS IN IMPLEMENTATION OF PROGRAMME AND TURKISH PROGRAMME AND PROBLEMS DURING THE IMPLEMENTATION OF PROGRAMME POST GRADUATE THESIS TURKISH EDUCATION DEPARTMENT
Konu	Eğitim ve Öğretim = Education and Training
Üniversite	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Enstitü / Hastane	Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Bölüm	
Anabilim Dalı	
Bilim Dalı	
Tez Türü	Yüksek Lisans
Yılı	2014
Sayfa	333
Tez Danışmanları	DOÇ. BANU YANGIN 13718842374
Dizin Terimleri	
Önerilen Dizin Terimleri	
Kısıtlama	36 ay süre ile kısıtlı

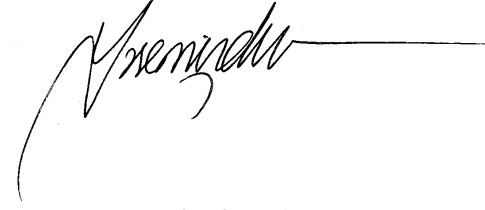
Tezimin,Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanında arşivlenmesine izin veriyorum. Ancak internet üzerinden tam metin açık erişime sunulmasının 28.03.2017 tarihine kadar ertelenmesini talep ediyorum. Bu tarihten sonra tezimin, bilimsel araştırma hizmetine sunulması amacı ile Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi tarafından internet üzerinden tam metin erişime açılmasına izin veriyorum. NOT: Erteleme süresi formun imzalandığı tarihten itibaren en fazla 3 (üç) yıldır.

28.03.2014

İmza: 

YEMİN

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin, Öğrencilerinin ve Velilerinin Türkçe Programı ve Program’ın Uygulanmasıyla İlgili Görüşleri İle Program’ın Uygulanması Sırasında Karşılaştıkları Sorunlar ve Bunlar İçin Çözüm Önerileri Nelerdir; Öğretmenler ve Öğrenciler Düzgün, Okunaklı ve İşlek Bitişik Eğik Yazabilmekte midirler?” adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Kaynakça’da gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.



07/02/2014

Yasemin DUR

ÖNSÖZ

Ana dili öğretiminin bireylere; doğru, açık ve etkili bir iletişimi gerçekleştirebilecek dilsel becerileri kazandırma; onların düşünme güçlerini geliştirme, yetkinleştirme ve toplumsallaşma süreçlerine katkıda bulunma gibi temel amaçları vardır (Sever, 2000: 5). Bu amaçların yanında dil öğretiminin bireylere; gördüklerini, duyduklarını, incelediklerini ve düşünüp tasarladıklarını sözlü ve yazılı olarak doğru ve etkili biçimde anlatma beceri ve alışkanlığı kazandırma (Kavcar ve diğerleri 1995: 4); çevrelerini ve dünyayı kavrama, anlama, yorumlama ve değerlendirme becerileri kazandırma ve ana dili bilinci oluşturma amaçları da yer alır. Ana dili öğretiminin temeli ilköğretim birinci kademedede gerçekleşmekte ve daha sonraki dönemde ana dilinin etkili ve yeterli kazandırılmasına yönelik çalışmalar yapılmaktadır. Bu konuda en önemli görev ve sorumluluk Türkçe öğretmenlerine düşmektedir. Ana dili öğretiminin en önemli unsurlarından biri olan öğretim programı, bir alanla ilgili yürütülen planlı ve sistemli her türlü etkinliklerin tamamıdır. Ana dilin etkili, yeterli şekilde kazandırılması ve ana dil eğitiminin niteliği, başarısı uygulanmakta olan programa bağlıdır. Programın temel uygulayıcısı olan öğretmenlerin programı tanımaları, bilmeleri ve programın uygulamalarını gerçekleştirebilmeleri gerekmektedir. Programın uygulandığı öğrencilerin de programda amaçlanan hedeflere ulaşmaları programın başarısı ortaya koymaktadır. Öğrenci velilerinin programın uygulamalarında öğrencilere yardımcı olmaları, destek olmaları öğrencilerin başarısı üzerinde etkili olmaktadır. Bu nedenle, Türkçe öğretmenlerinin, öğrencilerin ve velilerin uygulanmakta olan Türkçe Programı ve Program'ın uygulanmasıyla ilgili görüşleri ile Program'ın uygulanması sırasında karşılaştıkları sorunların ve bunlar için çözüm önerilerinin ortaya çıkarılması önemlidir. Ayrıca çoklu bir bakış açısıyla Türkçe Programı'nın ve Program'ın uygulanmasının kapsamlı bir şekilde değerlendirilmesinin Program'ın geliştirilmesine katkı getireceği öngörülmektedir.

Bu çalışmada, ilköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin, öğrencilerinin ve velilerinin Türkçe Programı ve Program'ın uygulanmasıyla ilgili görüşleri ile Program'ın uygulanması sırasında karşılaştıkları sorunlar ve bunlar için çözüm önerileri; öğretmenler ve öğrencilerin düzgün, okunaklı ve işlek bitişik eğik yazıp

yazamadıkları belirlenmiş ve değerlendirilmiştir. Çalışmanın birinci bölümünde, araştırma konusunu oluşturan problem durumu ortaya konulmuş; alt problemlere, araştırmanın amacı ve önemine yer verilmiştir. İkinci bölümde, kuramsal açıklamalar ve literatür taramasıyla ele edilen ilgili çalışmalar ele alınmıştır. Üçüncü bölümde, çalışmanın yöntemi ve modeline, çalışmanın evren ve örnekleme, ölçme araçlarına, veri toplama sürecine ve verilerin analizine ilişkin işlemlere yer verilmiştir. Dördüncü bölümde, araştırma sonunda elde edilen bulgular tablolar hâlinde sunularak yorumlanmıştır. Beşinci bölümde, bulgular sonucu ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlar doğrultusunda sunulan önerilere yer verilmiştir.

Bu çalışmada, ölçme araçları ile ilgili değerli görüşlerini bildiren Doç. Dr. Fatma KIRMIZI'ya, Doç. Dr. Hasan ŞEKER'e, Yrd. Doç. Dr. Kevser BAYKARA ÖZAYDINLIK'a, Yrd. Doç. Dr. Nigar İPEK EĞİLMEZ'e, Öğretim Görevlisi Nihal MACCARIO'ya, Yrd. Doç. Dr. Ruken AKAR VURAL'a, Yrd. Doç. Dr. Ahmet Zeki GÜVEN'e, Yrd. Doç. Dr. Mehmet KATRANCI'ya, Doç. Dr. Tolga ERDOĞAN ve Yrd. Doç. Dr. Özge ERDOĞAN'a, Yrd. Doç. Dr. Mehmet UYGUN'a; çalışmama katkısı olan meslektaşım Canan ŞEN'e ve Özlem BELENOĞLU'na çok teşekkür ederim. Yrd. Doç. Dr. Hatice KUMANDAŞ'a verilerin analizinde yardımcı olduğu, yol gösterdiği, çalışmamla ilgili her türlü sorumda beni geri çevirmediği ve değerli görüşlerini paylaştığı için çok teşekkür ederim.

Çalışmam sırasında yakın ilgi ve desteğini gördüğüm, çalışmamın her aşamasında bilgi ve tecrübesini benimle paylaşan, bana yol gösteren, karşılaştığım her türlü zorlukta bana destek olan, mesleki ve kişisel yaşamımda örnek aldığım değerli danışman hocam Doç. Dr. Banu YANGIN'a çok teşekkür ederim.

Yaşamım boyunca beni hep destekleyen ve yanımda olan sevgili aileme çok teşekkür ederim.

ÖZET

İLKÖĞRETİM İKİNCİ KADEME ÖĞRETMENLERİNİN, ÖĞRENCİLERİNİN VE VELİLERİNİN TÜRKÇE PROGRAMI VE PROGRAM'IN UYGULANMASIYLA İLGİLİ GÖRÜŞLERİ İLE PROGRAM'IN UYGULANMASI SIRASINDA KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR

Yasemin DUR

Yüksek Lisans Tezi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Banu YANGIN

Mart, 330 sayfa

Milli Eğitim Bakanlığı, mevcut programları yeniden gözden geçirip değerlendirerek 2004 yılından itibaren ilköğretim birinci kademedeki başlamak üzere ilköğretim programlarında, kademeli olarak değişikliklere gitmiştir ve bu kapsamda Türkçe (6–8. Sınıflar) Öğretim Programı da yenilenmiştir. Bu çalışmada, yenilenen (2005) İlköğretim Türkçe (6–8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Programı'nın uygulamaları hakkında ikinci kademe öğretmenlerinin, öğrencilerinin ve velilerinin görüşleri belirlenmiş ve belirlenen görüşlere dayalı olarak program değerlendirilmiştir. Araştırmanın genel amacı, ilköğretim ikinci kademe öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin Türkçe Programı ve Program'ın uygulanmasıyla ilgili görüşleri ile Program'ın uygulanması sırasında karşılaştıkları sorunları ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerini; öğretmenler ve öğrencilerin düzgün, okunaklı ve işlek bitişik eğik yazıp yazamadıklarını belirlemek ve değerlendirmektir. Bu temel amaç doğrultusunda, Türkçe öğretmenlerinin Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın kazanım, etkinlik, ölçme-değerlendirme, ara disiplin, dil bilgisi boyutuyla ve bitişik eğik yazı ile bitişik eğik yazının uygulanmasıyla ilgili görüşleri; Program'ın uygulanması sırasında karşılaştıkları sorunlar ve bunlar ile ilgili çözüm önerileri belirlenmiştir. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe dersindeki etkinliklerle, ölçme-değerlendirme ve dil bilgisi uygulamalarıyla, bitişik eğik yazı ve bitişik eğik yazının uygulanmasıyla ilgili görüşleri; Türkçe derslerinde karşılaştıkları sorunlar ve bunlar ile ilgili çözüm önerileri belirlenmiştir. Ayrıca ilköğretim ikinci kademe velilerinin

de Türkçe derslerine ait uygulamalarla ilgili görüşleri ve Türkçe dersleriyle ilgili karşılaştıkları sorunlar ve bunlar ile ilgili çözüm önerileri belirlenmiştir.

Araştırmanın evreni 2011-2012 Eğitim-Öğretim yılında Aydın il merkezinde bulunan devlet ve özel olmak üzere toplam 32 ilköğretim okulunda görev yapan ikinci kademe öğretmenleri, burada öğrenim gören öğrenciler ve onların velileridir. Araştırma betimsel tarama modelinde bir çalışmadır. Araştırmada hem nicel hem de nitel yöntem kullanıldığı için araştırmanın deseni, zenginleştirilmiş desen yöntemidir. Araştırmada veri toplama aracı olarak anket formu ile yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Nicel verilerin elde edildiği anket için Aydın il merkezinde görev yapan 97 Türkçe öğretmeni ve basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile 689 öğrenci belirlenmiştir. Araştırmada, nitel veri toplama tekniklerinden standartlaştırılmış açık uçlu görüşme kullanılmıştır. Görüşme için kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılarak 14 öğretmen, 35 öğrenci ve 15 veliden oluşan çalışma grubu belirlenmiştir.

Öğretmenlere ve öğrencilere uygulanan anket sonucunda elde edilen veriler, betimsel istatistik tekniklerinden frekans ve yüzde kullanılarak analiz edilmiştir. Öğretmen, öğrenci ve velilerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen nitel verilerin analiz edilmesinde ise içerik analizi tekniği kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular çerçevesinde, öğretmenlerin Türkçe Programı ve Türkçe Programı'ndaki kazanımların geneli ve Türkçe Programı'ndaki okuma, konuşma ve yazma kazanımları ile ilgili olumlu görüşte oldukları ancak dinleme-izleme kazanımları ile ilgili kısmen olumlu görüşte olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin, Türkçe Programı'nın etkinlik ve ara disiplinler boyutuyla ilgili olumlu görüşte olduğu ancak ara disiplinlerin uygulanmasında bazı sorunlarla karşılaştıkları; Türkçe Programı'nın dil bilgisi boyutuyla ilgili olumlu görüşte oldukları ancak Türkçe Programı'ndaki ölçme-değerlendirme boyutuna ve bitişik eğik yazı ile bitişik eğik yazının uygulanmasına ilişkin kısmen olumlu görüşte oldukları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin, harfleri doğru birleştirdikleri, harfleri sağa eğik (ortalama %70) yazdıkları ve yazılarının çizgisiz kâğıtta düzgün bir yol izlediği ancak harflerin şekillerini kısmen doğru yazdıkları belirlenmiştir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular çerçevesinde, öğrencilerin Türkçe derslerindeki etkinlikler ve ölçme-değerlendirme uygulamaları ile ilgili olumlu

görüŖte oldukları ancak, ölçme-değerlendirme uygulamalarıyla ilgili bazı sorunlarla karşılaştıkları ve ölçme-değerlendirme uygulamalarını yeterli şekilde gerçekleştirmedikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin, Türkçe derslerindeki dil bilgisi uygulamalarına ve bitişik eğik yazı ile bitişik eğik yazının uygulanmasına ilişkin kısmen olumlu görüşte oldukları tespit edilmiştir. Öğrencilerin harflerin şekillerini doğru yazdıkları; harflerin boyutlarını, harfler arası mesafeyi, harflerin birleştirilmesini ve sözcükler arası boşluğu uygun yaptıkları ve yazılarının çizgisiz kâğıtta düzgün bir yol izlediği ancak harflerin sağa eğikliğini (ortalama %70) kısmen yaptıkları belirlenmiştir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular çerçevesinde, velilerin Türkçe derslerine ait uygulamalarla ilgili olumlu görüşte oldukları ancak bitişik eğik yazı ve bitişik eğik yazının uygulanmasına ilişkin olumsuz görüşte oldukları tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Program değerlendirme, Türkçe Dersi Öğretim Programı, öğretmen, öğrenci ve veli.

ABSTRACT**SECONDARY SCHOOL TEACHERS' STUDENTS' AND PARENTS' AND PROBLEMS WHICH OPINION ARE ENCOUNTERED WHILE IMPLEMENTING THE TURKISH PROGRAMME****Thesis Consultant : Doç.Dr.Banu YANGIN****March, 330 pages**

The ministry of national education has changed the current programme which is reviewed, evaluated fractionally in primary school programme that is the beginning of the primary grade and renew the Turkish (6-8 Grades) curriculum since 2004. In this study (thesis), the primary school (6-8) Turkish curriculum has been renewed (2005) and secondary school teachers, students and parents' opinions have been determined and the programme which has been identified based on these opinions are evaluated.

The main aim of this thesis is to assess the conception of the students, teachers and parents about the Turkish programme and its practice in secondary schools and to evaluate the problems they meet and solution recommendations and to assess whether the teachers and the students write legible and flowing joining inclined hand writing. With this basic aim, the estimation of Turkish teachers on acquisition, efficiency, assessment practice, disciplines, grammar and joining inclined handwriting and its practice; the problem while practising the programme and solution recommendation are determined. The opinions of students attending in secondary schools with activities in Turkish classes, assessment practices, grammar practices, joining inclined hand writing and its practices, the problem they met in Turkish classes and their solution recommendations are determined. Additionally the opinions of the parents who have children in secondary schools about the practices of Turkish classes and problems they meet in Turkish classes and their solution recommendations are determined.

The population of this research are 32 private and state 1 secondary school teachers students and their parents in 2011-2012 education year. In this research is descriptive searching is used. The method of this research is diversified pattern because of using

both quantitative and qualitative methods. Survey sheet based opinionaire is used for data capture. For the quantitative survey 97 Turkish teacher and 689 students in Aydın are nominated. In the research, standart open ended question interview of qualitative data capture technique is used and by using accessibility aspect sampling 14 teachers.35 students and 15 parents the sample is determined.

The data derived from the survey implemented on teachers and the students is analysed by using descriptive statistics techniques with their frequency and percentage. While analysing the qualitative data of teachers, students and parents surveys, content analyse technique is used.

According to the diagnosis as a result of the research, it is determined that teachers have positive contention on Turkish programme and the acquisitions in Turkish programme and reading, speaking writing acquisitions but they have partly positive contention on listening acquisition. It is determined that, teachers have positive contention on activities and disciplines of Turkish programme but they have some problems while practising the disciplines. They have partially positive contention on assessment practice in Turkish programme and joining inclined handwriting and its practice. It is identified that teachers put letters together appropriately, skew letters to right (% 70) their writing and they write in a paper line on lineless paper, however they write relatively correct the shape of letters.

According to the diagnosis a result of the research ,it is determined that students have positive contention on activities in Turkish classes and assessment practice but they have some problem in practising of assessment practice. It is determined that student have partly positive contention on practising of grammar in Turkish classes and joining inclined handwriting and its practice. It is identified that the students write letters correctly, the size of letters, distance between letters, putting letters together, whether they make appropriately about the distance of letters, they write in a proper line on lineless paper and skew letters to right (average % 70).

According to the diagnosis as a result of the resarch, it determined that parents have positive contention on practices of Turkish classes but they have negative contention on joining inclined handwriting and its practice.

In this research; according to the outcome, suggestions are made about the Turkish programme and its practice and the problems while practising of the programme.

Key-words: Assessment of the programme, Teaching Turkish Lesson Programme, teacher, student, parent.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	I
ÖZET.....	III
ABSTRACT.....	VI
İÇİNDEKİLER.....	IX
TABLolar DİZİNİ.....	XIV
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	XVII
SEMBOLLER VE KISALTMALAR DİZİNİ.....	XVIII
BİRİNCİ BÖLÜM	
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Problem Cümlesi.....	3
1.3. Alt Problemler.....	3
1.4. Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	4
1.5. Araştırmanın Sayıtları.....	6
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	6
1.7. Tanımlar.....	6
İKİNCİ BÖLÜM	
2. KAVRAMSALAÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ÇALIŞMALAR.....	8
2.1 Kuramsal Açıklamalar.....	8
2.1.1. Dil.....	8
2.1.2. Dil Öğretimi.....	11
2.1.2.1. Öğretmen.....	14
2.1.2.2. Aile.....	16
2.1.2.3. Araç-Gereç.....	16
2.1.2.4. Yöntem ve Teknik.....	17
2.1.2.5. Öğretim Programı.....	17
2.1.3. Cumhuriyetten Günümüze Türkçe Dersi Öğretim Programları.....	18
2.1.3.1. 1924 Türkçe Programı.....	18
2.1.3.2. 1929 (Orta Mektep) Türkçe Programı.....	20
2.1.3.3. 1931 Türkçe Programı.....	21
2.1.3.4. 1938 Türkçe Programı.....	21
2.1.3.5. 1949 Türkçe Programı.....	21
2.1.3.6. 1962 Türkçe Programı.....	22
2.1.3.7. 1981 Türkçe Programı.....	22
2.1.3.8. 2005 Türkçe Dersi Programı (6, 7, 8. Sınıflar).....	24
2.1.3.8.1 Programın Temel Yaklaşımı.....	24

2.1.3.8.2. Programın Yapısı.....	25
2.1.3.8.2.1. Genel Amaçlar.....	25
2.1.3.8.2.2. Temel Beceriler.....	26
2.1.3.8.2.3. Öğrenme Alanları.....	26
2.1.3.8.2.3.1. Dinleme/İzleme.....	26
2.1.3.8.2.3.2. Konuşma.....	27
2.1.3.8.2.3.3. Okuma.....	28
2.1.3.8.2.3.4. Yazma.....	28
2.1.3.8.2.3.5. Dil Bilgisi.....	29
2.1.3.8.2.4. Kazanımlar.....	30
2.1.3.8.2.5. Etkinlikler.....	30
2.1.3.8.2.6 Ara Disiplinler.....	30
2.1.3.8.2.7. Atatürkçülük.....	31
2.1.3.8.2.8. Öğrenme ve Öğretme Süreci.....	31
2.1.3.8.2.9. Ölçme ve Değerlendirme.....	31
2.1.4. Program Geliştirme.....	32
2.1.4.1. Program Geliştirmede Tasarımı.....	34
2.1.4.1.1. Program Tasarım Yaklaşımları.....	35
2.1.4.1.1.1. Konu Merkezli Program Tasarımları.....	36
2.1.4.1.1.1.1. Konu Tasarımı.....	36
2.1.4.1.1.1.2. Disiplin Tasarımı.....	36
2.1.4.1.1.1.3. Geniş Alan Tasarımı.....	36
2.1.4.1.1.1.4. Süreç Tasarımı.....	37
2.1.4.1.1.1.5. Korelasyon Tasarımı.....	37
2.1.4.1.1.2. Öğrenen Merkezli Program Tasarımları.....	37
2.1.4.1.1.2.1. Çocuk Merkezli Tasarımlar.....	38
2.1.4.1.1.2.2. Yaşantı Merkezli Tasarımlar.....	38
2.1.4.1.1.2.3. Romantik (Radikal) Tasarımlar.....	38
2.1.4.1.1.2.4. Hümanistik Tasarımlar.....	39
2.1.4.1.1.3. Sorun Merkezli Program Tasarımları.....	39
2.1.4.1.1.3.1. Yaşam Şartları Tasarımı.....	39
2.1.4.1.1.3.2. Çekirdek (CORE) Tasarımı.....	40
2.1.4.1.1.3.3. Toplumsal Sorunlar ve Yeniden Kurmacılık Tasarımı.....	40
2.1.4.1.2. Eğitimde Program Geliştirme Modelleri.....	40
2.1.4.1.2.1. ABD’de Yaygın Olan Eğitim Program Modelleri.....	41
2.1.4.1.2.1.1. Tyler Modeli.....	41
2.1.4.1.2.1.2. Taba Modeli.....	43
2.1.4.1.2.1.3. Taba-Tyler Modeli.....	44
2.1.4.1.2.1.4. Oliva Modeli.....	46
2.1.4.1.2.2. Avrupa’da Yaygın Olan Eğitim Program Modelleri.....	46
2.1.4.1.2.2.1. Rasyonel Planlama Modeli.....	47
2.1.4.1.2.2.2. Durumsal Model.....	47
2.1.4.1.2.2.3. Süreç Yaklaşım Modeli.....	47
2.1.4.1.2.3. Türkiye’de Program Geliştirme Modelleri.....	47
2.1.4.3. Son Türkçe Programı’nın Geliştirilmesi Süreci.....	50
2.1.5. Program Değerlendirme.....	53
2.1.5.1. Program Değerlendirmesine İlişkin Yaklaşımları.....	55
2.1.5.1.1. Hedef Yönelimli Değerlendirme Yaklaşımları.....	55

2.1.5.1.1.1. Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli	56
2.1.5.1.1.2. Metfessel-Michael Değerlendirme Modeli.....	56
2.1.5.1.1.3. Provus'un Farklar Yaklaşımı İle Değerlendirme Modeli.....	57
2.1.5.1.1.4. Hammond'un Değerlendirme Modeli.....	58
2.1.5.1.1.5. Bennett'in Program Değerlendirme Modeli.....	58
2.1.5.1.2. Sistemlere Dayalı (Yönetim Yönelimli) Değerlendirme Yaklaşımları.....	59
2.1.5.1.2.1. Stufflebeam'in Çevre (Bağlam), Girdi, Süreç ve Ürün Modeli.....	59
2.1.5.1.2.2. Dick ve Carey'in Öğretimsel Tasarım Modeli.....	60
2.1.5.1.2.3. Kirkpatrick'in Yetiştirme Değerlendirme Modeli.....	60
2.1.5.1.2.4. Gerçekçi Değerlendirme Modeli.....	61
2.1.5.1.2.5. Alkin'in UCLA Değerlendirme Modeli.....	61
2.1.5.1.2.6. Saylori Alexander ve Lewis Modeli.....	62
2.1.5.1.2.7. Toplam Kalite Değerlendirme Modeli.....	62
2.1.5.1.3. İşbirlikçi Değerlendirme Yaklaşımı.....	63
2.1.5.1.3.1. Paydaşlara Dayalı Değerlendirme Modeli.....	63
2.1.5.1.3.2. Yetkilendirme Değerlendirme Modeli.....	63
2.1.5.1.3.3. Demokratik Değerlendirme Modeli.....	63
2.1.5.1.3.4. Yararlanmaya Odaklı Değerlendirme Modeli.....	64
2.1.5.1.3.5. Mantık Modeli.....	64
2.1.5.1.3.6. Örgütsel Öğrenme Modeli.....	64
2.1.5.1.4. Katılımcı Yönelimli Değerlendirme Yaklaşımları.....	65
2.1.5.1.4.1. Parlett ve Hamilton'un Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli.....	65
2.1.5.1.4.2. Stake'in Uygunluk(Uygunluk-Olasılık) Modeli.....	65
2.1.5.1.4.6. Stake'in Yanıtlayıcı (İhtiyaca Cevap Vermeye Dayalı) Program Değerlendirme Modeli.....	66
2.1.5.3. Son Türkçe Programı'nın Değerlendirilmesi Süreci.....	68
2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	88

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM.....	116
3. 1. Araştırmanın Modeli.....	116
3. 2. Evren ve Örneklem.....	118
3. 2. 1. Nicel Veriler İçin Oluşturulan Örneklem.....	119
3.2.1.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kişisel Bilgileri.....	119
3.2.1.2. Öğrenci Örneklemi İle İlgili Okul ve Sınıf Bilgileri.....	121
3. 2. 2. Nitel Veriler İçin Seçilen Çalışma Grubu.....	123
3.3. Veri Toplama Araçları.....	124
3. 3. 1. Öğretmenlerin Türkçe Programı, Türkçe Programı'nın Uygulanması ve Türkçe Programı'nın Uygulanması Sırasında Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşlerini Belirleme Anketi (Formu).....	126
3. 3. 2. Öğrencilerin Türkçe Programı, Türkçe Programı'nın Uygulanması ve Türkçe Programı'nın Uygulanması Sırasında Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşlerini Belirleme Anketi (Formu).....	127
3. 3. 3. Öğretmenlerin Türkçe Programı, Türkçe Programı'nın Uygulanması ve Türkçe Programı'nın Uygulanması Sırasında Karşılaştıkları Sorunlara ve Bunlar İle İlgili Çözüm Önerilerine İlişkin Görüşme Soruları (Formu).....	127
3. 3. 4. Öğrencilerin Türkçe Programı, Türkçe Programı'nın Uygulanması ve Türkçe Programı'nın Uygulanması Sırasında Karşılaştıkları Sorunlara ve	128

Bunlar İle İlgili Çözüm Önerilerine İlişkin Görüşme Soruları (Formu)...	
3. 3. 5. Velilerin Türkçe Programı, Türkçe Programı'nın Uygulanması ve Türkçe Programı'nın Uygulanması Sırasında Karşılaştıkları Sorunlara ve Bunlar İle İlgili Çözüm Önerilerine İlişkin Görüşme Soruları (Formu).....	128
3. 3. 6. Bitişik Eğik Yazı Değerlendirme Ölçeği.....	128
3. 4. Veri Toplama Süreci.....	129
3. 4. 1. Nicel Verilerin Toplanması.....	129
3. 4. 2. Nitel Verilerin Toplanması.....	130
3. 5. Verilerin Analizi.....	130
3. 5. 1. Nicel Verilerin Analizi.....	130
3. 5. 2. Nitel Verilerin Analizi.....	131

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUMLAR.....	135
4. 1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	135
4.1.1. Birinci Alt Problemin Birinci Sorusuna İlişkin Bulgular.....	136
4.1.2. Birinci Alt Problemin İkinci Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorum.....	145
4.1.3. Birinci Alt Problemin Üçüncü Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorum.....	162
4.1.4. Birinci Alt Problemin Dördüncü Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorum.....	165
4.1.5. Birinci Alt Problemin Beşinci Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorum.....	183
4.1.6. Birinci Alt Problemin Altıncı Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorum.....	187
4.1.7. Birinci Alt Problemin Yedinci Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorum.....	190
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	208
4. 3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	210
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	212
4.4.1. Dördüncü Alt Problemin Birinci Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorum.....	212
4.4.2. Dördüncü Alt Problemin İkinci Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorum.....	224
4.4.3. Dördüncü Alt Problemin Üçüncü Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorum.....	238
4.4.4. Dördüncü Alt Problemin Dördüncü Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorum...	243
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	254
4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	256
4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	258
4.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	264

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	271
5.1. Sonuçlar.....	271
5.1.1. İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Türkçe Programı ve Program'ın Uygulanmasıyla İlgili Görüşlerine İlişkin Sonuçlar.....	271
5.1.1.1. İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Genel Olarak Türkçe Programı ve Program'ın Uygulanmasıyla İlgili Görüşlerine İlişkin Sonuçlar.....	271
5.1.1.2. İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Türkçe Programı'nın Kazanım Boyutuyla İlgili Görüşlerine İlişkin Sonuçlar.....	272
5.1.1.3. İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Türkçe Programı'nın Etkinlik Boyutuyla İlgili Görüşlerine İlişkin Sonuçlar.....	274
5.1.1.4. İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Türkçe Programı'ndaki Ölçme-	

Değerlendirme Boyutuyla İlgili Görüşlerine İlişkin Sonuçlar.....	274
5.1.1.5. İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Türkçe Programı'nın Ara Disiplinler Boyutuyla İlgili Görüşlerine İlişkin Sonuçlar.....	275
5.1.1.6. İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Türkçe Programı'nın Dil Bilgisi Boyutuyla İlgili Görüşlerine İlişkin Sonuçlar.....	276
5.1.1.7. İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Bitişik Eğik Yazı ve Bitişik Eğik Yazının Uygulanmasıyla İlgili Görüşlerine İlişkin Sonuçlar.....	277
5.1.2. İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Program'ın Uygulanması Sırasında Karşılaştıkları Sorunlar ve Bunlarla İlgili Çözüm Önerilerine İlişkin Sonuçlar.....	278
5.1.3. İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenleri Düzgün, Okunaklı ve İşlek Bitişik Eğik Yazabilmekte Midir? Sorusuna İlişkin Sonuçlar.....	279
5.1.4. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Türkçe Programı ve Program'ın Uygulanmasıyla İlgili Görüşlerine İlişkin Sonuçlar	279
5.1.4.1. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Türkçe Derslerindeki Etkinliklerle İlgili Görüşlerine İlişkin Sonuçlar.....	279
5.1.4.2. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Türkçe Derslerindeki Ölçme-Değerlendirme Uygulanmalarıyla İlgili Görüşlerine İlişkin Sonuçlar.....	280
5.1.4.3. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Türkçe Derslerindeki Dil Bilgisi Uygulamalarıyla İlgili Görüşlerine İlişkin Sonuçlar.....	282
5.1.4.4. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Bitişik Eğik Yazı ve Bitişik Eğik Yazının Uygulanmasıyla İlgili Görüşlerine İlişkin Sonuçlar.....	282
5.1.5. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Program'ın Uygulanması Sırasında Karşılaştıkları Sorunlar ve Bunlarla İlgili Çözüm Önerileri İlişkin Sonuçlar	284
5.1.6. İlköğretim İkinci Kademe Öğrencileri Düzgün, Okunaklı ve İşlek Bitişik Eğik Yazabilmekte Midir? Sorusuna İlişkin Sonuçlar.....	284
5.1.7. İlköğretim İkinci Kademe Velilerinin Türkçe Derslerine Ait Uygulanmalarla İlgili Görüşlerine İlişkin Sonuçlar.....	284
5.1.8 İlköğretim İkinci Kademe Velilerinin Türkçe Dersleriyle İlgili Karşılaştıkları Sorunlar ve Bunlarla İlgili Çözüm Önerileri	285
5.2. Öneriler.....	285
KAYNAKLAR.....	289
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	

TABLolar DİZİNİ

Tablo 3.1. Öğretmenlerin Hizmet Yıllarına İlişkin Bilgiler.....	120
Tablo 3.2. Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına İlişkin Bilgiler.....	120
Tablo 3.3. Öğretmenlerin 2005 Türkçe Programı'yla İlgili Hizmet İçi Eğitim Durumlarına İlişkin Bilgiler.....	121
Tablo 3.4. Öğrenci Örnekleme.....	122
Tablo 3.5. Görüşme Yapılan Velilerin Eğitim Durumlarına İlişkin Bilgiler	124
Tablo 4.1. Öğretmenlerin Genel Olarak Türkçe Programı ve Program'ın Uygulanmasına İlişkin Anket Yoluyla Elde Edilen Görüşleri.....	136
Tablo 4.2. Öğretmenlerin Genel Olarak Türkçe Programı ve Program'ın Uygulanmasına Öğretmenlerin Genel Olarak Türkçe Programı ve Program'ın Uygulanmasına İlişkin Görüşme Yoluyla Elde Edilen Görüşleri.....	142
Tablo 4.3. Öğretmenlerin Türkçe Programı'nın Kazanım Boyutuna İlişkin Anket Yoluyla Elde Edilen Görüşleri.....	145
Tablo 4.4. Öğretmenlerin Türkçe Programı'nın Kazanım Boyutuna İlişkin Görüşme Yoluyla Elde Edilen Görüşleri	158
Tablo 4.5. Öğretmenlerin Türkçe Programı'nın Etkinlik Boyutuna İlişkin Anket Yoluyla Elde Edilen Görüşleri.....	163
Tablo 4.6. Öğretmenlerin Türkçe Programı'ndaki Ölçme-Değerlendirme Boyutuna İlişkin Anket Yoluyla Elde Edilen Görüşleri	165
Tablo 4.7. Öğretmenlerin Türkçe Programı'ndaki Ölçme-Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşme Yoluyla Elde Edilen Görüşleri	180
Tablo 4.8. Öğretmenlerin Türkçe Programı'nın Ara Disiplinler Boyutuna İlişkin Görüşme Yoluyla Elde Edilen Görüşleri.....	184

Tablo 4.9. Öğretmenlerin Türkçe Programı'nın Dil Bilgisi Boyutuna İlişkin Anket Yoluyla Elde Edilen Görüşleri.....	187
Tablo 4.10. Öğretmenlerin Bitişik Eğik Yazı ve Bitişik Eğik Yazının Uygulanmasına İlişkin Anket Yoluyla Elde Edilen Görüşleri.....	190
Tablo 4.11. Öğretmenlerin Bitişik Eğik Yazı ve Bitişik Eğik Yazının Uygulanmasına İlişkin Görüşme Yoluyla Elde Edilen Görüşleri.....	203
Tablo 4.12. Öğretmenlerin Önerilen Ölçme ve Değerlendirme Yollarının Öğrencilerin Tamamına Uygulanamamasının Sebepleri İle İlgili Görüşleri.....	218
Tablo 4.13. Öğretmenlerin Türkçe Program'ın Uygulanması Sırasında Karşılaştıkları Sorunlara ve Çözüm Önerilerine Yönelik Görüşme Yoluyla Elde Edilen Görüşleri.....	209
Tablo 4.14. Öğretmenlerin Düzgün, Okunaklı ve İşlek Bitişik Eğik Yazabilmekte midirler? Sorusuna İlişkin Elde Edilen Bulgular.....	211
Tablo 4.15. Öğrencilerin Türkçe Derslerindeki Etkinliklere İlişkin Anket Yoluyla Elde Edilen Görüşleri.....	213
Tablo 4.16. Öğrencilerin Türkçe Derslerindeki Etkinliklere İlişkin Görüşme Yoluyla Elde Edilen Görüşleri.....	220
Tablo 4.17. Öğrencilerin Türkçe Derslerindeki Ölçme-Değerlendirme Uygulamalarına İlişkin Anket Yoluyla Elde Edilen Görüşleri	225
Tablo 4.18. Öğrencilerin Türkçe Derslerindeki Ölçme-Değerlendirme Uygulamalarına İlişkin Görüşme Yoluyla Elde Edilen Görüşleri.....	230
Tablo 4.19. Öğrencilerin Türkçe Derslerindeki Dil Bilgisi Uygulamalarına İlişkin Anket Yoluyla Elde Edilen Görüşleri.....	239
Tablo 4.20. Öğrencilerin Türkçe Derslerindeki Dil Bilgisi Uygulamalarına İlişkin Görüşme Yoluyla Elde Edilen Görüşleri	241
Tablo 4.21. Öğrencilerin Bitişik Eğik Yazı ve Bitişik Eğik Yazının Uygulanmasına İlişkin Anket Yoluyla Elde Edilen Görüşleri.....	244
Tablo 4.22. Öğrencilerin Bitişik Eğik Yazı ve Bitişik Eğik Yazının Uygulanmasına İlişkin Görüşme Yoluyla Elde Edilen Görüşleri	250
Tablo 4.23. Öğrencilerin Program'ın Uygulanması Sırasında Karşılaştıkları Sorunlar ve Bunlarla İlgili Çözüm Önerileri.....	255

Tablo 4.24. “Öğrencilerin Düzgün, Okunaklı ve İşlek Bitişik Eğik Yazabilmekte midirler?” Sorusuna İlişkin Elde Edilen Bulgular.....	256
Tablo 4.25. Velilerin Türkçe Derslerine Ait Uygulamalara İlişkin Görüşme Yoluyla Elde Edilen Görüşleri.....	258
Tablo 4.26. İlköğretim İkinci Kademe Velilerinin Türkçe Dersleriyle İlgili Karşılaştıkları Sorunlar ve Bunlarla İlgili Çözüm Önerilerine İlişkin Görüşme Yoluyla Elde Edilen Görüşleri	265
Tablo 4.27. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin, Öğrencilerin ve Velilerin Türkçe Programı’nın Uygulamaları İle İlgili Görüşlerinin Genel Karşılaştırması.....	266
Tablo 4.28. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin, Öğrencilerin ve Velilerin Türkçe Programı’nın Uygulanması Sırasında Karşılaştıkları Sorunların ve Bu Sorunlara Çözüm Önerilerinin Genel Karşılaştırması.....	267

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2.1. Program Geliştirmede Tyler Modeli.....	42
Şekil 2. 2. Program Geliştirmede Taba Modeli.....	43
Şekil 2. 3.Taba-Tyler'ın Program Geliştirme Modeli.....	45
Şekil 2.4. Avrupa'da Geliştirilen Modellerin Karşılaştırılması.....	47
Şekil 2.5. MEB Yeni Program Geliştirmede Modeli.....	49
Şekil 3.1. Araştırmada İzlenen Süreç.....	133

KISALTMALAR

EARGED : Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi

F : Frekans

IEA : Uluslararası Eğitim Başarılarını Belirleme Kuruluşu

EPÖ : Eğitim Programları ve Öğretim Alanı Profesörler Kurulu

İTDÖP: İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

OECD : Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü

PDR : Performans Değerlendirme Sınavı

PIRLS : Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi

PISA :Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Projesi

SBS : Seviye Belirleme Sınavı

TDK : Türk Dil Kurumu

TTK : Talim Terbiye Kurulu

TDÖP : Türkçe Dersi Öğretim Programı

TIMMS : Uluslararası Matematik ve Fen Bilgisi Çalışması

TÜBA : Türkiye Bilimler Akademisi

BÖLÜM I

GİRİŞ

Çalışmanın bu bölümünde, problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı ve önemi, sınırlılıklar, sayılılar ve tanımlar yer almıştır.

1.1. Problem Durumu

Sever (2000: 2) dili düşünme ve iletişim aracı olarak ifade etmiştir. Birey anlama, anlatmayı, iletişimi sağlayan dil ile ilk olarak içinde bulunduğu çevrede karşılaşır ve doğal süreç içerisinde dilin kullanımını çevresinden öğrenmeye başlar. Dil, bireyin kendini ifade etme ihtiyacını karşılamakta, bulunduğu ortam ve yaşadığı toplum ile iletişime geçmesini sağlamaktadır. Aynı zamanda dil, bireyin çevresi ve toplum ile iletişim halinde olma sürecini de gerçekleştirmektedir. Bu süreç içinde birey dil ve düşünme becerilerini kullanmaya ve geliştirmeye başlamaktadır. İnsanlar bir şekilde kendini ifade etme yollarını bulmakta ancak doğru, etkili ve yeterli ifade etme becerisinin kazanılması ve geliştirilmesi gerekmektedir.

Bireyin kendini doğru, etkili ve yeterli şekilde ifade etmesi ve iletişim becerisinin gelişmesi, bulunduğu toplumun şekillenmesini de olumlu yönde etkilemektedir. Kendini doğru, etkili ve yeterli anlatabilen ve karşısındakini aynı şekilde anlayabilen bireylerin olduğu bir toplumda, her türlü anlaşmazlıkların ve çatışmaların sebep olduğu olay ve durumların yaşanması önlenabilir. Bu da toplumsal düzenin gerçekleşmesini ve toplumun gelişmesini sağlamaktadır. Bireylerin anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesi iyi bir dil eğitimi ile sağlanabilir. Bireyin dil eğitimi, ilk olarak aile ortamında belli bir plan ve program olmaksızın, kuralsız ve düzensiz olarak gerçekleşmektedir. Birey dilin kullanımını ve özelliklerini belli bir

program dâhilinde öğrenmeye ise ilköğretimde Türkçe dersleri ile başlamakta ve bu öğrenim üst eğitim kurumlarında gelişerek devam etmektedir. Ancak ülkemizin katıldığı uluslararası sınavlarda, dil ile ilgili becerilerin yeterli oranda kazandırılmadığı ve dil becerisinin kazandırılmasında yeterli olunmadığı ortaya konulmuştur.

Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi (PIRLS) 2001 yılında Uluslararası Eğitim Başarılarını Belirleme Kuruluşu (IEA) tarafından Türkiye'nin de aralarında olduğu 35 ülkede uygulanmıştır. Bu uygulama sonucunda ülkemiz 35 ülke arasında 28. olmuştur. Türkiye'nin puanı uluslararası ortalamadan 51 puan daha düşüktür (MEB 2003). Ayrıca, 2000- 2003 döneminde PISA yani Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Projesi'ne katılan ülkemiz, bu projeden de iyi sonuçlar alamamıştır. Türkiye projeye katılan ülkeler içinde, 441 puanlık okuma alanı ortalaması ile Uruguay ve Tayland'dan farklı olmayan bir performans sergileyerek alt sıralarda yer almıştır (MEB 2005). Milli Eğitim Bakanlığı, Türkçe eğitimi ve Türkçe Programı'nı yeniden gözden geçirip değerlendirerek 2004 yılından itibaren ilköğretim birinci kademedен başlamak üzere ilköğretim programlarında, kademeli olarak, değişikliklere gitmiştir.

Eğitimin ve öğretim uygulamalarının etkin bir şekilde gerçekleştirilmesi, niteliği ve başarısı uygulanmakta olan programa bağlıdır. Ancak programın kağıt üstünde çok iyi bir şekilde hazırlanmış olması, programın uygulanması sırasında herhangi bir sorun yaşanmayacağı anlamına gelmemektedir. Uygulanan programın etkililiğinin ve başarısının ortaya çıkarılması için programın değerlendirmesi gerekmektedir. Program değerlendirilerek programın uygulamadaki eksiklikleri ve yetersizlikleri de saptanabilmektedir. Bu sayede program ile ilgili düzeltmelerin yapılması ve programın iyileştirilmesi ve geliştirilmesi sağlanabilmektedir.

İlköğretim Türkçe Dersi (6–8. Sınıflar) Öğretim Programı'nın uygulanmasında büyük sorumluluğu olan öğretmenlerin ve Program'ın uygulandığı öğrenci gruplarının ve velilerin Türkçe Programı ve Program'ın uygulanmasıyla ilgili görüşleri ile Program'ın uygulanması sırasında karşılaştıkları sorunların ortaya çıkarılması oldukça önemlidir. Öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin Program ile ilgili görüşlerinin ortaya çıkarılması ve çoklu bir bakış açısıyla Türkçe Programı'nın

ve Program'ın uygulanmasının kapsamlı bir şekilde değerlendirilmesinin Program'ın geliştirilmesine katkı getireceği düşünülmektedir.

1.2. Problem Cümlesi

İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin, öğrencilerinin ve velilerinin Türkçe Programı ve Program'ın uygulanmasıyla ilgili görüşleri ile Program'ın uygulanması sırasında karşılaştıkları sorunlar ve bunlar için çözüm önerileri nelerdir; öğretmenler ve öğrenciler düzgün, okunaklı ve işlek bitişik eğik yazabilmekte midirler?

1.3. Alt Problemler

1. İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin Türkçe Programı ve Program'ın uygulanmasıyla ilgili görüşleri nelerdir?

- 1.1. İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin genel olarak Türkçe Programı ve Program'ın uygulanmasıyla ilgili görüşleri nelerdir?
- 1.2. İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin Türkçe Programı'nın kazanım boyutuyla ilgili görüşleri nelerdir?
- 1.3. İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin Türkçe Programı'nın etkinlik boyutuyla ilgili görüşleri nelerdir?
- 1.4. İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin Türkçe Programı'ndaki ölçme-değerlendirme boyutuyla ilgili görüşleri nelerdir?
- 1.5. İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin Türkçe Programı'nın ara disiplinler boyutuyla ilgili görüşleri nelerdir?
- 1.6. İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin Türkçe Programı'nın dil bilgisi boyutuyla ilgili görüşleri nelerdir?
- 1.7. İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin bitişik eğik yazı ve bitişik eğik yazının uygulanmasıyla ilgili görüşleri nelerdir?

2. İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin Program'ın uygulanması sırasında karşılaştıkları sorunlar ve bunlarla ilgili çözüm önerileri nelerdir?
3. İlköğretim ikinci kademe öğretmenleri düzgün, okunaklı ve işlek bitişik eğik yazabilmekte midirler?
4. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe Programı ve Program'ın uygulanmasıyla ilgili görüşleri nelerdir?
 - 4.1. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe derslerindeki etkinliklerle ilgili görüşleri nelerdir?
 - 4.2. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe derslerindeki ölçme-değerlendirme uygulamalarıyla ilgili görüşleri nelerdir?
 - 4.3. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe derslerindeki dil bilgisi uygulamalarıyla ilgili görüşleri nelerdir?
 - 4.4. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin bitişik eğik yazı ve bitişik eğik yazının uygulanmasıyla ilgili görüşleri nelerdir?
5. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Program'ın uygulanması sırasında karşılaştıkları sorunlar ve bunlarla ilgili çözüm önerileri nelerdir?
6. İlköğretim ikinci kademe öğrencileri düzgün, okunaklı ve işlek bitişik eğik yazabilmekte midirler?
7. İlköğretim ikinci kademe velilerinin Türkçe derslerine ait uygulanmalarla ilgili görüşleri nelerdir?
8. İlköğretim ikinci kademe velilerinin Türkçe dersleriyle ilgili karşılaştıkları sorunlar ve bunlarla ilgili çözüm önerileri nelerdir?

1.4. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Erden (1998) eğitim programlarını değerlendirmenin, eğitim programlarının etkililiği hakkında yargıda bulunma ve programdaki aksaklıkların, programın hangi öge ya da öğelerinden kaynaklandığını belirleyerek gerekli düzeltmelerin yapılmasına olanak

sağladığını belirtmektedir. Ertürk (1975) de program değerlendirmeyi, programın etkililiği hakkında karar verme süreci olarak değerlendirmenin yetiçek geliştirmenin son ve tamamlayıcı halkası olarak tanımlamaktadır. Demirel (2012) de programın uygulanması sonucunda, yetersiz kalan ya da ters işleyen ögelerin olup olmadığını; aksaklıkların programın hangi ögelerinden kaynaklandığını belirlemek ve gerekli düzeltmeleri yapmak amacıyla programın değerlendirilmesi gerektiğini belirtmektedir.

Bir programın geliştirilmesi sürecinde eğitim programlarının tasarlanması, uygulanması, değerlendirilmesi, değerlendirme sonucunda elde edilen veriler doğrultusunda program ile ilgili eksiklerin, aksaklıkların belirlenmesi ve programın düzenlenmesi gerekmektedir. Programların uygulama içerisinde sürekli olarak değerlendirilmesi ve değerlendirme sonucuna göre de eksikliklerin, aksaklıkların giderilmesi ve gerekli düzeltme ve değişimlerin yapılması, programın sürekli gelişimini sağlamakta ve etkililiğini ortaya koymaktadır.

Bu bağlamda, programın uygulayıcısı olan öğretmenler tarafından değerlendirilmesi, programın etkililiğinin, yeterliliğinin ortaya konulması ve program ile ilgili gerekli düzenleme ve değişikliklerin yapılması açısından oldukça önemlidir. Ayrıca programa tabii tutulan öğrencilerin ve öğrenci velilerinin programın uygulamaları ile ilgili görüşleri ve değerlendirmeleri programın farklı bakış açılarından değerlendirilmesini sağlayacaktır. Öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin Program ile ilgili görüşlerinin ortaya çıkarılması ve çoklu bir bakış açısıyla Türkçe Programı'nın ve Program'ın uygulanmasının kapsamlı bir şekilde değerlendirilmesinin Program'ın geliştirilmesine katkı getireceği düşünülmektedir.

Bu araştırma, ilköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin, öğrencilerinin ve velilerinin Türkçe Programı ve Program'ın uygulanmasıyla ilgili görüşleri ile Program'ın uygulanması sırasında karşılaştıkları sorunları ortaya koymayı amaçlamaktadır. Ayrıca Türkçe Programı'nın kazanım, etkinlik, ölçme-değerlendirme, ara disiplin boyutları ile bitişik eğik yazı ve bitişik eğik yazının uygulanmasıyla ilgili görüşleri ve yaşanan sorunları tespit etmeyi amaçlamaktadır. Araştırma sonunda elde edilen

bulgular ve bulgular yoluyla ortaya koyulan sonuçların, Türkçe Program'ının değerlendirilmesine ve geliştirilmesine yardımcı olacağı düşünülmektedir.

1.5. Araştırmanın Sayıtları

1. Öğretmenler ve öğrenciler anketi samimi bir şekilde yanıtlamışlardır.
2. Öğretmenler, öğrenciler ve veliler görüşme sorularını içtenlikle ve gerçek düşüncelerini yansıtacak şekilde yanıtlamışlardır.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma; yalnızca Aydın ilinde bulunan merkez ilköğretim ikinci kademe ve 2011-2012 Eğitim-Öğretim yılının ikinci dönemindeki Türkçe öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin görüşleri ile sınırlıdır.
2. Nicel veri toplama aracı olarak anket ve nitel veri toplama aracı olarak görüşme formu ile sınırlıdır.
3. Bitişik eğik yazı değerlendirmesi (öğretmen ve öğrencilere) verilen cümleyle sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Dil: İnsanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli anlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş sosyal bir müessesedir (Ergin 2003: 4).

Ana dili : Anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkili bulunan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireylerin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir (Aksan 1997: 81, Akt. Yılmaz 2009: 3).

Eğitim: Bireylerin kendi yaşantısı yoluyla istendik davranış değiştirme ya da oluşturma sũrecidir (Senemoğlu 2005: 86).

Őđrenme: İnsanlar yaşamları boyunca karşılaştıkları çeşitli durumlarla etkileşim içinde bulunurlar. Őđrenme, bu etkileşim sonucu kişide oluşan kalıcı davranış değişmeleridir. (Fidan, Erden 1990: 156).

Őđretim: Bireyin hayat boyu sũren eğitiminin, okulda planlı, programlı, destekli olarak yũrũtũlen, genellikle bir belgeyle sonuçlanan, őđrenmenin gerçekleşmesi ve bireyde istenen davranışların gelişmesi için uygulanan sũrelerin tũmũdũr (Varış 1996).

Program: Konu hakkında belirlediği başlıklar ve zaman sınırlaması ile eğitimin sistemli bir sũre halinde gelişimini sağlamaktadır (Temizyũrek ve Balcı 2006 : 12).

Program Geliştirme: Eğitim programlarının tasarlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve değerlendirme sonucu elde edilen veriler doğrultusunda yeniden dũzenlenmesi sũrecidir (Erden 1998: 4).

Program Değerlendirme: Gœzlem ve çeşitli œlme araçları ile eğitim programlarının etkililiği hakkında veri toplama, elde edilen verileri programın etkililiğinin işaretçileri olan œltũlerle karşılaştırıp yorumlama ve programın etkililiği hakkında karar verme sũrecidir (Erden 1998: 10).

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Açıklamalar

Bu bölümde, öncelikle dil ve dil öğretimi, dil öğretiminde öğretmen, aile, araç-gereç, yöntem ve teknikler ve öğretim programının önemi üzerinde durulmuştur. Daha sonra cumhuriyetten günümüze Türkçe Programları; program geliştirme yaklaşım ve modelleri; son Türkçe Programı'nın geliştirilmesi süreci; program değerlendirme yaklaşım ve modelleri ile son Türkçe Programı'nın değerlendirme süreci verilmiştir.

2.1.1. Dil

Dil insanın kendini ifade etmesini, çevre ile iletişime geçmesini, gelişmesini ve değişmesini sağlamaktadır. Dil aynı zamanda öğrenmenin gerçekleşmesini, devam etmesini sağlayan bir araç ve gelişen, değişen bir varlıktır. Dil ile ilgili birçok tanımlamalarda bulunmuş ve dilin özellikleri, işlevi farklı yönlerden ele alınmıştır. Aşağıda dil ilgili tanımlamalara ve açıklamalara yer verilmiştir.

Dil, insanlar arasında iletişimi sağlayan ve bütün öğrenme faaliyetlerinde anahtar rol oynayan doğal bir araçtır. Dil edinimi ve eğitimi belli bir süreç içinde gelişir. Bireylerin öğrenmeye ve öğrendiklerini birleştirmeye olan doğal eğilimi, uygun yöntem ve teknikler kullanıldığında geliştirilebilir. İnsanın kendisini ve çevresindeki olayları anlamaya çalışırken kurduğu düşünce dünyası, kavramlar ve kavramlar arasındaki ilişkilerle biçimlenir. İnsan, kavramların bir dil bütünlüğü içinde kazandıkları değerlerle birlikte sosyalleşir ve dil yardımıyla öğrenme, öğrendiklerini

uygulama, yorumlama gibi birtakım düşünme ve ifade etme faaliyetlerinde bulunur (MEB 2005).

Dil, insanın kendisini geliştirmesi, değiştirmesi ve etkileştirme girmesi için canlı bir varlıktır (Güneş 2007). Yine Güneş (2007)'e göre, insan gelişiminin ve öğrenmenin kalbidir ve birey dili kullanarak iletişim kurar, sosyal etkileşime girer ve kendini geliştirir.

Türkçe Sözlükte ise dilin tanımı şu şekildedir:

“İnsanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan.” (TDK 2005: 526).

Ergin (1993)'e göre dil; insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta; kendi kanunları içinde yaşayan ve gelişen canlı bir varlık; milleti birleştiren, koruyan ve onun ortak malı olan sosyal bir müessese; seslerden örülmüş muazzam bir yapı; temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli anlaşmalar ve sözleşmeler sistemidir.

Sever (1997)'e göre: “Dil, düşünme ve iletişim aracıdır. “Kişinin iletişim yeteneğini, büyük ölçüde, onun, iletişim aracı olan dili kullanabilme becerisi belirler.” Çünkü, dil bir öğrenme ve öğretme aracıdır. Başka bir deyişle, insanın var olduğu dünyayı anlama ve anlatma, duygu, düşünce yapısını oluşturan ve biçimlendiren bir araçtır. Dilin gelişip zenginleşmesi, bireyin duygu ve düşünce yönünden de gelişip zenginleşmesidir.

Yine Sever'e (1997) göre; dil toplumun bütün kültür birikiminin, kültür dokusunu aktaran en etkili araçtır. Bir ulusun bireylerini kaynaştıran duygu ve düşünce bağıdır. Aynı dili konuşan insanlar arasındaki duygu ve düşünce birlikteliği, ulus bilincinin oluşmasını sağlar ve bu bilinci pekiştirir.

Dil bir iletişim aracı olmasının yanında toplumu bir arada tutan, toplumu oluşturan bireyleri ortak değerlerle bağlayan, toplumun şekillenmesini ve millet olabilme bilinci kazandıran en etkili araçtır (Sever 1997).

Dil, düşünce, duygu ve isteklerin bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan, çok yönlü, çok gelişmiş bir sistemdir (Aksan 1990, Korkmaz 2001).

Bu tanımlamalardan yola çıkarak dilin, insanların duygu ve düşüncelerini aktarmasını, insanlar arasında iletişimin gerçekleşmesini ve kültürel birikimin aktarılmasını sağlayan, toplumu ortak değerlerde buluşturan, millet bilincini oluşturan, yaşayan ve gelişen önemli bir güç olduğu söylenebilir.

Birey kendini en etkili, yeterli şekilde ana dili ile ifade eder. Kişi ilk yaşadığı bilişsel, süreçten başlayarak sürdüreceği yaşam içinde ana dili ile yaşayacaktır. Bireyin dinleme, konuşma, okuma, yazma, anlama, anlatım becerilerinin ilk edinmeye başlanması, geliştirmesi gibi hepsi ana dil sayesinde olmaktadır. Aşağıda ana dil ile ilgili tanımlara ve açıklamalara yer verilmiştir.

Ana dili, başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkide bulunulan çevrelerden öğrenilir; insanın bilinç altına inerek bireyin toplumla en güçlü bağlarını oluşturur (Aksan1975, Akt. Sever 1997).

Ana dili çocuğun yaşadığı çevrenin ve bağlı olduğu toplumsal ortamın ürünüdür. Çocuk çevresini, toplumunu ve bu toplumun koyduğu ve geliştirdiği kültürel birikimi anadiliyle algılayıp kavrar. Dil yetkinleştikçe bilgi ve kültür birikimi geliştirilir.

Ana dili ile toplumsal yapı arasında birbirini etkileyen ve şekillendiren bu bağ bu şekilde açıklanabilir: “Ana dil, insanın yaşamı boyunca içinde yaşadığı topluma göre biçimlenen, başta beyindeki dil merkezinin olgunlaşmasıyla koşut olarak, sosyokültürel etkileşimlerle gelişen, değişken bir göstergeler dizgesidir. Dilsel göstergeler toplumsal hayatı düzenleyici, kimlik oluşturucu, değer taşıyıcı, iletişim sağlayıcı gibi birçok işlevleri vardır” (Çelebi 2006: 303).

Ana dilinin kültürel öğelerle bu yakın ilişkisi ulusal kimliğin şekillenmesinde de etkili olmaktadır. Bir anlamda dil bizi biz yapan, karakterimizi belirleyen bir değerler bütünüdür. İyi bir ana dil eğitimi de toplumu oluşturan bireylerin dili etkin ve yeterli kullanarak kendilerini ve toplumu şekillendirmelerini sağlayacaktır.

Türkçe dersi, bireyde anlama ve anlatma, düşünme, yorumlama becerilerinin kazandırılması, geliştirilmesi, bu becerilerin diğer alanlara da aktarabilmesi ve bu becerileri kazanan bireylerden oluşan bir toplum yaratma amacındadır. Bu amacın gerçekleşmesi ve Türkçenin yani ana dil gücünün doğru ve yeterli kullanılması için de iyi bir dil öğretimi gerekmektedir.

2.1.2. Dil öğretimi

Aşağıda dil öğretiminin hedeflerine ve dil öğretimi ile ilgili yaklaşımlara ve açıklamalara yer verilmiştir.

Dil öğretiminin temel hedefi, öğrencilerin, dilin farklı bağlamlarda aldığı görünümleri kavramaları, dil aracılığıyla kendilerini ifade edebilmeleri, değişik bilgi kaynaklarına ulaşarak duygu, düşünce ve hayal dünyalarını zenginleştirmeleridir (MEB 2005).

Bireyin, genel olarak temel dil becerilerini 5-6 yaşlarına kadar kazandığı dil edinimi sürecinden sonra, dili ustaca kullanabilmesi için planlı ve programlı bir şekilde müdahale edildiği okullardaki dil öğretim etkinlikleri gerçekleştirilir. Şüphesiz ana dili eğitim ve öğretim uygulamaları çocuğun bilişsel, duyuşsal gelişim süreçleri ile çocuğun içinde bulunduğu kültürel ortamla doğrudan ilgilidir (Demir-Yapıcı 2007: 179-182). Bu durumu dikkate almayan eğitim uygulamalarının başarılı olması ise beklenmemelidir. TDÖP ile öğrencinin etkin bir şekilde derse katılması, eski bilgilerden hareketle yeni bilgileri yapılandırıp özgün bilgilere ulaşması beklenmektedir: “Öğrenme, bireyin yeni karşılaştığı bilgileri önceki bilgi ve deneyimlerinin süzgecinden geçirerek özümsemesi ve var olan bilgilerini bu sayede geliştirmesi ve onları kendi zihinsel süreçlerine göre yapılandırmasıdır” (Gömleksiz – Kan 2007: 61). Doğal olarak öğrenme etkin olmayı gerektirir ve ana dili becerilerini kazandırıp geliştirme için de bu durum böyledir (Özdemir 1983: 29-30). Yıldız, ana dili öğretiminin üç temel ilkesini şu şekilde sıralamaktadır:

1. “Dil öğretimi, öğrenme durumlarında gerçekleşmelidir.
2. Dil öğretimi, etkinlikler yardımıyla yapılmalıdır.
3. Dil öğretiminde kullanılan her türlü malzemenin içeriği anlamlı olmalıdır” (Yıldız 2003: 9-10).

Ortak hafızaların korunarak geliştirilmesi ve temel anlaşma sisteminin işlevlerini tam olarak kullanabilmek planlı bir dil eğitimi ile mümkündür. Ailede başlayan dil eğitimi formal eğitimi kurumları olan okullarda geliştirilerek sürdürülmektedir. Hem fertler arasındaki iletişimsizlik sorunlarının giderilmesi hem de temel dil

becerilerinin kazanımı okullarda verilecek nitelikli dil eğitim ve öğretimi ile mümkündür.

“Eskiden dil öğretimi denilince sadece temel beceriler anlaşılıyor ve öğrencilere dinleme, konuşma, adını okuyup yazma gibi beceriler öğretiliyordu. Zamanla bu sınırlı anlayış değişmiştir. Günümüzde dil öğretimi, bireyin dille birlikte zihinsel becerilerini de üst düzeyde geliştirmesi olarak anlaşılmaktadır. Böylece düşünen, anlayan, araştıran, sorgulayan ve sorun çözen bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Bunları kullanarak sosyal ve zihinsel bağımsızlık becerilerini geliştirmeleri üzerinde de durulmaktadır. Bu süreçte dil, dilin özellikleri, işlevleri, kavram ve kültürle ilişkisi, öğrenme alanları vb. konuları ayrıntılı olarak ele alınmaktadır. Dil öğretim alanında çeşitli yaklaşımlar söz konusudur. Bu yaklaşımlar dil öğretim sürecine odaklanmakta, bu süreçte yapılacak çalışmalarla geliştirilecek beceriler üzerinde durmaktadır. Eskiden davranışçı dil yaklaşımları ile öğretim yapılıyordu. Ardından bilişsel dil yaklaşımları ortaya çıkmıştır. Günümüzde ise yapılandırıcı dil yaklaşımları yaygın olarak kullanılmaktadır. Yapılandırıcı yaklaşım, dil öğretim sürecini gelişimsel ve etkileşimsel olarak ele almaktadır” (Mason 2001, Akt. Güneş 2007). Günümüzde çağdaş dil eğitim çalışmaları temelde anlama ve anlatma becerilerine dayanmaktadır. Okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerini kapsayan anlama ve anlatma çalışmaları, çocukta, hem günlük hayatta hem de eğitim-öğretim sürecinde dilin doğru ve etkili kullanımını geliştirmeyi amaçlamaktadır.

İlköğretim 1-5 Türkçe Programı'nın dayandığı dil yaklaşımı yapılandırıcı yaklaşımdır. Yapılandırıcı dil yaklaşımına göre dil, zihinsel becerileri geliştirmenin en önemli aracıdır. Dil, aynı zamanda öğrenmenin kalbidir ve insan beyninin sınırsız bir becerisidir. İnsanlar bu sınırsız becerilerini kullanarak öğrenirler ve zihinsel becerilerini geliştirirler. İnsanlar zihinlerindeki duygu ve düşünceleri ifade etmek için de dili kullanırlar. Dil böylece iletişimin de özel bir aracı olmaktadır. Dil, insanlar arasında özel bir iletişim sistemidir. Çeşitli kişilerle veya gruplarla iletişim kurmayı ve etkileşmeyi sağlar. Böylece dil çevreyle ve dış dünyayla bütünleşmeye katkı getirir. Yani kültür aktarımını sağlar. Bruner, dil ile kültürü birleştirir, kültür bireyleri dilini geliştirmesi için zorlar demiştir. Dil ise bireylere kültürünü öğrenmesi konusunda destek verir. Bu görüşlerden hareketle dil öğretiminin amaçları:

- Dil becerilerini geliştirme,
- Bireyin zihinsel gelişimini sağlama,
- Tarihi, kültürü ve medeniyeti aktarma,
- Değerler sistemini öğretme, olarak ele alınmaktadır (Güneş 2007).

Dil öğretimi, ilkokulda, öğrencilere bilgidan çok temel beceriler kazandırılması ilkesine dayanır. Doğru konuşma ve yazma, iyi dinleme gibi beceri ve alışkanlıklar da bol alıştıırma ve uygulama ile elde edilir (Kavcar, Oğuzkan, Sever 1997).

Özdemir (1973)'e göre, "Dil, düşüncenin aynasıdır, dilsiz düşünülemez. İnsansa salt bir dilde, ancak kendi anadilinde düşünebilir." Filozof Wilhelm Von Humboldt (Akarsu 1984)'a göre de dil, yalnızca yalın bir araç değil, düşünceyi yaratan bir etkinliktir. "Dil, düşünceleri yarattığı gibi, düşünceler de dili yaratırlar." Bu sözde anlatır ki kişi ana dil ile düşünce dünyasını yaratır ve etkin kullanır.

Türkçe öğrenimi, anlama, yorumlama, iletişim kurma becerilerinin gelişmesine yönelik olan dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma temel dil becerileri ile dil bilgisinden oluşur. Sözü geçen temel dil becerileri birbiriyle etkileşim hâlinde olduğundan bir bütünlük içinde ele alınmalıdır (MEB 2005). Temel becerilerin bir bütün hâlinde verilmesi de dil eğitimi ile sağlanır.

"Ana dili öğretimi, özellikle ilköğretimde bütün derslerin temelini oluşturur. Ana dilinde yetkinliğe ulaştıkça düşünce yapısı, yorum gücü gelişen; duygu ve beğeni inceliği kazanan; millî ve evrensel kültür birikimini algılamaya başlayarak kimliğini geliştiren bir öğrenci, ana dili dersi dışındaki diğer derslerde de büyük ölçüde başarılı olur. Türkçe öğretimiyle, öğrencilere dil becerileri kazandırmanın yanında, Milli Eğitim Temel Kanunu'ndaki hükümler doğrultusunda millî ve evrensel değerlere sahip, hoşgörülü; bilimsel, yapıcı, yaratıcı ve eleştirel düşünebilen, öz güven sahibi bireyler yetiştirmek de amaçlanmaktadır. Türkçe dersi bir bilgi dersi değil; dinleme, konuşma, okuma, yazma becerileri kazandırmayı amaçlayan uygulamalı bir sanat dersidir" (Ünalın 2006).

Sever (1997), ana dili öğretiminin ilköğretimde bütün derslerin temelini oluşturduğu belirtmiştir. Bunu, ana dilinde yetkinliğe ulaştıkça düşünce yapısı, yorum gücü gelişen, duygu ve beğeni inceliği kazanan; ulusal ve evrensel kültür birikimini

algılamaya başlayarak kimliğini geliştiren bir öğrencinin öteki dersleri de büyük ölçüde başarılı olacağı ile açıklamıştır.

Sonuç olarak ana dil, bireyin kendini ifade etmesini, çevresiyle iletişimini ve ait olduğu toplumda ortak değerler içinde uyumlu yaşamasını, sosyalleşmesini sağlayan ve bireyleri millet olma bilinci ile bir arada tutan bir güç ve değerdir. Bunlar ancak iyi bir ana dil eğitimi ile sağlanır. Ana dil eğitiminin de her türlü gelişime ve taleplere bağlı olarak ele alınması ve düzenlenmesi gerekir.

2.1.2.1. Öğretmen

Küçükahmet (1999), öğretmenin bireyin yetişmesinde aile kurumu başta olmak üzere iktisadi, siyasi, kültürel ve benzeri kurumların etkili olduğunu, bu kurumlar içinde bireyin yetişmesinde resmen sorumlu olan eğitim kurumunun okul olduğunu yani bireyin eğitiminde resmen sorumlu olan kişinin öğretmen olduğunu ifade etmiştir.

Ocak, Gündüz, Çoban, Beydoğan, Özdemir, Özbek, Şahin ve Duman (2008: 404), her geçen gün bilginin daha çok önem kazandığı bu zamanda öğretmenin toplumsal görevleri üzerinde daha çok durulduğunu, toplumun öğretmene bakışının değiştiğini, öğretmene farklı görev ve anlamların yüklendiğini ve öğretmenin sahip olduğu eğitsel, kişisel ve mesleki özelliklerin toplum tarafından değerlendirildiğini belirtmişlerdir.

Yine Ocak ve diğerleri (2008: 404), eskiden öğretmenin bilgiyi aktaran, otoriteyi temsil eden, öğrenciyi tanımadan öğretim yapan kişi olduğunu; günümüzde ise öğretmenin öğrenciye rehberlik eden, öğrenmeyi öğreten ve olumlu öğrenme ortamı oluşturan kişi hâline geldiğini belirtmişlerdir.

Eğitim ve öğretimin faaliyetlerinin gerçekleşmesini, sürekliliğini, değerlendirilmesini yapan öğretmen planlanan programların uygulayıcı ve değerlendirmesini yapan kişidir. Tasarlanan programlar ne kadar iyi olursa olsun, bu programların uygulayan öğretmenin sahip olduğu özellikler programın başarısı etkiler. Ya da kağıt üzerinde bir program çok iyi olabilir. Ancak uygulama sahasında yaşanan sıkıntıları, programın aksaklıklarını belirleyen yine öğretmendir. Sonuç olarak ; öğretmen programın gelişmesi, uygulanması ve değerlendirilmesinde önemli bir yere sahiptir.

Türkçe dersinde öğrenciyi etkin hâle getirmek, öğretim sürecinde öğretmeni rehber kılmak çağdaş eğitimin niteliği olduğu için öğretmen, bu süreç içinde öğrencileri deneyerek öğrenmeye, muhakeme gücünü geliştirmeye ve iş birliğine özendirmeli; öğrencinin birikim, düzey ve ilgilerini dikkate alan, öğrenme etkinliklerine isteyerek katıldığı bir ortam sağlamalıdır (MEB 2006).

MEB (2006) ve Ocak ve diğerleri (2008)'nin ifade ettiği gibi öğretmen günümüz eğitim anlayışına göre rehber konumundadır. Ancak bu öğretmenin özelliklerini pasifleşmesine değil aksine daha fazla özelliklere sahip olması, kendini geliştirmesi ve daha donanımlı olmasına neden olan bir durumdur. Öğretmen bilgiye yönlendiren, her öğrencinin kişisel gelişimine ve becerisine göre öğrenme-öğretme sürecinde etkin hale gelmesini, yaratıcı, farklı etkinliklerin gerçekleşmesini sağlayan ve sıkıcı, monoton ders ortamından öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap veren, eğlenceli öğrenme ortamları düzenleyen kişi haline gelmektedir. Yine öğretmen, bütün eğitim-öğretim faaliyetlerini planlayan, düzenleyen, uygulayan ve değerlendiren yani eğitim-öğretimin sürekliliğini sağlayanıdır. Bu da, öğretmenin özelliklerini geliştirmesini, kendini yenilemesini ve eğitim-öğretim programları ve uygulamaları konusunda bilgi ve donanım sahibi olmasını gerektirmektedir.

Nitelikli bir öğretmen için, öğretmenliğin üç yönü bulunur. Bunlar; Türk toplumunun aydın bir üyesi olarak öğretmen, dünya topluluğunun uyanık bir üyesi olarak öğretmen ve mesleğinin yeterli bir üyesi olarak öğretmen (Oğuzkan 1997). Bununla beraber, bir öğretmenin sahip olması beklenen yeterlilik alanları bulunmaktadır. Bunları genel kültür, alan bilgisi ve meslek bilgisi (formasyon) olarak gruplandırmaktadır. Alan bilgisi ile öğretmen, öğreteceği alanın temel kavramlarını, araştırma ve inceleme araçlarını ve yapılarını anlar ve alanın bu özelliklerini öğrenciye anlamlı bir biçimde öğrenme deneyimleri yaratır. Meslek bilgisi; öğretmenin eğitme-öğretme yeterlilikleri, öğrenciyi tanıma, öğretimi planlama, materyal geliştirme, öğretim yapma, öğretimi yönetme (sınıf yönetimi), ölçme ve değerlendirme, rehberlik yapma, temel becerileri geliştirme, özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere hizmet etme, yetişkinleri eğitme, ders dışı etkinliklerde bulunma, kendini geliştirme, okulu geliştirme, okul ve çevre ilişkilerini geliştirme olarak verilmektedir. Genel kültür alanı; öğretmenin eğitim sürecindeki genel kazanımlarının bir bileşkesi olarak ifade edilmektedir. Genel kültür, öğretmenin

mesleğini uygularken bir sorunla karşılaştığında alan bilgisine ve pedagojik formasyon (eğitme-öğretme) becerisine ek olarak bu sorunun çözümüne katkıda bulunan diğer disiplinler arası bilgi ve becerileri kapsamaktadır (Oğuzkan 1997).

2.1.2.2. Aile

Çocuklar, ana dillerini önce kulaktan, yaşayarak öğrenirler. Ana-baba ve yakın çevreden öğrenilen bu dil, dilin ana kurallarına uygundur. Çocuk çeşitli bölgelerde birbirlerine göre pek az özellik gösteren bu kurallara farkında olmadan uyar, dilini kurallara uygun olarak kullanma becerisini yine farkında olmadan kazanır (Demirel 2002). Çocuk, dil kazanımını öncelikle gelişigüzel, doğaçlama bir şekilde kazanır. Ancak ailenin eğitim düzeyi ve bulunulan sosyo-kültürel ortam çocuğun dil kazanımının ve dil gelişiminin üzerinde önemli etkisi vardır. Demir ve Yapıcı (2007) dilin öğrenimini “kendiliğindenlik” süreci olarak tanımlamış ve bireyin kalıtsal özelliklerinden başlayarak, karakteristik özellikleri, içinde bulunduğu ve denetim dışı olan sosyo-kültürel ve politik çevresi, bilişsel, duyuşsal ve fiziksel niteliklerinin dil olgusu ile birleşerek oluşturduğu doğal sentez olarak anlaşılmalı demiştir. Aile, bireyin dil öğreniminin informal yani herhangi bir program, plan dalinde yürütülmeyen sürecinde yer almaktadır. Ancak çocuğun formal eğitimi geçtiği süreçte de ailenin çocuğun eğitime karşı ilgisi, bakışı, eğitim düzeyi ve sahip olduğu olanaklar çocuğun dil ile ilgili kazanımlarında (dinleme, okuma, anlama-anlatma, yorumlama, konuşma, yazma...) önemli etkilere ve katkılara sahiptir.

2.1.2.3. Araç-gereç

“Günümüz öğretmeni, eğitim teknolojisinin yarattığı tüm olanakları düşünerek, anadili öğretimini daha ilginç daha etkili ve daha verimli bir durma getirmek için çeşitli araç ve gereçten yararlanmayı bir ilke olarak benimsemelidir (Kavcar, Oğuzkan ve Sever 1997: 12).

Ana dili öğretimi daha çok yazılı araç-gereçlere dayalı olarak yapılırken çağımızda ise teknolojinin gelişmesi sonucu resim ve şekiller, bilgisayar, televizyon, projeksiyon, tepegöz gibi araçlar öğretmen ve öğrencilere öğretim sürecinde büyük ölçüde yardımcı olmaya başlamıştır. Bugün, Türkçe öğretiminde kullanılan araç-gereç çeşidi oldukça artmıştır. Günümüz şartlarına uygun, öğrencinin dikkati çeken,

kullanışlı ders araç gereçlerinin kullanılması Türkçe dersi ile ilgili öğretim uygulamalarının somut, ilgi çekici ve zevkli, etkili ve verimli olmasını sağlar.

2.1.2.4. Yöntem ve teknik

Türkçe dersi çok yönlü çok yönlü bir derstir. Türkçe dersi ile ilgili çalışmalar sırasında birden çok değişik yöntem tekniğe başvurulması hem doğal hem de zorunludur. Yöntem ve teknik seçerken ve kullanırken ilkökul öğrencisinin soyut tasarım ve kavramlarda çok, duyu organları ile öğrendiği gerçeğini unutmamak gerekir(Kavcar, Oğuzkan, Sever 1997: 16). Günümüzde öğrencinin aktif olduğu öğretim uygulamaları nedeniyle öğrencinin derse etkin katılım gösterdiği, farklı yetenek ve becerilerini ortaya koyabileceği yöntem ve tekniklerin kullanılması gerekmektedir.

2.1.2.5. Öğretim Programı

Eğitim programının içine aldığı öğretim programı, bir alanla ilgili yürütülen planlı ve sistemli her türlü etkinliklerin tamamıdır. Eğitim programı, belirlenen hedefler doğrultusunda planlanan tüm eğitim etkinliklerini kapsamaktadır. Öğretim programı ise bir eğitim basamağında çeşitli sınıf ve derslerde ele alınacak konularla ilgili tüm öğretim etkinliklerini kapsamaktadır (Demirel 2005: 6). Yine Demirel'e göre; öğretim programı, okulda veya okul dışında insana kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili bütün etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneğidir.

“Eğitim programı ile öğretim programı kavramları birbirinin yerine kullanılabilir. Ancak ikisi birbirinden farklıdır. Öğretim programı; eğitim programı içinde ağırlık taşıyan belli bilgi kategorilerinden oluşan ve bir kısım okullarda beceri ve uygulamaya ağırlık tanıyan bilgi ve becerinin eğitim programının amaçları doğrultusunda ve planlı bir biçimde kazandırılmasına dönük bir programdır. Öğretim programı, eğitim programı içinde ağırlık taşımakta, genellikle belli bilgi kategorilerinin bir sistem dahilinde düzenlenmesiyle oluşmaktadır. Öğretim programları, ülkemizde belli eğitim kademelerinde öğrenilmesi istenen ders konularını, zaman ve süre öğeleri dikkate alınarak, belli eğitim kademesinin ve okul tipinin amaç ve ilkeleri doğrultusunda düzenlemektedir” (Varış 1996: 13-14).

Öğretim programları, ders dışı faaliyet programları ve rehberlik programları eğitim programlarının alt sistemleri olarak düşünülmüştür (Erden 1998: 4). Büyükkaragöz

ve Çivi (1997)'ye göre, öğretim programı, belli bir öğretim basamağındaki çeşitli sınıf ve derslerde okutulacak konuları, bunların amaçlarını, her dersin sınıflara göre haftada kaç saat okutulacağını ve öğretim metotlarını, tekniklerini gösteren kılavuzdur. Sonuç olarak öğretim programı, belirlenen hedef ve amaçlara ulaşılmasını sağlayan bir kılavuzdur.

Öğretim programları Talim Terbiye Kurumu'nun denetiminde oluşturulan uzmanlardan oluşan bir özel komisyonca hazırlanmakta, belirlenen pilot okullarda denendikten, bu deneme sonuçlarına göre gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra, Tebliğler Dergisinde yayınlanmaktadır. Bu programlara uygun içerik, yine uzmanlarca ders kitapları biçiminde hazırlanmakta, Talim Terbiye Kurumu tarafından onaylananlar, sistemde kullanılabilir ders kitapları olarak tebliğler dergisinde yayınlanmaktadır.

2.1.3. Cumhuriyetten günümüze Türkçe dersi öğretim programları

“Günümüzde tüm ülkelerde eğitim sistemleri sorgulanmakta ve ülkelerin kalkınması için eğitim sistemleri en büyük araç olarak görülmektedir. Bu nedenle bir ülkenin kalkınmasında ya da geri kalmasındaki en büyük faktörlerden birisi eğitim sistemidir. Bu alanda oluşan tüm sorunlar doğrudan ya da dolaylı olarak tüm alanları da etkileyecektir. Pek çok eğitim sorununun çözümü ise öğretim programlarının geliştirilmesine bağlı bulunmaktadır. Bu sebeple eğitim sistemimizde bu alana dikkatle eğilmek gerekmektedir” (Varış 1997).

Eğitim sistemimizde dönemin şartlarına, ihtiyaçlarına ve durumlarına göre çeşitli programlar geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Uygulanan programlar da dönemin şartlarına ve ihtiyaçlarına göre iyileştirmelere ve şekillendirmelere tabî tutulmuştur. Çalışmanın bu bölümünde, Cumhuriyetten günümüze uygulanan 1924, 1929, 1931, 1938, 1949, 1962, 1981 ve 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programları incelenmiştir.

2.1.3.1. 1924 Türkçe Programı

İlköğretim ikinci kademeye karşılık olarak kabul edilen 6, 7 ve 8. sınıflar Cumhuriyetin ilk yıllarında liselerle birlikte değerlendirilmiş ve 1924'te “lise birinci devre” olarak adlandırılmıştır. İlköğretim ikinci kademe (ortaokullar) için ilk

program 1924 yılında hazırlanmıştır. 1924 yılında ilköğretim ikinci kademenin ilk programı, lise programıyla birlikte “Lise Birinci Devre Müfredat Programı” adıyla yayımlanmıştır. Bu programda üç sınıfa ayrılan Türkçe dersleri 7, 5, 4 saatlik sürelerle son sınıfa doğru her yıl azalan bir yapıya sahiptir (Temizyürek ve Balcı 2006: 5).

Ana dili derslerinde bütüncül bir bakış açısıyla konuların parçalanmadan işlenmesi anlayışına bu programda rastlanmaz. Ders içeriği “Kıraat (Okuma), İnşat, Sarf ve Nahiv (Dil Bilgisi), İmla (Yazım), Kitabet (Yazılı Anlatım), Edebî Kıraat (Edebî Okuma)” gibi alt başlıklara ayrılmış ve bunlar için bağımsız saatler konulmuştur. Temel dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik amaçlar doğrultusunda belirlenen bu alt başlıklarla, çocuklarda okuma, yazma, konuşma becerileri kazandırılmaya; dil bilgisi konuları kavratılmaya çalışılmıştır (Temizyürek ve Balcı 2006: 5).

İlk sınıfta okuma becerisine yönelik konulan “Kıraat” derslerinde küçük hikâye, fıkra gibi türler farklı konular işlenmiştir. İki sınıfta “İnşat” çalışmalarıyla “Kıraat” dersleri içinde değerlendirilmiş, ilk sınıfta geliştirecek çalışmaların yapılması tavsiye edilmiştir. Son sınıfta dersler “Edebî Kıraat” şeklinde değerlendirilmiştir. Son sınıftan itibaren liseye geçiş hazırlıkları yapılmıştır. “Kıraat” dersleri konuşma becerisine yönelik konulmuş ve ilk iki sınıfta programda yer almıştır. “İmlâ ve Kitâbet” iki ders olarak yazma becerisine yönelik konulmuştur. Dil bilgisi müfredatı için konulan “Sarf ve Nahiv” dersi programda sadece ilk iki yılda yer almıştır. Dinleme eğitime yönelik herhangi bir başlık ve yönlendirme yoktur. (Temizyürek ve Balcı 2006: 5-6).

1924 yılında hazırlanan bu ilk program oldukça genel bilgiler veren, yöntem ve teknik konusunda yönlendirici bilgilerin yüzeysel kaldığı ve Türkçe dersinin genel bir değerlendirmesinin yapıldığı çerçeve program niteliğindedir. Programın bu eksikliğini gidermek için aynı yıl “Lise Müfredat Programlarının Esbab-ı Mucibe Lahiyası” isimli kitapçık yayımlanmıştır. Bu kitapçığın Türkçe bölümünde öğrencilerde okuma zevkini geliştirmek için “Kıraat” derslerinde serbest okuma çalışmalarına yer verilmesi, Sarf ve Nahiv derslerinin ihmal edilmemesi, Tahrir ve Edebî çalışmalar ile edebî bilgilerin örneklerle anlatılması gerektiği belirtilmiştir (Temizyürek ve Balcı 2006 : 7).

2.1.3.2. 1929 (Orta Mektep) Türkçe Programı

1 Kasım 1928 tarihinde Latin harfli yeni alfabenin kabulünden sonra 1929 yılında Türkçe Programı gözden geçirilerek yeniden düzenlenmiştir. 1929 Programı'nda, Türkçe ve Edebiyat dersleri ayır ayrı değil, birlikte verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Ders içeriği, “gramer, tahrir ve kıraat” olmak üzere üç bölüme ayrılmıştır. 1929 programında ders saatleri birinci sınıf için 6, ikinci sınıf için 6 ve üçüncü sınıf için 4 olarak belirlenmiştir. (Temizyürek ve Balcı 2006 : 7).

Amaçlarını 1924 programına göre daha net ortaya koyan 1929 programı, genel amaçlarıyla öncelikli hedefler, okuma alışkanlığı ve zevki kazandırma; edebi zevk anlayışını yükseltme; millî ve ahlaki olumlu değerler kazandırma; öğrencilerin seçecekleri mesleklerde başarılı olmaları için onları hazırlama olarak belirlenmiştir (Temizyürek ve Balcı 2006 : 7).

Programda Türkçe derslerinin bilgiden çok uygulamaya dayalı olması, yazma kadar konuşma becerisinin geliştirilmesi gerektiği, kıraat tahrir, gramer gibi unsurların birbirinden bağımsız olmaması ve Türkçe dersinin bütüncül bir bakış açısıyla işlenmesi gerektiği vurgulanmıştır. Ancak kıraat, gramer, tahrir konuları için bağımsız ders saatleri gösterilmesi kendisiyle çelişmektedir.

1929 Programı'nda gramer konuları başlık düzeyinde nelerin işleneceği ile sınırlı tutulmuştur. Gramer derslerinin “amelî ve tatbikî” olarak işlenmesi önermesi, programın uygulamaya verdiği önemin göstermektedir. Programda konuların “istikrai (tümevarım) yöntemiyle öğretilmesi tavsiye edilmektedir.

“Tahrir” dersleri, 1929 programında genel amaçları ile açıklanmıştır. İçerik kadar imlaya önem verilmesi, her sınıf için sözlü ve yazılı tahrir konularının belirlenmesi, öğrencilerin ilgi, seviye ve yeteneklerine göre konuların belirlenmesi, konuya ilgi çekmenin önemsenmesi, plân yapmanın kazandırılmaya çalışılması öne çıkmaktadır. Bu nitelikler de uygulamanın önemini ortaya koymaktadır.

“Kıraat” derslerinde okuma alışkanlığı, edebî zevk kazandırma, olumlu değerleri metinlerle yerleştirmeye çalışma, edebî türlere yer verilmesi, günümüzde uygulananları ortaya koymaktadır (Temizyürek ve Balcı 2006: 8).

2.1.3.3. 1931 Türkçe Programı

1931 yılında ortaokulların müfredat programları yeniden düzenlenmiştir. Bu düzenlemede, Türkçe derslerinin sadece gramer bölümü yeniden düzenlenmiştir (Temizyürek ve Balcı 2006: 8).

2.1.3.4. 1938 Türkçe Programı

1935 yılında Atatürk'ün Türkçenin yeniden incelenip kuralları tespit edilinceye kadar dil bilgisi konularının müfredattan çıkarılması talebi üzerine 1938 yılında yayınlanan "Ortaokul Programı"nda gramer konuları çıkarılmıştır. 1938 Programı 1930 Programı'nın yeniden düzenlenmiş şeklidir. 1931'de yayınlanan son tadilatın yeniden düzenlenmiş hali olan 1938 programında Türkçe dersi saatleri sınıflara göre erkek ve kız ortaokullarında 6, 4, 4; ikili öğretim yapan ortaokullarda ise 5, 4, 3 olarak belirlenmiştir (Temizyürek ve Balcı 2006: 9).

Türkçe programından çıkarılan dil bilgisi konularının yeniden programa dâhil edilmesi amacıyla 1940 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından çalışmalar başlatılmıştır. Bu çalışmalar kapsamında 1940 yılında Prof. Dr. Tahsin Banguoğlu'na "Ana Hatlarıyla Türk Grameri", 1942 yılında Necmettin Halil Onan'a ortaokul birinci sınıflar için "Dil Bilgisi I" kitapları hazırlanmıştır. 1941 yılında "Gramer Kongresi" toplanır. Bu çalışmalar sonucunda 1949 yılında hazırlanan yeni programa dil bilgisi konuları tekrar dâhil edilmiştir (Temizyürek ve Balcı 2006 : 9).

2.1.3.5. 1949 Türkçe Programı

1949 yılında ortaokullar için hazırlanan "Ortaokul Programı" içinde Türkçe dersi müfredatı da değiştirilmiştir. Kendinden önceki programlara oranla daha kapsamlı olan bu programda, Türkçe derslerinin birinci sınıfta 6, ikinci ve üçüncü sınıflarda 4'er saat okutulmasına ve yazı dersinin bu saatler için uygulanmasına karar verilmiştir.

1949 programının başında "Milli Eğitimin Amaçları" doğrultusunda öğrencilerde toplumsal, kişisel, insanlık ilişkileri ve ekonomik hayat bakımından kazandırılacak niteliklere değinilir. Program şu bölümlerden oluşmuştur: Amaçlar, Açıklamalar, Okuma, Söz ve Yazıyla İfade, Dil Bilgisi, İmla, Yazı. 1949 Programının Amaçlar bölümü incelendiğinde anlama ve anlatım çalışmalarında önem verildiği

görülmektedir. Ayrıca metinler yardımıyla öğrencilere dil sevgisinin yerleştirilmesi, okuma alışkanlığının kazandırılması, millî duyguları ve hayatı tanıtmaya gibi amaçlar da vurgulanmıştır. Açıklamalar bölümünde, bu amaçlara yönelik olarak okuma, yazma, konuşma ve dil bilgisi konuları ve çalışmaları programın esas unsurlarıdır.

“Okuma” bölümünde, okuduğunu anlama, sesli ve sessiz okuma, okuma ilgi ve alışkanlığı kazandırma, kitap sevgisi gibi amaçlara yer verilmiştir. Bu amaçlara da metin yoluyla ulaşılması vurgulanmıştır (Temizyürek ve Balcı 2006: 10).

“Söz ve Yazıyla İfade” bölümü, anlatım çalışmalarını kapsamaktadır. Bu çalışmaların içeriği ve nasıl yapılması gerektiği konusunda açıklamalara yer verilmiştir.

1938 Programı’nda yer almayan “Dil Bilgisi” konuları bu program ile yeniden düzenlenir. “Dil Bilgisi” bölümünde amaç, “Türk dilinin konuşma, yazma ve okuma ile ilgili ana kurallarını sezdirip ana dilini kullanışta güven kazandırmak” olarak belirlenmiştir. Bu bölümde, “öğretme” yerine “uygulama ve kullanmaya” ağırlık verilmesi kararlaştırılmıştır. Bu nedenle ezberlenmiş gramer kuralları yerine uygulanan dil kullanımına yönelik çalışmalara yer verilmiştir.

“İmlâ” bölümü, yazma çalışmaları ile ilişkilendirilerek hazırlanmış, yazım kurallarının öğretilmesi kadar hataların da düzeltilmesi yönünde uygulama çalışmaları da yer verilmiştir (Temizyürek ve Balcı 2006 : 11).

Cumhuriyet döneminde programları içinde “Yazı” bölümüne ilk kez 1949 programında yer verilmiştir. Öğrencilerinin yazılarının “daha okunaklı, daha süratli ve daha güzel” olması amaçlanmıştır, bu amaca yönelik çalışmalara ve açıklamalara yer verilmiştir.

2.1.3.6. 1962 Türkçe Programı

1962 yılında, 1949 programı gözden geçirilmiş ve değişiklikler yapılarak uygulanmıştır.

2.1.3.7. 1981 Türkçe Programı

1979 yılında ilkokullar ve ortaokulların birleştirilip ilköğretim okullarının oluşturulması ile yeni sisteme yönelik olarak hazırlanan “İlköğretim Okulları Türkçe

Programı”, 26.10.1981 tarihli ve 2098 sayılı Tebliğler Dergisi’nde 26.10.1981 yılında yayınlanmış ve 2005 yılına kadar uygulanmıştır (Temizyürek ve Balcı 2006:12).

1981 Programı “Genel Amaçlar, Açıklamalar, Anlama, Anlatım, Dil Bilgisi, Yazı, Yöntem, Araç ve Gereçler, Ölçme ve Değerlendirme” bölümlerinden oluşmuştur. Genel Amaçlar ve Açıklamalar bölümleri ile programın genel çerçevesi çizilmiştir. Programda anlama ve anlatma çalışmalarına önem verilmesi, dilin doğal bir ortam içinde öğretilmesi, ulusal kültürün taşıyıcısı olan Türkçenin gücünün kavratılması, okuma alışkanlığı ve zevkinin geliştirilmesi, kelime dağarcığının zenginleştirilmesi, dil öğretiminde ezbere değil uygulamaya yer verilmesi gerektiği vurgulanmıştır (Temizyürek ve Balcı 2006: 12).

1981 Programı’nda Anlama ve Anlatım başlıkları altında dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerisini geliştirmeye yönelik hedeflere yer verilmiştir (Temizyürek ve Balcı 2006: 12).

Önceki programlara göre daha planlı ve kapsamlı hazırlandığı söylenen 1981 Programı’nda önceki programlarda eksiklik olarak görülen “Yöntem, Araç ve Gereçler, Ölçme ve Değerlendirme” bölümlerine de yer verilmiştir. Metin çalışmaları ve dil bilgisi konularının işlenişinde dikkat edilecek noktalar ve izlenecek yöntemler, programda öğretmenlere rehberlik edecek şekilde ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Programın uygulanması sırasında kullanılacak materyaller, Araç ve Gereçler bölümünde sunulmuştur. Ölçme ve Değerlendirme bölümü ilk kez bu programda ayrı bir başlık olarak yer almıştır.

1981 Programı’nın kendi içinde mantık sınıflamasına rağmen tutarsızlıkları ve eksiklikleri olduğu belirtilmektedir. Programın adının “Eğitim Programı” olması ancak bölüm içlerinde hedef davranışlar ile konuların karışık olarak verilmesi, eğitim hedefleri ile öğretim hedeflerinin karışmasına yol açtığı belirtilmektedir. Öğretim konularının kendi içinde kolaydan zora, basitten karmaşığa doğru sıralanmamış olmasının da karışıklıklara neden olduğu belirtilmektedir (Temizyürek ve Balcı 2006: 13). Ancak dinleme becerisiyle ilgili davranışlara ilk kez yer verilmesi, ölçme ve değerlendirmenin ilk defa ayrı bir başlık olarak yer alması, önceki programlara göre daha ayrıntılı ve sistemli bir şekilde hazırlanmış olması 1981 Programı’nın olumlu yönleri olarak belirtilmektedir.

2.1.3.8. 2005 Türkçe Dersi Programı (6, 7, 8. Sınıflar)

30.06.2005 tarih ve 186 sayılı kararı ile de İlköğretim Türkçe (6,7, 8.sınıflar) Dersi Öğretim Programı kabul edilmiştir. Türkçe Programı, 2006–2007 Eğitim-Öğretim yılında 6.sınıflarda, 2007–2008 Eğitim-Öğretim yılında 7. sınıflarda, 2008–2009 Eğitim- Öğretim yılında da 8.sınıflarda uygulanmaya başlanmıştır. 2008–2009 Eğitim-Öğretim yılından itibaren her sınıf kademesinde yeni müfredat uygulanmaya başlanmıştır.

2005 Türkçe Programı, “Genel Amaçlar, Temel Beceriler, Öğrenme Alanları (Okuma, Dinleme-İzleme, Konuşma, Yazma, Dil Bilgisi), Kazanımlar, Etkinlikler, Açıklamalar, Ara Disiplinler, Atatürkçülük, Öğrenme-Öğretme Süreci ve Ölçme-Değerlendirme” bölümlerinden oluşmaktadır.

Türkçe Programı, dil öğretiminin temelini oluşturan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin gelişmesine yönelik hazırlanan kazanımları ve bu kazanımların gerçekleşmesini, hayata geçirilmesini amaçlayan etkinlikleri içermektedir.

2.1.3.8.1 Programın temel yaklaşımı

Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda öğrencilerin kazanımlar ve etkinlikler yoluyla dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma becerilerini geliştirmeleri, dilimizin imkân ve zenginliklerinin farkına vararak Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmaları hedeflenmektedir. Böylece öğrenciler, dil sevgisi ve bilinci kazanarak öğrenme sürecinde daha verimli olacak, kendilerini hayata ve geleceğe hazırlayacak birikimi edineceklerdir (MEB 2005: 3)

Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yaklaşım olarak, öğrenme sürecinde öğrencinin birikim ve deneyimlerinden hareketle sorunlara çözümler üretmesini, öğrenme-öğretme etkinliklerinde öğrencinin gelişim düzeyinin dikkate alınmasını, dolayısıyla değerlendirmede öğretim sürecindeki gelişimin de önemli olduğu benimsenmiştir. Bu yaklaşımın temel hedefi, öğrencinin öğretmen rehberliğinde; etkili iletişim kurması, grup çalışmalarına katılması, öğrendiklerini aşamalı bir biçimde inşa etmesidir. Türkçe öğretiminin daha verimli olabilmesi için, öğrencinin derse etkin olarak katılmasının sağlanması, motivasyonunun sürekli olarak desteklenmesi gerekir (MEB 2005: 3).

2.1.3.8.2. Programın yapısı

Türkçe Dersi Öğretim Programı, “genel amaçlar, temel beceriler, temel beceriler, öğrenme alanları ve bu alanlara yönelik belirlenmiş kazanımlar, etkinlik örnekleri ile açıklamalar” dan oluşmaktadır (MEB 2005: 3).

2.1.3.8.2.1. Genel amaçlar

Türkçe Dersi Öğretim Programı ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçları ve temel ilkelerine uygun olarak öğrencilerin;

1. Dilimizin, millî birlik ve bütünlüğümüzün temel unsurlarından biri olduğunu benimsemeleri,
2. Duygu, düşünce ve hayallerini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmeleri,
3. Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmaları,
4. Anlama, sıralama, ilişki kurma, sınıflama, sorgulama, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma, yorumlama ve değerlendirme becerilerini geliştirmeleri,
5. Seviyesine uygun eserleri okuma; bilim, kültür ve sanat etkinliklerini seçme, dinleme, izleme alışkanlığı ve zevki kazanmaları,
6. Okuduğu, dinlediği ve izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmaları; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmeleri,
7. Yapıcı, yaratıcı, akılcı, eleştirel ve doğru düşünme yollarını öğrenmeleri, bunları bir alışkanlık hâline getirmeleri,
8. Bilgiye ulaşmada kitle iletişim araçlarından yararlanmaları, bu araçlardan gelen mesajlara karşı eleştirel bakış açısı kazanmaları ve seçici olmaları,
9. Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla millî ve evrensel değerleri tanımaları,
10. Hoşgörülü, insan haklarına saygılı, yurt ve dünya sorunlarına duyarlı olmaları ve çözümler üretmeleri,

11. Millî, manevî ve ahlâkî değerlere önem vermeleri ve bu değerlerle ilgili duygu ve düşüncelerini güçlendirmeleri amaçlanmaktadır (MEB 2005: 4).

2.1.3.8.2.2. Temel Beceriler

Temel beceriler, öğrencilerin öğrenme alanlarındaki gelişimleriyle bağlantılı, yatay olarak bir yılın sonunda, dikey olarak da sekizinci sınıfın sonunda kazanacakları ve hayat boyu kullanacakları temel becerilerdir. Türkçe Öğretim Programı içerdiği kazanımlarla bu temel becerilerin gelişmesini sağlayacaktır. Programla ulaşılmaması beklenen temel beceriler şunlardır (MEB 2005: 5):

1. Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma
2. Eleştirel düşünme
3. Yaratıcı düşünme
4. İletişim kurma
5. Problem çözme
6. Araştırma
7. Karar verme
8. Bilgi teknolojilerini kullanma
9. Girişimcilik
10. Kişisel ve sosyal değerlere önem verme
11. Millî, manevî ve evrensel değerlere duyarlı olma (MEB 2006: 5)

2.1.3.8.2.3. Öğrenme alanları

Türkçe Dersi Öğretim Programı, “okuma, dinleme/izleme, konuşma, yazma, dil bilgisi” öğrenme alanlarından oluşmaktadır. Bu öğrenme alanları hem kendi içlerinde hem de diğer öğrenme alanları ile bir bütünlük içerisinde ele alınmış ve ilişkilendirilmiştir

2.1.3.8.2.3.1. Dinleme/İzleme

Akyol (2006), ilköğretimde en fazla ihmal edilen hususlardan birinin dinleme eğitimi olduğunu ifade etmiştir. Cumhuriyetten günümüze programlar arasında ilk kez 1981

Programı'nda dinleme alanı yer almıştır. 2005 Programı'nda dinleme becerisi daha geniş bir çerçeveden incelenmiş ve dinleme eğitiminin önemi belirtilmiştir.

Dinleme-izleme zihinsel sürecin başlaması ve öğrenmenin en temel yoludur. Kavcar ve diğerleri (1995) dinlemeyi “konuşan kişinin vermek istediği mesajı pürüzsüz olarak anlayabilme ve söz konusu uyarana karşı tepkide bulunabilme etkinliği.” olarak ifade etmiştir. 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda dinleme-izleme ayrı bir alan olarak yer almakta, dinleme becerisinin ve dinleme becerisinin kazanılmasının önemi belirtilmektedir.

Program'da dinleme/izleme becerisi; öğrencilerin iyi bir dinleyici/izleyici olabilmesine yönelik olarak hazırlanmış düzeye uygun kazanımlar ile bu kazanımları hayata geçirmeye yönelik etkinliklerden oluşmaktadır. Program'da dinleme-izleme becerisine yönelik olarak, “dinleme/izleme kurallarını uygulama, dinleneni/izleneni anlama ve çözümlenme, değerlendirme, etkili dinleme/izleme alışkanlığı kazanma ile söz varlığını zenginleştirme” amaçlarına yönelik kazanımlara yer verilmiştir. Öğrencilerin düzeylerine yönelik olarak hazırlanan kazanımların, uygun etkinliklerle desteklenerek uygulanması, öğrencilerin etkili iletişim kurmalarını ve toplum hayatına aktif birer dinleyici/izleyici olarak katılmalarını sağlayacaktır (MEB 2005: 6).

2.1.3.8.2.3.2. Konuşma

Kavcar ve diğerleri (2005), konuşmayı “kişinin duygu ve düşüncelerini sözle bildirmesi” olarak ifade etmiştir. Yine Kavcar ve diğerleri (2005), konuşma bir sanatsa, konuşma eğitimi vermenin de bir sanat olduğu ve öğretmenliğin de konuşmaktan çok konuşturma sanatı olduğu görüşündedir. Öğrenci konuşma kazanımını belli bir düzeyde kazanmaktadır. Öğrencinin bir şekilde kazandığı konuşma, zaman içinde dinleme, okuma ve yazma becerileriyle ilişkileri ve bu becerilerin katkıları ile gelişmekte, zenginleşmekte ve belli bir yeterliliğe ulaşmaktadır.

Programda, konuşma becerisinin geliştirilmesiyle; öğrencilerin Türkçenin estetik zevkine vararak ve zengin söz varlığından faydalanarak kendilerini doğru ve rahat ifade edebilmeleri, sosyal hayatta karşılaşacakları sorunları konuşarak çözebilmeleri, yorumlayıp değerlendirebilmeleri amaçlanmaktadır. Program'da, konuşma becerisine

yönelik olarak, “konuşma kurallarını uygulama, sesini ve beden dilini etkili kullanma, hazırlıklı konuşmalar yapma, kendi konuşmasını değerlendirme, kendini sözlü olarak ifade etme alışkanlığı kazanma” amaçlarına yönelik kazanımlara yer verilmiştir (MEB 2005: 6).

2.1.3.8.2.3.3. Okuma

Kavcar ve diğerleri (2005), “Okuma bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görme, algılama ve kavrama süreci” olarak ifade etmiştir. Sever (2000), okumayı sözcüklerin duyu organları yoluyla algılanıp, anlamlandırılması, kavranması ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir etkinlik olarak tanımlamıştır. Yine Sever (2000), okuma etkinliğinin yazıdaki duygu ve düşüncelerin kavranması, çözümlenmesi ve değerlendirilmesi gibi fizyolojik, zihinsel ve ruhsal yönleri olan karmaşık bir süreç olarak belirtmiştir. Karmaşık bir süreç olan okumanın kazandırılması ve belli bir yeterliliğe ulaştırılması ile okuduğunu anlayan, kavrayan, yorumlayan bireylerin yetiştirilmesi planlı, düzenli ve özverili ve zevkli etkinlikler ile sağlanabilir.

Programda okuma becerisiyle, öğrencilerin günlük hayatlarında karşılaştıkları yazılı metinleri doğru, akıcı bir biçimde ve uygun yöntemleri kullanarak okuyabilmeleri, okuduklarını değerlendirip eleştirel bir bakış açısıyla yorumlayabilmeleri ve okumayı bir alışkanlık hâline getirebilmeleri amaçlanmıştır. Program’da okuma becerisine yönelik olarak, “okuma kurallarını uygulama, okuduğu metni anlama ve çözümlenme, okuduğu metni değerlendirme ve okuma alışkanlığı kazanma” amaçlarına yönelik kazanımlara yer verilmiştir. Bununla birlikte, söz varlığını zenginleştirmeye ve araştırmaya yönelik olarak verilen başlıklar, bütün dil becerilerini kapsayan bir önem arz etmektedir (MEB 2005: 5)

2.1.3.8.2.3.4. Yazma

Sever (2000), “yazmak, duyduklarımızı, düşündüklerimizi, tasarladıklarımızı, görüp yaşadıklarımızı yazı ile anlatmaktır” demiştir. Yazma, bir konu hakkındaki düşüncelerin anlamlı ve mantıklı bir şekilde yan yana gelmesi, düzenlenmesi ve iletilmesi demektir. Yazma becerisinin kazanılması diğer becerilerin de belli bir düzeyde kazanılması ile ilişkilidir. Dinleme, okuma ve konuşma becerileri gelişen birey bu becerilerini bir bütün şeklinde yazma becerisine aktarabilmektedir. Yazma

dinlenenin, okunanın, konuşulanın düşünülmesi, fikir ve düşünce dünyasında geçirilerek yorumlanması ve zenginleştirilmesi ile yazıya aktarılmasıdır. Sever (2000) ayrıca kişinin yazma becerileri geliştikçe bilgiyi transfer etme, düşüncelerini gözden geçirip düzenlemenin daha etkili bir şekilde yapılacağını belirtmiştir.

Türkçe Öğretim Programı'nda yazma becerisinin geliştirilmesiyle; öğrencilerin duygu, düşünce, hayal, tasarı ve izlenimlerini dilin imkânlarından yararlanarak ve yazılı anlatım kurallarına uygun şekilde anlatmaları, yazmayı kendini ifade etmede bir alışkanlığa dönüştürmeleri ve yazma yeteneği olanların bu becerilerini geliştirmeleri amaçlanmaktadır. Program'da, yazma becerisine yönelik olarak, “yazma kurallarını uygulama, planlı yazma, farklı türlerde metinler yazma, kendi yazdıklarını değerlendirme, kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma, yazım ve noktalama kurallarını kavrama ve uygulama” ile ilgili amaçlara yönelik kazanımlar yer almaktadır (MEB 2005: 7).

2.1.3.8.2.3.5. Dil bilgisi

Dil bilgisi; bir dilin dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma temel becerilerini destekleyen kurallar bütünüdür. Programda, Türkçenin kurallarıyla ilgili kazanımlar, öğrencilerin düzeylerine uygun olarak ve aşamalı bir biçimde verilmiştir. Dil bilgisinde kolaydan zora ilerleyen bir sıra izlenmiş olup konuların birbiriyle olan ilişkileri gözetilmiştir (MEB 2005: 7-8).

Sever (2000), dil bilgisinin doğru düşünme, konuşma ve yazmaya yardımcı bir çalışma alanı olduğunu ve dil bilgisi öğretimiyle de öğrencilerin dilin olanaklarını, sınırlarını ve gizil gücünün ortaya çıkarılacağını belirtmiştir. Kavcar ve diğerleri (1987) dil bilgisi öğretiminde ağırlık verilmesi gereken alanları “doğru söyleyiş”, “sözcük bilgisi”, “doğru cümle kurma”, “yazım”, “noktalama” olarak belirlemiş ve bu alanların okuma-anlama ile birlikte yürütülmesini ve bu şekilde anlama, konuşma, yazma becerilerinin geliştirileceğini belirtmiştir. Sever (2000), Türkçenin yapı, kurallar ve olanaklarının öğrencilere uygulamalarla kavratılmasının ve öğrencilerde Türkçeyi doğru kullanma duyarlılığı ve bilincin oluşturulmasında ana dilinin temel etkinlikleriyle bütünleşmiş bir dil bilgisi öğretimini önemli olduğunu belirtmiştir.

Türkçenin yapısı ve kurallarının dil bilgisi ile kazanımların bir bütün olduğunu düşünülerek öğretiminin yapılması ve dilin kullanımına yönelik becerilerin

etkinlikler ile geliştirilmesi gerekmektedir. Sonucunda da bireyin belli bir ana dili bilinci ve ana dil kullanımına yönelik yeterlilik kazanabilmektedir.

2.1.3.8.2.4. Kazanımlar

2005 Türkçe programında eskisinden farklı olarak ‘davranış’ ifadesi yerine ‘kazanım’ ifadesi kullanılmıştır. Kazanımlar öğrenciye dönük olarak “...yapar, ...eder, ...dinler vb” şeklinde yazılmıştır (TÜBA 2005: 63).

Kazanımlar; öğretim sürecinde öğrencilerin edinecekleri bilgi, beceri ve alışkanlıkları kapsamaktadır. Öğrencilerin dil becerilerinde gelişme sağlamaları, bu kazanımların edinilmesine bağlıdır. Kazanımlar, öğrencilerin gelişim düzeyine ve öğrenme alanının özelliğine göre altıncı sınıftan sekizinci sınıfa doğru aşamalı olarak verilmiştir. Öğrenme alanlarına yönelik kazanımların sıralanmasında da bu yaklaşım gözetilmiştir (MEB 2005 : 8).

2.1.3.8.2.5. Etkinlikler

Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yer alan kazanımların hayata geçirilmesi ve hedeflenen bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıkların kazandırılması için çeşitli etkinlik örneklerine yer verilmiştir. Bu etkinlikler birer öneri niteliğindedir ve birden çok beceriye yönelik olabilir. Öğretmen, bu etkinlikleri olduğu gibi veya çeşitli değişiklikler yaparak uygulayabilir, aynı zamanda bir ders saatinde birden fazla etkinliğe yer verilebilir (MEB 2005: 8).

Türkçe Dersi Öğretim Programı öğretim etkinliklerinin üç kitapla yürütülmesini ön görmektedir: Öğretmen kılavuz kitabı, ders kitabı ve öğrenci çalışma kitabı (Özbay, 2006: 66). Program’da yer alan etkinlikler, ders kitapların hazırlanması ve öğretmenlerin uygulamaları için birer örnek ve öneridir

2.1.3.8.2.6. Ara Disiplinler

Ara disiplinler, “Sağlık Kültürü, Girişimcilik, İnsan Hakları ve Vatandaşlık, Kariyer Bilinci Geliştirme, Özel Eğitim, Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Spor Kültürü ve Olimpik Eğitim, Afetten Korunma ve Güvenli Yaşam” alanlarından oluşur. Programda ara disiplinlerle ilgili kazanımların, işlenecek tema/metinlerle ilişkilendirilerek ele alınması gerektiği belirtilmiştir (MEB 2005: 9).

2.1.3.8.2.7. Atatürkçülük

Programda, her sınıf için Atatürkçülükle ilgili zorunlu bir temaya yer verilmesi planlanmıştır. Öğrenme alanları ve temalarda, 04.08.1999 tarih ve 263 Sayılı Talim ve Terbiye Kurulu Kararıyla kabul edilen “Atatürkçülükle İlgili Konulara Yönelik Hedefler” ele alınacaktır (MEB 2005: 9).

Atatürkçülükle ilgili 6. sınıflarda; “1. Atatürk’ün hayatı ile ilgili olaylar, 2. Atatürk’ün fikir hayatı, 3. Atatürk’le ilgili anılar, 4. Atatürk’ün kişiliği ve özellikleri, 5. Atatürk’ün müzik ve halk biliminin geliştirilmesine verdiği önem, 6. Atatürk’ün millî tarihimize verdiği önem, 7. Vatandaşlık görevleri” konuları yer almaktadır. 7. sınıflarda; “1. Atatürk’ün fikir hayatı, 2. Atatürk’ün kişiliği ve özellikleri, 3. Atatürk’ün “Hayatta en hakiki mürşit ilimdir.” Özdeyişi, 4. Atatürk’ün millî ahlâk konusundaki görüşleri, 5. Atatürk’ün millî kültüre verdiği önem, 6. Atatürk’ün Türk diline verdiği önem, 7. Atatürk’ün Türk tiyatrosuna verdiği önem.” konuları yer almaktadır. 8. sınıflarda; “1. Atatürk’ün eserleri, 2. Atatürk’ün yazdığı eserler, 3. Atatürk ile ilgili anılar, 4. Atatürk’ün kişiliği ve özellikleri, 5. Atatürk’ün insan sevgisi ve evrensellik konularındaki görüşleri, 6. Atatürk’ün akılcılık ve bilime verdiği önem, 7. Atatürk’ün millî eğitim konusundaki görüşleri, 8. Atatürk’ün, Türkiye Cumhuriyeti’ni Türk gençliğine emanet etmesi, 9. Atatürk’ün Türk dili ve edebiyatına verdiği önem,” konuları yer almaktadır.

2.1.3.8.2.8. Öğrenme ve Öğretme Süreci

Türkçe Dersi Öğretim Programı, öğrencinin birikim, beceri ve gelişimlerini göz önünde bulunduran ve öğrenciyi merkeze alan bir yaklaşımla hazırlanmış olup, bütün kazanım ve etkinlikler bu açıdan ele alınmıştır. Bu nedenle programda, öğrenme etkinlikleri bir bütünlük içinde değerlendirilmiş, öğrencinin katılımını gerektiren uygulamalara yer verilmiştir. Bu uygulamalar; bireysel farklılıklara duyarlı, bağımsız veya grup içinde öğrenmeyi özendiren, öğretim etkinliklerini okul dışına da taşıyan bir nitelik göstermektedir (MEB 2005: 9).

2.1.3.8.2.9. Ölçme ve Değerlendirme

Hazırlanan ve yeni uygulamaya konulan öğretim programının felsefesini, son yıllarda yaygın olarak kullanılan yapısalcı öğrenme yaklaşımı oluşturmaktadır (MEB, 2004). Yapısalcı yaklaşıma göre öğrenci, yeni kazandığı bilgileri daha önceden sahip olduğu

bilgilerle karşılaştırarak uygun bir şekilde zihninde yapılandırır. Bu nedenle öğrenci, kendisine verilen bilgileri aynen almak yerine, kendi zihin yapısına uygun olarak şekillendirir. Yapısalcı yaklaşımın bu özelliği dikkate alındığında öğrencilerin ne kazandığını belirlemek için yapılan ölçme ve değerlendirmede onların bilgi, beceri ve tutumlarını sergileyebilecekleri çoklu değerlendirme fırsatları sunulması gerekmektedir (MEB, 2004). Bu durumu gerçekleştirebilmek geleneksel değerlendirme anlayışıyla mümkün görülmemektedir. Bu nedenle yenilenen öğretim programında geleneksel değerlendirme anlayışının yerine alternatif değerlendirme anlayışı benimsenmiştir. Alternatif değerlendirme daha önceden kullanılan çoktan seçmeli, boşluk doldurma, kısa cevaplı ve doğru-yanlış seçenekli sınav türlerinin dışında kullanılan her türlü etkinlikler olarak tanımlanmaktadır (MEB 2004).

2.1.4. Program geliştirme

Program, etkinliklerin süreç içindeki planlanması ve düzenlenmesidir. Temizyürek ve Balcı (2006) da programı, konu hakkında belirlediği başlıklar ve zaman sınırlaması ile eğitimin sistemli bir süreç halinde gelişimini sağlamaktır olarak açıklamışlardır. Herhangi bir işin gerçekleşmesi ve başarılı şekilde sonlanması sistematik ve planlı çalışma ile mümkündür. Sistemli bir sürecin oluşması da program yapmayı gerektirmektedir. Aynı şekilde eğitim-öğretimin nitelikli hâle gelmesi, amaçların gerçekleşmesi de uygulanan program sayesinde olmaktadır. Eğitim programı, ulaşılmak istenen hedeflerin okul içi ve dışı yaşantılarla, etkinliklerle sistemli ve planlı kazandırılmasıdır. Yine eğitim programı, belirlenen hedeflerin kazandırılmasında izlenen sürecin planlanması ve yönlendirmesini sağlayan bir sistemdir. Eğitim bilimcileri tarafından eğitim programının birçok tanımı yapılmıştır. Eğitim programının yurt içi ve yurt dışı kaynaklarda farklı şekilde tanımlamaları yapılmıştır. Türkiye’de yapılan tanımlamalara; eğitim programını “yetişek” olarak isimlendiren Ertürk (1972)’ün “öğrenme yaşantıları düzeneği”, Varış (1997)’in “Bir eğitim kurumunun çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, millî eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetler” örnek gösterilebilir. Ertürk ve Varış’ın tanımlamalarından yola çıkan Demirel (2008), eğitim programını “öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği” olarak tanımlar. Bu tanımda yer alan

“düzenek” kavramı eğitim programını, farklı öğelerin bir araya gelmesiyle oluşan bir sistem olduğunu gösterir. Bu sistemin çalışmasını sağlayan öğelerin uyumlu bir şekilde sürdürdüğü çalışmadır. Programın sistemli bir şekilde çalışmasını sağlayan öğeler, “ hedef (kazanım), içerik (konular), eğitim durumları (öğrenme-öğretme süreci), ve değerlendirme (sınav durumları)” olarak belirlenmiştir. M. Connelly (1972: 2-3), müfredat geliştirmenin dıştan gelişim işlevlerini, öğrencinin, öğretmenin, bilginin ve toplumun teorik anlayışına göre düzenlemek ve öğretmenlere kolay anlaşılır olarak sunmak; kullanıcı geliştirme işlevlerini, düzenlemelerdeki gerekliliklerin çeşitli teorik anlayışlarla eşleşmesi, özel talimatların oluşturulması ve bu düzenlemelerin sınıf ortamında kullanımına yönelik çevrilmesi olarak ifade etmiştir. Eğitim programlarının sahip olması gereken bazı temel özellikler vardır. Eğitim programı işlevsel olmalı, esnek ve çerçeve program olmalı, devletin ve toplumun görüşlerine, beklentilerine uygun olmalı, uygulanabilir olmalıdır.

Program geliştirme de programın hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeler arasındaki ilişkidir. Türkiye’de program geliştirme çalışmalarının öncülerinden olan Varış (1994), program geliştirmeyi okul içinde ve dışında, milli eğitimin ve okulun amaçlarını gerçekleştirmek üzere düzenlenen içerik ve etkinliklerin uygun yöntem ve tekniklerle geliştirilmesine yönelik koordineli çabaların tümü olduğunu ifade eder. Erden (1998) program geliştirmeyi, eğitim programlarının tasarlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve değerlendirme sonucu elde edilen veriler doğrultusunda yeniden düzenlemesi süreci; Demirel (1999), eğitim programının hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütün olarak tanımlamıştır. Varış’ın ifade ettiği koordineli çalışmada önce program geliştirmenin fikir olarak oluşturulması, planlanması ve tasarlanması gerekmektedir. Eğitim programının geliştirilmesinin fikir olarak ortaya çıkmasına sebebi, sosyo-kültürel, bilimsel, teknolojik gelişmeler ve çağın gerektirdiği niteliklere sahip birey yetiştirme olabilmektedir. Program geliştirme fikrinin ortaya çıkması ve çeşitli düşüncelerin üretilerek bir tasarı ortaya konulur. Bir tasarımın ortaya konulmasından önce program geliştirmenin hangi yaklaşımla geliştirileceği belirlenir. Program geliştirmede iki tür model bulunmaktadır. Bunlar ürüne ve sürece ağırlık veren modellerdir. Birinci yaklaşımda, eğitim programları bir sistem olarak görülmekte ve program, ortak bir amaca

ulaşmak için bir araya gelen öğelerin bütünüdür. Bu yaklaşımda eğitimin amaçları önceden belirlenip ortaya konulmuştur. Amaçların belirlenmesinden konu alanı, toplu ve birey rol oynamaktadır. Daha sonra amaçlara ulaşılmasında yardımcı olacak içerik, yöntem ve öğrenme ortamı belirlenir. Değerlendirme de amaçlara ne kadar ulaşıldığı belirler. Değerlendirme sonucuna göre hedef, içerik ve yöntem gözden geçirilir. İkinci yaklaşımda üründen çok öğrenci ve süreç önem taşır. Bu yaklaşımda ise eğitim tüm sonuçları ve süreçleri önceden belirlenemez. Önceden amaçlar belirlenmez. Süreç amaçlara göre; amaçlar da öğrencilerin ihtiyaç ve eylemlerine göre belirlenir. Süreç ve amaç oluşan durumlara, koşullara göre belirlenir, uygulanır ve değiştirilir. Türkiye’de tercih edilen yaklaşım “ürüne ağırlık veren”dir.

Program geliştirme felsefi, psikolojik ve toplumsal temellerden oluşmaktadır. Program geliştirme aşamalarında bu temellerden yararlanmakta ve bu temellere göre program oluşturulmakta, geliştirilmekte ve değerlendirilmektedir. Program geliştirme çalışmalarında felsefeden özellikle hedeflerin ve program tasarımının belirlenmesi aşamalarında yararlanılmaktadır. Program geliştirme çalışmalarında, psikolojiden özellikle hedeflerin oluşturulması, hedeflerin gerçekleştirilmesi aşamasında ve her aşamasında yararlanılmaktadır. Program geliştirme çalışmalarında, okulla toplum arasındaki ilişki, toplumun özellikleri ve ihtiyaçları dikkate alınmaktadır. Program geliştirme çalışmalarında, toplumsal temeller dikkate alınarak toplumu oluşturan dinamiklerin okul üzerindeki etkisi ortaya konulmaktadır.

2.1.4.1. Program geliştirmede tasarımı

Programı tasarımı, programı oluşturan hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme temel öğeleri ile bu öğeler arasındaki ilişkilerden oluşmaktadır. Temel öğeler arasında kurulan ilişkilere göre farklı tasarımlar hazırlanmaktadır. Program tasarımı, hangi öğeye daha çok ağırlık verileceği ve ön plana çıkarılacağı kararı farklı tasarımların oluşmasını sağlamaktadır. Karacaoğlu (2011), program geliştirme tasarımı hazırlamayı, eğitim programlarının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme temel öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünü ve bu öğelere ilişkin koordine edilmiş araştırma, geliştirme çabalarının tümü olarak ifade etmektedir.

Demirel (2004: 50), eğitim programı tasarımı çalışmasıyla bir programın ana hatlarının ortaya konulmaya çalışıldığını ve aşağıdaki dört soruya cevap alındığını belirtmiştir.

1. Ne yapılmalıdır?
1. Konu alanı neleri içermelidir?
2. Hangi öğrenme stratejileri, kaynak ve etkinlikler kullanılmalıdır?
3. Sonuçları değerlendirmek için hangi ölçme teknikleri ve araçlar kullanılmalıdır?

Bu dört soru ile programın temel öğeleri oluşturulmakta ve her program tasarımı bu öğelerden oluşmaktadır. Öğeler ile ilgili verilen kararlara göre farklı tasarımlar ortaya konulmaktadır.

2.1.4.1.1. Program tasarım yaklaşımları

Bir program tasarısı hazırlarken aşağıdaki ilklere dikkat edilmelidir.

1. Öğrenme ve profesyonelliği aktaracak nitelikte olmalıdır.
1. Yaşamda, belirlenen meslek ya da iş alanında uygulamayı gözetmelidir.
2. Düzenli eğitim ve tartışmalar için yerinde çalışma süreleri sağlayarak kuram ve uygulamayı birleştirmelidir.
3. Öğretme-öğrenme sürecinde insanı temel alan bir yaklaşım izlenmelidir.
4. Öğrenenlerin mesleki yeterliliklerini geliştirmelerini ve gerekli akademik becerilerden yararlanmalarını sağlamalıdır (Neary 2002, Akt: Karacaoğlu 2011: 64).

Eğitim programları tasarımlarını geliştirmekte üç yaklaşım (Demirel 2004: 50) izlenmektedir.

1. Konu Merkezli Program Tasarımları
2. Öğrenen Merkezli Program Tasarımları
3. Sorun Merkezli Program Tasarımları

2.1.4.1.1.1. Konu merkezli program tasarımları

Eğitim uygulamalarında ve Türkiye’de de 2000’li yıllara kadar en yaygın olarak kullanılan tasarımdır. Konulara ve derslere daha çok önem veren, programın çeşitli derslerden ve derslerin konularından oluştuğunu benimseyen tasarımdır (Karacaoğlu 2011: 65). Bu tasarımın temelini, “öğrenilmesi gereken konular”; amacını, “öğrencilerin konuları tam olarak öğrenmesi” oluşturmaktadır. Sonuç olarak tasarımın genel özelliği “öğrencilerin konuları öğrenmesinin yeterli görünmesi”dir.

Konu merkezli tasarım yaklaşımları kendi içinde beşe ayrılır.

1. Konu Tasarımı
2. Disiplin Tasarımı
3. Geniş Alan Tasarımı
4. Süreç Tasarımı
5. Korelasyon Tasarımı

2.1.4.1.1.1.1. Konu tasarımı

En eski yaklaşım olmakla birlikte öğretim sunuş yoluyla yapılmaktadır. Derslere ilişkin konular bağımsız bir şekilde düzenlenmiştir. Konuların mükemmel öğretilmesi ve evrensel bilgilerin kazandırılması anlayışı hakîmdir (Büyükkaragöz 1997, Akt: Karacaoğlu 2011: 65-66).

2.1.4.1.1.1.2. Disiplin tasarımı

İkinci Dünya Savaşı sonunda ortaya çıkmış olan bu tasarı 1960’larda birçok ülkede yaygın olarak uygulanmıştır (Demirel 2004: 61). Bu tasarı akademik disiplin üzerinde yoğunlaşmıştır. Disiplin tasarımı; matematik, İngilizce, tarih gibi bilim dallarını öğretilmesi ve içeriklerinin nasıl verileceği üzerinde durmuştur. Bu tasarım, öğrencinin her bilim dalına bir bilim adamı gibi yaklaşması ve öğrenmesi anlayışına sahiptir. Öğrencinin öğrendiği bilgileri transfer etmesi farklı öğrenmeleri oluşturmasını sağlamaktadır (Karacaoğlu 2011: 67-68).

2.1.4.1.1.1.3. Geniş alan tasarımı

Geniş alan tasarımı 1930 ve 1940 yıllarında toplumun bilgileri birleştirme ve daha anlaşılır hâle gelmesi taleplerine karşılık olarak geliştirilmiştir. Bu yaklaşımda konu

merkezli anlayışın neden olduğu düzensiz ve parça olan bilgilerin düzenlenmesi yapılmıştır. Geniş alan tasarımda benzer ya da ilişkili iki ya da daha fazla ders/ disiplin bir alanda toplanmıştır (Karacaoğlu 2011: 69). Ülkemizde ilk ve ortaokullarda geniş alan tasarımı uygulanmaktadır Fen ve Teknoloji dersi içinde fizik, kimya, biyolojisi alanlarını, Sosyal Bilgiler dersi, tarih ve coğrafya alanlarını içermektedir. Bu tasarımın en önemli yönü; farklı konuların birleştirilmesiyle, öğrencilerin bu konular arasındaki ilişkileri görmelerini ve bilgilerin anlamlı bir bütün hâline getirmelerini sağlamasıdır.

2.1.4.1.1.1.4. Süreç tasarımı

Bu tasarımda her konu için ayrı ayrı öğrenme yolları düzenlemek yerine tüm konuların öğrenmesini sağlayacak ortak öğrenme yollarının sağlanması anlayışı vardır. Süreç tasarımı, çağın gerektiği eğitilmiş bireyin nasıl olması gerektiği üzerinde durur. Öğrenciyi üreten, anlamlandıran olarak kabul eden tasarımda, her konu öğrencilerin genel düşüncesi, becerisi bir süreç içinde gerçekleşir. Öğretim programlarının amacı da bu süreci öğretmektir. Sürecin öğrenilmesi ile öğrenci nasıl öğrendiğini, öğrendiklerini nasıl uyguladığını açıklayabilmektedir (Demirel 2004: 51, Karacaoğlu 2011: 70).

2.1.4.1.1.1.5. Korelasyon tasarımı

Bu tasarımda, konuların farklı alanlar içinde çeşitli ilişkiler kurularak verilmesidir. Korelasyon tasarımında, dersler ve konular farklı olsa da birbirinden bağımsız değildirler. Herhangi bir konu, bir ders içinde değil farklı dersler içinde de yer alabilmektedir. Konuların, disiplinler arası yani farklı derslerin birbiriyle ilişkilendirilerek verilmesi ve örneklendirilmesi anlayışı hakîmdir (Karacaoğlu 2011: 72).

2.1.4.1.1.2. Öğrenen merkezli program tasarımları

20. yüzyılın başında, öğrencinin merkezde olduğu program tasarımları ön plana çıkmıştır. Öğrenciyi merkeze alan bu tasarımlar, hedeflerin, içeriğin, etkinliklerin ve değerlendirmenin öğrencinin ilgi, ihtiyaçlarına ve beklentilerine göre olması gerektiğini belirtir.

Öğrenen merkezli tasarım yaklaşımları kendi içinde dörde ayrılır (Demirel 2004: 51-52).

1. Çocuk Merkezli Tasarımlar
2. Yaşantı Merkezli Tasarımlar
3. Romantik (Radikal) Tasarımlar
4. Hümanistik Tasarımlar

2.1.4.1.1.2.1. Çocuk merkezli tasarımlar

Öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarını ön plana tutan bu tasarım öğrenmeyi yaşantının bir parçası olarak görmektedir. Bu tasarımda, öğrencinin etkin katılımıyla öğrenmenin gerçekleştiği belirtilmektedir. Programlar önceden belirlenen öğrenci ihtiyaçlarına göre tasarlanarak öğrenme öğrencinin yaşantısının bir parçası haline getirilir. Taba'nın "kişi yaşadığını öğrenir" görüşü, bu yaklaşımın ana düşüncesidir (Demirel 2004: 51).

2.1.4.1.1.2.2. Yaşantı merkezli tasarımlar

Çocuk merkezli tasarımda olduğu gibi öğrenci ilgi ve ihtiyaçları bu tasarımda da merkezdedir. Yaşantı merkezli tasarımın farklılığı; öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarının önceden belirlenemeyeceğini ancak öğrenci okula geldiğinde belirlenebileceğini belirtmektedir. Öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına göre öğretmenin programı hazırlaması gerektiği görüşü geliştirilir. Öğretmen, her öğrenci için uygun olanı uygulama yaparken yerine getirmektedir (Karacaoğlu 2011: 76-77).

2.1.4.1.1.2.3. Romantik (radikal) tasarımlar

Romantik tasarımlarda, her öğrencinin kendi doğasına göre şekillenmesi ve değerlendirilmesi gerektiği görüşü geliştirilir. Okul, öğrencinin toplumdaki etkinliklere katılımını ve sosyalleşmesini sağlaması gerektiği belirtilmektedir. Bu tasarımlarda, öğrencinin kendi ilgi, ihtiyaçlarına ve doğasına göre seçimler yapabilmesi ve kararlar alabilmesi gerektiğini belirtilmektedir. (Karacaoğlu 2011: 78). Pestalozzi "kişiler kendilerini en iyi kendi doğalarında bulabilir" demesi bu tasarımı onaylayanların görüşünü yansıtmaktadır. Tasarımcılar, buna dayanarak

okulun işlev ve varlığının gözden geçirilmesi (Demirel 2005: 52) ve her öğrencinin doğana uygun sosyalleşmesi görüşündedirler (Karacaoğlu 2011: 78).

2.1.4.1.1.2.4. Hümanistik tasarımlar

1950'li yıllerdeki ve 1960 yıllarının başındaki davranışçı kuramlara tepki olarak 1960'larda ve 1970'lerde önem kazanmıştır. Bu tasarımın temel görüşü, psikoloji ve insancılıktır. Davranışçı kuramların insan davranışlarına basit etki-tepki olarak açıklamasına karşı çıkarak insan davranışlarının daha karmaşık olduğunu belirtmişlerdir. Maslow'un "kendini gerçekleştirme" görüşü program tasarımın oluşmasını sağlamıştır. Bu tasarıda, akıl, duygu, deneyim tek başına kabul edilmez. Öznel ve nesnel olan bir arada olup kaynaştırılarak değerlendirilir. Hümanistik yaklaşıma göre; bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor alanlar birbiriyle ilişki halinde olduğu için program tasarımı bu şekilde düşünülerek oluşturulması gerekmektedir. Bu program tasarımı, öğrencinin gelişim özelliklerini önemseyen, dikkate alan ve bireye değer veren, her bireyin karmaşık ve özgün olduğunu düşünen özelliktedir (Demirel 2004: 52, Karacaoğlu 2011: 79).

2.1.4.1.1.3. Sorun merkezli program tasarımları

Sorun merkezli program tasarımlarının merkezinde, toplumun karşılanmamış ihtiyaçları vardır. Bu tasarımın amacı, toplumsal ve kültürel değerlerin güçlenmesi ve bireysel, toplumsal sorunlara çözüm bulunmasıdır. Toplumun bir parçası olan bireyin öğrenme sürecinde etkin olması ve problem çözebilmesi görüşü bu tasarımın temel özelliğidir.

Sorun merkezli tasarım yaklaşımları kendi içinde üçe ayrılır (Karacaoğlu 2011: 82).

1. Yaşam Şartları Tasarımı,
2. Çekirdek (CORE) Tasarımı
3. Toplumsal Sorunlar ve Yeniden Kurmacılık Tasarımı

2.1.4.1.1.3.1. Yaşam şartları tasarımı

Bu program tasarımı 19. Yüzyılda ve Herber Spencer'in "Hangi Bilgi En Değerlidir?" adlı makalesiyle ortaya çıkmıştır (Karacaoğlu 2011: 83). Bu tasarım, okulda karşılaşılan sorunlarla yaşamda karşılaşılan sorunların benzer olduğunu,

öğrencinin de okuldaki öğrenmesini yaşamına uyarlayabileceği görüşündedir. Yaşam şartları tasarımın özellikleri; öğrencinin toplumun değişen yaşam şartlarına uyum sağlayabilmesi, öğrenci yaşamı ile program konularının örtüşmesi, öğrencinin karşılaştığı sorunlara çözüm bulabilmesidir. Tasarımın amacı; öğrencinin öğrenme ve sorun çözme süreçlerinin etkin bir şekilde kullanarak öğrenmenin anlamlı hâle getirilmesidir.

2.1.4.1.1.3.2. Çekirdek (core) tasarımı

Çekirdek tasarımının merkezinde konular ve sorular vardır. Tasarım, öğrenci okula gelmeden yapılır, uygulamada bazı değişiklik yapılmasına esneklik gösterir. Tasarımın amacı; öğrencinin toplumsal sorunları görmesi ve bu yönde eğitilmesidir. Çekirdek tasarım iş birlikli öğrenmeyi desteklediği için demoraktik sınıf ortamının sağlandığı düşünülmektedir. Tasarımın özellikleri; genel eğitime ağırlık vermesi, bireysel araştırma düşüncesini geliştirmesi ve sorun çözme ilkeleri kullanmasıdır. Bu tasarım da öğrenmenin anlamlı hâle getirilmesi ve öğrencinin etkin olması önemsenmektedir (Demirel 2004: 52, Karacaoğlu 2011: 84).

2.1.4.1.1.3.3. Toplumsal Sorunlar ve Yeniden Kurmacılık Tasarımı

Bu tasarıma göre, program sosyal sorunları içermeli ve toplumu yeniden yapılandırmalıdır. Zamanın sürekli toplumu değiştirdiği ve okulun bu değişimi sağlayacağı, düzenlemeler yapacağı düşünülmektedir. Tasarımın temel amacı bu düşünceden yola çıkarak belirlenmiştir. Tasarımın temel amacı, okulların ve bireylerin doğrudan katılımı ile toplumun ilerlemesinin sağlanacağı hatta toplumun yeniden oluşturulacağıdır. Bu tasarım, programların sosyal sorunları içermesi, konuların güncel sorunlara göre değişmesi ve uygulamaların esnek yapıda olması görüşündedir. Öğrencinin sosyal görüş içerisinde, bireysel ihtiyaçlarını karşıladığı, sorunları analiz ettiği düşünülmektedir (Demirel 2004: 53, Karacaoğlu 2011: 85- 86).

2.1.4.1.2. Eğitimde program geliştirme modelleri

Bu bölümde Amerika, Avrupa ve Türkiye’de kullanılan program modelleri ele alınmıştır.

2.1.4.1.2.1. ABD’de yaygın olan eğitim program modelleri

Amerika’daki program geliştirme modelleri:

1. Tyler Modeli
1. Taba Modeli
2. Taba-Tyler Modeli
3. Oliva Modeli

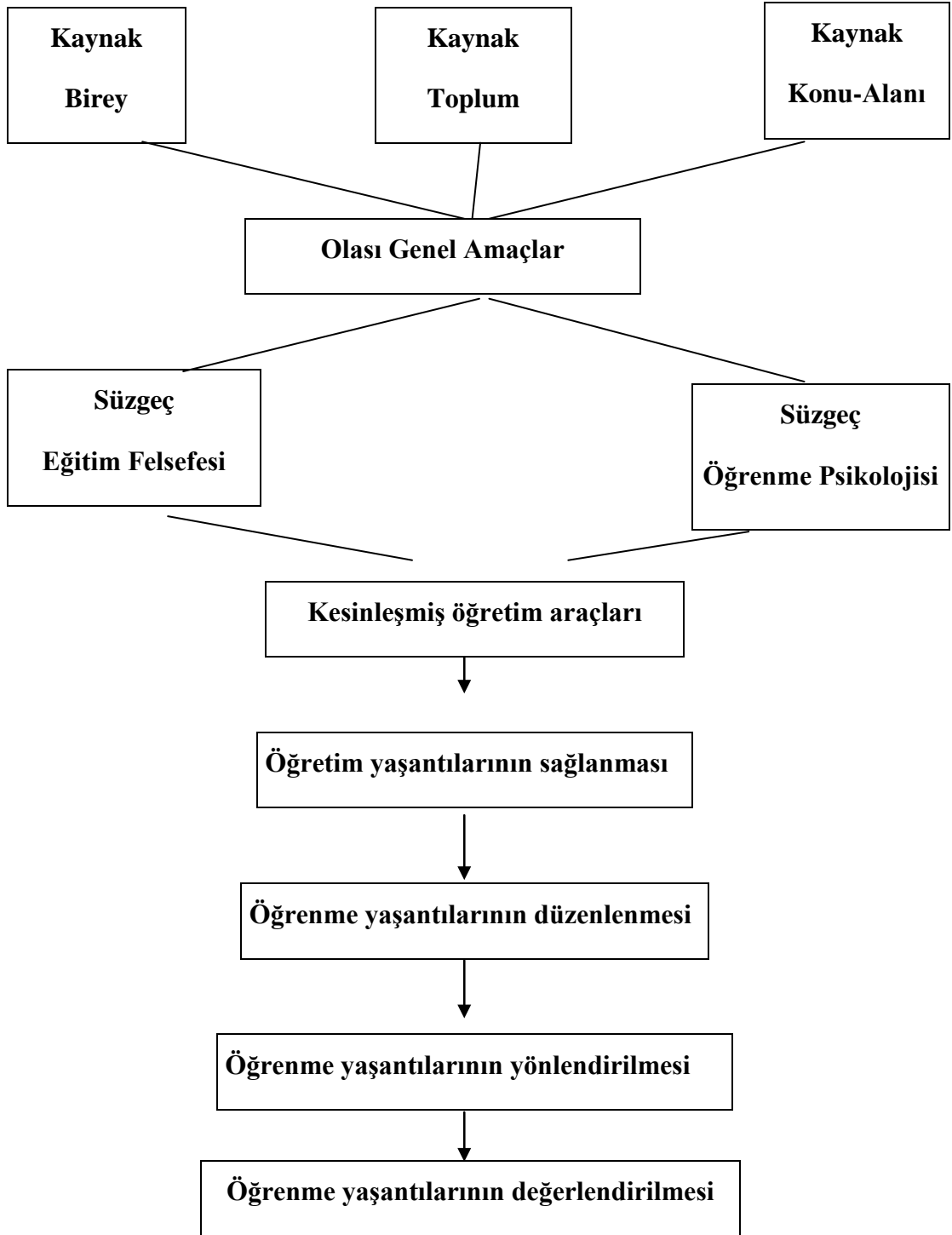
2.1.4.1.2.1.1. Tyler Modeli

1949 yılında Ralph Tyler’in yayınladığı “Eğitim Programı ve Öğretimin Temel İlkeleri” adlı kitabı alanında bir başyapıt olmakla birlikte program geliştirme alanında büyük bir etkiye sahiptir.

Tyler’a göre eğitim programının temel öğeleri:

1. Hedefler
2. Öğrenme yaşantılarının seçimi
3. Öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi
4. Değerlendirme

Aşağıdaki şekilde Program Geliştirmede Tyler Modeli (Oliva 1988: 171, Akt. Demirel 2004: 56) sunulmuştur.



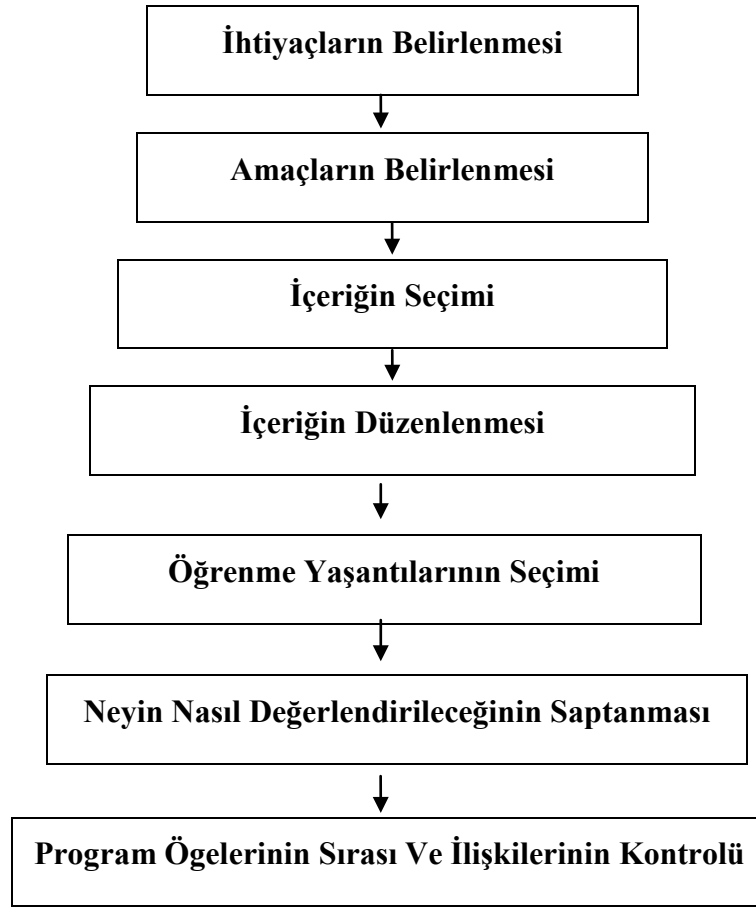
Şekil 2.1. Program Geliştirmede Tyler Modeli

Tyler program mantığı geniş bir şekilde özetlendiğinde (Oliva,149), kaynak olarak öğrenciler, toplum ve konu alanının dikkate alınması, buna dayalı olarak geçici genel amaçların yazılması ve bu amaçların eğitim felsefesi ve öğrenme psikolojisi süzgeçlerinden geçirilmesinden sonra öğretimsel davranışların kesinleştirilmesi

gerekmektedir. Öğretimsel amaçlar kesinleştirildikten sonra öğrenme deneyimlerinin seçimi, organizasyonu ve yönü ve öğrenme deneyimlerinin değerlendirilmesi Tyler'ın program mantığında bulunmaktadır (Şeker ve diğerleri 2012: 81).

2.1.4.1.2.1.2. Taba Modeli

Hilda Taba'nın 1962 yılında "Program Geliştirme: Kuram ve Uygulama" adlı kitabı yayınlanmıştır. Taba'nın Tyler'dan etkilendiği düşünülmektedir. Aşağıdaki şekilde Program Geliştirmede Taba Modeli (Oliva 1988: 171, Akt. Demirel 2004: 55) sunulmuştur.



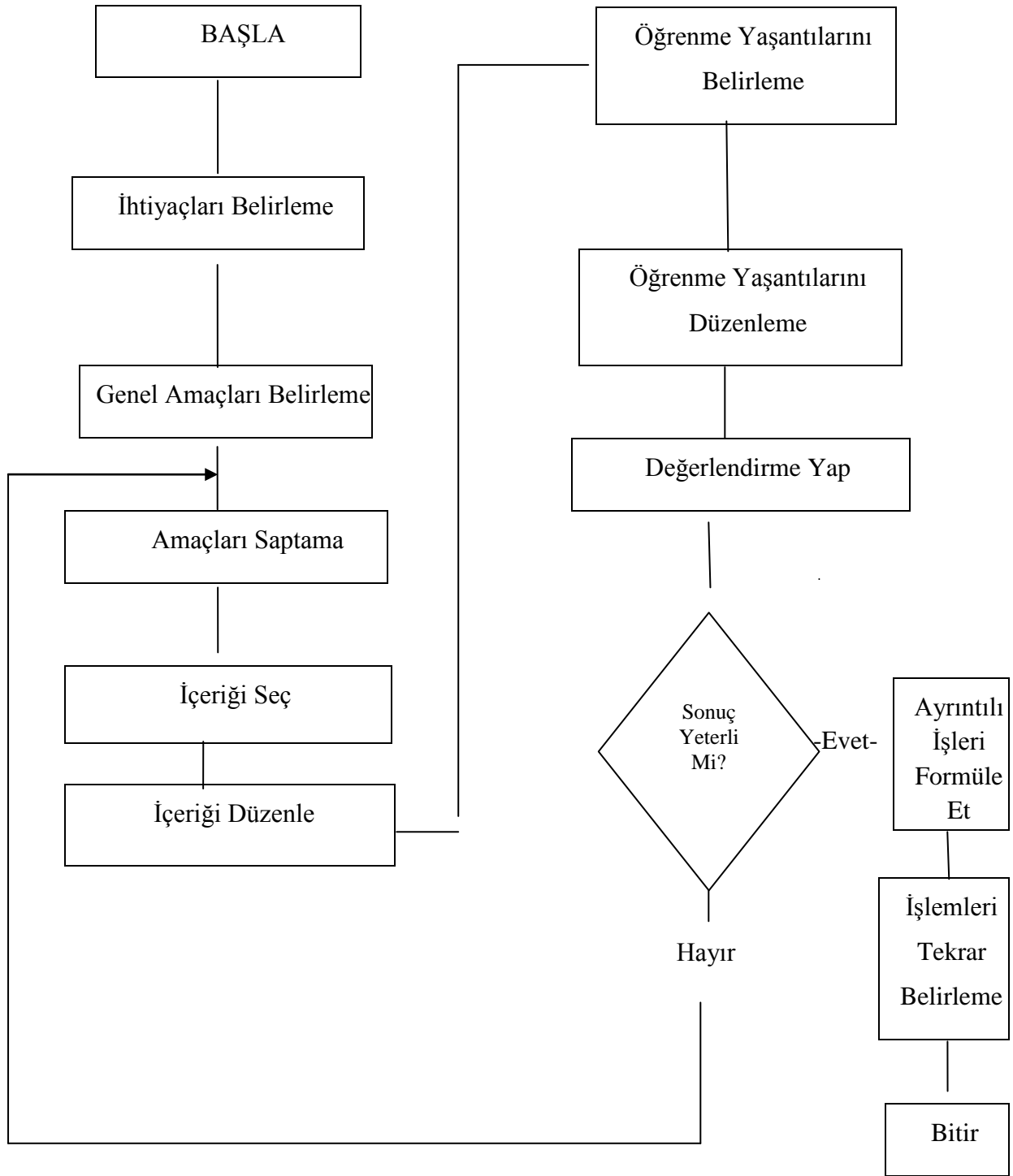
Şekil 2.2. Program Geliştirmede Taba Modeli

Şekilde görüldüğü gibi Taba Modeli, Tyler'ın modelinde farklı olarak ihtiyaç analizi ile başladığı ve içerik seçimini ele aldığı görülmektedir. Taba diğer modellerden farklı olarak program geliştirmede tümevarımsal bir yaklaşım sunmuştur. Taba kaynağa dayalı "grass-roots" program yaklaşımını temele alır. Programın daha çok öğretmenler

tarafından dizayn edileceğini belirtir (Oliva 1997: 151, Akt. Şeker ve diğeri 2012: 82).

2.1.4.1.2.1.3. Taba-Tyler Modeli

Taba ve Tyler'in birlikte sunduğu ve Taba ve Tyler modellerinin sentezi bir modeldir. Taba ve Tyler modellerinin ortak yönleri ele alınarak geliştirilen rasyonel planlama olarak da adlandırılan bu model (Oliva 1988: 171, Akt. Demirel 2004: 57) aşağıdaki şekilde sunulmuştur.



Şekil 2.3. Taba-Tyler'in Program Geliştirme Modeli

Türk eğitim sistemindeki program geliştirme arayışları sürecinde Demirel ve arkadaşları (1998), oluşturdukları modelin büyük ölçüde Taba-Tyler modeline uygun

düŖen bir model olduğunu söylenebilir. Bu açıdan Taba-Tyler modelinin ölkemiz eğitim sisteminde önemli bir yeri olmuştur (Şeker ve diğerleri 2012: 82).

2.1.4.1.2.1.4. Oliva Modeli

Oliva'nın program geliştirme yaklaşımı:

- Felsefeyi belirle,
- Amaçları belirle,
- Davranışları belirle,
- Planı dizayn et,
- Uygula ve
- Değerlendir

Oliva'nın modelinin sade, kapsamlı ve sistematik olduğu söylenmektedir. Oliva çalışmasında program planlayıcılara yukarıda kısaca özetlenen kendi modelini on iki bileşen olarak açıklamıştır.

Birinci bileşen: Eğitimin hedefleri, felsefesi ve psikolojik ilkeler

İkinci bileşen: Toplumun analizi.

Üçüncü ve dördüncü bileşen: Programın amaç ve davranışlarının belirlenmesi.

Beşinci bileşen: Programın organizasyonu ve uygulamaları.

Altıncı ve yedinci bileşen: Öğretimsel amaç ve davranışların açıklanması ve öğretimin değerlendirilmesinde öğretimsel amaçlar dikkate alınması.

Sekizinci, dokuzuncu ve Onuncu bileşen: Sırasıyla sınıfta öğrenciler için kullanılacak strateji seçimleri, değerlendirme tekniklerinin seçimi ve strateji uygulamaları.

On birinci bileşen: Öğretimi değerlendirme.

On ikinci bileşen: Programı değerlendirme bulunmaktadır (Şeker ve diğerleri 2012: 83).

2.1.4.1.2.2. Avrupa'da yaygın olan eğitim program modelleri

İngiliz Eğitim Sistemi'nde ağırlıklı olan üç farklı program geliştirme modelinden söz edilmektedir.

2.1.4.1.2.2.1. Rasyonel planlama modeli

Teknokratik-model de denilen bu model, Taba-Tyler modeline uygun düşmektedir. Yeniden kurmacılık eğitim felsefesinin etkisindedir.

2.1.4.1.2.2.2. Durumsal model

Skillbeck tarafından geliştirilen bu model okul merkezli program geliştirme anlayışına ağırlık verir. Yenilikçi Model olarak adlandırılır ve hümanizm felsefe görüşünün etkisi altındadır.

2.1.4.1.2.2.3. Süreç yaklaşım modeli

Bu model, Stenhouse tarafından ortaya konmuş, daha çok öğretmenlerin ders planı yapmalarındaki yaklaşımlardan esinlenerek geliştirilmiş ve ilerlemecilik felsefi görüşünün etkisi altındadır.

Rasyonel Planlama Modeli	Süreç Yaklaşım Modeli	Yenilikçi/Durumsal Model
Genel Amaçlar	İçerik Bağlam	Durum Çözümlemesi
Amaçlar	Öğrenme Durumları	Amaçlar
Öğrenme Durumları	Genel Amaçlar	Öğrenme-Öğretme
Değerlendirme	Değerlendirme	Programı Desenleme Değerlendirme

Şekil 2.4. Avrupa'da Geliştirilen Modellerin Karşılaştırılması (Demirel 2004: 59)

2.1.4.1.2.3. Türkiye'de program geliştirme modelleri

Türk eğitim sistemindeki program geliştirme modelini belirlemek amacıyla Demirel yönetiminde Özgen ve Gönentürk (1998) Türkiye'de bulunan program geliştirme uzmanlarının görüşlerini belirlemek amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Araştırması sonucunda, Taba-Tyler modeline uygun bir program geliştirme modeli ortaya

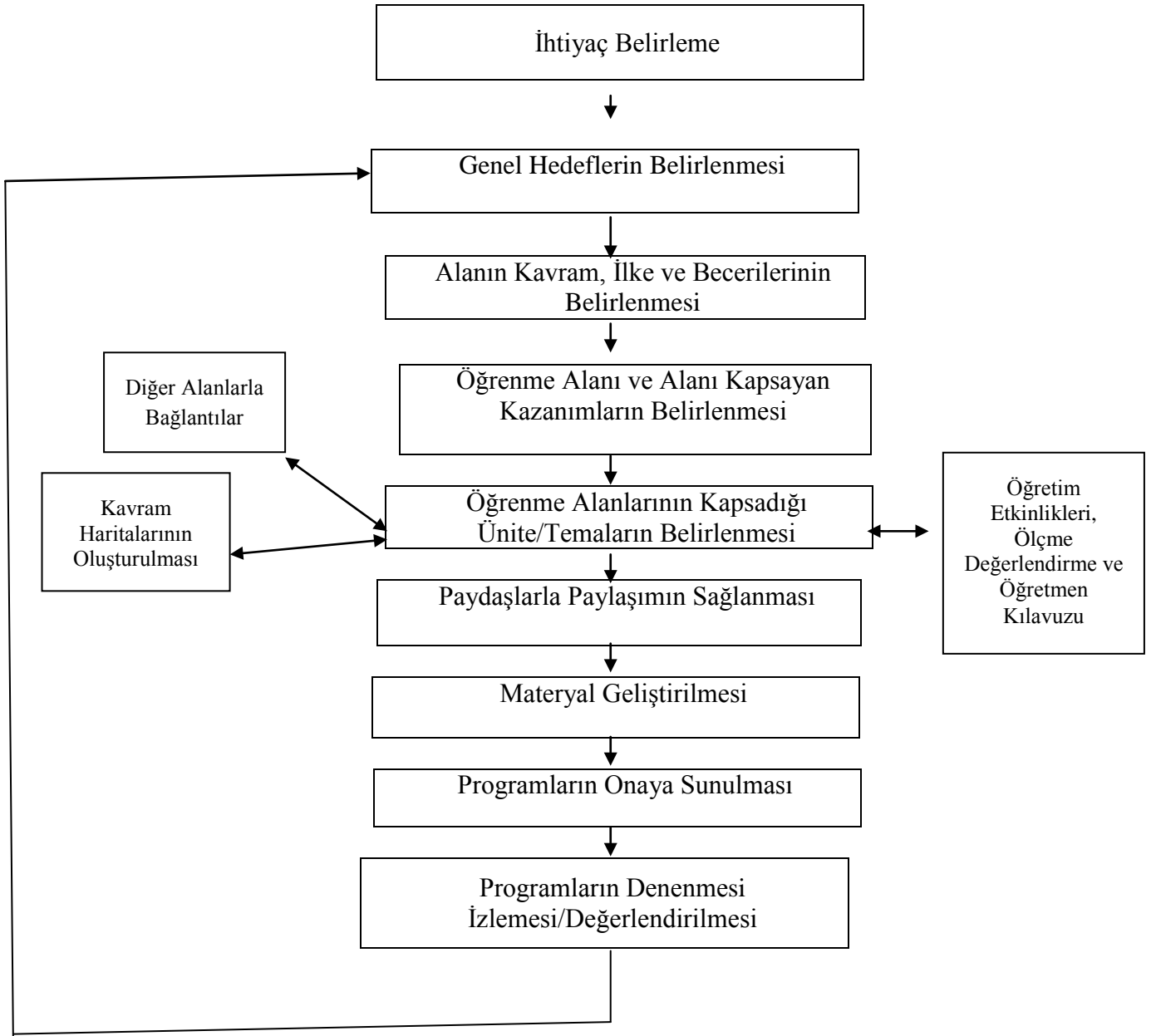
konulmuştur. Araştırmaya katılan uzmanların tamamına yakını bir programın temel öğelerinin amaçlar (hedefler), muhteva (içerik), öğretme-öğrenme süreçleri (eğitim durumları) ve değerlendirme olduğu görüşündedir.

MEB 2004 yılında öğretim programlarında değişimler gerçekleştirmiştir. 2004 yılında benimsenen program modeli, genelde çok büyük bir farklılık getirmemektedir. Modelde, genel hedeflerden becerilere, becerilerden kazanımlara doğru bir geçiş görülmektedir. Diğer alanlarla bağlantı kurulması düşüncesi yer almakta ve disiplinler arası yaklaşım ve ara disiplin alanları (vatandaşlık ve insan hakları, rehberlik ve psikolojik danışma, afetten korunma ve güvenli yaşam, kariyer bilinci geliştirme, girişimcilik, spor kültürü ve olimpik eğitim vb.) vurgulanmak istenmektedir. Bu yaklaşım 1968 eğitim programından bu yana eğitim sistemimizde varlığını devam ettirmektedir, Ertürk'ün (1972) ve Varış'ın (1976) da aynı görüşleri vurguladığı görülmektedir (Demirel 2012: 55).

MEB ilköğretim için hazırlanan öğretim programlarını şöyle açıklamıştır:

“Günümüz hızla gelişen bilim ve teknoloji, eğitimin her alanını etkilemekte ve özellikle eğitim yaklaşımlarında köklü değişimleri zorunlu kılmaktadır. Geleneksel eğitim yaklaşımlarının yetersiz kaldığı, içinde bulunduğumuz bilgi ve teknoloji çağında, çoklu zeka ve yapılandırıcı eğitim yaklaşımları ön plana çıkmaktadır. Bu yaklaşımlarla eğitim sürecinde, öğretmen merkezli anlayışla öğrencinin davranışını değiştirmek yerine; öğrenci merkezli anlayışla öğrencinin zihinsel becerilerini geliştirmeye ve bilgiyi yapılandırmaya ağırlık verilmektedir (MEB 2004). Demirel (1012), bu anlayış nedeniyle programların temelinde çoklu zeka ve yapılandırmacılık yaklaşımının olduğunu belirtmiştir.

Aşağıdaki şekilde MEB Yeni Program Geliştirmede Modeli (Demirel 2012: 57) sunulmuştur.



Şekil 2.5. MEB Yeni Program Geliştirmede Modeli

Bu program geliştirme modeline uygun olarak hazırlanan yeni ilköğretim programlarının genel olarak, yenilikçi bir bakış açısı bulunmaktadır. Öğrenciyi merkeze alan modern yöntemler öneren bir yapısının olduğu gözlenmektedir. Bireysel farklılıkların gözetilmesi dikkat çekmektedir. Bu özellikleri ile “yapılandırıcı” bir eğitim anlayışına uygun hareket edilmeye çalışıldığı söylenebilir. Yeni öğretim programında “amaç”, “hedef” ve “hedef davranışlar” yerine “kazanım” ifadesi kullanılmıştır. Programlarda kazanım sözcüğü kullanılarak

öğrenciyi merkeze alan bir bakış açısı geliştirilmeye çalışılmıştır (Şeker ve diğerleri 2012: 87).

Yeni öğretim programları, öğrenci merkezli, öğrenme sürecinde öğrencinin aktif öğretmen rehber olduğu bir yapıya sahiptir. Yeni öğretim programlarında, içerik belirlemede tematik yaklaşım benimsenmiş ve buna uygun olarak öğrenme alanları belirlenmiştir. Programda ara disiplinler belirlenmiş ve öğrenme alanları ile ilişkilendirilmiştir.

Karacaoğlu (2011), yenilenen programlarda ezberlenen bilgi ya da bilgi düzeyinde davranışların yerini beceri, daha çok da yetenek kavramlarına bıraktığını ifade etmiştir. Yenilen programlarda öğrenilen bilgiler aracılığı ile kazanımların gerçekleşmesi sonucunda “eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim becerisi, araştırma becerisi, problem çözme, karar verme becerisi, bilgi teknolojilerini kullanma becerisi, girişimcilik, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, gözlem, mekânı algılama, zaman ve kronolojiyi algılama, değişim ve sürekliliği algılama becerisi, sosyal katılım becerisi, empati becerisi, değer öğretimi” becerilerinin geliştirilmesi tasarlanmaktadır (Talim Terbiye Kurulu (TTK) 2005).

Yeni programlarda, öğrenme-öğretme sürecinde daha fazla somut araç-gereç kullanımının özendirildiği ve bununla ilgili daha çok somut örneklerin verildiği görülmektedir. Öğrencilerin araştırma, sorgulama, problem çözme ve karar verme süreçlerine katılmasını sağlayacak etkinliklerin kullanılması önerilmiştir. Yeni programda ölçme ve değerlendirme etkinliklerinde sadece sonuç değil; hem sonuç hem de süreç odaklı olarak ele alınmıştır. Hem öğrencinin kendini değerlendirmesi için hem de öğretmenin öğrenciyi değerlendirmesi için alternatif (otantik) ölçme aracı örneklerine yer verilmiştir (Aşkar ve diğerleri 2006).

2.1.4.3. Son Türkçe Programı'nın geliştirilmesi süreci

Milli Eğitim Bakanlığı 2003 yılından itibaren öncelikle ilköğretim programlarının yenilenmesi için çalışmalar başlattı. MEB, bir anlamda reform olarak adlandırdığı bu çalışmaları, mevcut programların değiştirilmesi gerekliliğini çeşitli gerekçelerle açıklamıştır. Bu gerekçeler kısaca (MEB 2005a); “Günümüz ekonomik dünyasında eğitimin ve nitelikli insan gücünün giderek daha önem taşıdığı, eğitimin siyasi, toplumsal ve kültürel bütünleşmenin en etkin araçlarından biri olduğu, bilim ve

teknolojinin sürekli biçimde geliştiği, demografik yapıda, ailenin niteliğinde, toplumsal dokuda, tüketim anlayışında, insan haklarında önemli hareketliklerin gözlemlendiği, yaşam boyu öğrenmenin tüm dünyada öne çıktığı, ulusal ve uluslararası göstergeler doğrultusunda eğitimin kalitesi, uluslararası geçerliliği ve kabul edilirliliğinin sorgulanır durumda olduğu” şeklinde ve bu nedenlerle ilköğretimden başlayarak programların yeniden ele alınması gerektiğini belirtmiştir.

Uluslararası platformda ülkelerin eğitim performanslarının karşılaştırılmasında OECD'nin PISA programı yaygın olarak kullanılmaktadır. Eğitim sistemindeki değişikliklerin değerlendirilmesinde ve eksikliklerin belirlenmesinde PISA sonuçları önemli bir rol oynamaktadır. Bu tür çalışmalardan elde edilen veriler ışığında mevcut eğitim sisteminin güçlü ve zayıf yönleri, eğitim politikaları, öğretim programları, öğretim yöntem ve teknikleri, öğretmenlerin yeterlikleri gibi konular gözden geçirilebilmektedir (Çelen, Çelik, Seferoğlu 2011: 2).

PISA çalışmalarına ülkemiz ilk kez 2003 yılında katılmıştır. PISA-2003'ün yaptığı değerlendirmelere göre, Türkiye; değerlendirmeye alınan 41 ülke içinde, matematikte 33. sırada, okuma alanında 34. sırada, fen ve problem çözümede 36. sırada yer almıştır (Çelen, Çelik, Seferoğlu 2011: 6). 2000- 2003 döneminde PISA yani Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Projesi'ne katılan ülkemiz, bu projeden de iyi sonuçlar alamamıştır. Türkiye projeye katılan ülkeler içinde, 441 puanlık okuma alanı ortalaması ile Uruguay ve Tayland'dan farklı olmayan bir performans sergileyerek alt sıralarda yer almıştır (MEB 2005). Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi (PIRLS) 2001 yılında Uluslararası Eğitim Başarılarını Belirleme Kuruluşu (IEA) tarafından Türkiye'nin de aralarında olduğu 35 ülkede uygulanmıştır. Bu uygulama sonucunda ülkemiz 35 ülke arasında 28. olmuştur. Türkiye'nin puanı uluslararası ortalamadan 51 puan daha düşüktür (MEB 2003).

Uluslararası sınav sonuçları eğitim sistemimizdeki eksiklerin, yetersizlikleri belirlenmesi açısından önemli görölmektedir. Bu eksikliklerin ve yetersizliklerin giderilmesi için Talim Terbiye Kurul Başkanlığı'nca ilköğretim 1-5. Sınıf öğretim programları yenilenmiş ve 2005-2006 öğretim yılında uygulamaya konulmuştur. Yenilenen programda davranışçı yaklaşımın yerini bilişsel ve yapılandırmacı yaklaşım almış ve sarmallık ilkesi gözetenmiştir. Yeni programlarda derslerin

ezbercilikten uzak, eğlenceli, hayatın içinde ve kullanılabilir olmasına önem verildiği görülmektedir. Ayrıca program sekiz yıllık kesintisiz eğitime de uygun hale getirilmiştir (Çelen, Çelik, Seferoğlu 2011: 3).

Yeni programın “öğrenci merkezli” ya da “yapılandırmacı” yaklaşımdan hareketle etkinlik temelli, öğrencinin öğrenme sürecine aktif olarak katılmasını amaçlayan, dersler arası yatay ve dikey ilişkileri dikkate alan, sınıf içi ve sınıf dışı öğrenme deneyimlerini bütünleştirmeye önem veren bir anlayışla geliştirilmeye çalışıldığı görülmektedir. Bu özellikler dikkate alındığı zaman yeni programın, ilköğretim düzeyindeki eğitime önemli katkılar getirme potansiyeli olduğu söylenebilir (Gömlüksiz ve diğerleri 2006: 2).

2004-2005 öğretim yılında taslak olarak 6 pilot ilde uygulanmaya başlanan yeni ilköğretim programlarının tüm yurt çapında uygulanmasına 2005-2006 öğretim yılında, İlköğretimin I. Kısımında, başlanmıştır. Bu kapsamda, Talim Terbiye Kurulu'nun 12.07.2004 tarih ve 114, 115,116, 117 ve 118 sayılı kararları ile kabul edilen İlköğretim Matematik (1-5 Sınıflar), İlköğretim Türkçe (1-5 Sınıflar), İlköğretim Hayat Bilgisi (1-3 Sınıflar), İlköğretim Sosyal Bilgiler (4-5 Sınıflar), İlköğretim Fen ve Teknoloji (4-5 Sınıflar) dersi öğretim programları 2005-2006 Öğretim yılından itibaren uygulanmak üzere kabul edilmiştir. 6-8. sınıflar düzeyindeki öğretim programları 2006-2007 öğretim yılında 6. sınıflarda, 2007-2008 öğretim yılında 7. sınıflarda ve 2009-2010 öğretim yılında da 8. sınıflarda uygulanmaya başlanmıştır.

2005 taslak programlarının geliştirilme sürecinde:

- Dokuz ülkenin eğitim sistemi ve programları gözden geçirilmiştir.
- PISA, TIMMS, PIRLS vb uluslararası araştırmalar sonuçları itibariyle değerlendirilmiştir.
- 114 akademik tez incelenmiş ve programlar hazırlanırken bulgularından yararlanılmıştır.
- 38 sivil toplum kuruluşunun programlar hakkındaki görüşleri paylaşılmıştır.
- 25 sivil toplum kuruluşuna resmi yazı yazılarak görüşleri istenmiştir.
- 8 üniversiteden akademisyenlerden yararlanılmıştır.

- Programlar hazırlanırken 2.259 öğretmenin, 697 müfettişin, 26.304 öğrencinin ve 9.192 velinin görüşleri programa yansıtılmıştır (MEB 2005a, 2005d).

İhtiyaç belirleme çalışmalarında; müfettişlerden, öğretmenlerden, öğretim üyelerinden, İl Milli Eğitim Müdürlüklerinden, sivil toplum kuruluşlarından görüşler alınmış; program geliştirme çalışmalarının genel nitelikleri hakkında çeşitli üniversitelerin öğretim üyeleriyle toplantı yapılmıştır. Bu toplantıdan sonra Türkçe, Matematik, Fen Ve Teknoloji, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler alanlarından her bir ders için alan uzmanlarının ve alan eğitimcilerinin katıldığı dört ayrı toplantı daha düzenlenmiştir. Dersler için uzmanlık ve disiplinler arası uzmanlık grupları oluşturularak taslak programlar geliştirilmiştir. Taslak programlar alan uzmanı ve uygulamacıların katıldığı çalıştaylarda değerlendirilmiştir. Oluşturulan taslak programlarla ilgili toplantılar düzenlenerek öğretmen ve müfettişlerin görüşleri alınmıştır. Alınan görüşler doğrultusunda yeniden düzenlenen taslak öğretim programları Yalova Hizmet İçi Eğitim Enstitüsünde düzenlenen hizmet içi eğitim çalışması ile de uygulayıcılara aktarılmıştır.

2004-2005 öğretim yılında, dokuz ilde, 120 okulda taslak program denenmiş ve sağlanan geri bildirimler doğrultusunda düzeltilmiş; 2005-2006 öğretim yılında ise ülke genelinde uygulanmaya başlanmıştır. 2005 programlarına uygun ders kitaplarının ve öğretim materyallerinin hazırlanmasına devam edilmektedir (MEB 2005a, 2005c).

2.1.5. Program değerlendirme

Değerlendirme, ölçme sonucunu bir ölçüt ile karşılaştırma ve bu yolla ölçme sonucuyla belirlenmiş olan özellikleri hakkında bir karara varma işlemidir (Özçelik 1981). Eğitim sürecin son safhası olan değerlendirme ile belirlenen hedeflerin ne kadarının gerçekleştiği, öğrenme-öğrenme sürecinin ne kadar başarıya ulaştığı ortaya konulur. Karacaoğlu (2011) da değerlendirmeyi “hedeflenen kazanımlara göre karar verme süreci” olarak tanımlamaktadır.

Eğitim s¼recinde değerlendirme amaca y¼nelik yapılır.

1. ¼đrencilerin başarısını değerlendirmek.
2. Eğitim programlarının etkililiği hakkında yargıda bulunmak ve programdaki aksaklıkların, programın hangi ¼ge ve ¼gelerinden kaynaklandığını belirleyerek gerekli d¼zeltmelerin yapılmasına olanak sağlar (Erden 1998: 9).

Uygulanan programın etkililiğinin ve başarısının ortaya ¼ıkarılması i¼in programın değerlendirmesi gerekmektedir. Program değerlendirilerek programın uygulamadaki eksiklikleri ve yetersizlikleri de saptanabilmektedir. Bu sayede program ile ilgili d¼zeltmelerin yapılabilmesi ve programın iyileştirilebilmesi sağlanabilmektedir. Demirel (2004), program değerlendirmenin, programa dayalı eğitim kaynaklarını kabul etme, değiştirme ya da ortadan kaldırma kararı hakkında bilgi verdiğini; değerlendirme sonu¼larının da program geliştirme uzmanlarına programa devam, g¼zden ge¼irme ya da yeni bir aşama ge¼me konusunda bilgi ve karar verme yetkisini verdiğini belirtmiştir. ¼zdemir (2003), “Uygulanmakta olan eğitim programlarının toplumun ihtiya¼ ve beklentilerine, bireylerin ilgi, ihtiya¼ ve ¼zelliklerine, bilim ve teknolojideki gelişmelere, konu alanındaki değişme ve gelişmelere uygun olup olmaması bakımından değerlendirilmesini gerektirmektedir” s¼zleri ile program değerlendirmesinin ¼nemini a¼ıklamaktadır. ¼rg¼n ve yaygın eğitim kurumlarında t¼m eğitim faaliyetleri ¼nceden hazırlanan bir program ¼erçevesinde y¼r¼t¼l¼r. Bireye hangi davranışların kazandırılacağı eğitim programlarında yer alır. Bu nedenle eğitimin niteliği b¼y¼k ¼l¼de uygulanan programa bağlıdır. Uygulanan programların aksaklık ve eksiklikleri giderildikçe, toplumdaki ve bilim alanlarındaki değişmelere g¼re yeniden d¼zenlendikçe, program geliştirilir ve sonu¼ olarak eğitimin niteliğinin artması beklenir (Erden 1998: 2).

Ert¼rk (1994), yetişek geliştirmenin son ve tamamlayıcısı halkası olarak ifade ettiği değerlendirmeyi, eğitim hedeflerinin ger¼ekleřme derecesini tayin etme s¼reci olarak tanımlamaktadır.

Erden (1998), değerlendirmenin program geliştirme s¼recini tamamladığını ifade eder. Değerlendirme s¼reci veri toplama, elde edilen verilerin yorumlanması ve

program hakkında karar verme olarak üç aşamaya ayrılmıştır (Erden 1998: 2, Demirel 2004 : 184).

2.1.5.1. Program değerlendirmesine ilişkin yaklaşımları

Günümüzde kadar eğitim program değerlendirmesine yönelik birçok yaklaşım geliştirilmiş ya da geliştirilmeye devam edilmiştir. Erden (1998), program değerlendirmeye yönelik farklı yaklaşımların olmasını program geliştirmedeki çeşitliliğe bağlamakta bu nedenle de program geliştirme için tek bir model önermenin mümkün olmadığını ifade etmektedir. Araştırmacı kendi amaçlarına, koşullarına ve ihtiyaç duyduğu verilere göre uygun model ya da modellerden yararlanabilmektedir. Posner, Lee Cronbach, McNeil, Oliva gibi isimler birçok program değerlendirme yaklaşımları sunmuşlardır. Ülkemizde program geliştirme alanının yaptığı çalışmalarla önemli yeri olan Ertürk (1994), program değerlendirme yaklaşımlarını altı grupta toplamıştır. Bunlar: 1. Program tasarısına bakarak, 2. Ortama bakarak, 3. Başarıya bakarak, 4. Erişiyeye bakarak, 5. Öğrenmeye bakarak ve 6. Ürüne bakarak yapılan değerlendirmelerdir.

Son yıllarda program değerlendirmeye yönelik farklı modeller geliştirilmiş ve bu modeller üzerinde durulmuştur. Bu modeller:

1. Tyler'ın Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli
2. Metfessel-Michael Değerlendirme Modeli
3. Provus'un Farklar Yaklaşımı İle Değerlendirme Modeli
4. Stake'in Uygunluk-Olasılık Modeli
5. Stufflebeam'in Çevre (Bağlam) Girdi, Süreç ve Ürün Modeli
6. Stake'in İhtiyaca Cevap Vermeye Dayalı Değerlendirme Modeli
7. Eisner'in Eğitsel Eleştiri Değerlendirme Modeli

Aşağıda program değerlendirme yaklaşımlarına ve modellerine yer verilmiştir.

2.1.5.1.1. Hedef yönelimli değerlendirme yaklaşımları

Hedef yönelimli değerlendirme yaklaşımının beş değerlendirme modeli bulunmaktadır.

2.1.5.1.1.1. Hedefe dayalı değerlendirme modeli

R.Tyler tarafından 1933-1941 yılları arasında geliştirilen bu model, daha sonra geliştirilen pek çok modelin odak noktası olmuştur. Tyler'ın değerlendirme modeli, program geliştirme modeline dayalı olarak tasarlanmıştır. Bu model hedefler, öğrenme yaşantıları ve değerlendirme öğelerin oluşmakta ve modelin merkezinde eğitim hedefleri bulunmaktadır (Erden 1998). Tyler'a göre hedefleri öğrenme yaşantıları ve değerlendirme öğeleri karşılıklı etkileşim içindedir. Bu modelde değerlendirme sürecinde hedeflerin ve öğrenme yaşantılarının etkililiği bakılır. Tyler'ın modelinde, değerlendirme sonucunda eğitim programının etkili olup olmadığını ve hangi yönlerden geliştirilmesi gerektiğini tespit edilebilmektedir. Tyler'a göre değerlendirme yedi aşamadan oluşmaktadır (Posner 1995: 237, Akt. Karacaoğlu 2011: 215).

1. Eğitimin genel hedeflerinin belirlenmesi.
2. Hedeflerin sınıflandırılması.
3. İşlevsel hedef davranışların tanımlanması.
4. Bireylerin hedef konusunda başarıları ile ilgili durumların belirlenmesi.
5. Ölçme araçların seçimi ve geliştirilmesi.
6. Yeterlilikle ilgili verilerin toplanması.
7. Yeterlilik verileri ile hedef davranışların karşılaştırılması.

Tyler'ın değerlendirme modelinde niceliksel veriler kullanılır. Öğrenci davranışlarının değerlendirilmesi dönemin başında ve sonunda olmak üzere iki kez ölçülerek hedeflere ulaşılma düzeyi belirlenir. Bilişsel hedeflere ulaşma düzeyine belirlemek için başarı testleri, psikomotor davranışlar için gözlem formları ve duyuşsal hedef davranışlar için tutum ölçekleri kullanılır. Davranışların kalıcılığını kontrol etmek için de program bitiminden bir süre sonra izleme çalışmaları ile değerlendirme gerçekleştirilir (Erden 1998: 12).

2.1.5.1.1.2. Metfessel-Michael Değerlendirme Modeli

Hedefe dayalı (goal-attainment) modele bir diğer örnek Metfessel ve Michael tarafından geliştirilen değerlendirme modelidir. Bu modelde, hedefler, öğrenme yaşantıları, süreç ve süreç sonunda kullanılan araç gereçler değerlendirilerek ileriye yönelik uygulamalar konusunda öneriler geliştirmek amaçlanır (Karacaoğlu 2011:

220) Model sekiz aşamadan oluşmaktadır. Bunlar (Popham 1988, Akt.Özdemir 2009: 10):

1. Tüm toplum üyelerinin katılımı.
2. Genel amaçların ve özel hedeflerin düzenlenmesi.
3. Özel hedeflerin ifade edilebilir ve öğrenmeyi kolaylaştırılabilir formlara dönüştürülmesi.
4. Ölçme araçlarının geliştirilmesi.
5. Periyodik ölçümlerin gerçekleştirilmesi.
6. Verilerin analiz edilmesi.
7. Analiz edilen verilerin yorumlanması.
8. Program değişikliği ve hedeflerin düzeltilmesi için önerilerin formüle edilmesidir.

Uşun (2012), Metfessel ve Michael modelinin, program değerlendirme uzmanlarına okul programlarını değerlendirme sürecinde rehberlik edebilecek bir dizi ilkelerden oluşan hedefe dayalı bir program değerlendirme modeli olduğunu belirtmiştir.

2.1.5.1.1.3. Provus'un farklar yaklaşımı ile değerlendirme modeli

Malcolm Provus tarafından geliştirilen bu model sistem kuramına dayalı ve deneysel-pozitivist değerlendirme yaklaşımıdır. Model dört bileşen ve beş safhadan oluşmaktadır. Bu bileşenler (Ornstein ve Hunkins 2004, Akt. Özdemir 2009: 10):

1. Program standartlarının tespiti.
2. Program performansının belirlenmesi.
3. Standartlarla performansın karşılaştırılması.
4. Performans ve standartlar arasında farklılık olup olmadığının belirlenmesidir.

Modelin beş safhası ise şunlardır:

1. Tasarım.
2. Kurma.
 1. Süreçler/İşlemler.
 2. Ürünler.
 3. Maliyet.

Program değerlendirme sürecinde, farklarla elde edilecek bilgiler her aşamada karar vermek durumunda olan karar vericilere bildirilir ve buna göre karar seçenekleri; sonraki aşamaya gitmek, önceki aşamanın kullanılabilirliğini (recycle) sağlamak, programı baştan başlatmak ya da performans ve standartları değiştirmek veya programı sonuçlandırmaktır.

2.1.5.1.1.4. Hammond'un değerlendirme modeli

Hammond sadece uygulanan programın hedeflerine ulaşıp ulaşılmadığını değil, ulaşılan ve ulaşılmayan hedeflerin neler olduğu üzerinde de durmuştur. Eğitim açısından herhangi bir etkinliğin başarı ve başarısızlığını etkileyen faktörleri araştırmada değerlendirme uzmanına yardım etmeyi amaçlayan Hammond, eğitim programlarını tanımlama ve değerlendirme ile ilgili değişkenleri düzenlemek için “değerlendirme yapısı” olarak adlandırdığı üç boyutlu bir küp geliştirmiştir (Fitzpatrick, Sanders & Worthen 2004, Akt. Uşun 2012: 87).

“Değerlendirme yapısı” olarak adlandırdığı üç boyutlu küp:

- a) Öğretim: Değerlendirilmekte olan eğitim etkinlikleri (zaman, konular...).
- b) Kurum: Değerlendirilen eğitim etkinliği içerisinde yer alan birey ve grupların nitelikleri (öğrenci, öğretmen...).
- c) Hedef davranışlar: Değerlendirilen eğitim etkinliğinin hedeflerinden (bilişsel, duyuşsal, psiko-motor) oluşmaktadır.

Hammond modeli, uygulanan programın hedeflerine ulaşp ulaşmadığını incelenmesi bakımından Tyler modeline benzetilmektedir. Hammond modeli, bir programın etkili olup olmadığına karar vermede ulaşılan ve ulaşılmayan hedeflerin üzerinde durur. Hammond modeli, ayrıca programın içerik ve eğitim durumları öğelerinin de değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu model program öğelerine dayalı değerlendirme yaklaşımına yönelimlidir (Uşun 2012: 88-89).

2.1.5.1.1.5. Bennett'in program değerlendirme modeli

Bennett'in program değerlendirme modeli yedi aşamada toplanan verilerle ortaya koyan hedefe dayalı bir değerlendirme modelidir (Bennett 1979; Bennet 1996, Akt. Uşun 2012: 89).

1. Programın girdileri
2. Etkinlikler
3. Halkın Katılımı
4. Katılımcıların Tepkisi
5. BTYU Değişimi
6. Uygulamada Değişim
7. Sonuçlar

2.1.5.1.2. Sistemlere dayalı (yönetim yönelimli) değerlendirme yaklaşımları

Sistemlere dayalı (yönetim yönelimli) değerlendirme yaklaşımının yedi değerlendirme modeli bulunmaktadır.

2.1.5.1.2.1. Stufflebeam'in çevre (bağlam), girdi, süreç ve ürün modeli

D.L. Stufflebeam tarafından geliştirilen bu model dört ögeden oluşmaktadır. Bu ögeler; çevre (context), girdi (input), süreç (process) ve üründür (product) Bu model yabancı kaynaklarda bu dört ögenin baş harflerinin bir araya gelmesiyle oluşan CIPP modeli olarak bilinmektedir (Erden 1998: 13). Stufflebeam'na göre değerlendirmenin amacı program hakkında kara verme yetkisi olan kişilere bilgi vermektir. Program geliştirme sürecinde dört alanla ilgili karar verilir. Bunlar:

1. Planlamaya ilişkin kararlar
2. Yapılandırmaya ilişkin kararlar
3. Uygulama ile ilgili kararlar
4. Yeniden düzenleme ile ilgili kararlardır.

Bu modele göre, planlama, yapılandırma, uygulama ve yeniden düzenleme ile ilgili kararların doğru verilebilmesi için girdi, süreç ve ürün ögelerinin değerlendirilmesi gerekmektedir.

Stufflebeam'a göre, çevrenin değerlendirilmesi bir eğitim ortamında problemleri, ihtiyaçları ve fırsatları belirlemeye yardımcı olan deneysel verileri toplamayı içerir. Girdinin değerlendirilmesi ise programın hedeflerinin elde edilmesi için kaynakların nasıl kullanılabileceğine ilişkin veri sağlamayı gerektirir. Sürecin değerlendirilmesinin amacı, öğretim sürecinde planlanan ve uygulanan etkinlikler arasındaki uygunluğu belirlemektir. Ürün değerlendirmede ise değerlendirmeciler

programın nihai sonuçlarının/ürünlerinin bekledikleri şekilde gerçekleşip gerçekleşmediği ile ilgili veriler toplarlar (Popham, 1988; Ornstein ve Hunkins 2004, Akt. Özdemir 2009: 11).

2.1.5.1.2.2. Dick ve Carey'in öğretimsel tasarım modeli

Dick ve Carey'e göre, "öğretimsel tasarım" öğretmen, öğrenciler, etkinlikler ve uygulaması vb. bileşenleri içeren ve başarılı bir öğrenme için gerekli olan sistematik bir süreçtir. Dick ve Carey (1990)'in öğretimsel tasarım modeli, öğrenme hedeflerinin ve bu hedeflere ulaşılmasını sağlayacak öğretim stratejilerinin belirlendiği bir dizi olay ve olguları içermektedir (Dick ve Carey 1990, Akt. Uşun 2012: 94).

Bu modelin aşamaları:

1. Öğretim Amaçlarının Belirlenmesi.
2. Öğretim Analizi.
3. Giriş Davranışları Ve Öğrenci Özelliklerinin Belirlenmesi
4. Hedeflerin Geliştirilmesi
5. Değerlendirme Materyallerinin Geliştirilmesi
6. Öğretim Stratejilerinin Belirlenmesi
7. Öğretim Materyallerinin Belirlenmesi
8. Biçimlendirici Değerlendirme
9. Düzey Belirleyici Değerlendirme.

2.1.5.1.2.3. Kirkpatrick'in yetiştirme değerlendirme modeli

Kirkpatrick (1983) tarafından önerilen sonuçlara dayalı dört aşamalı model, yetiştirme değerlendirmesi açısından en çok adı geçen ve özellikle yetişkin ve hizmet içi eğitimde yararlanılan bir program değerlendirme modelidir. Dört aşamadan oluşmakta ve aşamaların her bir aşama programın değerlendirmesinde önemli görülmektedir. Her aşama bir sonraki aşama üzerinde etkiye sahiptir ve aşamalar ilerledikçe süreç karmaşık ve zaman alıcı hâle gelmekte ancak sürecin sonucunda sunulan bilgiler daha değerli olmaktadır.

Kirkpatrick modelinin dört aşaması:

1. Tepki
2. Öğrenme
3. Davranış
4. Sonuçlar olarak belirlenmiştir.

2.1.5.1.2.4. Gerçekçi değerlendirme modeli

Gerçekçi değerlendirme modeli bir araştırmacının hangi koşullarda hangi işlerin gerçekleştiğini anlamasına yardımcı olan zamanda pragmatik bir modeldir. Bu model sadece girişimler sonucunda hangi sonuçların ortaya çıktığına yönelik olmayıp, aynı zamanda bu girişimlerin gerçekleştiği çeşitli konular ile ilgili olarak neyin önemli olduğunu bulmayı da amaçlamaktadır (Tilley 2000, Akt. Uşun 2012: 99). Bu modele göre, bir girişimin etkisinin değerlendirilmesi üç alanda yapılmaktadır. Bunlar:

1. İşleyiş
2. Bağlam
3. Örnek Çıktılar olarak belirlenmiştir.

2.1.5.1.2.5. Alkin'in ucla değerlendirme modeli

Alkin, UCLA'da Değerlendirme Araştırma Merkezi müdürü olarak görev yaparken beş aşamadan oluşan bir değerlendirme modeli geliştirmiştir. Alkin değerlendirmeyi "karar seçenekleri arasından seçim yapabilme aşamasında karar vericilere faydalı veri sağlamak için ilgili karar noktalarını belirleme, uygun bilgiyi seçme, toplama ve bilgiyi analiz etme süreci" olarak tanımlamıştır (Alkin 1991, Akt. Uşun 2012: 99).

Alkin değerlendirme modeli beş aşamadan oluşmaktadır. Bunlar:

1. Sistem Değerlendirmesi
2. Program Planlama
3. Programın Uygulanması
4. Program Geliştirme
5. Program Onaylama olarak belirlenmiştir.

2.1.5.1.2.6. Saylori Alexander ve Lewis Modeli

Saylor, Alexander ve Lewis (1981), farklı program değerlendirme modellerini sentezleyecek şekilde kapsamlı ve çok boyutlu bir değerlendirme modeli oluşturmuştur (Özdemir 2009).

Uşun (2012), Saylor, Alexander ve Lewis'in program değerlendirmede sistematik bir yaklaşım benimsediklerini belirtmiştir. Programın hedef, uygulama ve değerlendirme öğelerini ayrı bir şekilde hazırlanmakta ve her bir öğe ayrı ayrı değerlendirilmektedir. Elde edilen veriler birimlere dönüt olarak gönderilmektedir. Saylor, Alexander ve Lewis Modeli beş bileşenden oluşmuştur. Bunlar:

1. Amaçlar ve alt amaçlar
2. Bir bütün olarak eğitim programı
3. Eğitim programının belirli (spesifik) öğeleri
4. Öğretim
5. Değerlendirme programı olarak belirlenmiştir.

Uşun (2012), Saylor, Alexander ve Lewis'in farklı program modellerini sentezleyerek çok boyutlu bir değerlendirme modeli ortaya koyduklarını belirtmektedir. Bu modelin hedeflerin, sürecin ve programın tüm boyutlarının değerlendirilmesi için kullanabileceği belirtilmiştir. Modelde programın etkililiğini saptamak için hem biçimlendirici (formative) hem de düzey belirleyici (summative) değerlendirme araç ve yöntemleri kullanılır (Özdemir 2009).

2.1.5.1.2.7. Toplam kalite değerlendirme modeli

Bu modelde öğretim süreçleri, program öğeleri, öğretmen, öğrenci, yöntem ve teknikler, programı ve süreçleri etkileyen toplumsal ve çevresel etkenler ve etkinliklerin temelleri, teorileri, ürünleri ve diğer ilgili etkenler değerlendirmeye alınır. Sistem yaklaşımı yardımı ile bütün öğelerin etkileşim şekilleri, ilişkileri, ilkeleri ve nitelikleri ortaya çıkarılır. Değerlendirme bir araştırma sürecinde öğrenme-öğretmene ve değerlendirme etkinlikleri birlikte yürütülür (Uşun 2012: 102).

2.1.5.1.3. İşbirlikçi değerlendirme yaklaşımı

İşbirlikçi değerlendirme yaklaşımının altı değerlendirme modeli bulunmaktadır.

2.1.5.1.3.1. Paydaşlara dayalı değerlendirme modeli

Paydaşlara dayalı değerlendirme modelinin amacı, paydaşlara program geliştirmeleri için dönüt sağlamaktır. Paydaşlara dayalı değerlendirme modeli, genellikle paydaş grubun program amaçları konusunda anlaşamadıkları ve düşünce birliği sağlamak için değerlendirmeci tarafından rehberlik edilmesine gereksinim duyulan durumlarda kullanılmaktadır(Cousins & Early 1992, Akt. Uşun 2012: 102). Bu modelde değerlendirmeci uzman olmalıdır. Değerlendirmeci program alanı ve değerlendirme yöntemlerindeki uzmanlığı ile araştırma ile elde edilen verileri toplar, bulguları yorumlar ve sonuçları rapor eder.

2.1.5.1.3.2. Yetkilendirme değerlendirme modeli

Yetkilendirme değerlendirmesi esnek ve işbirlikçi olup, program geliştirmeye odaklanan bir değerlendirme modelidir. Bu model, gelişimi ve özgür iradeyi güçlendirmek ve teşvik etmek için, bulguların, tekniklerin ve değerlendirme kavramlarının kullanımını esas almıştır (Fetterman 2001, Akt. Uşun 2012: 103). Bu modelde, programa katılanlar kendi kişisel değerlendirmelerini gerçekleştirir. Amaç değerlendirme yapmak çok “öğrenme ve değişim” i gerçekleştirmektir.

Yetkilendirme değerlendirmesi modelinin; bir organizasyon veya topluluk içerisinde öğrenme ve değerlendirme kültürü oluşturmaya yardımcı olma, esneklik, programa katılanların özgür iradelerini kullanarak kendi kişisel değerlendirmelerini oluşturmalarını sağlama, değerlendirmede iletişim süreçlerini ön plana çıkartma ve geniş bir uygulama alanına sahip olma gibi yararları bulunmaktadır (Uşun 2012: 104).

2.1.5.1.3.3. Demokratik değerlendirme modeli

Demokratik değerlendirme, hem yetkilendirme sürecine hem de değerlendirme bulgu ve sonuçlarından yararlanmaya odaklı ve bir eğitim programının özellikleri hakkında tüm toplumu bilgilendiren bir değerlendirme modelidir (Uşun 2012: 104). Bu modelde, değerlendirmeye katılanların görüşlerini dikkate alma, programla ilgili bilgiler oluşturma ve değerlendirmeciler arasında etkili iletişim kurma

gerçekleştirilir. Demokratik değerlendirme modelinde, değerlendirmeciler görüş, görev ve kararlarını paylaşarak değerlendirmenin daha etkili hâle getirilmesini sağlarlar.

2.1.5.1.3.4. Yararlanmaya odaklı değerlendirme modeli

Yararlanmaya odaklı değerlendirme modeli, karar vericilerin gereksinimlerini ve değerlendirmeyi daha yararlı hâle getirmek için bu gereksinimlerinin nasıl karşılanacağını açıklayan bir program değerlendirme modelidir (Uşun 2012: 105). Bu model, değerlendirmenin yararları ve güncel kullanımı ile ilgilidir. Bu modelde, değerlendirmecilerin değerlendirme sürecini kolaylaştırmaları ve değerlendirme yaparken özenli davranmaları gerektiği belirtilmektedir.

2.1.5.1.3.5. Mantık modeli

Değerlendirmecilerin, son yıllarda artan bir şekilde kullanıldığı ve güncelliğini koruyan bir modeldir. Bu dört öğeden oluşmaktadır.

1. Kaynaklar
2. Etkinlikler
3. Çıktılar
4. Sonuçlar

Mantık modelinde, programı ortaya koyan nedenler, programın yürütüldüğü kaynaklar, yapmak istenen etkinlikler, amaçlanan değişik ve sonuçlar arasındaki ilişkiyi paylaşmak ve sunmak için kullanılan sistematik ve görsel yöntemlerdir (Uşun 2012: 106). Bu model, program ile ilgili sorunların ortaya konulması, çözülebilmesi ve yürütülmesi için ortaya konulan mantıklı ve akılcı bir temelin ortaya konulması sağlar.

2.1.5.1.3.6. Örgütsel öğrenme modeli

Örgütsel öğrenme model, değerlendirmecilerin işyerinde öğrenmeyi hızlandırıcı çalışmalarını kapsamaktadır. Bu modelin program değerlendirmesinde, işverenlerin, bireylerin, çalışma ekiplerinin genel bilgi ve gereksinimlerinin ortaya çıkarılması amacı içindedir. (Uşun 2012: 108).

2.1.5.1.4. Katılımcı yönelimli değerlendirme yaklaşımları

Katılımcı yönelimli değerlendirme yaklaşımının üç değerlendirme modeli bulunmaktadır.

2.1.5.1.4.1. Parlett ve Hamilton'un aydınlatıcı değerlendirme modeli

Parlett ve Hamilton (1976)'un aydınlatıcı değerlendirme modelinin amacı, yeni bir programın nasıl işlediğini, farklı okullarda etkilenme biçimlerini ve her bir okuldaki uygulama farklılıklarını, olumlu ve olumsuz yönlerini öğrencilerin akademik, teknik/mesleki ve diğer gelişimlerini nasıl etkilediğini inceleyip ortaya çıkarmaktır (Uşun 2012: 108). Bu model, değerlendirme sonucunda karar vermekten çok değerlendirme için "bilgi toplama" amacındadır. Aydınlatıcı değerlendirme modeli, farklı grupların sorunlarını, gereksinimlerini gözlem, ileri düzey araştırma ve açıklama aşaması olarak üç veri toplama aracı ve süreci ile ortaya koyar.

2.1.5.1.4.2. Stake'in uygunluk(uygunluk-olasılık) modeli

Robert Stake tarafından geliştirilen bu model, genel olarak Tyler'ın değerlendirme modelinin üzerine geliştirilmiştir. Stake'ye göre eğitimciler, değerlendirme yaparken sezgisel, görelî yargının neden olduğu düzensiz değerlendirme yerine ilkeleri olan düzenli değerlendirmeler yapmalıdırlar. Düzenli değerlendirmeler nesnel sonuçlar verildiğini belirtmektedir.

Stake değerlendirmeye dayalı bilgilerin üç boyutta düzenlenebileceğini söylemektedir (Demirel 2004: 189). Bunlar:

1. Girdiler : Genel amaçlar, materyaller, öğrenci yetenekleri.
2. Süreç (İşlemler): Öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci arasındaki sınıf etkileşimleri.
3. Çıktılar (Ürün) : Akademik başarı, tutum ve beceri.

Stake'in modelinde tasarlanan ve gerçekleşen çıktının uygunluğuna bakılır. Tasarlananla gözlenenin uyumu nasıl?, Tasarlanan gerçekleşti mi? vb. gibi sorulara yanıt aranır (Demirel 2004: 189).

2.1.5.1.4.3. Stake'in yanıtlayıcı (ihtiyaca cevap vermeye dayalı) program değerlendirme modeli

Robert Stake tarafından geliştirilen bu modelde, program etkinliklerinin ve sürecin değerlendirilmesi gerçekleştirilir. Stake'e göre değerlendirme; programın amaçlarından daha çok programın etkinliklerini yönlendiriyorsa bilgi için bireylerin ihtiyaçlarına cevap veriyorsa mevcut kriterler programın başarılarını ve hatalarını belirlemek için kullanılıyorsa bu model, ihtiyacı yanıtlayan program değerlendirme modelidir (Saylor ve diğerleri 1981: 329, Akt. Karacaoğlu 2011: 217).

Modelde program uygulanmadan önce olan durumlar (öğrenci özellikleri, yetenekleri, becerileri, başarıları, psikolojik durumları) ile program uygulamasından sonraki durumlar değerlendirilir. Bu modelde, girdiler ile çıktılar istenen durumlara uygunluğu karşılaştırılır. Bu modelde sadece hedeflerin değerlendirmesi değil, programın hedeflerine ulaşılmasına sağlayan süreç ve sürece etki eden öğrenci özelliklerinin değerlendirmesi de yapılır.

Uşun (2012), program değerlendirme yaklaşımlarını 14 ana grupta ele almış ve her bir yaklaşımın altında toplam 35 model belirlemiştir. Yukarıdakiler dışında Uşun (2012)' un belirttiği değerlendirme yaklaşım ve modelleri başlıklar hâlinde aşağıda verilmiştir.

Bunlar:

- **Rakip yönelimli değerlendirme yaklaşımı**

Wolf'un tüzel model

Rakip yönelimli model

- **Niteliksel değerlendirme yaklaşımı**

Patton'un nitel değerlendirme modeli

- **Uzmanlık yönelimli değerlendirme yaklaşımı**

Eisner'in eğitsel eleştiri değerlendirme modeli

Uzman/akreditasyon modeli

- **Müşteri yönelimli değerlendirme yaklaşımı**
Scriven'in hedefsiz değerlendirme modeli
- **Postmodern değerlendirme yaklaşımı**
Quba ve Lincoln'un dördüncü nesil yapılandırmacı değerlendirme modeli
- **Geleneksel değerlendirme yaklaşımı**
- **Pragmatik değerlendirme yaklaşımı**
- **Hümanist değerlendirme yaklaşımı**
- **Akademik değerlendirme yaklaşımı**
- **Diğer program değerlendirme modelleri**
Çoklu yöntemlerle değerlendirme modeli
Tüketici-odaklı model
Maliyet/yarar analizi değerlendirme modeli
DeneySEL değerlendirme modeli
Sürece dayalı modeller
 - *Grup değerlendirme modeli*
 - *Girdi değerlendirme modeli*
 - *Süreç değerlendirme modeli*
 - *Uygulama değerlendirmesi modeli*
- **Ürüne dayalı modeller**
 - *Karakutu (black box) değerlendirme modeli*
 - *Ürün değerlendirme modeli*
 - *Performans değerlendirme modeli*
 - *Değerlendirme araştırma modeli*
 - *Etki değerlendirme modeli*

Sürece ve ürüne dayalı modeller

- *Teoriye dayalı değerlendirme modeli*

Gereksinime dayalı modeller

- *Çevre ve koşulları değerlendirme modeli*

2.1.5.3. Son Türkçe Programı'nın değerlendirilmesi süreci

Program değerlendirme çalışmaları iki şekilde gerçekleştirilmektedir. Birincisi, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından İlköğretim ve Ortaöğretim Genel Müdürlükleri ile Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED) vasıtasıyla resmi düzeyde yapılan program değerlendirme çalışmalarıdır. MEB, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığınca geliştirilen İlköğretim (6-8. sınıflar) Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler ile Fen ve Teknoloji dersleriyle ilgili yeni öğretim programlarının pilot uygulamaları, 2005-2006 öğretim yılından itibaren dokuz ilde bulunan 120 İlköğretim okulunda kademeli olarak başlatılmıştır. Pilot uygulamaların değerlendirilmesi, Bakanlık Makamının 17.11.2005 tarih ve 12100 sayılı Onayı ile Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesine (EARGED) verilmiştir (MEB 2005b). İkincisi ise özel olarak yapılan çalışmalar, üniversitelerde görev yapan akademisyenlerin ve araştırmacıların lisansüstü tez, makale ve kongre/sempozyum bildirimleri şeklinde gerçekleştirdikleri program değerlendirme çalışmalarıdır.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından İlköğretim ve Ortaöğretim Genel Müdürlükleri ile Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED) vasıtasıyla resmi düzeyde yapılan program değerlendirme çalışmaları;

2004 programlarının geliştirilmesi sürecinde MEB, mevcut programlar ile yeni programları ders (alan) düzeyinde (Türkçe, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Fen Bilgisi ve Matematik dersleri) karşılaştırarak değerlendirmelerde bulunmuş ve bu değerlendirmelerin, programların yeni ve farklı bir yaklaşımla geliştirilmesi ve uygulanması zorunluluğunu ortaya koyduğu belirtilmiştir (Özdemir 2009). Yapılan bu karşılaştırmalı değerlendirmelerde genel olarak “Mevcut programların davranışçı yaklaşıma dayalı ve öğretmen merkezli olduğu, bazı programların 1980’li yıllarda geliştirildiğinden dolayı günün koşullarına uygun olmadığı, daha çok içerik merkezli

olduğu, çağdaş öğretim yöntem ve etkinliklerine yer vermediği, programların beş yıllık zorunlu eğitim anlayışına göre hazırlandığı ve sekiz yıllık zorunlu eğitime göre düzenlenmediği, ölçme ve değerlendirme anlayışlarının geleneksel olduğu ve bilgiyi ezberlemeye dayalı olduğu (MEB 2005a) belirtilmiştir. 2004 yılında bu gerekçeler nedeniyle, Talim ve Terbiye Kurulu bünyesinde oluşturulan program geliştirme komisyonları ile yeni programlar geliştirilmiş ve programların uygulanabilirliğini denemek amacıyla Türkiye genelinde belirli illerdeki pilot okullarda deneme çalışmaları yapılmış ve deneme çalışmalarının kapsamında programların uygulanması sürecinde değerlendirme çalışmaları da yapılmıştır.

Programların uygulanabilirliğine karar vermek amacıyla, özellikle programların denenmesi aşamasında genelde yansıtıcı değerlendirme yoluyla veriler toplanmakta ve bu verilerin analizi ve değerlendirilmesi yapılarak program hakkında karar verilmektedir. 2004 ilköğretim programlarının deneme çalışmalarında da genel olarak bu yaklaşım izlenmiştir. Deneme çalışmalarının değerlendirilmesinden bir yıl sonra 2005- 2006 eğitim-öğretim yılında yeni programlar ülke çapındaki tüm ilköğretim okullarında uygulanmaya başlanmıştır. Uygulanan programların etkililiğinin ya da başarısının değerlendirilmesine yönelik EARGED tarafından 2005'te ilköğretim 1-5. sınıf programları için, 2006'da da 6-8. sınıf programları için, programların denendiği pilot okullarda anketler ve bilgi formları yoluyla öğretmenlerden, okul müdürlerinden, müfettişlerden ve öğrenci velilerinden yeni programlarla ilgili veriler toplanmıştır. Bunlara dayalı olarak programların hedef ve kazanımlarından içeriğine, öğrenme-öğretme süreçlerinden değerlendirme durumlarına kadar çeşitli değişiklik ve düzeltmeler gerçekleştirildiği belirtilmiştir (Özdemir 2009).

Altıncı sınıfların değerlendirme raporunda, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı bünyesindeki özel ihtisas komisyonlarının sonuçları incelemelerini ve bu sonuçların programlara yansıtılmasını kolaylaştırmak amacıyla (1-5. sınıflar değerlendirme raporunda olduğu gibi) her ders için ayrı bir rapor düzenlenmesi yolu tercih edilmiştir. Raporların her birinde, önce program taslak kitapçığının değerlendirilmesi (Anket 1), ikinci olarak programlardaki ünitelerin/temaların değerlendirilmesi (Anket 2), üçüncü olarak Türkçe ve Matematik öğretiminin değerlendirilmesi (Anket 3T, 3M), dördüncü olarak ölçme ve değerlendirme uygulamalarının değerlendirilmesi

(Anket 4) ve beşinci olarak da öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları ile ilgili müfettiş gözlemleri (Anket 5) ele alınmıştır (MEB 2006).

Raporda öğretmenlerden (Anket 1, 2, 3, 4), müfettişlerden (Anket 5), okul yöneticilerinden (Anket 6) ve öğrenci velilerinden (Anket 7) toplanan bilgiler ayrı ayrı değerlendirilmiş ve ayrı ayrı kullanıma sunulmuştur. Ayrıca öğrencilere yönelik tutum ölçeği geliştirilip pilot okullar ve bunların dışındaki okullardan seçilen örneklemelere uygulanarak (Anket 8) bilgi toplanmış ve sonuçlar rapora yansıtılmıştır (MEB 2006).

Temel Eğitime Destek Programı Çerçevesinde Hazırlanan İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı İle İlgili Değerlendirme Raporu (MEB 2006) ;

Öğretmenlerin Öğretim Programına İlişkin Görüşleri (Anket 1):

1 Program taslağının anlaşılabilirliği ile ilgili olarak, öğretmenlerin büyük bir bölümünün ilköğretim okulu altıncı sınıf Türkçe dersi ile ilgili taslak programdaki programın temel yaklaşımı, programın yapısı ve temel öğeleri, programda öngörülen öğretme-öğrenme süreçleri, programda öğretmenin rolü, dersin genel amaçları, kazanımlar, temalar veya öğrenme alanları ile ilgili bölümlerinin açıkça anlaşılır olduğunu belirttikleri ancak programın etkinlik örnekleri ile ilgili bölümlerini tümüyle açıkça anlaşılır bulanların az olduğunu özellikler ölçme ve değerlendirme ile ilgili bölümünü açıkça anlaşılır bulanların oldukça az olduğu belirtilmiştir.

2. Program taslağındaki açıklamaları ile ilgili olarak, öğretmenlerin büyük bir bölümünün ilköğretim okulu altıncı sınıf Türkçe dersi ile ilgili taslak programdaki yapılandırıcı öğrenme görüşüne göre öğretim yaklaşımı, öğrenci merkezli eğitim-öğretim uygulamaları ve yapılandırıcı görüşe göre öğretme-öğrenme süreçlerinde öğretmenin rolü ile ilgili bölümlerinin yeterli açıklamalar sağladığı görüşünde oldukları ancak ölçme ve değerlendirme ile ilgili yeni yaklaşımlara ilişkin açıklamaları yeterli bulanların az olduğu da belirtilmiştir.

3. Program taslağındaki örnekler ile ilgili olarak, öğretmenlerin büyük bir bölümünün ilköğretim okulu altıncı sınıf Türkçe dersi ile ilgili taslak programdaki yapılandırıcı öğrenme görüşüne göre öğretim yaklaşımı, öğrenci merkezli eğitim-öğretim uygulamaları ve yapılandırıcı görüşe göre öğretme-öğrenme süreçlerinde öğretmenin rolü ile ilgili bölümlerde yeterli örnekler sağlandığı görüşünde oldukları,

programdaki eğitimde ölçme ve değerlendirme ile ilgili yeni yaklaşımlara ilişkin örnekleri yeterli bulanların ise az olduğu belirtilmiştir.

4. Program taslağındaki kazanımlar ile ilgili olarak, öğretmenlerin büyük bir bölümünün ilköğretim okulu altıncı sınıf Türkçe dersi ile ilgili taslak programdaki kazanımların dersin amaçları ile tutarlı ve kazanımların dersin amaçlarını gerçekleştirmek için yeterli olduğu görüşünde olduğu belirtilmiştir ancak taslak programda verilen etkinlik örneklerinin kazanımları gerçekleştirebilecek nitelikte, kazanımların önceki öğrenmeler üzerine dayandırılmış ve sonraki öğrenmelere hazırlayıcı, öngörülen ölçme ve değerlendirme araç veya yöntemlerinin kazanımların gerçekleşme derecelerini ortaya çıkarabilecek nitelikte olduğunu düşünenler daha az olduğu da belirtilmiştir.

5. Program Taslağıının ile ilgili olarak,

Öğrenilenlerin transferi ve diğer derslerde öğrenilenlerle bütünleşmesini, öğretmenlerin yarıya yakın bir kısmı, öğrenilenlerin diğer derslere transferinin sağlandığı, kazanımların diğer derslerdeki kazanımlarla bütünleştirildiği görüşünde oldukları belirtilmiştir.

Program taslağıının, tüm öğretim faaliyetlerinin planlanmasına imkân verip vermediği ile ilgili olarak öğretmenlerin kararsız olduğu belirlenmektedir. bu soruya verdikleri cevapların “Evet”, “Kısmen” ve “Hayır” seçeneklerine dağılışı sırasıyla %40,1, %38,6 ve %17,9’dur. Bu sonuç, daha önceki başlıklar altında ele alınan bulguların oldukça iyimser bir tablo çizmekte olduğuna, okullardaki gerçek durumun önceki bölümlerde görülen seviyelerin altında olabileceğine işaret eder niteliktedir

Program taslağı ile ilgili olarak sağlanan hizmet içi eğitimin yeterliliği ile ilgili olarak, öğretmenlerin, öğretim programı ve kılavuz taslağı ile ilgili olarak almış oldukları hizmet içi eğitimin yeterliği olmadığı görüşünde oldukları belirlenmektedir.

Öğrenme alanlarına ve bazı yapısal özellikler ile ilgili olarak, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, Türkçe dersi program taslağıında belirtilen öğrenme alanlarını uygun, ders içi ve ara disiplinlerle ilişkilendirmeleri yeterli buldukları belirtilmiştir.

6. Öğretim Programındaki temalara (Anket 2) ilişkin olarak, öğretmenlerin ilköğretim okulu 6. sınıf Türkçe dersi ile ilgili program taslağıındaki temaları çok

olumlu buldukları ancak verilen sürenin temalardaki etkinlikler ve kazanımların gerçekleştirilebilmesi için yeterliliği konusunda öğretmenlerin yarısına yakını olumsuz görüşte oldukları belirtilmiştir.

7. Öğrenme alanlarına ve bazı yapısal özellikler (Anket 3) ile ilgili olarak, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, Türkçe dersi program taslağında belirtilen öğrenme alanlarını uygun, özellikle ders içi ve ara disiplinlerle ilişkilendirmeleri yeterli buldukları ve dersin içeriğini üniteleştirme konusunda hazırlıklı gördükleri belirtilmiştir.

8. Ölçme ve değerlendirme uygulamalarına (Anket 4) ile ilgili olarak, öğretmenlerin ilköğretim okulu altıncı sınıf Türkçe derslerinde en çok sözlü sunum, drama, sözlü yoklama, yazılı sınav, ürün dosyası, gözlem formu ve kontrol listesinin kullandıkları belirtilmiştir. Öğretmenlerin çoğunun ölçme ve değerlendirmeler sırasında hem süreç hem de ürünleri göz önünde tuttuklarını belirtilmiştir. Türkçe öğretmenlerinin çoğunun, ölçme yöntemleri ve değerlendirme sistemini çok karmaşık buldukları, tamamına yakınının ölçme yöntemleri ile değerlendirmenin zaman alıcı bulduklarını belirtilmiştir.

Müfettişlerin Uygulamada Program Taslağında Öngörülen Esaslara Uyum Sağlama Derecelerine İlişkin Görüşleri (Anket 5) :

1. Bir öğrenme ortamı olarak sınıf: Müfettişler, Türkçe dersinin yapıldığı sınıfların yarısına yakınının bir öğrenme ortamı olarak istenen özelliklerde olmadığını belirtmişlerdir.

2. Sınıf organizasyonu: Müfettişler, sınıflarda farklı öğrenme özellikleri olan öğrencilerin sınıfta birlikte oturmakta olduklarını ancak grup çalışması yapılan sınıfların yarısından daha az olduğunu belirtmişlerdir.

3. Öğrenciler: Müfettişlerin çoğu, öğrencilerin kendilerini rahatça ifade ettiklerini ve öğrenci ürün dosyaları hazırladıklarını belirtmiştir. Müfettişlerin, öğrencilerin birbirini değerlendirmesi ve araç-gereç kullanabilmeleri konusunda kararsız oldukları belirtilmiştir.

4. Öğretmen-öğrenci etkileşimi: Müfettişlerin çoğu, öğretmenlerin öğrencileri dinlediği ve öğretmenlerin öğrencilere saygılı olduğunu belirtmiştir. Ancak

müfettişlerin çoğunun, öğretmenlerin dersi hızlı ve yavaş öğrenen öğrencileri dikkate alarak işlemediği görüşünde olduğu belirtilmiştir.

5. Materyaller: Müfettişler, araç-gereç seçimi ve kullanılması konusunda önemli sayılabilecek eksiklerin olduğunu belirtmişlerdir.

6. Zaman: Müfettişlerin yarısına yakını, zamanla ilgili bir sorun görmediklerini; müfettişlerin yarısı, öğretmenlerin etkinlikler için ayrılan zamanı elverişli bir şekilde kullandıklarını belirtmiştir.

7. Ölçme ve Değerlendirme: Müfettişlerin çoğu, öğretmenlerin değerlendirmeye zaman ayırdıklarını, ancak müfettişlerin çoğu da öğretmenlerin yeni ölçme araç ve yöntemlerini kullanmadıklarını ve değerlendirme sonunda öğretimi yeniden düzenlemedikleri görüşünde oldukları belirtilmiştir.

8. Yerel Özelliklerin Kullanımı: Müfettişler, öğretmenlerin etkinliklerin belirlenmesinde yerel olanaklardan ve içeriğin açıklanmasında yerel örneklerden yararlanma konusunda önemli sayılabilecek eksikleri olduğunu, çevre gezilerinin genellikle düzenlenmediğini, öğrencilere yakın çevre ile ilgili araştırma yaptırılmadığı belirtmişlerdir.

Okul Yöneticilerinin Yeni Programların Uygulanmasına İlişkin Görüşleri (Anket 6) :

Yöneticilerin çoğunluğunun, yeni programların öğrencilerde yeni yaşam becerileri geliştirdiği ve kendileri için yeni planlama, düzenleme vb. çalışmalarını yapma sorumlulukları getirdiği görüşünde oldukları belirtilmiştir. Yöneticiler, öğretmenlerin bilgi ve becerilerinin, yeni öğretim programlarında öngörülen uygulama biçimi için yeterli olmadığı ve öğretmenlerin sosyal çevreyi öğrenciler için bir bilgi kaynağı olarak kullanmadıkları görüşünde oldukları belirtilmiştir.

Yöneticilerin çoğu, okulda fiziksel mekân ve materyal kullanımına yönelik olarak derslerde çalışma kitabı, alıştırma örnekleri, çalışma yaprakları vb.nden, harita, tablo, küre modeli, matematik araçları vb.den yeterince yararlandığı görüşündedirler.

Yöneticilerin çoğu, öğretmenlerin yıllık planda dersin değişik üniteleri için ayrılmış olan zamanı esnek bir biçimde kullanabildiklerini, öğretmenlerin dersin işlenişinde

bilgi teknolojilerinden yararlandıklarını belirtmişlerdir. Öte yandan, yöneticilerin çoğu, yeni program taslaklarında önerilen okul dışındaki projelere, gezilere kısmen zaman ayırabildiklerini ya da hiç zaman ayıramadıklarını belirtmişlerdir

Yöneticilerin çoğu, pilot uygulama yapılan alanlarda öğretmenlerin derslerine girdiklerini, ve branş öğretmenlerinin zümre toplantılarına katıldıkları belirtmişlerdir. Yöneticilerin çoğu, öğretmenlerin yeni programlara yönelik hizmet içi eğitime ihtiyaçları olduğu görüşündedir.

Okul yöneticileri, okullardaki eğitimin etkililik ve verimini artırmak için etkinlik hazırlama, sınıf yönetimi, ölçme ve değerlendirme, eğitim teknolojilerinden yararlanma, materyal üretme ve kullanmaya öncelik verilmek üzere hemen hemen tüm konularda hizmet içi eğitime ihtiyaç olduğu görüşündedirler.

Velilerin Yeni Programlara İlişkin Görüşleri (Anket 7) :

Velilerin çoğu, yeni program taslakları hakkında bilgilendirildiklerini belirtmişlerdir. Velilerin, yeni yaklaşımlara ait bazı özelliklerden haberdar oldukları ve merak ettikleri konular arasında özellikle öğrencilerin geleceğine (sınav gibi) yönelik endişeleri olduğu belirtilmiştir.

Veliler, çocuklarının davranışlarında, ankette sorulan konuların tümünde, çalışma dosyası oluşturma, kendilerini rahat ifade etme, dersleri ile ilgili çalışmalarını kendi kendilerine yapma, meraklarının artması ve arkadaşları ile işbirliği yapma olmak üzere olumlu değişiklikler gözlediklerini; kendilerinin de eskisine göre, çocuklarının öğrenme çabalarında onlara daha çok yardımcı olmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir.

Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Derslere Karşı Tutumları (Anket 8) :

Deneme ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin bu sorulara verdikleri cevapların ortalama değerleri birbirine yakın olduğu belirtilmiştir. Kontrol grubu olarak alınan sınıflardaki tutum puanı ortalamalarının yeni programların uygulandığı sınıflardaki ortalamalara yakın olduğu ve tüm gruplarda ortalamaların ölçeklerde orta noktadan bir hayli altına düştüğü belirtilmiştir. Bu bilgilere göre, öğrencilerin derslerin tümüne karşı tutumları olumsuz (negatif) tutum bölgesinde oldukları belirtilmiştir.

MEB tarafından programların denenmesi sırasında yapılan değerlendirme çalışmalarının dışında, 2005-2006 yılından bu yana uygulanan ilköğretim

programlarının kapsamlı ve sistematik biçimde değerlendirilmesine yönelik program değerlendirme çalışmaları yapılmamıştır. Yeni ilköğretim programlarına yönelik yüksek lisans ve doktora tezleri ile makaleler ve kongre/sempozyum bildirileri şeklinde gerçekleştirilen çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalar, programların etkililiğini ve başarısını, anket ve deneysel çalışmaları içeren nicel yöntemlerin yanı sıra, gözlem ve mülakat gibi teknikleri içeren nitel yöntemlerle gerçekleştirilmiştir.

Özel olarak yapılan çalışmalar, üniversitelerde görev yapan akademisyenlerin ve araştırmacıların lisansüstü tez, makale ve kongre/sempozyum bildirileri şeklinde gerçekleştirdikleri program değerlendirme çalışmaları;

Türkçe Programı'nın genel olarak değerlendirildiği çalışmalar:

EPÖ Profesörler Kurulu'nun (2005), yeni bir siyasi, ekonomik ve kültürel oluşum olan Avrupa Birliği'ne uyum amacıyla toplumsal yaşamda ve toplumsal sistemlerde oldukça kapsamlı değişimlerin gerçekleştirilmesinin zorunlu olduğu bir dönemde, eğitim basamaklarında yapısal düzenlemelerin yapılması ve bu düzenlemeler doğrultusunda eğitim programlarının geliştirilmesi gereksinimi olması nedeniyle "Yeni İlköğretim Programı"nın oluşturulduğu ifade etmiştir. Çerçeve programın "öğrenci merkezli" ya da "yapılandırmacı" yaklaşımdan hareketle etkinlik temelli, öğrencinin öğrenme sürecine aktif olarak katılmasını amaçlayan, dersler arası yatay ve dikey ilişkileri dikkate alan, sınıf içi ve sınıf dışı öğrenme deneyimlerini bütünleştirmeye önem veren bir anlayışla geliştirilmeye çalışıldığı belirtmiştir. Ancak, bu programın hazırlanması aşamasında, program geliştirme süreci ve ilkeleri yönünden önemli eksiklerin olduğu ve uygulamada ciddi sorunların yaşandığı da belirtmiştir.

Bunlar;

1. Yeni İlköğretim Programının hazırlanması aşamasında ilköğretim alanındaki daha önce gerçekleştirilen program geliştirme çalışmaları dikkate alınmadığı ve bu programın bir siyasi söylem olarak "Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk ve en kapsamlı eğitim reformu" olarak tanıtıldığını, Cumhuriyet'in ilk yıllarından itibaren toplumsal gelişme ve değişim gereksinimlerini karşılamada dinamik ve işlevsel bir yapıya sahip

olan Türk Eğitim Sisteminde, özellikle ilköğretim alanındaki program geliştirme çalışmalarının göz ardı edildiği ifade edilmiştir.

2. Yeni İlköğretim Programının hazırlanmasında, önceki programın değerlendirilmesine dayalı bilimsel dönütlerden yararlanılmamıştır.

3. Yeni İlköğretim Programının tek bir eğitim yaklaşımına dayandırıldığı, uygulanmakta olan öğretim programlarında tek bir yaklaşımın (yapılandırmacılık) temel alınmasının ve programın uygulama ilkelerinin sadece bu anlayışa dayandırılmasının eğitim-öğretim etkinliklerinde bireysel farklılıklara uygun bir çeşitliliği sınırlandırıldığı, bu da öğretmenin belli kalıplar içerisinde hareket etmesine neden olduğunu belirtilmiştir.

4. Yeni İlköğretim Programının hazırlanmasında, ilköğretimde uygulanmakta olan eğitim programının geliştirilmesi yerine, program içeriğinin ve uygulama ilkelerinin, sosyoekonomik ve kültürel koşulları ülkemize göre oldukça farklı olan ülkelerde uygulanan programların örnek alınarak uyarlandığı belirtilmiştir.

5. EPÖ Profesörler Kurulu, İlköğretimde mevcut eğitim programının kaldırılarak yerine yepyeni bir eğitim programının uygulamaya konulmasının altı ay gibi oldukça kısa bir süre içerisinde gerçekleştirilemeyecek kadar kapsamlı ve çok boyutlu bir iş olduğu belirtmiştir. Programın hazırlanmasında yeterli düzeyde ilgili alan uzmanlarının desteğinin alınmadığını, uygulanan programın değerlendirme çalışmaları ile yeni programın gerekçesine, hazırlanmasına ve uygulanmasına temel oluşturacak bilimsel araştırma süreçlerine yer verilmediğini, program taslağının ilgili kamuoyunda tartışılarak yeterli düzeyde ve kapsamlı dönütler alınmasına önem verilmediğini, programı uygulayacakların bilişsel ve duyuşsal yönden hazır duruma getirilmediğini, programın ekonomik, sosyal ve kültürel boyutlarının ortaya konmadığını, programın uygulanmasında kullanılacak öğretim materyallerinin zamanında hazırlanmadığını gibi bir dizi olumsuzlukların, programın hazırlanmasında ve uygulanmasında sistem bütünlüğü ilkesine uyulmadığını belirtilmektedir.

6. EPÖ Profesörler Kurulu, eğitimde program geliştirme sürecinde deneme uygulamalarının (pilot uygulama) ve bu uygulamadan elde edilen dönütlerin önemli bir yeri olduğunu vurgulamıştır. Çünkü bu uygulamalar sırasında programın

işlevselliğinde ve işlerliğinde etkili olan olumsuz etmenler belirlenir ve program taslağında bunları giderici önlemler alınır. Öte yandan deneme uygulamasının yapıldığı örneklem kümesinin tüm evreni temsil edecek nitelikte olması da önemli bir koşuldur. Ancak, Yeni İlköğretim Programının deneme uygulaması hem zaman yönünden hem de örneklem yönünden yetersiz olduğu gibi, değerlendirmesinin de çağdaş program geliştirme anlayışında öngörülen biçimde bağımsız ve tarafsız biçimde yapılmaması da önemli bir eksiklik olarak görülmektedir. Ayrıca, yeni ilköğretim programlarının hazırlanmasında, önceki programın uygulayıcılarından ve uygulama sonuçlarından bilimsel bir süreç içinde dönütler alınmadığı görülmektedir.

6. Yeni İlköğretim Programının deneme uygulaması zaman ve kapsam yönünden yetersiz kalmış ve tarafsız bir değerlendirmesi yapılmamıştır. Eğitimde program geliştirme sürecinde deneme uygulamalarının (pilot uygulama) ve bu uygulamadan elde edilen dönütlerin önemli bir yeri vardır. Çünkü bu uygulamalar sırasında programın işlevselliğinde ve işlerliğinde etkili olan olumsuz etmenler belirlenir ve program taslağında bunları giderici önlemler alınır. Deneme uygulamalarında, bilimsel yaklaşımlarla programla ilgili tüm ilgililerin görüş ve önerilerinin alınması zorunludur. Deneme amaçlı uygulanan bir programın değerlendirilmesi çalışmalarının, daha sağlıklı ve daha gerçekçi veriler elde etmek için, program tasarısını hazırlayan kurumlardan çok bağımsız kurumlar tarafından yapılması daha doğru bir yaklaşım olarak tercih edilir. Öte yandan deneme uygulamasının yapıldığı örneklem kümesinin tüm evreni temsil edecek nitelikte olması da önemli bir koşuldur. Ancak, Yeni İlköğretim Programının deneme uygulaması hem zaman yönünden hem de örneklem yönünden yetersiz olduğu gibi, değerlendirmesinin de çağdaş program geliştirme anlayışında öngörülen biçimde bağımsız ve tarafsız biçimde yapılmaması da önemli bir eksiklik olarak görülmektedir.

Sabancı (2005) Üniversitesinin hazırlamış olduğu Yeni Öğretim Programlarını İnceleme ve Değerlendirme Raporu, ilköğretim okullarının 1.-5. sınıfları için hazırlanan Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ile Fen ve Teknoloji derslerinin öğretim programlarını belirlenen ölçütler ışığında incelemiş ve değerlendirmiştir. Bu raporda, öğretim programları ile ilgili aşağıdaki hususlar belirlenmiştir.

- Genel olarak programlarda yenilik getirici bir bakış açısı bulunduğu belirtilmiştir.
- Öğrenciyi daha fazla merkeze alarak bireysel farklılıklar her programda vurgulanmıştır.
- Geleneksel yöntemlerden farklı yöntemler önerilmiştir.
- Yeni öğretim programlarında, içeriklerin düzenlenmesinde tematik yaklaşım izlenmiş ve bu çerçevede öğrenme alanları belirlenmiştir. Yeni öğretim programlarına en belirgin değişikliklerden biri de ara disiplinlerin tanımlanması ve öğrenme alanları ile ilişkilendirilmesi olmuştur.
- Önceki programlarda öğrenme çıktıları için “amaç”, “hedef” ve “hedef davranışlardan” ifadeleri kullanılmış yeni programda ise “kazanım” ifadesi kullanılmıştır.
- Yeni programların becerilere ağırlık verilmiş ve “eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimci olma, kişisel ve sosyal değerlere önem verme” gibi beceriler her programda belirtilmiştir.
- Bilgi ve becerilerin edinimi ile ilgili uygulama sürecine dönük öneriler yapılmış ve “Etkinlik Örnekleri” verilmiştir.
- Yeni programlarda, ölçme ve değerlendirme sadece öğrenme sonucunu değil, sürecini de değerlendirmeye dönük ele alınmıştır. Hem öğrencinin kendini değerlendirmesi için hem de öğretmenin öğrenciyi değerlendirmesi için değişik ölçme aracı örneklerine yer verilmiştir.
- Yeni öğretim programlarında, öğretmene “öğretici” yerine “ortam düzenleyici”, “yönlendirici” ve “kolaylaştırıcı” roller yüklenmektedir.
- Öğretmenin temel rolü öğrenme-öğretme ortamını düzenlemek, etkinlikler konusunda öğrencilere rehberlik yapmaktır. Raporda, analizi yapılan kazanım ve etkinliklerde öğretmenin merkezde olduğu ve aktaran rolünü devam ettirdiği durumların olduğu belirtilmiştir.

Yangın (2005), İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzunun Değerlendirilmesi adlı çalışmasında, 2004 yılında hazırlanan ve 2005’te son halini alan ilköğretim birinci kademe (1-5. Sınıflar) TDÖP ve kılavuzu ile 1981 yılında hazırlanan Türkçe programını benzerlikleri ve farklılıkları bakımından karşılaştırarak

değerlendirmiştir. Her iki program arasında farklılıklar olduğu kadar benzerlikler olduğu da belirlenmiştir. Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Önceki programda temele herhangi bir öğrenme ya da öğretme yaklaşımının alındığının belirtilmemiş, yeni programda ise temele alınan yaklaşımlar açık olarak ifade edilmiştir.
- Önceki programda dil bilgisinin anlama ve anlatımdan ayırmış gibi farklı bir başlık altında verilmiş, yeni programda ise dil bilgisinin dört temel öğrenme alanının (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) içinde verilmiştir.
- Yeni programda öğrencilerin kazanmaları beklenen beceriler ayrı bir başlık altında listelenmişken, önceki programda ayrı bir başlık altında listelenmemiştir.
- Yeni programda üniteler ve konular yoktur. Program öğrenme alanlarına göre yapılandırılmış, önceki programda ise belli bir düzen olmadan dinleme, konuşma, okuma-yazma, dilbilgisi ve sözcük dağarcığı ile ilgili açıklamalar yapılmıştır.
- Her iki programda öğrencilerin dil becerileri ile zihinsel becerilerinin yanında kültürel gelişimlerinin de amaçlandığı ancak, yeni programın amaçlarında dil gelişiminin yanında, önceki programdakinden farklı boyutlarıyla zihinsel bunun yanında sosyal, ekonomik ve politik gelişime de yer verilmiştir.
- Türkçeyi doğru kullanma, bilimsel, eleştirel ve yaratıcı düşünme her iki programda da öğrencilere kazandırılması beklenen ortak becerilerdir. Bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, metinler arası okuma, kişisel ve sosyal değerlere önem verme becerileri yeni programda yer alırken, önceki programda yer almamıştır. Estetik değerlere önem verme ve yapıcı düşünme de yeni programda yer almazken önceki programda yer almıştır.
- Yeni programda öğretme-öğrenme durumuyla ilgili ayrıntılı açıklamalar yapılmış, etkinlik örnekleri verilmiştir. Önceki programda ise bu konuda açıklama ve örneğe yer verilmemiştir.
- Yeni programda, bir öğretim programının temel öğelerinden olan ölçme ve değerlendirme ile ilgili yeterince açıklama yapılarak örnekler verilmiştir. Önceki programda ölçme ve değerlendirme konusuna hiç değinilmemiştir.

- Metin işleme önceki programda kavram olarak yer almazken, yeni programda metin işleme konusunda örnek etkinlikler söz konusudur.
- Yazı öğretiminde ise dik temel yazı yerine bitişik eğik yazı benimsenmiştir.

Bektaş (2009), İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nın ve Uygulamalarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Ordu İli Örneği) adlı çalışmasında; Türkçe öğretmenlerin, Program'ın kazanımlar ile ilgili bölümünün genel olarak yeterli ve güzel olduğu görüşünde ancak kazanımların, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine uygun nitelikte ve yeterli olduğu konusunda öğretmenlerin “kararsız” oldukları belirtilmiştir. Okullarda gerek sınıf düzeninin gerekse araç- gereç donanımının yeni programda sunulan etkinliklerin gerçekleştirilmesinde yetersiz kaldığı, öğretmenlerin yeni programın benimsediği “öğretimin başında, öğretim sürecinde ve öğretimin sonunda değerlendirme” yapılması ile ilgili sorun yaşadıkları belirtilmiştir.

Kılıçoğlu (2009), 2005 Türkçe Ders Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi: Trabzon İli Örneği adlı çalışmasında; öğretmenlerin çoğu, programdaki hedeflenen kazanımlara ulaşabildiğini; ancak bir kısmı, özellikle dil bilgisi konularındaki kazanımlara istenilen şekilde ulaşamadığını belirtmiştir. Kılıçoğlu çalışmasında, öğretmenlerin programdaki etkinliklere dayalı ders işlemeyi genel anlamda olumlu bulduklarını belirtmiştir. Yine aynı çalışmada, programdaki dil bilgisi konularının sınıflara dağılımını öğretmenlerin bir kısmının olumlu, bir kısmının ise dağınık bulduğu; öğretmenlerin ölçme-değerlendirme boyutu ile ilgili olumlu ve olumsuz görüşlerinin yakın değerdede olduğu ve öğretmenlerin bir kısmının okulların araç-gereç teminini karşılamakta zorluk çektikleri belirtilmiştir.

Karacaoğlu (2010), Yenilenen Programların Uygulanmasında Öğretmenlerin Karşılaştığı Sorunlar adlı çalışmasında; öğretmenlerin programları uygularken “etkinlik, strateji, yöntem, teknik kullanımı ve değerlendirme; araç gereç kullanımı ve ortam; süre” gibi konularda sorunlar yaşadıkları ve yenilenen programlar ve çağdaş yaklaşımlarla ilgili eğitim ihtiyacı hissettikleri ve özellikle etkinlik düzenleme, ölçme değerlendirme, etkin öğrenme, ara disiplin, performans değerlendirme vb. konularda yetersiz oldukları belirtilmiştir. Karacaoğlu çalışmasında, yenilenen eğitim programları ile ilgili öğretmenlere yönelik tasarlanan

hizmet içi eğitim programlarının etkili olmadığı ve yetersiz olduğunu; yenilenen programların yeterince esnek olmadığı, bölgesel, yöresel, ekonomik vb. farklılıkları yeterince dikkate almadığını da belirtmiştir.

Güven (2011), İlköğretim 2. Kademe Türkçe Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri adlı çalışmada; öğretmenler, yeni programın etkinliklerle desteklenmesini olumlu olduğunu ve yeni programın öğrencilerdeki eleştirel, yaratıcı düşünme becerisini geliştirici, yaparak ve yaşayarak öğrenme noktasında da programın etkin ve düzgün bir şekilde hazırlandığını belirtmişlerdir. Yine aynı çalışmada, öğretmenlerin yeni programın yazma becerilerini geliştirmesi bakımından yetersiz gördükleri ve öğretmenlerin yarısının, yeni programın anlamlı ve kalıcı öğrenmeler oluşturması konusunda sıkıntılar yarattığını düşündükleri belirtilmiştir. Güven çalışmada; değerlendirme formlarının fazla olması ve programın etkili bir şekilde ölçme ve değerlendirmeye müsait olmaması ve araç-gereç eksikliği açısından sıkıntılar yaşanması nedeniyle yeni programın etkin bir şekilde uygulanmasında sıkıntılar yaşandığını belirtmiştir.

Türkçe Programı'nın kazanımlarının değerlendirildiği çalışmalar:

Er (2011), İlköğretim Sekizinci Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı Dinleme/İzleme Alanının Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi adlı çalışmada; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, dinleme/izleme alanında yer alan amaç ve kazanımların dil gelişimine katkısı bulunduğu katıldığını, TDÖP dinleme/izleme alanında yer alan amaç ve kazanımların diğer dil becerileriyle uyumlu olduğuna, dinleme/izleme alanına yönelik amaçları, toplumun beklenti ve ihtiyaçlarına uygun ve öğrenci seviyesine uygun olduğuna, ve dinleme/izleme alanına yönelik amaç ve kazanımlar açık ve anlaşılır bir şekilde ifade edildiğine katıldığını belirtmiştir. Yine çalışmada; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu, farklı sıklıklarda da olsa dinleme/izleme becerisini gözlem formu, dinleme/izleme becerisini kontrol listesi, kısa cevaplı maddeler, çoktan seçmeli maddeler, eşleştirme maddeleri, doğru/yanlış maddeleri, açık uçlu sorular, sözlü sınavlar, yazılı sınavlar, öz değerlendirme formu, grup öz değerlendirme formu, öğrenci ürün dosyaları, dinleme/izleme gelişim dosyası, akran değerlendirme formu kullandığını belirtmiştir.

Öztürk (2008), İlköğretim Altıncı Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı Okuma Alanının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi adlı çalışmasında; araştırmaya katılan öğretmenler, “okuma alanına yönelik amaçların ilköğretim altıncı sınıf seviyesindeki öğrencilerin okuma becerisi ile ilgili ihtiyaçlarına, toplumun beklenti ve ihtiyaçlarına uygun olduğu” ve “okuma alanında yer alan amaç ve kazanımların da açık ve anlaşılır bir şekilde ifade edildiği” görüşündedirler. Öztürk çalışmasında, öğretmenlerin en çok ölçme araçları olarak yazılı sınav, performans ve proje ödevlerini en az ise gözlem formu, öz değerlendirme, grup öz değerlendirme ve akran değerlendirme formlarını kullandıklarını saptamıştır. Ayrıca çalışmada; araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu, öz değerlendirme ve grup öz değerlendirme formlarının kullanılması esnasında öğrencilerin çok fazla objektif olmadıklarını belirtmiştir.

Ertürk (2008), Yenilenen İlköğretim Türkçe Programlarındaki 6. Sınıf Okuma Alanı Hedefleri İle İlgili Öğretmen Görüşleri ve Değerlendirilmesi adlı çalışmasında; öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, programın Türkçenin eğitimi konusunda daha kalıcı ve daha kısa sürede öğretime imkân tanıdığı ve Türkçeyi kullanma becerisini daha doğru ve etkili bir şekilde kazandıracığı görüşündedir. Yine Ertürk’ün çalışmasında; öğretmenler, “kazanımların basitten karmaşığa doğru sıralanmış”, hedeflerin yarıya yakınının okulların sahip olduğu fiziksel alt yapı olanaklarıyla gerçekleştirilebilir nitelikte olduğu”, “6. sınıf okuma alanı hedeflerinin yarıdan fazlasının; açık ve net bir şekilde ifade edildiği”, “öğrenci davranışına dönüştürülebilir şekilde tasarlandığı”, “bir öğrenme ürününü kapsayacak nitelikte öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal alan düzeyine uygun bir şekilde düzenlendiği”, “birbirini tamamlayıcı nitelikte ve önerilen etkinliklerle uyumlu olduğu” görüşündedirler.

Samancı (2009), İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Programındaki Okuma Alanı Kazanımlarının Öğretmen Görüşleriyle Değerlendirilmesi adlı çalışmasında; araştırmaya katılan öğretmenlerin, öğrencilerin okuma kurallarını uygulayabilme, okuduğu metni anlama ve çözümleyebilme, okuduğu metni değerlendirebilme, söz varlığını zenginleştirebilmelerine ilişkin maddelere çoğunlukla “katılıyorum” şeklinde cevap verdiklerini belirtmiştir.

Arhan (2007)'in, Öğretmen Görüşlerine Göre İlköğretim Okulları İkinci Kademedeki Konuşma Eğitimi (Ankara İli Örneği) adlı çalışmasında; öğretmenlerin çoğunun, konuşma eğitimine haftada bir saat ayırdığını ancak bu bir saatlik uygulamayı yetersiz gördüğünü ve sınıf mevcutlarının kalabalık olmasından dolayı konuşma eğitimine yönelik yapılması gereken faaliyetlerin ve uygulamaların yapılmadığını; konuşma eğitiminde “ölçme ve değerlendirme” yi bilimsel olmayan ölçütlerle yapıldığını ve öğretmenlerin bu konuda çok yetersiz kaldığını ortaya koymuştur. Arhan'ın çalışmasında; öğretmenler, Türkçe Programı konuşma eğitimi bölümünü amaçlarına ulaşmaları konusunda pek yeterli görmediklerini belirtilmiştir ancak konuşma eğitimi bölümünde yetersiz gördükleri yerler konusunda çok farklı ve çelişkili cevaplar verdikleri belirtilmiştir. Arhan bu durumu, öğretmenlerin çoğunun MEB Talim ve Terbiye Kurulunca kabul edilen Türkçe Programı'ndan ve amaçlarından habersiz olmaları ile açıklamıştır.

Öztürk (2012), İlköğretim İkinci Kademedeki Konuşma Eğitimi Yönelik Öğretmen Görüşleri: Nitel Bir Çalışma adlı çalışmasında; öğretmenler, konuşma eğitimine ayrılan sürenin yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Yine Öztürk'ün çalışmasında; eğitim ve öğretim sisteminde test tipindeki sınavların fazla egemen oluşunun öğrencilerin konuşma becerisinin önemini göz ardı etmelerine neden olduğu ve konuşma becerisine yönelik çalışmaları olumsuz etkilediği belirtilmiştir.

Gömlüksiz ve diğerleri (2010)'nin, İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programındaki Yazma Öğrenme Alanının Etkililiğinin Değerlendirilmesi adlı çalışmalarında; öğretmenler, Türkçe dersinde uygulanan etkinliklerin “yazma” öğrenme alanı ile ilgili kazanımların edinilmesini kolaylaştırdığını, İTDÖP'ün konu çeşitliliği getirdiğini ve bu yolla farklı konu ve türlerde yazılı ürünler ortaya koymalarını sağladığını, “yazma” öğrenme alanı ile ilgili çalışmalarda öğretmenin rehber pozisyonunda olmasının özgün yazılı ürünler çıkarılmasını desteklediğini; İTDÖP'ten bağımsız şekilde geleneksel yöntem ve tekniklerle eğitim yapılmasının ise özgün yazılı ürünler ortaya konulmasını olumsuz yönde etkilediğini ve “yazma” öğrenme alanı ile ilgili çalışmaların diğer öğrenme alanları ile ilgili kazanımlara ulaşılmasında uygulama fırsatı verdiğini belirtmişlerdir. Yine bu çalışmada; öğretmenler, bitişik eğik yazının öğrencilerin bütünlük algısı ile daha kolay öğrenmelerini, hızlı ve rahat yazmalarını sağladığı ve öğrencilerin kas gelişimini

desteklediği şekilde olumlu görüşler belirtirken araştırmaya katılan bazı öğretmenler ise bitişik eğik yazı nedeniyle ilk kademedeki bazı öğrencilerin yazma becerilerini yeterince edinemedikleri, özellikle ikinci kademedeki bazı branş öğretmenlerinin derslerinde bitişik yazı kullanmadıkları şeklinde olumsuz görüşler belirtmişlerdir.

Türkçe Programı'nın ölçme-değerlendirme unsurunun değerlendirildiği çalışmalar:

Yıldırım ve Öztürk (2009)'ün Türkçe Dersi Öğretim Programının Ölçme Değerlendirme Ögesi Hakkında Öğretmen Görüşleri adlı çalışmalarında; 6. sınıflara giren Türkçe öğretmenlerin çoğu, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda önerilen ölçme araçlarının 6. sınıf düzeyine uygun olduğu ve bireysel farklılıkları dikkate aldığı ancak programda önerilen ölçme araçlarını kalabalık sınıflarda kullanmanın zor ve zaman alıcı olduğu görüşündedirler. Yine Yıldırım ve Öztürk'ün çalışmalarında, öğretmenlerin en çok kullandıkları ölçme araçları öğrenci ürün dosyaları, performans ödevleri, dereceli puanlama anahtarı, çalışma kağıtları, proje değerlendirme formu, okuma gelişim dosyası, yazılı ve sözlü sınavları olduğu; öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ise öz değerlendirme, akran değerlendirme ve grup öz değerlendirme formlarını çok az kullandıkları veya hiç kullanmadıkları saptanmıştır.

Metin ve Demiryürek (2009)'in Türkçe Öğretmenlerinin Yenilenen Türkçe Öğretim Programlarının Ölçme- Değerlendirme Anlayışı Hakkındaki Düşünceleri adlı çalışmalarında; Türkçe öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun yeni değerlendirme anlayışına bakış açılarının olumlu olduğu ancak yine Türkçe öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun yeni değerlendirme anlayışı hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını belirtmişlerdir. Araştırmada, Türkçe öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu yeni değerlendirme anlayışının uygulanabilir niteliğe sahip olmadığını ve tam olarak uygulayamadıklarını belirtmiştir.

Çakmak (2009) Türkçe Programı İle İlgili Ölçme ve Değerlendirme Sürecinin İşlevselliği Üzerine Bir Araştırma (Tekirdağ İli Örneği) adlı çalışmada; araştırmaya katılan öğretmenler, proje ve performans ödevlerini sıklıkla kullandıklarını; görüşme, akran, öz değerlendirme formlarını ve tutum ölçeklerini ara

sıra kullandıklarını; öğretmenlerin yarısına yakını dereceli puanlama anahtarı, kontrol listesi, öğrenci ürün dosyasını ara sıra kullandıklarını belirtmiştir. Yine bu çalışmada; öğretmenler, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın öngördüğü alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin karmaşık olduğu, çok zaman aldığını ve yeni ölçme ve değerlendirme tekniklerinin kendilerine ve öğrencilere ayrı bir yük getirdiği görüşündedir.

Gömlüksiz ve Diğerleri (2010)'nin İlköğretim Türkçe Dersi Proje ve Performans Görevlerinin Gerçekleştirilme Sürecine Yönelik Öğrenci Görüşleri (Malatya İli Örneği) adlı çalışmalarında; öğrencilerin, proje ve performans konuları belirlenirken ilgi ve ihtiyaçlarının dikkate alındığı ve proje ve performans görevlerinin konuları hakkında yeterince bilgilendirildikleri belirtilmiştir. Araştırmada, proje ve performans görevleri belirlenirken okul, aile ve çevre şartlarının öğretmenler tarafından dikkate alındığı belirtilmiştir.

Acar (2012), İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Öğretiminde Proje ve Performans Görevlerinin İşlevselliği İle İlgili Bir Araştırma (Kars İli Örneği) adlı çalışmasında, öğretmenler, proje ve performans görevlerini yararlı buldukları ancak proje ve performans görevlerini uygularken güçlüklerle karşılaştıklarını ve en önemli güçlüğü ders sürelerinin yetersizliği olduğunu belirtmişlerdir. Yine araştırmada; öğretmenler, proje ve performans görevlerinde değerlendirmede yaşanan en önemli sorunun her öğrenci için değerlendirme formu doldurmanın zaman alması olarak belirtmişlerdir. Aynı araştırmada; öğrenciler, proje ve performans görevlendirmeleri yapılırken dereceli puanlama anahtarlarının gerektiği şekilde kendilerine dağıtılmadığını ve proje ve performans görevleri değerlendirildikten sonra ürün ve dereceli puanlama anahtarının kendilerine yeterli düzeyde teslim edilmediğini belirtmişlerdir.

Türkçe Programı'nın dil bilgisi alanının değerlendirildiği çalışmalar:

İtmeç (2008)'in İlköğretim Altıncı Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı Dil Bilgisi Öğrenme Alanının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi adlı çalışmasında; öğretmenler, dil bilgisine ait kazanımları öğrenci dil gelişimine uygun ve dil bilgisinin altıncı sınıf için yeterli bulmaktadırlar. İtmeç'in çalışmasında; öğretmenler, TDÖP dil bilgisi öğrenme alanında ders işlerken daha çok öğretmen

merkezli yöntemleri tercih ettiklerini, dil bilgisi öğrenme alanında yer alan kazanımların öğrencilere kazandırılmasında süre açısından sık sık sorun yaşadıklarını ve dil bilgisi öğrenme alanında materyallere, dil bilgisi öğretiminde kullanılacak yöntemlere, ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin yeterli açıklamanın yapılmadığını belirtmişlerdir.

Yaman ve Karaarslan (2010), İlköğretim Türkçe Dersi Programının Dil Bilgisi Öğretimindeki Etkililiği: Nitel Bir Araştırma adlı çalışmalarında; öğretmenler, dil bilgisi öğretiminde öğrencilerin ön bilgi eksiklerinin önemli sorunlara yol açtığını, eksik öğrenmeler konuların tam olarak kavranmasına engel olup, bütünlüğün zedelenmesine neden olduğunu belirtmişlerdir.

Türkçe Programı'nın bitişik eğik yazı uygulamasına yönelik yapılan çalışmalar:

Uysal (2008)'in İlköğretim Yazı Dersi Programının Tarihsel Değişim Süreci İçerisinde Bitişik Yazı Eğitimi adlı çalışmasında, 2005–2006 Öğretim yılından itibaren uygulanan Türkçe Öğretim Programındaki bitişik yazı çalışmalarına olumsuz eleştirilerde bulunulmuştur. Bunlardan biri; bitişik yazının ille de eğik olarak yazılmasının bir zorlama olduğu, kullanılan yazının dik ya da eğik olması kişisel üsluba bağlı olduğu, dik ve eğik bitişik yazıyı öğretirse, birey istediğini kullanabileceği şeklindedir. Diğer ise, Programda verilen bitişik yazı alfabe örneğindeki büyük “S”, “Ş” harflerinin çirkin olduğu, küçük “f” harfinin bitişik yazıya uygun olmadığı ve önceki programların bitişik yazı alfabe örneklerinde hiç bulunmayan bu harflerin değiştirilmesi gerekliliği şeklindedir. Yine Uysal'ın çalışmasında, neden bitişik yazı sorusuna; küçük temel harflerle yazılmış yazılara göre daha okunaklı olduğu, yazıda bozulmaları önlediği, daha süratli yazıldığı, güzel görüldüğü, okuyan ve yazanda estetik duygular uyandırdığı şeklinde açıklanmıştır.

Arslan ve Ilgın (2010)'ın Öğretmen ve Öğrencilerin Bitişik Eğik Yazı ile İlgili Görüşleri adlı çalışmalarında; öğrencilerin bitişik eğik yazı ile yazmak istediklerini, bitişik eğik yazıyı zorunlu oldukları için değil, güzel ve kolay yazıldığı için tercih ettiklerini belirtmiştir. Yine aynı çalışmada; sınıfta bitişik eğik yazıyı tercih eden öğretmenler, zorunluluk; dik temel yazıyı tercih eden öğretmenler ise alışkanlık nedeniyle bu yazıyı kullandıkları belirtilmiştir; öğretmenler, dik yazıyı kullanma gerekçelerini de “ilkokuldan beri kullanıyorum” şeklinde açıklamıştır. Bu çalışmada;

öğretmenler, bitişik eğik yazıyı öğrenciler için zorlayıcı, yorucu bulmakta ve öğrencilerin yazılarının da düzensiz ve dağınık olduğunu belirtmişlerdir.

Coşkun (2011), İlköğretim Okullarındaki Bitişik Eğik Yazı Uygulamalarının Değerlendirilmesi adlı araştırmasında, ilköğretim okullarındaki bitişik eğik yazı uygulamalarının değerlendirilmiştir. Bu araştırmanın sonunda; Türkçe öğretmenlerin, bitişik eğik yazı başarısının orta düzeyde olduğu, tamamının sınıf tahtasında dik temel yazı kullandıkları, dik temel yazdığını belirtenlerin genellikle alışkanlıktan veya hızlı yazmak için bu yazıyla yazdıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca Türkçe öğretmenleri kendileri dışındaki branş öğretmenlerinin bitişik eğik yazıya olumsuz yaklaştıklarını, bu öğretmenlerin bitişik eğik yazıyı kullanmadıkları için öğrencilerin de kullanmasını zorunlu tutmadıklarını belirtmişlerdir. Yine araştırmada; Türkçe öğretmenlerinin yarısı öğrencilerin bitişik eğik yazıyı, yarısı ise dik temel yazıyı daha hızlı yazdığını ve öğrencilerin çoğunun dik temel yazı ile daha okunaklı yazdıklarını; bitişik eğik yazılarını okunaklı olmadığını belirtmiştir. Yine Türkçe öğretmenlerinin de yarıya yakını öğrencinin her yerde dik temel yazıyla karşılaştığını, bitişik eğik yazıda için öğrencilerin bitişik eğik yazı kullanmalarını gerekli görmemektedir. Aynı araştırmaya katılan ikinci kademe öğrencilerinin büyük bir çoğunluğu, Türkçe öğretmenlerin tahtada dik temel yazı kullandıklarını ve dik temel yazı yazmalarını istediklerini ya da öğrencinin tercihinin bıraktıklarını belirtmiştir. Yine bu çalışmada; araştırmaya katılan velilerin tamamına yakınının ilköğretim okullarında dik temel yazı kullanılması gerektiği görüşünde olduğu ve velilerin bitişik eğik yazıya olumsuz yaklaştıkları belirtilmiştir. Araştırmaya katılan velilerin bazıları öğrencilerin bitişik eğik yazıda sorun yaşamadığını bazıları da öğrencilerin bitişik eğik yazıda zorlandıklarını ve başarı sağlayamadıklarını belirtmiştir. Velilerin yarısından fazlası, çocuğunun yazısını okurken zorlandığını, bitişik eğik yazı yazmada kendini yetersiz bulduğunu belirtmiş ve bu durumun sebebinin bitişik eğik yazı kullanmamaları ya da aldıkları eğitimin yeterli olmaması ile açıklamıştır.

Arıcı (2012)'nin İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin, Türkçe ve Sınıf Öğretmenlerinin Bitişik Eğik Yazı Hakkındaki Görüşleri adlı çalışmasında; öğrencilerin çoğu, bitişik eğik yazıyı sevmediklerini, bir kısmı ise sevdiklerini belirtmişlerdir. Araştırmada bitişik eğik yazıyı sevmeyen öğrenciler, güzel

yazamadıklarından ve başkalarının yazılarını okuyamadığından, bitişik eğik yazının özen istediğinden dolayı, bitişik eğik yazıyla yazarken kolunun yorulduğundan, bitişik eğik yazıyla yazmanın içinden gelmediğinden, bitişik eğik yazının zor ve karışık olduğundan dolayı bu yazıyı sevmediklerini belirtmişlerdir. Yine Arıcı'nın araştırmasında; öğrenciler, dördüncü sınıftan itibaren öğretmenlerinin bu konuda hassas davranmadıklarını, derslerine giren branş öğretmenlerinin kendilerini bu konuda serbest bıraktıklarını, sadece Türkçe öğretmenlerinin kendilerini zorladıklarını belirtmişlerdir. Arıcı'nın çalışmasında; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunun, bitişik eğik yazıya karşı olumsuz bir tavır sergilediklerini belirtilmiştir. Öğretmenler, bitişik eğik yazıyı tam olarak bilmediklerini, niçin bu yazının kullanıldığı yönünde kendilerine inandırıcı bilgiler verilmediğini ve günlük hayatta sadece okulda kullandıklarını bitişik eğik yazının kendilerini çok uğraştırdığını, önce kendilerine bitişik eğik yazının öğretilmesini, niçin tercih edildiğinin açıklanmasını istediklerini belirtmişlerdir. Yine bu çalışmada; sınıf öğretmenleri, öğrencilerin dördüncü sınıfa kadar ufak tefek sorunlarla birlikte bir şekilde bitişik eğik yazıyı yazdıklarını ancak dördüncü sınıftan itibaren düz yazıya geçme taleplerinin başladığını ve düz yazıya meraklı olduklarını ve dördüncü sınıftan sonra öğrencilerin bitişik eğik yazıdan kopmaya başladıklarını, bunda da branş öğretmenlerinin tavrının etkili olduğunu, bütün öğretmenlerin aynı duyarlılıkta olmaları gerektiğini belirtmişlerdir.

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, araştırma konusuyla ilgili olarak alanyazın taramaları sonunda ulaşılan, İlköğretim İkinci Kademe (Ortaokul) Türkçe Programı, Birinci Kademe (1-5) Türkçe Programı ve diğer ders alanları ile ilgili yapılan araştırmalar sırasıyla yer almaktadır.

Temel Eğitime Destek Programı Çerçevesinde Hazırlanan İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı İle İlgili Değerlendirme Raporu (MEB, 2006) ;

6. sınıfların değerlendirme raporunda, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı bünyesindeki özel ihtisas komisyonlarının sonuçları incelemelerini ve bu sonuçların programlara yansıtılmasını kolaylaştırmak amacıyla (1-5. sınıflar değerlendirme

raporunda olduğu gibi) her ders için ayrı bir rapor düzenlenmesi yolu tercih edilmiştir. Raporların her birinde, önce program taslak kitapçığının değerlendirilmesi (Anket 1), ikinci olarak programlardaki ünitelerin/temaların değerlendirilmesi (Anket 2), üçüncü olarak Türkçe ve Matematik öğretiminin değerlendirilmesi (Anket 3T, 3M), dördüncü olarak ölçme ve değerlendirme uygulamalarının değerlendirilmesi (Anket 4) ve beşinci olarak da öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları ile ilgili müfettiş gözlemleri (Anket 5) ele alınmıştır (MEB, 2006).

Raporda öğretmenlerden (Anket 1, 2, 3, 4), müfettişlerden (Anket 5), okul yöneticilerinden (Anket 6) ve öğrenci velilerinden (Anket 7) toplanan bilgiler ayrı ayrı değerlendirilmiş ve ayrı ayrı kullanıma sunulmuştur. Ayrıca öğrencilere yönelik tutum ölçeği geliştirilip pilot okullar ve bunların dışındaki okullardan seçilen örneklemelere uygulanarak (Anket 8) bilgi toplanmış ve sonuçlar rapora yansıtılmıştır (MEB, 2006).

Temel Eğitime Destek Programı Çerçevesinde Hazırlanan İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı İle İlgili Değerlendirme Raporu (MEB, 2006) ; Öğretmenlerin Öğretim Programına İlişkin Görüşleri (Anket 1):

1 Program taslağının anlaşılabilirliği ile ilgili olarak, öğretmenlerin büyük bir bölümünün ilköğretim okulu altıncı sınıf Türkçe dersi ile ilgili taslak programdaki programın temel yaklaşımı, programın yapısı ve temel öğeleri, programda öngörülen öğretim-öğrenme süreçleri, programda öğretmenin rolü, dersin genel amaçları, kazanımlar, temalar veya öğrenme alanları ile ilgili bölümlerinin açıkça anlaşılır olduğunu belirttikleri ancak programın etkinlik örnekleri ile ilgili bölümlerini tümüyle açıkça anlaşılır bulanların az olduğunu özellikler ölçme ve değerlendirme ile ilgili bölümünü açıkça anlaşılır bulanların oldukça az olduğunu belirtilmiştir.

2. Program taslağındaki açıklamaları ile ilgili olarak, öğretmenlerin büyük bir bölümünün ilköğretim okulu altıncı sınıf Türkçe dersi ile ilgili taslak programdaki yapılandırıcı öğrenme görüşüne göre öğretim yaklaşımı, öğrenci merkezli eğitim-öğretim uygulamaları ve yapılandırıcı görüşe göre öğretim-öğrenme süreçlerinde öğretmenin rolü ile ilgili bölümlerinin yeterli açıklamalar sağladığı görüşünde oldukları ancak ölçme ve değerlendirme ile ilgili yeni yaklaşımlara ilişkin açıklamaları yeterli bulanların az olduğu da belirtilmiştir.

3. Program taslağındaki örnekler ile ilgili olarak, öğretmenlerin büyük bir bölümünün ilköğretim okulu altıncı sınıf Türkçe dersi ile ilgili taslak programdaki yapılandırıcı öğrenme görüşüne göre öğretim yaklaşımı, öğrenci merkezli eğitim-öğretim uygulamaları ve yapılandırıcı görüşe göre öğretme-öğrenme süreçlerinde öğretmenin rolü ile ilgili bölümlerde yeterli örnekler sağlandığı görüşünde oldukları, programdaki eğitimde ölçme ve değerlendirme ile ilgili yeni yaklaşımlara ilişkin örnekleri yeterli bulanların ise az olduğu belirtilmiştir.

4. Program taslağındaki kazanımlar ile ilgili olarak, öğretmenlerin büyük bir bölümünün ilköğretim okulu altıncı sınıf Türkçe dersi ile ilgili taslak programdaki kazanımların dersin amaçları ile tutarlı ve kazanımların dersin amaçlarını gerçekleştirmek için yeterli olduğu görüşünde olduğu belirtilmiştir ancak taslak programda verilen etkinlik örneklerinin kazanımları gerçekleştirebilecek nitelikte, kazanımların önceki öğrenmeler üzerine dayandırılmış ve sonraki öğrenmelere hazırlayıcı, öngörülen ölçme ve değerlendirme araç veya yöntemlerinin kazanımların gerçekleşme derecelerini ortaya çıkarabilecek nitelikte olduğunu düşünenler daha az olduğu da belirtilmiştir.

5. Program Taslağıının ile ilgili olarak,

Öğrenilenlerin transferi ve diğer derslerde öğrenilenlerle bütünleşmesini, öğretmenlerin yarıya yakın bir kısmı, öğrenilenlerin diğer derslere transferinin sağlandığı, kazanımların diğer derslerdeki kazanımlarla bütünleştirildiği görüşünde oldukları belirtilmiştir.

Program taslağıının, tüm öğretim faaliyetlerinin planlanmasına imkân verip vermediği ile ilgili olarak öğretmenlerin kararsız olduğu belirtilmiştir.

Program taslağı ile ilgili olarak sağlanan hizmet içi eğitimin yeterliliği ile ilgili olarak, öğretmenlerin, öğretim programı ve kılavuz taslağı ile ilgili olarak almış oldukları hizmet içi eğitimin yeterliği olmadığı görüşünde oldukları ortaya konmuştur.

Öğrenme alanlarına ve bazı yapısal özellikler ile ilgili olarak, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, Türkçe dersi program taslağıında belirtilen öğrenme alanlarını uygun, ders içi ve ara disiplinlerle ilişkilendirmeleri yeterli buldukları belirtilmiştir.

6. Öğretim Programındaki temalara (Anket 2) ilişkin olarak, öğretmenlerin ilköğretim okulu 6. sınıf Türkçe dersi ile ilgili program taslağındaki temaları çok olumlu buldukları ancak verilen sürenin temalardaki etkinlikler ve kazanımların gerçekleştirilebilmesi için yeterliliğı konusunda öğretmenlerin yarısına yakını olumsuz görüşte oldukları belirtilmiştir.

7. Öğrenme alanlarına ve bazı yapısal özellikler (Anket 3) ile ilgili olarak, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, Türkçe dersi program taslağında belirtilen öğrenme alanlarını uygun, özellikle ders içi ve ara disiplinlerle ilişkilendirmeleri yeterli buldukları ve dersin içeriğini üniteleştirme konusunda hazırlıklı gördükleri belirtilmiştir.

8. Ölçme ve değerlendirme uygulamalarına (Anket 4) ile ilgili olarak, öğretmenlerin ilköğretim okulu altıncı sınıf Türkçe derslerinde en çok sözlü sunum, drama, sözlü yoklama, yazılı sınav, ürün dosyası, gözlem formu ve kontrol listesinin kullandıkları belirtilmiştir. Öğretmenlerin çoğunun ölçme ve değerlendirmeler sırasında hem süreç hem de ürünleri göz önünde tuttıklarını belirtilmiştir. Türkçe öğretmenlerinin çoğunun, ölçme yöntemleri ve değerlendirme sistemini çok karmaşık buldukları, tamamına yakınının ölçme yöntemleri ile değerlendirmenin zaman alıcı bulduklarını belirtilmiştir.

Müfettişlerin Uygulamada Program Taslağında Öngörülen Esaslara Uyum Sağlama Derecelerine İlişkin Görüşleri (Anket 5) :

1. Bir öğrenme ortamı olarak sınıf: Müfettişler, Türkçe dersinin yapıldığı sınıfların yarısına yakınının bir öğrenme ortamı olarak istenen özelliklerde olmadığını belirtmişlerdir.

2. Sınıf organizasyonu: Müfettişler, sınıflarda farklı öğrenme özellikleri olan öğrencilerin sınıfta birlikte oturmakta olduklarını ancak grup çalışması yapılan sınıfların yarıdan daha az olduğunu belirtmişlerdir.

3. Öğrenciler: Müfettişlerin çoğu, öğrencilerin kendilerini rahatça ifade ettiklerini ve öğrenci ürün dosyaları hazırladıklarını belirtmiştir. Müfettişlerin, öğrencilerin birbirini değerlendirmesi ve araç-gereç kullanabilmeleri konusunda kararsız oldukları belirtilmiştir.

4. Öğretmen-öğrenci etkileşimi: Müfettişlerin çoğu, öğretmenlerin öğrencileri dinlediği ve öğretmenlerin öğrencilere saygılı olduğunu belirtmiştir. Ancak müfettişlerin çoğunun, öğretmenlerin dersi hızlı ve yavaş öğrenen öğrencileri dikkate alarak işlemediği görüşünde olduğu belirtilmiştir.

5. Materyaller: Müfettişler, araç-gereç seçimi ve kullanılması konusunda önemli sayılabilecek eksiklerin olduğunu belirtmişlerdir.

6. Zaman: Müfettişlerin yarısına yakını, zamanla ilgili bir sorun görmediklerini; müfettişlerin yarısı, öğretmenlerin etkinlikler için ayrılan zamanı elverişli bir şekilde kullandıklarını belirtmiştir.

7. Ölçme ve Değerlendirme: Müfettişlerin çoğu, öğretmenlerin değerlendirmeye zaman ayırdıklarını, ancak müfettişlerin çoğu da öğretmenlerin yeni ölçme araç ve yöntemlerini kullanmadıklarını ve değerlendirme sonunda öğretimi yeniden düzenlemedikleri görüşünde oldukları belirtilmiştir.

8. Yerel Özelliklerin Kullanımı: Müfettişler, öğretmenlerin etkinliklerin belirlenmesinde yerel olanaklardan ve içeriğin açıklanmasında yerel örneklerden yararlanma konusunda önemli sayılabilecek eksikleri olduğunu, çevre gezilerinin genellikle düzenlenmediğini, öğrencilere yakın çevre ile ilgili araştırma yaptırılmadığı belirtmişlerdir.

Okul Yöneticilerinin Yeni Programların Uygulanmasına İlişkin Görüşleri (Anket 6) :

Yöneticilerin çoğunluğunun, yeni programların öğrencilerde yeni yaşam becerileri geliştirdiği ve kendileri için yeni planlama, düzenleme vb. çalışmalarını yapma sorumlulukları getirdiği görüşünde oldukları belirtilmiştir. Yöneticiler, öğretmenlerin bilgi ve becerilerinin, yeni öğretim programlarında öngörülen uygulama biçimi için yeterli olmadığı ve öğretmenlerin sosyal çevreyi öğrenciler için bir bilgi kaynağı olarak kullanmadıkları görüşünde oldukları belirtilmiştir.

Yöneticilerin çoğu, okulda fiziksel mekân ve materyal kullanımına yönelik olarak derslerde çalışma kitabı, alıştırma örnekleri, çalışma yaprakları vb.nden, harita, tablo, küre modeli, matematik araçları vb.den yeterince yararlanıldığı görüşündedirler.

Yöneticilerin çoğu, öğretmenlerin yıllık planda dersin değişik üniteleri için ayrılmış olan zamanı esnek bir biçimde kullanabildiklerini, öğretmenlerin dersin işlenişinde bilgi teknolojilerinden yararlandıklarını belirtmişlerdir. Öte yandan, yöneticilerin çoğu, yeni program taslaklarında önerilen okul dışındaki projelere, gezilere kısmen zaman ayırabildiklerini ya da hiç zaman ayıramadıklarını belirtmişlerdir

Yöneticilerin çoğu, pilot uygulama yapılan alanlarda öğretmenlerin derslerine girdiklerini, ve branş öğretmenlerinin zümre toplantılarına katıldıkları belirtmişlerdir. Yöneticilerin çoğu, öğretmenlerin yeni programlara yönelik hizmet içi eğitime ihtiyaçları olduğu görüşündedir.

Okul yöneticileri, okullardaki eğitimin etkililik ve verimini artırmak için etkinlik hazırlama, sınıf yönetimi, ölçme ve değerlendirme, eğitim teknolojilerinden yararlanma, materyal üretme ve kullanmaya öncelik verilmek üzere hemen hemen tüm konularda hizmet içi eğitime ihtiyaç olduğu görüşündedirler.

Velilerin Yeni Programlara İlişkin Görüşleri (Anket 7) :

Velilerin çoğu, yeni program taslakları hakkında bilgilendirildiklerini belirtmişlerdir. Velilerin, yeni yaklaşımlara ait bazı özelliklerden haberdar oldukları ve merak ettikleri konular arasında özellikle öğrencilerin geleceğine (sınav gibi) yönelik endişeleri olduğu belirtilmiştir.

Veliler, çocuklarının davranışlarında, ankette sorulan konuların tümünde, çalışma dosyası oluşturma, kendilerini rahat ifade etme, dersleri ile ilgili çalışmalarını kendi kendilerine yapma, meraklarının artması ve arkadaşları ile işbirliği yapma olmak üzere olumlu değişiklikler gözlediklerini; kendilerinin de eskisine göre, çocuklarının öğrenme çabalarında onlara daha çok yardımcı olmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir.

Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Derslere Karşı Tutumları (Anket 8) :

Deneme ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin bu sorulara verdikleri cevapların ortalama değerleri birbirine yakın olduğu belirtilmiştir. Kontrol grubu olarak alınan sınıflardaki tutum puanı ortalamalarının yeni programların uygulandığı sınıflardaki ortalamalara yakın olduğu ve tüm gruplarda ortalamaların ölçeklerde orta noktadan bir hayli altına düştüğü belirtilmiştir. Bu bilgilere göre, öğrencilerin derslerin tümüne karşı tutumları olumsuz (negatif) tutum bölgesinde oldukları belirtilmiştir.

MEB tarafından programların denenmesi sırasında yapılan değerlendirme çalışmalarının dışında, 2005-2006 yılından bu yana uygulanan ilköğretim programlarının kapsamlı ve sistematik biçimde değerlendirilmesine yönelik program değerlendirme çalışmaları yapılmamıştır. Yeni ilköğretim programlarına yönelik yüksek lisans ve doktora tezleri ile makaleler ve kongre/sempozyum bildirileri şeklinde gerçekleştirilen çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalar, programların etkililiğini ve başarısını, anket ve deneysel çalışmaları içeren nicel yöntemlerin yanı sıra, gözlem ve mülakat gibi teknikleri içeren nitel yöntemlerle gerçekleştirilmiştir.

Türkçe Programı'nın genel olarak değerlendirildiği çalışmalar:

EPÖ Profesörler Kurulu'nun (2005), yeni bir siyasi, ekonomik ve kültürel oluşum olan Avrupa Birliği'ne uyum amacıyla toplumsal yaşamda ve toplumsal sistemlerde oldukça kapsamlı değişimlerin gerçekleştirilmesinin zorunlu olduğu bir dönemde, eğitim basamaklarında yapısal düzenlemelerin yapılması ve bu düzenlemeler doğrultusunda eğitim programlarının geliştirilmesi gereksinimi olması nedeniyle "Yeni İlköğretim Programı"nın oluşturulduğu ifade etmiştir. Çerçeve programın "öğrenci merkezli" ya da "yapılandırmacı" yaklaşımdan hareketle etkinlik temelli, öğrencinin öğrenme sürecine aktif olarak katılmasını amaçlayan, dersler arası yatay ve dikey ilişkileri dikkate alan, sınıf içi ve sınıf dışı öğrenme deneyimlerini bütünleştirmeye önem veren bir anlayışla geliştirilmeye çalışıldığı belirtmiştir. Ancak, bu programın hazırlanması aşamasında, program geliştirme süreci ve ilkeleri yönünden önemli eksiklerin olduğu ve uygulamada ciddi sorunların yaşandığı da belirtmiştir.

Bunlar;

1. Yeni İlköğretim Programının hazırlanması aşamasında ilköğretim alanındaki daha önce gerçekleştirilen program geliştirme çalışmaları dikkate alınmadığı ve bu programın bir siyasi söylem olarak "Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk ve en kapsamlı eğitim reformu" olarak tanıtıldığını, Cumhuriyet'in ilk yıllarından itibaren toplumsal gelişme ve değişim gereksinimlerini karşılamada dinamik ve işlevsel bir yapıya sahip olan Türk Eğitim Sisteminde, özellikle ilköğretim alanındaki program geliştirme çalışmalarının göz ardı edildiği ifade edilmiştir.

2. Yeni İlköğretim Programının hazırlanmasında, önceki programın değerlendirilmesine dayalı bilimsel dönütlerden yararlanılmamıştır.

3. Yeni İlköğretim Programının tek bir eğitim yaklaşımına dayandırıldığı, uygulanmakta olan öğretim programlarında tek bir yaklaşımın (yapılandırmacılık) temel alınmasının ve programın uygulama ilkelerinin sadece bu anlayışa dayandırılmasının eğitim-öğretim etkinliklerinde bireysel farklılıklara uygun bir çeşitliliği sınırlandırıldığı, bu da öğretmenin belli kalıplar içerisinde hareket etmesine neden olduğunu belirtilmiştir.

4. Yeni İlköğretim Programının hazırlanmasında, ilköğretimde uygulanmakta olan eğitim programının geliştirilmesi yerine, program içeriğinin ve uygulama ilkelerinin, sosyoekonomik ve kültürel koşulları ülkemize göre oldukça farklı olan ülkelerde uygulanan programların örnek alınarak uyarlandığı belirtilmiştir.

5. EPÖ Profesörler Kurulu, İlköğretimde mevcut eğitim programının kaldırılarak yerine yepyeni bir eğitim programının uygulamaya konulmasının altı ay gibi oldukça kısa bir süre içerisinde gerçekleştirilemeyecek kadar kapsamlı ve çok boyutlu bir iş olduğu belirtmiştir. Programın hazırlanmasında yeterli düzeyde ilgili alan uzmanlarının desteğinin alınmadığını, uygulanan programın değerlendirme çalışmaları ile yeni programın gerekçesine, hazırlanmasına ve uygulanmasına temel oluşturacak bilimsel araştırma süreçlerine yer verilmediğini, program taslağının ilgili kamuoyunda tartışılarak yeterli düzeyde ve kapsamlı dönütler alınmasına önem verilmediğini, programı uygulayacakların bilişsel ve duyuşsal yönden hazır duruma getirilmediğini, programın ekonomik, sosyal ve kültürel boyutlarının ortaya konmadığını, programın uygulanmasında kullanılacak öğretim materyallerinin zamanında hazırlanmadığını gibi bir dizi olumsuzlukların, programın hazırlanmasında ve uygulanmasında sistem bütünlüğü ilkesine uyulmadığını belirtilmektedir.

6. EPÖ Profesörler Kurulu, eğitimde program geliştirme sürecinde deneme uygulamalarının (pilot uygulama) ve bu uygulamadan elde edilen dönütlerin önemli bir yeri olduğunu vurgulamıştır. Çünkü bu uygulamalar sırasında programın işlevselliğinde ve işlerliğinde etkili olan olumsuz etmenler belirlenir ve program taslağında bunları giderici önlemler alınır. Öte yandan deneme uygulamasının

yapıldığı örneklem kümesinin tüm evreni temsil edecek nitelikte olması da önemli bir koşuldur. Ancak, Yeni İlköğretim Programının deneme uygulaması hem zaman yönünden hem de örneklem yönünden yetersiz olduğu gibi, değerlendirmesinin de çağdaş program geliştirme anlayışında öngörülen biçimde bağımsız ve tarafsız biçimde yapılmaması da önemli bir eksiklik olarak görülmektedir. Ayrıca, yeni ilköğretim programlarının hazırlanmasında, önceki programın uygulayıcılarından ve uygulama sonuçlarından bilimsel bir süreç içinde dönütler alınmadığı görülmektedir.

7. Yeni İlköğretim Programının deneme uygulaması zaman ve kapsam yönünden yetersiz kalmış ve tarafsız bir değerlendirmesi yapılmamıştır. Eğitimde program geliştirme sürecinde deneme uygulamalarının (pilot uygulama) ve bu uygulamadan elde edilen dönütlerin önemli bir yeri vardır. Çünkü bu uygulamalar sırasında programın işlevselliğinde ve işlerliğinde etkili olan olumsuz etmenler belirlenir ve program taslağında bunları giderici önlemler alınır. Deneme uygulamalarında, bilimsel yaklaşımlarla programla ilgili tüm ilgililerin görüş ve önerilerinin alınması zorunludur. Deneme amaçlı uygulanan bir programın değerlendirilmesi çalışmalarının, daha sağlıklı ve daha gerçekçi veriler elde etmek için, program tasarısını hazırlayan kurumlardan çok bağımsız kurumlar tarafından yapılması daha doğru bir yaklaşım olarak tercih edilir. Öte yandan deneme uygulamasının yapıldığı örneklem kümesinin tüm evreni temsil edecek nitelikte olması da önemli bir koşuldur. Ancak, Yeni İlköğretim Programının deneme uygulaması hem zaman yönünden hem de örneklem yönünden yetersiz olduğu gibi, değerlendirmesinin de çağdaş program geliştirme anlayışında öngörülen biçimde bağımsız ve tarafsız biçimde yapılmaması da önemli bir eksiklik olarak görülmektedir.

Bektaş (2009)'ın İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nın ve Uygulamalarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Ordu İli Örneği) adlı yüksek lisans çalışmasında; Türkçe öğretmenlerin, Program'ın kazanımlar ile ilgili bölümünün genel olarak yeterli ve güzel olduğu görüşünde ancak kazanımların, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine uygun nitelikte ve yeterli olduğu konusunda öğretmenlerin "kararsız" oldukları belirtilmiştir. Okullarda gerek sınıf düzeninin gerekse araç- gereç donanımının yeni programda sunulan etkinliklerin gerçekleştirilmesinde yetersiz kaldığı, öğretmenlerin yeni programın benimsediği

“öğretimin başında, öğretim sürecinde ve öğretimin sonunda değerlendirme” yapılması ile ilgili sorun yaşadıkları belirtilmiştir.

Kılıçoğlu (2009)’nun 2005 Türkçe Ders Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi: Trabzon İli Örneği adlı yüksek lisans çalışmasında; öğretmenlerin çoğu, programdaki hedeflenen kazanımlara ulaşabildiğini; ancak bir kısmı, özellikle dil bilgisi konularındaki kazanımlara istenilen şekilde ulaşamadığını belirtmiştir. Kılıçoğlu çalışmasında, öğretmenlerin programdaki etkinliklere dayalı ders işlemeyi genel anlamda olumlu bulduklarını belirtmiştir. Yine aynı çalışmada, programdaki dil bilgisi konularının sınıflara dağılımını öğretmenlerin bir kısmının olumlu, bir kısmının ise dağınık bulduğu; öğretmenlerin ölçme-değerlendirme boyutu ile ilgili olumlu ve olumsuz görüşlerinin yakın değerinde olduğu ve öğretmenlerin bir kısmının okulların araç-gereç teminini karşılamakta zorluk çektikleri belirtilmiştir.

Karacaoğlu (2010)’nun, Yenilenen Programların Uygulanmasında Öğretmenlerin Karşılaştığı Sorunlar adlı çalışmasında; öğretmenlerin programları uygularken “etkinlik, strateji, yöntem, teknik kullanımı ve değerlendirme; araç gereç kullanımı ve ortam; süre” gibi konularda sorunlar yaşadıkları ve yenilenen programlar ve çağdaş yaklaşımlarla ilgili eğitim ihtiyacı hissettikleri ve özellikle etkinlik düzenleme, ölçme değerlendirme, etkin öğrenme, ara disiplin, performans değerlendirme vb. konularda yetersiz oldukları belirtilmiştir. Karacaoğlu çalışmasında, yenilenen eğitim programları ile ilgili öğretmenlere yönelik tasarlanan hizmet içi eğitim programlarının etkili olmadığı ve yetersiz olduğunu; yenilenen programların yeterince esnek olmadığı, bölgesel, yöresel, ekonomik vb. farklılıkları yeterince dikkate almadığını da belirtmiştir.

Güven (2011)’nin, İlköğretim 2. Kademe Türkçe Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri adlı çalışmasında; öğretmenler, yeni programın etkinliklerle desteklenmesini olumlu olduğunu ve yeni programın öğrencilerdeki eleştirel, yaratıcı düşünme becerisini geliştirici, yaparak ve yaşayarak öğrenme noktasında da programın etkin ve düzgün bir şekilde hazırlandığını belirtmişlerdir. Yine aynı çalışmada, öğretmenlerin yeni programın yazma becerilerini geliştirmesi bakımından yetersiz gördükleri ve öğretmenlerin yarısının, yeni programın anlamlı ve kalıcı öğrenmeler oluşturması konusunda sıkıntılar yarattığını düşündükleri belirtilmiştir.

Güven çalışmasında; değerlendirme formlarının fazla olması ve programın etkili bir şekilde ölçme ve değerlendirmeye müsait olmaması ve araç-gereç eksikliği açısından sıkıntılar yaşanması nedeniyle yeni programın etkin bir şekilde uygulanmasında sıkıntılar yaşandığını belirtmiştir.

Türkçe Programı'nın kazanım boyutuna yönelik yapılan çalışmalar:

Dinleme-izleme kazanımlarının değerlendirildiği çalışma:

Er (2011)'in, İlköğretim Sekizinci Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı Dinleme/İzleme Alanının Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi adlı yüksek lisans çalışmasında; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, dinleme/izleme alanında yer alan amaç ve kazanımların dil gelişimine katkısı bulunduğu katıldığını, TDÖP dinleme/izleme alanında yer alan amaç ve kazanımların diğer dil becerileriyle uyumlu olduğuna, dinleme/izleme alanına yönelik amaçları, toplumun beklenti ve ihtiyaçlarına uygun ve öğrenci seviyesine uygun olduğuna, ve dinleme/izleme alanına yönelik amaç ve kazanımlar açık ve anlaşılır bir şekilde ifade edildiğine katıldığını belirtmiştir. Yine çalışmada; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu, farklı sıklıklarda da olsa dinleme/izleme becerisini gözlem formu, dinleme/izleme becerisini kontrol listesi, kısa cevaplı maddeler, çoktan seçmeli maddeler, eşleştirme maddeleri, doğru/yanlış maddeleri, açık uçlu sorular, sözlü sınavlar, yazılı sınavlar, öz değerlendirme formu, grup öz değerlendirme formu, öğrenci ürün dosyaları, dinleme/izleme gelişim dosyası, akran değerlendirme formu kullandığını belirtmiştir.

Okuma kazanımlarının değerlendirildiği çalışmalar:

Öztürk (2008)'ün, İlköğretim Altıncı Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı Okuma Alanının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi adlı yüksek lisans çalışmasında; araştırmaya katılan öğretmenler, “okuma alanına yönelik amaçların ilköğretim altıncı sınıf seviyesindeki öğrencilerin okuma becerisi ile ilgili ihtiyaçlarına, toplumun beklenti ve ihtiyaçlarına uygun olduğu” ve “okuma alanında yer alan amaç ve kazanımların da açık ve anlaşılır bir şekilde ifade edildiği” görüşündedirler. Öztürk çalışmasında, öğretmenlerin en çok ölçme araçları olarak yazılı sınav, performans ve proje ödevlerini en az ise gözlem formu, öz değerlendirme, grup öz değerlendirme ve akran değerlendirme formlarını

kullandıklarını saptamıştır. Ayrıca çalışmada; araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu, öz değerlendirme ve grup öz değerlendirme formlarının kullanılması esnasında öğrencilerin çok fazla objektif olmadıklarını belirtmiştir.

Ertürk (2008)'ün, Yenilenen İlköğretim Türkçe Programlarındaki 6. Sınıf Okuma Alanı Hedefleri İle İlgili Öğretmen Görüşleri ve Değerlendirilmesi adlı çalışmasında; öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, programın Türkçenin eğitimi konusunda daha kalıcı ve daha kısa sürede öğretime imkân tanıdığı ve Türkçeyi kullanma becerisini daha doğru ve etkili bir şekilde kazandıracağı görüşündedir. Yine Ertürk'ün çalışmasında; öğretmenler, “kazanımların basitten karmaşığa doğru sıralanmış”, hedeflerin yarıya yakınının okulların sahip olduğu fiziksel alt yapı olanaklarıyla gerçekleştirilebilir nitelikte olduğu”, “6. sınıf okuma alanı hedeflerinin yarıdan fazlasının; açık ve net bir şekilde ifade edildiği”, “öğrenci davranışına dönüştürülebilecek şekilde tasarlandığı”, “bir öğrenme ürününü kapsayacak nitelikte öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal alan düzeyine uygun bir şekilde düzenlendiği”, “birbirini tamamlayıcı nitelikte ve önerilen etkinliklerle uyumlu olduğu” görüşündedirler.

Samancı (2009)'nın, İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Programındaki Okuma Alanı Kazanımlarının Öğretmen Görüşleriyle Değerlendirilmesi adlı yüksek lisans çalışmasında; araştırmaya katılan öğretmenlerin, öğrencilerin okuma kurallarını uygulayabilme, okuduğu metni anlama ve çözümleyebilme, okuduğu metni değerlendirebilme, söz varlığını zenginleştirebilmelerine ilişkin maddelere çoğunlukla “katılıyorum” şeklinde cevap verdiklerini belirtmiştir.

Diren (2010)'in Türkçe Öğretim Programı 8.Sınıf Okuma Alanı Kazanımlarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Ankara İli Örneği) adlı yüksek lisans çalışmasında; araştırmaya katılan öğretmenlerin, Yeni Türkçe Öğretim Programı'nın Türkçenin kısa sürede ve kalıcı eğitimine daha çok imkân sağladığı ve Türkçeyi doğru ve kurallı kullanma becerisi kazandırmayı öngördüğü ve programdaki okuma alanı kazanımlarının açık ve net bir şekilde ifade edildiği görüşünde oldukları belirtilmiştir. Yine aynı çalışmada; öğretmenlerin, programdaki okuma alanı kazanımları ile önerilen etkinliklerin uyumluluğu, programın öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını karşılaması, programdaki okuma alanı kazanımlarının öğrenci

davranışına dönüştürülebilmesi, kazanımların öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal alan düzeylerine uygun bir şekilde düzenlendiği ve okuma alanı kazanımlarının okullarının sahip oldukları altyapı olanaklarıyla gerçekleştirilebilir nitelikte olduğu gibi konularda ise olumsuz görüşte oldukları belirtilmiştir.

Konuşma kazanımlarının değerlendirildiği çalışmalar:

Arhan (2007)'in, Öğretmen Görüşlerine Göre İlköğretim Okulları İkinci Kademedeki Konuşma Eğitimi (Ankara İli Örneği) adlı Ertürk (2008)'ün, Yenilenen İlköğretim Türkçe Programlarındaki 6. Sınıf Okuma Alanı Hedefleri İle İlgili Öğretmen Görüşleri ve Değerlendirilmesi adlı yüksek lisans çalışmasında; öğretmenlerin çoğunun, konuşma eğitimine haftada bir saat ayırdığını ancak bu bir saatlik uygulamayı yetersiz gördüğünü ve sınıf mevcutlarının kalabalık olmasından dolayı konuşma eğitimine yönelik yapılması gereken faaliyetlerin ve uygulamaların yapılmadığını; konuşma eğitiminde “ölçme ve değerlendirme” yi bilimsel olmayan ölçütlerle yapıldığını ve öğretmenlerin bu konuda çok yetersiz kaldığını ortaya koymuştur. Arhan'ın çalışmasında; öğretmenler, Türkçe Programı konuşma eğitimi bölümünü amaçlarına ulaşmaları konusunda pek yeterli görmediklerini belirtmişlerdir ancak konuşma eğitimi bölümünde yetersiz gördükleri yerler konusunda çok farklı ve çelişkili cevaplar verdikleri belirtilmiştir. Arhan bu durumu, öğretmenlerin çoğunun MEB Talim ve Terbiye Kurulunca kabul edilen Türkçe Programı'ndan ve amaçlarından habersiz olmaları ile açıklamıştır.

Öztürk ve Altuntaş (2012)'in İlköğretim İkinci Kademedeki Konuşma Eğitimine Yönelik Öğretmen Görüşleri: Nitel Bir Çalışma adlı çalışmalarında; araştırmaya katılan öğretmenler, konuşma eğitimine ayrılan sürenin yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Yine bu çalışmada; eğitim ve öğretim sisteminde test tipindeki sınavların fazla egemen oluşunun öğrencilerin konuşma becerisinin önemini göz ardı etmelerine neden olduğu ve konuşma becerisine yönelik çalışmaları olumsuz etkilediği belirtilmiştir.

Yazma kazanımlarının değerlendirildiği çalışma:

Gömlüksiz ve diğerleri (2010)'nin, İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programındaki Yazma Öğrenme Alanının Etkililiğinin Değerlendirilmesi adlı çalışmalarında; öğretmenler, Türkçe dersinde uygulanan etkinliklerin “yazma” öğrenme alanı ile

ilgili kazanımların edinilmesini kolaylaştırdığını, İTDÖP'ün konu çeşitliliği getirdiğini ve bu yolla farklı konu ve türlerde yazılı ürünler ortaya koymalarını sağladığını, “yazma” öğrenme alanı ile ilgili çalışmalarda öğretmenin rehber pozisyonunda olmasının özgün yazılı ürünler çıkarılmasını desteklediğini; İTDÖP'ten bağımsız şekilde geleneksel yöntem ve tekniklerle eğitim yapılmasının ise özgün yazılı ürünler ortaya konulmasını olumsuz yönde etkilediğini ve “yazma” öğrenme alanı ile ilgili çalışmaların diğer öğrenme alanları ile ilgili kazanımlara ulaşılmasında uygulama fırsatı verdiğini belirtmişlerdir. Yine bu çalışmada; öğretmenler, bitişik eğik yazının öğrencilerin bütünlük algısı ile daha kolay öğrenmelerini, hızlı ve rahat yazmalarını sağladığı ve öğrencilerin kas gelişimini desteklediği şeklinde olumlu görüşler belirtirken araştırmaya katılan bazı öğretmenler ise bitişik eğik yazı nedeniyle ilk kademedeki bazı öğrencilerin yazma becerilerini yeterince edinemedikleri, özellikle ikinci kademedeki bazı branş öğretmenlerinin derslerinde bitişik yazı kullanmadıkları şeklinde olumsuz görüşler belirtmişlerdir.

Türkçe Programı'nın ölçme-değerlendirme boyutuna yönelik yapılan çalışmalar:

Yıldırım ve Öztürk (2009)'ün, Türkçe Dersi Öğretim Programının Ölçme Değerlendirme Ögesi Hakkında Öğretmen Görüşleri adlı çalışmalarında; 6. sınıflara giren Türkçe öğretmenlerin çoğu, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda önerilen ölçme araçlarının 6. sınıf düzeyine uygun olduğu ve bireysel farklılıkları dikkate aldığı ancak programda önerilen ölçme araçlarının kalabalık sınıflarda kullanmanın zor ve zaman alıcı olduğu görüşündedir. Yine Yıldırım ve Öztürk'ün çalışmalarında, öğretmenlerin en çok kullandıkları ölçme araçları öğrenci ürün dosyaları, performans ödevleri, dereceli puanlama anahtarı, çalışma kağıtları, proje değerlendirme formu, okuma gelişim dosyası, yazılı ve sözlü sınavları olduğu; öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ise öz değerlendirme, akran değerlendirme ve grup öz değerlendirme formlarını çok az kullandıkları veya hiç kullanmadıkları saptanmıştır.

Metin ve Demiryürek (2009)'in, Türkçe Öğretmenlerinin Yenilenen Türkçe Öğretim Programlarının Ölçme- Değerlendirme Anlayışı Hakkındaki Düşünceleri adlı çalışmalarında; Türkçe öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun yeni değerlendirme

anlayışına bakış açılarının olumlu olduğu ancak yine Türkçe öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun yeni değerlendirme anlayışı hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını belirtmişlerdir. Araştırmada, Türkçe öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu, yeni değerlendirme anlayışının uygulanabilir niteliğe sahip olmadığını ve ölçme araçlarını tam olarak uygulayamadıklarını belirtmiştir.

Çakmak (2009)'ın, Türkçe Programıyla İlgili Ölçme ve Değerlendirme Sürecinin İşlevselliği Üzerine Bir Araştırma (Tekirdağ İli Örneği) adlı yüksek lisans çalışmasında; araştırmaya katılan öğretmenlerin, görüşme, akran, öz ve grup öz değerlendirme formlarını ve tutum ölçekleri ara sıra kullandıkları belirtilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin, performans, proje ödevlerinin ve proje değerlendirme formlarının sık sık kullanıldığı; öğretmenlerin yarısına yakının dereceli puanlama anahtarı, kontrol listesi, öğrenci ürün dosyasını ara sıra kullandığını belirtilmiştir. Yine aynı çalışmada; öğretmenlerin, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini karmaşık buldukları, çok zaman aldığı düşündükleri, yeni ölçme ve değerlendirme tekniklerinin kendilerine ve öğrencilere ayrı bir yük getirdiği gibi olumsuz görüşlerde oldukları; alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin öğrenme sürecini değerlendirme fırsat verdiği, öğretmenin öğrenciyi daha iyi tanımasını sağladığı, öğrencinin kendisini daha iyi tanımasını sağladığı, öğrencilerin gelişimlerinin izlenebildiği ve meslekî yönlendirmelerde daha sağlıklı kararlar verilebildiği gibi olumlu görüşlerde de oldukları belirtilmiştir.

Gömleksiz ve Diğerleri (2010)'nin, İlköğretim Türkçe Dersi Proje ve Performans Görevlerinin Gerçekleştirilme Sürecine Yönelik Öğrenci Görüşleri (Malatya İli Örneği) adlı çalışmalarında; öğrencilerin, proje ve performans konuları belirlenirken ilgi ve ihtiyaçlarının dikkate alındığı ve proje ve performans görevlerinin konuları hakkında yeterince bilgilendirildikleri belirtilmiştir. Araştırmada, proje ve performans görevleri belirlenirken okul, aile ve çevre şartlarının öğretmenler tarafından dikkate alındığı belirtilmiştir.

Acar (2012)'ın, İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Öğretiminde Proje ve Performans Görevlerinin İşlevselliği İle İlgili Bir Araştırma (Kars İli Örneği) adlı yüksek lisans çalışmasında, öğretmenler, proje ve performans görevlerini yararlı buldukları ancak

proje ve performans görevlerini uygularken güçlüklerle karşılaştıklarını ve en önemli güçlüğü ders sürelerinin yetersizliği olduğunu belirtmişlerdir. Yine araştırmada; öğretmenler, proje ve performans görevlerinde değerlendirmede yaşanan en önemli sorunun her öğrenci için değerlendirme formu doldurmanın zaman alması olarak belirtmişlerdir. Aynı araştırmada; öğrenciler, proje ve performans görevlendirmeleri yapılırken dereceli puanlama anahtarlarının gerektiği şekilde kendilerine dağıtılmadığını ve proje ve performans görevleri değerlendirildikten sonra ürün ve dereceli puanlama anahtarının kendilerine yeterli düzeyde teslim edilmediğini belirtmişlerdir.

Türkçe Programı'nın dil bilgisi boyutuna yönelik yapılan çalışmalar:

İtmeç (2008)'in, İlköğretim Altıncı Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı Dil Bilgisi Öğrenme Alanının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi adlı yüksek lisans çalışmasında; öğretmenler, dil bilgisine ait kazanımları öğrenci dil gelişimine uygun ve dil bilgisinin altıncı sınıf için yeterli bulmaktadırlar. İtmeç'in çalışmasında; öğretmenler, TDÖP dil bilgisi öğrenme alanında ders işlerken daha çok öğretmen merkezli yöntemleri tercih ettiklerini, dil bilgisi öğrenme alanında yer alan kazanımların öğrencilere kazandırılmasında süre açısından sık sık sorun yaşadıklarını ve dil bilgisi öğrenme alanında materyallere, dil bilgisi öğretiminde kullanılabilecek yöntemlere, ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin yeterli açıklamanın yapılmadığını belirtmişlerdir.

Yaman ve Karaarslan (2010)'ın, İlköğretim Türkçe Dersi Programının Dil Bilgisi Öğretimindeki Etkililiği: Nitel Bir Araştırma adlı çalışmalarında; öğretmenler, dil bilgisi öğretiminde öğrencilerin ön bilgi eksiklerinin önemli sorunlara yol açtığını, eksik öğrenmeler konuların tam olarak kavranmasına engel olup, bütünlüğün zedelenmesine neden olduğunu belirtmişlerdir.

Türkçe Programı'nın bitişik eğik yazı uygulamasına yönelik yapılan çalışmalar:

Uysal (2008)'in, İlköğretim Yazı Dersi Programının Tarihsel Değişim Süreci İçerisinde Bitişik Yazı Eğitimi adlı çalışmasında, 2005–2006 Öğretim yılından itibaren uygulanan Türkçe Öğretim Programındaki bitişik yazı çalışmalarına olumsuz eleştirilerde bulunulmuştur. Bunlardan biri; bitişik yazının ille de eğik olarak yazılmasının bir zorlama olduğu, kullanılan yazının dik ya da eğik olması kişisel

üsluba bağlı olduğu, dik ve eğik bitişik yazıyı öğretirse, birey istediğini kullanabileceği şekildedir. Diğerisi ise, Programda verilen bitişik yazı alfabe örneğindeki büyük “S”, “Ş” harflerinin çirkin olduğu, küçük “f” harfinin bitişik yazıya uygun olmadığı ve önceki programların bitişik yazı alfabe örneklerinde hiç bulunmayan bu harflerin değiştirilmesi gerekliliği şeklindedir. Yine Uysal’ın çalışmasında, neden bitişik yazı sorusuna; küçük temel harflerle yazılmış yazılara göre daha okunaklı olduğu, yazıda bozulmaları önlediği, daha süratli yazıldığı, güzel görüldüğü, okuyan ve yazanda estetik duygular uyandırdığı şeklinde açıklanmıştır.

Arslan ve Ilgın (2010)’ın, Öğretmen ve Öğrencilerin Bitişik Eğik Yazı ile İlgili Görüşleri adlı çalışmalarında; öğrencilerin bitişik eğik yazı ile yazmak istediklerini, bitişik eğik yazıyı zorunlu oldukları için değil, güzel ve kolay yazıldığı için tercih ettiklerini belirtmiştir. Yine aynı çalışmada; sınıfta bitişik eğik yazıyı tercih eden öğretmenler, zorunluluk; dik temel yazıyı tercih eden öğretmenler ise alışkanlık nedeniyle bu yazıyı kullandıkları belirtilmiştir; öğretmenler, dik yazıyı kullanma gerekçelerini de “ilkokuldan beri kullanıyorum” şeklinde açıklamıştır. Bu çalışmada; öğretmenler, bitişik eğik yazıyı öğrenciler için zorlayıcı, yorucu bulmakta ve öğrencilerin yazılarının da düzensiz ve dağınık olduğunu belirtmişlerdir.

Coşkun (2011)’un, İlköğretim Okullarındaki Bitişik Eğik Yazı Uygulamalarının Değerlendirilmesi adlı yüksek lisans çalışmasında; sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin bitişik eğik yazı başarısının orta düzeyde olduğu ve sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin önemli bir kısmının bitişik eğik yazı konusunda olumsuz bir tutuma sahip olduğu, bitişik eğik yazıdan vazgeçilmesi gerektiğini düşündükleri, öğrencilerin bu konudaki gelişimlerini yeterince takip etmedikleri ortaya konulmuştur. Ayrıca Türkçe öğretmenleri kendileri dışındaki branş öğretmenlerinin bitişik eğik yazıya olumsuz yaklaştıklarını, bu öğretmenlerin bitişik eğik yazıyı kullanmadıkları için öğrencilerin de kullanmasını zorunlu tutmadıklarını belirtmişlerdir. Yine bu çalışmada; araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısından fazlasının üniversite eğitimlerinde veya öğretmenlik yaptıkları süreçte bitişik eğik yazı konusunda eğitim almadıklarını ve eğitim alan öğretmenlerin de bu eğitimi kapsam ve yeterliği bakımından yetersiz buldukları belirtilmiştir. Çalışmada ayrıca Türkçe öğretmenlerinin yarısının öğrencilerin bitişik eğik yazıyı, yarısı ise dik temel yazıyı daha hızlı yazdığı; Türkçe öğretmenlerinin çoğunun öğrencilerin dik temel yazı ile daha okunaklı yazdığı, sınıf

öğretmenlerinin çoğunun öğrencilerin bitişik eğik yazıyı daha hızlı ve okunaklı yazdığı görüşünde oldukları belirtilmiştir. Çalışmada bitişik eğik yazının kullanımı konusunda da sınıf öğretmenlerinin çoğunun program gereği öğrencilerin sınıf içinde ve sınıf dışında bitişik eğik yazı yazmalarını zorunlu tuttukları, Türkçe öğretmenlerinin ise yarıya yakınının bitişik eğik yazının kullanılmasını gerekli gördükleri ve zorunlu tuttukları belirtilmiştir. Ayrıca Türkçe öğretmenleri kendileri dışındaki branş öğretmenlerinin bitişik eğik yazıya olumsuz yaklaştıklarını, bu öğretmenlerin bitişik eğik yazıyı kullanmadıkları için öğrencilerin de kullanmasını zorunlu tutmadıklarını belirtmişlerdir. Yine bu çalışmada; araştırmaya katılan velilerin tamamına yakınının ilköğretim okullarında dik temel yazı kullanılması gerektiği görüşünde olduğu ve velilerin bitişik eğik yazıya olumsuz yaklaştıkları belirtilmiştir. Araştırmaya katılan velilerin bazıları öğrencilerin bitişik eğik yazıda sorun yaşamadığını bazıları da öğrencilerin bitişik eğik yazıda zorlandıklarını ve başarı sağlayamadıklarını belirtmiştir. Velilerin yarısından fazlası, çocuğunun yazısını okurken zorlandığını, bitişik eğik yazı yazmada kendini yetersiz bulduğunu belirtmiş ve bu durumun sebebini bitişik eğik yazı kullanmamaları ya da aldıkları eğitimin yeterli olmaması ile açıklamıştır.

Arıcı (2012)'nin, İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin, Türkçe ve Sınıf Öğretmenlerinin Bitişik Eğik Yazı Hakkındaki Görüşleri adlı çalışmasında; öğrencilerin çoğu, bitişik eğik yazıyı sevmediklerini, bir kısmı ise sevdiklerini belirtmişlerdir. Araştırmada bitişik eğik yazıyı sevmeyen öğrenciler, güzel yazamadıklarından ve başkalarının yazılarını okuyamadığından, bitişik eğik yazının özen istediğinden dolayı, bitişik eğik yazıyla yazarken kolunun yorulduğundan, bitişik eğik yazıyla yazmanın içinden gelmediğinden, bitişik eğik yazının zor ve karışık olduğundan dolayı bu yazıyı sevmediklerini belirtmişlerdir. Yine Arıcı'nın araştırmasında; öğrenciler, dördüncü sınıftan itibaren öğretmenlerinin bu konuda hassas davranmadıklarını, derslerine giren branş öğretmenlerinin kendilerini bu konuda serbest bıraktıklarını, sadece Türkçe öğretmenlerinin kendilerini zorladıklarını belirtmişlerdir. Arıcı'nın çalışmasında; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunun, bitişik eğik yazıya karşı olumsuz bir tavır sergilediklerini belirtilmiştir. Öğretmenler, bitişik eğik yazıyı tam olarak bilmediklerini, niçin bu yazının kullanıldığı yönünde kendilerine inandırıcı bilgiler verilmediğini ve günlük

hayatta sadece okulda kullandıklarını bitişik eğik yazının kendilerini çok uğraştırdığını, önce kendilerine bitişik eğik yazının öğretilmesini, niçin tercih edildiğinin açıklanmasını istediklerini belirtmişlerdir. Yine bu çalışmada; sınıf öğretmenleri, öğrencilerin dördüncü sınıfa kadar ufak tefek sorunlarla birlikte bir şekilde bitişik eğik yazıyı yazdıklarını ancak dördüncü sınıftan itibaren düz yazıya geçme taleplerinin başladığını ve düz yazıya meraklı olduklarını ve dördüncü sınıftan sonra öğrencilerin bitişik eğik yazıdan kopmaya başladıklarını, bunda da branş öğretmenlerinin tavrının etkili olduğunu, bütün öğretmenlerin aynı duyarlılıkta olmaları gerektiğini belirtmişlerdir.

Birinci Kademe (1-5) Türkçe Programı'na yönelik yapılan çalışmalar:

Yeni öğretim programları ile ilgili deneme uygulamasının yapılması; bu uygulama ile ilgili sürecin izlenmesi, verilerin toplanması, verilerin işlenerek sonuçların rapor haline getirilmesi için Bakan oluruyla bir “Pilot Uygulaması Yürütme Kurulu” oluşturulmuş; deneme uygulamasının bu Kurul aracılığı ile gerçekleştirilmiştir (MEB 2005b).

MEB'in bilgi toplama araçları (anketler):

- 1.Öğretim Programı Değerlendirmesi (Anket 1a): Bu anket 1., 2. ve 3. sınıf öğretmenlerinden, programlara ilişkin görüş ve önerilerini almak amacıyla hazırlanmıştır.
- 2.Öğretim Programı Değerlendirmesi (Anket 1b): Bu anket, 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinden, programlara ilişkin görüş ve önerilerini almak amacıyla hazırlanmıştır.
3. Öğretim Programındaki Ünitelerin Değerlendirmesi (Anket 2): Bu anket, 15. sınıf öğretmenlerinden, programların uygulanmasına ilişkin görüş ve önerilerini almak amacıyla hazırlanmıştır.
4. Öğretimin Değerlendirilmesi (Anket 3): Bu anket, 1-5. sınıf öğretmenlerinden, programların uygulanmasına ilişkin görüş ve önerilerini almak amacıyla hazırlanmıştır.

5.Ölçme ve Değerlendirme Anketi (Anket 4) : Bu anket, 1-5. sınıf öğretmenlerinden, alternatif ölçme ve değerlendirme etkinliklerini nasıl bulduklarına (nasıl değerlendirdiklerine) ilişkin bilgi almaya çalışılmaktadır.

6.Sınıf İçi Gözlem Formu (Anket 6):Bu formda Müfettişlerden, bir öğrenme ortamı olarak sınıf, sınıf organizasyonu, öğrencilerle, öğretmen-öğrenci etkileşimi, materyallerle, zamanla, ölçme ve değerlendirme, yerel özelliklerin kullanımı ile ilgili soruların gözlemlerine göre, “Evet – Kısmen – Hayır” şeklinde yanıtlamaların oluşmaktadır (MEB 2005b).

MEB (2005)’in Temel Eğitime Destek Programı Çerçevesinde Hazırlanan İlköğretim 1-5. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programları İle İlgili Birinci Değerlendirme Raporu’nda:

1. Yeni 1-5. Türkçe Öğretim Programı’nın pilot uygulamasında görev alan öğretmenlerin çoğunluğu bu programın bölümlerini genellikle açık ve anlaşılır buldukları ancak programın ölçme ve değerlendirme bölümünün açıklık ve anlaşılabilirlik bakımından en düşük yüzdelere sahip olduğu ortaya konmuştur.
2. Pilot uygulamada görev alan öğretmenlerin çoğunluğu, programda yer alan “yapılandırıcı eğitim-öğretim yaklaşımı”, “öğrenci merkezli eğitim-öğretim”, “öğretmenin rolü” hakkındaki açıklama ve örnekleri yeterli buldukları; ölçme ve değerlendirme ile ilgili açıklama ve örnekleri yeterli bulanlar yüzdesinin diğerlerinden daha düşük olduğu da ortaya konmuştur.
3. Pilot çalışmada görev alan öğretmenlerin çoğunluğu, öğretim programının öğretimin planlanması için yeterli, kendi içinde tutarlı, diğer derslerin programları ile ilişkili olduğu görüşünde olduğu ortaya konmuştur.
4. Pilot çalışmada görev alan öğretmenlerin çoğunluğunun, Türkçe dersindeki üniteleri genellikle iyi buldukları belirtilmiştir. Raporunda; öğretmenlerin, öğretimin değerlendirilmesi ile ilgili görüşleri de genellikle olumlu olduğu ancak öğretmenlerin, ölçme ve değerlendirme ile ilgili sorulara verdikleri yanıtlar olumlu görüşler içermesine rağmen ölçme ve değerlendirmeyi karmaşık ve zaman alıcı gördükleri ortaya konmuştur.

5. Raporda; müfettişlerin pilot çalışma yapılan sınıflardaki gözlemleri, anketteki sorularda ele alınan bütün alanlarda genellikle olumlu görüşte oldukları ortaya konmuştur.
6. Raporda, illerden gelen bilgiler bu konulardaki görüşlerin bir ilden diğerine büyük sayılabilecek bir değişme olmadığı belirtilmiştir.
7. Anket 3'te yer alan "Uyguladığınız öğretim tekniklerini geliştirmek için öğrenme ihtiyacı duyduğunuz konular/hususlar nelerdir?" şeklindeki açık uçlu soruya öğretmenlerin verdikleri yanıtlarda yola çıkarak öğretmenlerin; kazanımları gerçekleştirecek etkinliklerin tasarımı, araç gereç yapımı ve kullanımı, dersle ilgili özel öğretim teknikleri, yaratıcı dramadan yararlanma yolları, ölçme araç veya yöntemleri, öğrenci başarısını değerlendirme yaklaşımları, yeni öğretim programları hakkında daha fazla bilgi gibi alanlarda öğrenme ihtiyacı olduğunu ortaya konmuştur.

Sabancı (2005) Üniversitesinin hazırlamış olduğu Yeni Öğretim Programlarını İnceleme ve Değerlendirme Raporu, ilköğretim okullarının 1.-5. sınıfları için hazırlanan Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ile Fen ve Teknoloji derslerinin öğretim programlarını belirlenen ölçütler ışığında incelemiş ve değerlendirmiştir. Bu raporda, öğretim programlar ile ilgili aşağıdaki hususlar belirlenmiştir.

- Genel olarak programlarda yenilik getirci bir bakış açısı bulunduğu belirtilmiştir.
- Öğrenciyi daha fazla merkeze alarak bireysel farklılıklar her programda vurgulanmıştır.
- Geleneksel yöntemlerden farklı yöntemler önerilmiştir.
- Yeni öğretim programlarında, içeriklerin düzenlenmesinde tematik yaklaşım izlenmiş ve bu çerçevede öğrenme alanları belirlenmiştir. Yeni öğretim programlarına en belirgin değişikliklerden biri de ara disiplinlerin tanımlanması ve öğrenme alanları ile ilişkilendirilmesi olmuştur.
- Önceki programlarda öğrenme çıktıları için "amaç", "hedef" ve "hedef davranışlardan" ifadeleri kullanılmış yeni programda ise "kazanım" ifadesi kullanılmıştır.

- Yeni programların becerilere ağırlık verilmiş ve “eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimci olma, kişisel ve sosyal değerlere önem verme” gibi beceriler her programda belirtilmiştir.
- Bilgi ve becerilerin edinimi ile ilgili uygulama sürecine dönük öneriler yapılmış ve “Etkinlik Örnekleri” verilmiştir.
- Yeni programlarda, ölçme ve değerlendirme sadece öğrenme sonucunu değil, sürecini de değerlendirmeye dönük ele alınmıştır. Hem öğrencinin kendini değerlendirmesi için hem de öğretmenin öğrenciyi değerlendirmesi için değişik ölçme aracı örneklerine yer verilmiştir.
- Yeni öğretim programlarında, öğretmene “öğretici” yerine “ortam düzenleyici”, “yönlendirici” ve “kolaylaştırıcı” roller yüklenmektedir.
- Öğretmenin temel rolü öğrenme-öğretme ortamını düzenlemek, etkinlikler konusunda öğrencilere rehberlik yapmaktır. Raporunda, analizi yapılan kazanım ve etkinliklerde öğretmenin merkezde olduğu ve aktaran rolünü devam ettirdiği durumların olduğu belirtilmiştir.

MEB (2005)’in İlköğretim 1-5. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programları İle İlgili İkinci Değerlendirme Raporunda; birinci raporda ortaya konulan sonuçların yine ortaya konduğu görülmektedir. İkinci raporda birinci rapordan farklı olarak öğretmenler:

1. Yeni programın uygulanmasında öğretmenlerin diğer öğretmen arkadaşları, yönetim, veliler ve okul dışı sosyal çevre ile etkileşim içerisinde buldukları görüşündedirler.
2. Yeni öğretim programının öğrenciler üzerinde olumlu bir etkisi olduğu görüşündedirler ancak kız ve erkek öğrencilerin eski programa kıyasla etkinliklere daha çok katıldığı görüşünde olmadıkları da ortaya konmuştur.

Yangın (2005), İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzunun Değerlendirilmesi adlı çalışmasında, 2004 yılında hazırlanan ve 2005’te son halini alan ilköğretim birinci kademe (1-5. Sınıflar) TDÖP ve kılavuzu ile 1981 yılında hazırlanan Türkçe programını benzerlikleri ve farklılıkları bakımından karşılaştırarak

değerlendirmiştir. Her iki program arasında farklılıklar olduğu kadar benzerlikler olduğu da belirlenmiştir. Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Önceki programda temele herhangi bir öğrenme ya da öğretme yaklaşımının alındığının belirtilmemiş, yeni programda ise temele alınan yaklaşımlar açık olarak ifade edilmiştir.
- Önceki programda dil bilgisinin anlama ve anlatımdan ayırmış gibi farklı bir başlık altında verilmiş, yeni programda ise dil bilgisinin dört temel öğrenme alanının (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) içinde verilmiştir.
- Yeni programda öğrencilerin kazanmaları beklenen beceriler ayrı bir başlık altında listelenmişken, önceki programda ayrı bir başlık altında listelenmemiştir.
- Yeni programda üniteler ve konular yoktur. Program öğrenme alanlarına göre yapılandırılmış, önceki programda ise belli bir düzen olmadan dinleme, konuşma, okuma-yazma, dilbilgisi ve sözcük dağarcığı ile ilgili açıklamalar yapılmıştır.
- Her iki programda öğrencilerin dil becerileri ile zihinsel becerilerinin yanında kültürel gelişimlerinin de amaçlandığı ancak, yeni programın amaçlarında dil gelişiminin yanında, önceki programdakinden farklı boyutlarıyla zihinsel bunun yanında sosyal, ekonomik ve politik gelişime de yer verilmiştir.
- Türkçeyi doğru kullanma, bilimsel, eleştirel ve yaratıcı düşünme her iki programda da öğrencilere kazandırılması beklenen ortak becerilerdir. Bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, metinler arası okuma, kişisel ve sosyal değerlere önem verme becerileri yeni programda yer alırken, önceki programda yer almamıştır. Estetik değerlere önem verme ve yapıcı düşünme de yeni programda yer almazken önceki programda yer almıştır.
- Yeni programda öğretme-öğrenme durumuyla ilgili ayrıntılı açıklamalar yapılmış, etkinlik örnekleri verilmiştir. Önceki programda ise bu konuda açıklama ve örneğe yer verilmemiştir.
- Yeni programda, bir öğretim programının temel öğelerinden olan ölçme ve değerlendirme ile ilgili yeterince açıklama yapılarak örnekler verilmiştir. Önceki programda ölçme ve değerlendirme konusuna hiç değinilmemiştir.

- Metin işleme önceki programda kavram olarak yer almazken, yeni programda metin işleme konusunda örnek etkinlikler söz konusudur.
- Yazı öğretiminde ise dik temel yazı yerine bitişik eğik yazı benimsenmiştir.

Şahin (2007)'nin Yeni İlköğretim 1. Kademe Türkçe Programının Değerlendirilmesi, adlı çalışmasında; yeni programda öngörülen amaç ve hedeflerinin çok yüksek düzeyde başarılabilmesini, program içeriğinin öngörülen amaç ve hedefleri gerçekleştirmek için yüksek düzeyde uygun bulunduğunu, öğrenme ve öğretme süreçlerinin program içeriği ve hedefleri doğrultusunda yapılandırıldığını, öğretmenlerin yeni programın beklentilerini yerine getirebildiğini ve değerlendirme anlayışının uygun olduğunu ve başarılabilmesini ortaya koymuştur. Ayrıca çalışmada, öğretmenlerin yeni programın beklentilerini yerine getirebildiğini ve değerlendirme anlayışının uygun olduğunu ve başarılabilmesini ortaya koyulmuştur. Öte yandan yine bu çalışmada; yeni programlara sınıf mevcutlarının kalabalık olduğuna, araç gereç eksikliğine, okulların fiziksel şartlarının uygun olmamasına ve öğretmenlerin yetersizliklerine yönelik eleştirilerde de bulunulduğu belirtilmiştir.

Epçaçan ve Erzen (2008)'in İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi adlı çalışmalarında; araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerin, Türkçe Dersi Öğretim Programının uygulanması için okulların fiziksel koşullarının uygun olmadığı, etkinliklerin yıl içinde yetiştirilmesinde zorluklar yaşandığı, programda sosyal hayatla ilgili konuların yeterli olmadığı ve ölçme ve değerlendirme etkinliklerinde zorluklar yaşandığı görüşünde oldukları belirtilmiştir. Yine aynı çalışmada; öğretmenlerin, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın öğrencilerin yaparak yaşayarak, işbirliği içinde öğrenmelerine katkı sağladığı ve sebep – sonuç ilişkisi kurma, akıl yürütme, eleştirel düşünme, görsel sunu- görsel okuma, araştırma ve girişimcilik gibi üst düzey becerilerinin gelişmesine katkı sağladığı gibi olumlu görüşte oldukları da belirtilmiştir.

Bulut (2008)'un Yeni İlköğretim Programlarında Öngörülen Öğrenci Merkezli Uygulamalara İlişkin Öğretmen Görüşleri (Diyarbakır İli Örneği) adlı çalışmasında; araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretim programlarının uygulandığı eğitim ortamının öğrenci merkezli uygulamalar için “az” düzeyinde yeterli olduğu görüşünde oldukları belirlenmiştir. Yine aynı çalışmada; öğretmenlerin yeni

programını “orta” düzeyde tanıdıkları, öğretim programında öngörülen öğrenci merkezli etkinlikleri “orta” düzeyde uygulayabildikleri ve yeni programın uygulanmasında öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusunda sorunlara sahip oldukları ve bu konuda eksikliklerinin olduğu ortaya konulmuştur.

Erdoğan ve Gök (2009)’ün Türkçenin Ana Dili Olarak Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Bu Sorunların Giderilmesine Yönelik Öneriler: Ankara Örneği adlı çalışmalarında; araştırmaya katılan öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının Türkçe öğretiminde kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme ile ilgili sorunlar yaşadıkları ortaya konulmuştur. Erdoğan ve Gök çalışmalarında; Türkçe öğretiminde kazanımların fazla olması ve kazanımların öğrencilere kazandırma konusunda zaman problemi olduğu; içerikle ilgili en çok karşılaşılan sorunların tema ve konuların öğrenci seviyesine uygun olmaması ve işlenen temalarda dil bilgisi konularına yeterince yer verilmemesi olduğu; öğrenme-öğretme süreciyle ilgili olarak en çok etkinliklerin fazla olması ve uygulanmasının zaman alıcı olması, fiziki şartların yeterli olmaması, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin ve gelişim özelliklerinin yeterli olmaması konularında sorun yaşandığı; Türkçe programının ölçme ve değerlendirme boyutunda en çok karşılan sorunların başında, yeni ölçme ve değerlendirme yöntemleri için zamanın yeterli olmaması nedeniyle bu yöntemleri kullanamamasını ve öğrencilerin daha önceki ölçme ve değerlendirme yöntemlerine alışkın olmaları ve yeni yöntemleri uygulamakta güçlük çekildiği ortaya konulmuştur.

S. Kırmızı ve Akkaya (2009)’nın Türkçe Öğretimi Programında Yaşanan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri adlı çalışmalarında; kılavuz kitabındaki etkinlik hazırlama ile açıklamaların bazı öğretmenler tarafından yeterince anlaşılmadığını, öğretmenlerin etkinliklerin fazla olduğundan, sürenin yetmediğinden yakındıklarını ve bazı öğretmenlerin etkinliklerin az olduğunu kendilerinin de yeni etkinlikler hazırlamadıklarını ortaya koymuşlardır. Yine bu çalışmada; araştırmaya katılan öğretmenler, programda yer alan yöntem ve yaklaşımlar hakkında yeterince bilgileri olmadığını ve materyal kullanımı konusunda da eksiklikleri olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca çalışmada öğretmenlerin programla ilgili olarak düzenlenen hizmet içi eğitim seminerlerinin süresinin ve içeriğinin yetersiz oluşundan yakındıkları belirtilmiştir.

Akçadağ (2010)'ın Öğretmenlerin İlköğretim Programındaki Yöntem Teknik Ölçme ve Değerlendirme Konularına İlişkin Eğitim İhtiyaçları adlı çalışmasında; İlköğretim I. kademedeki yapılandırmacı yaklaşım temelli eğitim-öğretim için 2005 İlköğretim Programı'nda öğretmenlere önerilen yöntem, teknik ve ölçme-değerlendirme alanlarından gösteri, drama, kavram haritası, balık kılıcı, zihin haritası, öğrenme ortamları sağlama, zeka alanlarına göre öğrenme ortamları hazırlama, ürün dosyası, kontrol listesi, proje, performans değerlendirme, analitik değerlendirme tekniği, bütüncül değerlendirme tekniği, genel izlenim değerlendirme tekniği, duyuşsal özellikleri ve düzenleme becerilerini değerlendirme konularında öğretmenlerin yarısından fazla çoğunlukta eğitim ihtiyacı içinde oldukları orta koymuştur.

Kazu ve Aslan (2011), 2004 İlköğretim Programının “Ölçme-Değerlendirme” Boyutu İle İlgili Yapılan Araştırmaların Değerlendirilmesi adlı çalışmalarında; 2004-2011 yılları arasında ilköğretim birinci kademe programlarının “ölçme-değerlendirme” boyutuna yönelik yapılan 89 (bildiri ve makaleler) çalışmayı değerlendirmişlerdir. Araştırma kapsamında değerlendirilen çalışmalarda aşağıdaki sonuçlar ortaya konmuştur. Bunlar;

1. Araştırmaların hedef grupları içerisinde yer alan öğretmen, yönetici, öğrenci, veli ve müfettişler yeni ilköğretim programlarının birçok yenilik getirdiğini ancak bunlar hakkında yeterince bilgi sahibi olmadıkları ortaya konmuştur.
2. Öğretmenler sınıfların kalabalık olmasından dolayı yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanmış tamamlayıcı ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullanamadıkları ortaya konmuştur.
3. Yapılan araştırmalarda bazı öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı benimsemediklerini ve bundan ötürü bu anlayışa dayalı olarak tamamlayıcı ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullanamadıkları ortaya konmuştur.
4. Araştırmalarda katılan öğretmenlerin çoğunun, yeni öğretim programlarının tanıtılmasında hizmet içi eğitimin yetersiz olduğu görüşünde oldukları ortaya konmuştur.
5. Ölçme-değerlendirme boyutunun etkili bir şekilde uygulanması için gerekli olan eğitim araç-gereçlerinin yetersiz olduğu ortaya konmuştur.
6. Araştırmalarda, yeni programlarda yer alan tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin öğrencilerin derse etkin katılımını sağlaması, onları üst düzey

düşünmeye sevk etmesi, ders içerisinde aktif kılması ve öğrenci merkezli olması gibi olumlu özellikler ortaya konmuştur.

7. Ölçme-değerlendirme araçlarından portfolyo, performans, proje ve rubriklerin tüm öğretim programlarında kullanıldığı, ancak akran değerlendirme, gözlem formları, öz değerlendirme, yapılandırılmış grid, tanımlayıcı dallanmış ağaç gibi araçları çok az kullanıldığı ortaya konmuştur.
8. Öğrenciler, yeni ilköğretim programlarının ölçme-değerlendirme boyutu ile ilgili olumlu görüşte oldukları ortaya konmuştur
9. Veliler, yeni öğretim programları ile ilgili yeterince bilgiye sahip olmadıkları ve özellikle öğrencilere verilen ödevler, proje ve performans görevleri ile ilgili malzemelerin maliyetinin yüksek olmasından şikâyet ettikleri ortaya konmuştur.

Diğer ders alanlarına yönelik yapılan çalışmalar:

Anılan ve Sarıer (2007)'in Altıncı Sınıf Matematik Öğretmenlerinin Matematik Dersi Öğretim Programının Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşleri adlı çalışmalarında; araştırmaya katılan öğretmenler, sınıf mevcutlarının kalabalık, öngörülen ders süresinin yetersiz ve etkinliklerin fazla olmasının programın uygulanmasına büyük ölçüde engel oluşturduğu görüşündedirler. Yine aynı çalışmada; öğretmenler, okulların alt yapı ve olanaklarının yeterli olmaması, yeni programın ölçme-değerlendirme etkinliklerinin fazla ve karmaşık olması, etkinliklerin yürütülmesi için gerekli araç-gereç ve materyalin sağlanamamasının programın uygulanması aşamasında karşılaşılan güçlükler olarak belirtmişlerdir.

Taşpınar ve Halat (2009)'ın Yeni İlköğretim 6. Sınıf Matematik Programının Ölçme Değerlendirme Kısımının Öğrenci Görüşleri Doğrultusunda İncelenmesi adlı çalışmalarında; araştırmaya katılan öğrenciler, performans ödevinin, proje ve portfolyoya göre daha fazla kullanıldığını, alternatif ölçme araçlarından öz-değerlendirmenin sınıfta yeterli düzeyde yapıldığını ancak akran değerlendirme ve matematik günlüklerinin yeterli düzeyde yapılmadığını belirtmişlerdir. Yine bu çalışmada; klasik ölçme ve değerlendirme araçlarının sınıf içi ve sınıf dışında yeterli düzeyde uygulandığı ortaya konmuştur.

S. Arslan, D. Kaymakçı ve Arslan (2009)'ın Alternatif Ölçme-Değerlendirme Etkinliklerinde Karşılaşılan Problemler: Fen ve Teknoloji Öğretmenleri Örneği adlı

çalışmalarında; öğretmenlerin, ölçme değerlendirme konusundaki açıklamaların yetersiz olduğu, öğretim programının önerdiği alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini istenilen düzeyde benimseyemedikleri ve olumsuz tutum geliştirdikleri tespit edilmiştir. Yine aynı çalışmada; öğretmenlerin ilgili yöntemler hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ve bu duruma bağlı olarak da ilgili yöntemleri etkili bir şekilde kullanamadıkları; mevcut imkânların yetersizliği, bilgi eksikliği ve yurt genelinde yapılan sınavların yeni ölçme değerlendirme yaklaşımlarıyla olan uyumsuzluğu gibi etkenlerin de alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin uygulanmasını engelleyen nedenler olarak ortaya konulmuştur.

Ş. Çoruhlu, E. Nas ve Çepni (2009)'nin Fen Ve Teknoloji Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Değerlendirme Tekniklerini Kullanmada Karşılaştıkları Problemler: Trabzon Örneği adlı çalışmalarında; öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımlarından en fazla performans değerlendirme, proje ve poster ödevlerini kullandıkları ortaya konmuştur. Yine bu çalışmada; sınıfların kalabalık olmasının, öğretmenlerin ölçme-değerlendirme tekniklerini kullanmada problemler yaşamalarına sebep olduğu, öğretmenlerin geleneksel ölçme-değerlendirme tekniklerini derslerinde kullanmaktan vazgeçemedikleri, kullanmış oldukları geleneksel ölçme-değerlendirme tekniklerini 2004 öğretim programına adapte etmeye çalıştıkları belirtilmiştir. Ayrıca çalışmada; öğretmenlerin çoğunun alternatif ölçme değerlendirme teknikleri ile ilgili yeterli bilgi sahibi olmadıkları için hizmet içi eğitim kursuna katılmak istedikleri ve hizmet içi eğitim kurslarına ihtiyaç duydukları ortaya konmuştur.

Çelikkaya, Karakuş ve Ö. Demirbaş (2010)'ın Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ölçme- Değerlendirme Araçlarını Kullanma Düzeyleri ve Karşılaştıkları Sorunlar Adlı çalışmalarında; öğretmenlerin, geleneksel ölçme değerlendirme araçlarını, alternatif ölçme değerlendirme araçlarından daha çok kullandıklarını ve gözlem formları, öz değerlendirme, akran-grup değerlendirmesi türü alternatif ölçme değerlendirme araçlarını sıklıkla kullanmadıklarını ortaya koymuşlardır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi üzerinde durulmuştur.

3. 1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, Aydın il merkezinde, ilköğretim ikinci kademedeki öğretmenlerinin, öğrencilerinin ve velilerinin Türkçe Programı ve Program'ın uygulanmasıyla ilgili görüşleri ile Program'ın uygulanması sırasında karşılaştıkları sorunlar ve bunlar için sundukları çözüm önerilerini; öğretmenlerin ve öğrencilerin düzgün, okunaklı ve işlek bitişik eğik yazı yazıp yazamadıklarını belirlemek amacıyla yapılan tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Tarama modeli geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar 2005: 77). Genel tarama modelleri çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar 2005: 79). Bu çalışmada, evreni oluşturan tüm öğretmenlere, öğrencilere ve velilere ulaşmak mümkün olmadığından evren hakkında genel bir bilgiye sahip olmak amacıyla evrenden yansız seçilen bir grup öğretmen ve öğrencinin görüşleri nicel yöntem ile değerlendirilmiştir. Araştırma konusunu derinlemesine ve çok boyutlu bir şekilde incelemek için daha az sayıda öğretmen, öğrenci ve veli görüşü nitel yöntem ile değerlendirilmiştir. Araştırmada hem nicel

hem de nitel yöntem kullanıldığı için araştırmanın deseni, zenginleştirilmiş desen yöntemidir. Araştırmada tek bir yöntem yerine birbirini destekleyen iki ya daha çok yöntemin birlikte kullanılması, yöntemde zenginleşmeyi sağlamayı amaçlamayan bir uygulamadır. Zenginleştirilmiş desende nicel ve nitel veri toplama teknikleri birlikte uygulanır ve veriler değerlendirilir. Verilerin birbirini destekleyip desteklemediğine bakılır. Çeşitleme olarak da isimlendiren zenginleştirme, bir araştırma deseninin güçlendirilmesinde kullanılır. Çeşitleme, temelde verilerin toplanmasında kullanılır. Aynı çalışma içinde, nicel bir ölçme aracı olan anketin yanı sıra nitel ölçme araçları olan görüşme ve gözlemin kullanımı yöntemde çeşitleme olarak belirtilir (Büyüköztürk 2008: 266-267).

Suter (2005), nicel araştırmanın sayısal değerler aracılığıyla hipotezleri test etmeyi, nitel araştırmanın ise sözel betimlemeler aracılığıyla karmaşık fenomenleri açıklamayı amaçladığını belirtmektedir. Eğitim alanında nicel araştırma yöntemlerinin kullanılmasının güçlü yanı, araştırma sonuçlarının gerçekleri oldukça hatasız bir şekilde ortaya koyması ve araştırma yöntemi ile sonuçların genellenebilmesidir. Eğitim araştırmaları karmaşık bir ağ dokumaktadır ve bazı konuların nicel istatistiksel yollarla çözülmesi zordur. Bu nedenle nitel yaklaşım, sözel analiz yoluyla insan davranışlarını kapsamlı bir şekilde ortaya koyabilir (Hara 1995, Akt. Sarı 2007: 116). Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda, gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır (Yıldırım ve Şimşek 2005: 39). Öğretmenlerin ve öğrencilerin Türkçe Programı hakkındaki görüşleri ve Program'ın uygulanması sırasında karşılaştıkları sorunlar ve bunlar için çözüm önerileri anket ve yarı yapılandırılmış görüşme ile; velilerin Türkçe Programı'nın uygulaması hakkındaki görüşleri, karşılaştıkları sorunlar ve bunlar için çözüm önerileri yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile değerlendirilmiştir. Nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı araştırmalarda, her iki yolla elde edilen verilerin birbirini tamamladığı ve daha sağlıklı sonuçlara ulaşıldığı düşünülmektedir. Aynı zamanda araştırmanın niteliğini arttırdığı ve araştırma konusu ile ilgili daha ayrıntılı bir resmin ortaya çıktığı belirtilmektedir (Sarı 2007: 187).

“İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin, Öğrencilerinin ve Velilerinin Türkçe Programı ve Program’ın Uygulanmasıyla İlgili Görüşleri İle Program’ın Uygulanması Sırasında Karşılaştıkları Sorunlar” adlı bu çalışma Hedef Yönelimli Değerlendirme Yaklaşımı’nın Metfessel-Michael Değerlendirme Modeli ile örtüşmektedir. Buna neden olarak, modelin taşıdığı aşağıda verilen özellikler gösterilebilir.

- Metfessel-Michael Değerlendirme Modelinin temel amacı; okul programlarını değerlendirmektir (Uşun 2012: 84). Bu çalışmada da ikinci kademe Türkçe Programı değerlendirilmiştir.
- Bu modelde, değerlendirme uzmanı; yöneticiler, öğrenciler ve vatandaşların değerlendirme süreçlerinde dolaylı ya da doğrudan yer almasını sağlamalıdır (Uşun 2012: 84). Bu çalışmada, öğretmen, öğrenci ve velilerin katılımı sağlanmıştır.
- Değerlendirme uzmanı; programın etkililiğini bireyler açısından ölçebilecek ölçme araçları geliştirmelidir (Uşun 2012: 84). Bu çalışmada, öğretmen, öğrenci ve velilerin Türkçe Programı ile ilgili görüşlerinin değerlendirilmesine yönelik farklı üç ölçek hazırlanmıştır.
- Toplanan verilere dayalı olarak programın ileriye yönelik uygulanabilirliği konusunda öneriler geliştirmeli ve ayrıca programın genel ve özel hedefleri ile eğitim durumunun (öğrenme yaşantıları ve araç-gereçlerin) genel değerlendirmesi yapılmalıdır (Uşun 2012: 84). Bu çalışmada, Türkçe Programı’nın kazanımları, etkinlikleri ve ölçme-değerlendirme unsurları değerlendirilmiştir. Türkçe Programı ve Türkçe Programı’nın uygulanması sırasında yaşanan sorunlar ortaya konulmuş ve bu sorunlara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

3. 2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, 2011-2012 Eğitim-Öğretim yılında Aydın il merkezinde bulunan devlet ve özel olmak üzere toplam 32 ilköğretim okulunda görev yapan ikinci kademe öğretmenleri, bu okullarda öğrenim gören öğrenciler ve onların

velileridir. Araştırmada veriler, nicel ve nitel veri toplama yöntemleri kullanılarak toplandığı için örneklem seçimi de iki aşamada yapılmıştır.

3. 2. 1. Nicel veriler için oluşturulan örneklem

Nicel veriler için Aydın il merkezinde görev yapan Türkçe öğretmenlerinin tamamına, bir başka deyişle evrenin tamamına ulaşılmaya çalışılmış; fakat ölçme araçlarının ulaştırıldığı 97 Türkçe öğretmenin 84 tanesinden ölçme araçları geri dönmüştür. Nicel verilerin elde edildiği öğrenci örnekleme için ise basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Basit seçkisiz örnekleme (simplerandomsampling) her bir örneklem seçimine eşit seçilme olasılığı vererek seçilen birimlerin örnekleme alındığı yöntemdir. Bu örnekleme yönteminde evrendeki tüm birimler, örneğe seçilmek için eşit ve bağımsız bir şansa sahiptir. Tüm birimlerin seçilme olasılığı aynıdır ve bir bireyin seçimi diğer bireylerin seçimini etkilememektedir (Büyüköztürk 2008: 84). Balcı (2010: 102), tolerans gösterilebilir hata için gerekli örneklem adlı şemasında evren 5000’de % 4 hata için 535, % 3 hata için 879 olarak örneklemi vermiştir. Bu çalışmada evren 8718 (6., 7. ve 8. sınıf öğrenci sayısının toplamı) kişiden oluşmaktadır. Bu sayı Balcı’nın 5000 evrenine uygun düştüğü için örneklem 689 olarak belirlenmiştir. Basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile 689 öğrenci belirlenmiş; fakat ölçme araçlarının ulaştırıldığı 689 öğrencinin 626 tanesinden ölçme araçları geri dönmüştür. Ancak öğretmen ve öğrencilerin anketlerdeki bazı maddeleri boş bıraktıkları için bazı anketler değerlendirmeye alınmamıştır. Sonuç olarak, nicel veri için 84 öğretmen, 568 öğrenci anketi değerlendirmeye alınmıştır.

3.2.1.1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel bilgilerine ilişkin bulgular ve yorum

Öğretmenlerin mesleki yıllarına, eğitim düzeylerine ve Yeni Türkçe Programı’yla ilgili hizmet içi eğitim durumlarına ilişkin bilgiler aşağıdaki tablolarda verilerek yorumlanmıştır.

Ankete katılan öğretmenlerin hizmet yıllarına göre dağılımları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3. 1. : Öğretmenlerin Hizmet Yıllarına İlişkin Bilgiler

N=84		
Hizmet Yılı	F	%
1-5	5	6
6-10	17	20.23
11-15	27	32.14
16-20	14	16.66
21-25	9	10.71
25 ve üstü	12	14.28

Araştırmaya katılan (anket dağıtılan) öğretmenlerin % 6'sı "1-5 yıl", % 20.23'ü "6-10 yıl", % 32.14'ü "11-15 yıl", % 16.66'sı "16-20 yıl", % 10.71'i "21-25" ve % 14.28'i "25 ve üstü yıl" hizmet yapmıştır. Buna göre, Türkçe öğretmenlerinin % 94.04'ünün 5 yıldan fazla hizmet yılına sahip olduğu ve bu nedenle yeni Türkçe Programı'nı hizmet öncesinde görmedikleri söylenebilir

Ankete katılan öğretmenlerin eğitim durumlarına ilişkin bilgiler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3. 2. : Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına İlişkin Bilgiler

N=84		
Eğitim Durumu	F	%
Yüksekokul	9	10.71
Fakülte	68	80.95
Yüksek Lisans, Doktora	7	8.33

Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 10.71'i yüksekokul, % 80.95 fakülte ve % 8.33'ü yüksek lisans, doktora eğitimi aldıkları belirlenmiştir. Buna göre, öğretmenlerin çoğunun fakülte mezunu oldukları söylenebilir.

Ankete katılan öğretmenlerin 2005 Türkçe Programı'yla ilgili hizmet içi eğitim durumlarına ilişkin bilgiler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3. 3. : Öğretmenlerin 2005 Türkçe Programı'yla İlgili Hizmet İçi Eğitim Durumlarına İlişkin Bilgiler

N=84		
Yeni Türkçe Programı'yla ilgili hizmet içi eğitim aldınız mı?	F	%
Evet	38	45.23
Hayır	44	52.38
Boş	2	2.38

Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 45.23'ü Yeni Türkçe Programı'yla ilgili hizmet içi eğitim almış, % 52.38'i hizmet içi eğitim almamıştır. Buna göre, öğretmenlerin yarısından fazlası hizmet içi eğitim almamış, yarısına yakını ise hizmet içi eğitim almıştır. Ancak araştırmada öğretmenler, Türkçe Programı ile ilgili hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Bu durumda, Türkçe Programı'yla ilgili verilen hizmet içi eğitimlerin yetersiz olduğu ve hizmet içi eğitim programların gözden geçirilmesi ve yeniden düzenlemesi gerektiği söylenebilir.

3.2.1.2. Öğrenci örneklemini ile ilgili okul ve sınıf bilgileri

Aşağıdaki tabloda öğrenci örneklemini oluşturan 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin hangi okuldan kaç kişi olarak alındığı verilmiştir.

Tablo 3. 4. : Öğrenci Örneklemi

Okul Sırası	Okullar	6.Sınıf Öğrenci Toplamı	7.Sınıf Öğrenci Toplamı	8.Sınıf Öğrenci Toplamı	TOPLAM
1.	Özel Aydın Bahçeşehir İlköğretim Okulu	1	1	2	4
2.	Özel Muzaffer Ancın İlköğretim Okulu	5	6	7	21
3.	Özel Başak İlköğretim Okulu	5	5	4	14
4.	Türk Amerikan Derneği Özel Aydın İlköğretim Okulu	4	5	4	13
5.	Ted Ege Koleji Özel İlköğretim Okulu	4	4	4	12
6.	Gazipaşa İlköğretim Okulu	16	16	18	50
7.	Mustafa Kiriş İlköğretim Okulu	8	7	8	23
8.	Cumhuriyet İlköğretim Okulu	13	12	16	41
9.	Ekrem Çiftçi İlköğretim Okulu	13	12	16	41
10.	Ticaret Odası İlköğretim Okulu	12	12	11	35
11.	Yahya Kemal Beyatlı İlköğretim Okulu	14	12	13	39
12.	Yedieylül İlköğretim Okulu	12	12	12	36
13.	Doktor Fevzi-Mürüvet Uğuroğlu İlköğretim Okulu	11	11	11	33
14.	Efeler İlköğretim Okulu	8	11	10	29
15.	Güzelhisar İlköğretim Okulu	16	12	12	40
16.	Hacı Celal Oto İlköğretim Okulu	3	3	4	10
17.	Hacı Lütfiye Atay İlköğretim Okulu	5	6	6	17
18.	Halide Hatun İlköğretim Okulu	5	6	5	16
19.	Gazi Mustafa Kemal İlköğretim Okulu	6	6	6	18
20.	Nahit Menteşe İlköğretim Okulu	4	5	4	13
21.	Yörük Ali Efe İlköğretim Okulu	5	6	7	18
22.	Fitnat Nihat Azizler İlköğretim Okulu	2	2	2	6
23.	75.Yıl Vali Muharrem Göktayoğlu İlköğretim Okulu	4	4	6	14
24.	Ahmet Şerife Sanlı İlköğretim Okulu	7	6	6	19
25.	Avukat Cevat Aldemir İlköğretim Okulu	5	6	5	16
26.	İnönü İlköğretim Okulu	2	2	3	7
27.	Osman Yozgatlı İlköğretim Okulu	7	7	6	20
28.	Yunus Emre İlköğretim Okulu	9	9	8	26
29.	Zafer İlköğretim Okulu	7	5	6	18
30.	Zübeyde Hanım İlköğretim Okulu	5	5	6	16
31.	Mehmet Akif Ersoy İlköğretim Okulu	8	7	8	23
32.	Ilıcabaşı İlköğretim Okulu	2	1	1	4
	TOPLAM	228	224	237	
	TOPLAM		689		

Öğretmenlerin ve öğrencilerin bitişik eğik yazılarını değerlendirmek amacıyla şu yol izlenmiştir: öğretmenlere (Öğretmenlerin Türkçe Programı, Türkçe Programı'nın Uygulanması ve Türkçe Programı'nın Uygulanması Sırasında Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşlerini Belirleme Anketi) ve öğrencilere (Öğrencilerin Türkçe Programı, Türkçe Programı'nın Uygulanması ve Türkçe Programı'nın Uygulanması Sırasında Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşlerini Belirleme Anketi) verilen anketlerin en sonuna abecedeki bütün harflerin kullanıldığı bir cümle dik-temel biçimde yazılmıştır. Öğretmen ve öğrencilerden bu cümleyi bitişik eğik yazı ile yazmaları istenmiştir. Anketlerin toplandığı 84 öğretmenden 60'ı, 626 öğrenciden 564'ü verilen cümleyi bitişik eğik yazı ile yazmıştır. Değerlendirmeye 60 öğretmenin ve 564 öğrencinin bitişik eğik yazısı alınmıştır.

3. 2. 2. Nitel veriler için seçilen çalışma grubu

Araştırmada nitel veri toplama tekniklerinden standartlaştırılmış açık uçlu görüşme kullanılarak 14 öğretmen, 35 öğrenci ve 15 veliden derinlemesine ve ayrıntılı bilgi toplanmıştır. Örneklem içinden standartlaştırılmış açık uçlu görüşme yapılan öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örneklemesinin kullanıldığı araştırmalarda araştırmacı yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi araştırmaya hız ve pratiklik kazandırır. Bu örnekleme yöntemi yaygın olarak kullanılmakla birlikte sonuçları daha az genellenebilir (Şimşek ve Yıldırım 2008: 113). Bu araştırmada da bu yolla elde edilen veriler genelleme yapmak için değil, nicel verileri yorumlamak için kullanılmıştır. Nitel veri için 14 öğretmen, 35 öğrenci ve 15 veli görüşme formu değerlendirmeye alınmıştır.

3.2.2.1. Görüşme yapılan velilerin eğitim durumlarına ilişkin bulgular ve yorum

Görüşme yapılan velilerin eğitim durumlarına ilişkin bilgiler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3. 5. : Görüşme Yapılan Velilerin Eğitim Durumlarına İlişkin Bilgiler

N=15		
Eğitim Durumu	F	%
İlköğretim	7	46.66
Ortaöğretim	4	26.66
Yüksekokul	1	6.66
Fakülte	3	20
Yüksek lisans, Doktora	-	-

Görüşme yapılan velilerin % 46.66'sı ilkokul, % 26.66'sı lise, % 6.66'sı yüksekokul ve % 20'si fakülte mezunudur. Buna göre, görüşme yapılan velilerin çoğu ilkokul mezunudur.

3.3. Veri toplama araçları

Araştırmada veri elde etmek için anket ve standartlaştırılmış açık uçlu görüşme kullanılmıştır. İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin ve öğrencilerinin Türkçe Programı ve Program'ın uygulanmasıyla ilgili görüşleri ile Program'ın uygulanması sırasında karşılaştıkları sorunlar ve bunlar için çözüm önerilerine yönelik anket ve standartlaştırılmış açık uçlu görüşme aracı, velilerin Program'ın uygulanmasıyla ilgili görüşleri ile Program'ın uygulanması sırasında karşılaştıkları sorunlar ve bunlar için çözüm önerilerine yönelik standartlaştırılmış açık uçlu görüşme aracı kullanılmıştır. Ölçme araçlarını hazırlamak için 2006 İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı incelenmiş; Türkçe Öğretimi, program geliştirme ve değerlendirmeye ilgili literatür taranmıştır. Ölçeklerin kapsam geçerliliğini sağlamak için uzman görüşüne başvurulmuştur. Öğretmen ve öğrenci ölçekleri için 7 uzman görüşüne; öğretmen, öğrenci ve veli görüşme ölçekleri için 6 uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlardan alınan değerlendirmeler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Daha sonra anketlerin güvenilirliğini belirlemek için 12

öğretmene ve 150 öğrenciye anket verilerek ön uygulama yapılmıştır. Öğretmen ve öğrenci anketlerinin güvenilirliğini sağlamak için anketlerde bulunan maddelerde açık ve anlaşılır ifadeler kullanılıp kullanılmadığı öğrenilmeye çalışılmıştır. Bu duruma yönelik hazırlanan Ek 10 formu 12 öğretmene ve Ek 11 Formu 100 öğrenciye uygulanmıştır. Öğretmen ve öğrenciler anket maddeleri ile ilgili herhangi bir olumsuz görüş belirtmedikleri için anketlerde bulunan maddelerin anlaşılır olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Görüşme için de 3 öğretmen, 4 öğrenci ve 2 veli ile ön uygulama yapılmıştır. Yapılan bu uygulamanın ardından alınan geribildirimlere göre gereken düzeltmeler yapılarak anket ve görüşme formlarına son şekilleri verilmiştir.

İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin ve öğrencilerinin bitişik eğik yazılarını değerlendirmek için öncelikle literatürde ilgili çalışmalar incelenmiştir. Daha sonra bitişik eğik yazının değerlendirilmesi için 7 ölçüt belirlenmiş ve bu ölçütlerin 5'li likert tipinde değerlendirildiği bir ölçek hazırlanmıştır. Ölçütlerin kapsam geçerliliğini sağlamak için 3 uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlardan alınan değerlendirmeler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Daha sonra iki uzman tarafından öğretmenlerin ve öğrencilerin bitişik eğik yazıları değerlendirilmiştir. Bu iki uzmanın yaptığı değerlendirmenin güvenilirliği belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılan bir ölçümede bağımsız gözlemciler arası uyum, birden çok gözlemcinin, birbirinden bağımsız olarak, aynı şeyleri ölçmeye çalıştıkları durumlarda uygulanan bir güvenlik ölçütüdür (Karasar 2012: 149). Bağımsız gözlemciler arası uyum "Kendalluyum katsayısı" (Korelasyon-Kendall'sCoefficient of Concordance) kullanılarak hesaplanmıştır. Öğretmenler için uygulanan ölçekte, 1., 2. ve 7. Ölçütler, uzman görüşleri arasında tutarlılık olmadığı için çıkarılmış ve değerlendirmeye 4 ölçüt alınmış; öğrenciler için uygulanan ölçekte bulunan 7 ölçütte uzman görüşleri arasında tutarlılık olduğu saptanmış ve 7 ölçüt değerlendirmeye alınmıştır.

Özetle, bu araştırmada, verilerin toplanmasında 6 ölçme aracı kullanılmıştır:

1. Öğretmenlerin Türkçe Programı, Türkçe Programı'nın Uygulanması ve Türkçe Programı'nın Uygulanması Sırasında Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşlerini Belirleme Anketi (Formu)

2. Öğrencilerin Türkçe Programı, Türkçe Programı'nın Uygulanması ve Türkçe Programı'nın Uygulanması Sırasında Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşlerini Belirleme Anketi (Formu)
3. Öğretmenlerin Türkçe Programı, Türkçe Programı'nın Uygulanması ve Türkçe Programı'nın Uygulanması Sırasında Karşılaştıkları Sorunlara ve Bunlar İle İlgili Çözüm Önerilerine İlişkin Görüşme Soruları (Formu)
4. Öğrencilerin Türkçe Programı, Türkçe Programı'nın Uygulanması ve Türkçe Programı'nın Uygulanması Sırasında Karşılaştıkları Sorunlara ve Bunlar İle İlgili Çözüm Önerilerine İlişkin Görüşme Soruları (Formu)
5. Velilerin Türkçe Programı, Türkçe Programı'nın Uygulanması ve Türkçe Programı'nın Uygulanması Sırasında Karşılaştıkları Sorunlara ve Bunlar İle İlgili Çözüm Önerilerine İlişkin Görüşme Soruları (Formu)
6. Bitişik Eğik Yazı Değerlendirme Ölçeği

3. 3. 1. Öğretmenlerin Türkçe Programı, Türkçe Programı'nın uygulanması ve Türkçe Programı'nın uygulanması sırasında karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerini belirleme anketi (formu)

Hazırlanan veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, öğretmenlerin hizmet yılı, eğitim durumu ve yeni Türkçe Programı'yla ilgili hizmet içi eğitim alıp almadığı ile ilgili kişisel bilgilerine ilişkin sorular bulunmaktadır. İkinci bölümde ise Öğretmenlerin Türkçe Programı, Türkçe Programı'nın Uygulanması ve Türkçe Programı'nın Uygulanması Sırasında Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşlerini Belirleme Anketi yer almaktadır. Anket, Türkçe Programı'nın geneli, etkinlikler, kazanım, ölçme araçları, dil bilgisi ve bitişik eğik yazı ile ilgili alt başlıklar olmak üzere 6 alt başlıktan ve 65 maddeden oluşmaktadır. Bu maddelere ait öğretmen görüşleri likert tipinde oluşturulan “Kesinlikle Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kısmen Katılıyorum”, “Katılmıyorum” ve “Hiç Katılmıyorum” şeklinde hazırlanan yanıtlarla elde edilmiştir.

3. 3. 2. Öğrencilerin Türkçe Programı, Türkçe Programı'nın uygulanması ve Türkçe Programı'nın uygulanması sırasında karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerini belirleme anketi (formu)

Hazırlanan veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğrencilerin okulu ve sınıfı gibi kişisel bilgilerine ilişkin sorular bulunmaktadır. İkinci bölümde ise Öğrencilerin Türkçe Programı, Türkçe Programı'nın Uygulanması ve Türkçe Programı'nın Uygulanması Sırasında Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşlerini Belirleme Anketi yer almaktadır. Anket, Türkçe derslerindeki etkinlikler, ölçme araçları, dil bilgisi ve bitişik eğik yazı ile ilgili olmak üzere 4 alt başlıktan ve 42 maddeden oluşmaktadır. Bu maddelere ait öğrenci görüşleri likert tipinde oluşturulan “Kesinlikle Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kısmen Katılıyorum”, “Katılmıyorum” ve “Hiç Katılmıyorum” şeklinde hazırlanan yanıtlarla elde edilmiştir.

3. 3. 3. Öğretmenlerin Türkçe Programı, Türkçe Programı'nın uygulanması ve Türkçe Programı'nın uygulanması sırasında karşılaştıkları sorunlara ve bunlar ile ilgili çözüm önerilerine ilişkin görüşme soruları (formu)

Hazırlanan veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, öğretmenlerin hizmet yılı ile ilgili soru bulunmaktadır. İkinci bölümde ise öğretmenlerin Türkçe Programı, Türkçe Programı'nın Uygulanması ve Türkçe Programı'nın Uygulanması Sırasında Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşme Sorunlara ve Bunlar İle İlgili Çözüm Önerilerine İlişkin Görüşme Soruları (Formu) yer almaktadır. Görüşme, Program'ın geneli, kazanımlar, etkinlikler, ölçme-değerlendirme, bitişik eğik yazı, ara disiplin, dil bilgisi, Program'ın il içinde ve ulusal olarak yapılan sınavlar (SBS, PDR vb.) ile örtüşüp örtüşmediği, Program'ı uygularken karşılaşılan sorunlar, bu sorunlara yönelik çözüm önerileri ve Program tekrar geliştirilecek olsa ilgililere öneriler ile ilgili olmak üzere 11 alt başlıktan oluşmaktadır.

3. 3. 4. Öğrencilerin Türkçe Programı, Türkçe Programı'nın uygulanması ve Türkçe Programı'nın uygulanması sırasında karşılaştıkları sorunlara ve bunlar ile ilgili çözüm önerilerine ilişkin görüşme soruları (formu)

Hazırlanan veri toplama aracında öğrencilerin Türkçe Programı, Türkçe Programı'nın Uygulanması ve Türkçe Programı'nın Uygulanması Sırasında Karşılaştıkları Sorunlara ve Bunlar İle İlgili Çözüm Önerilerine İlişkin Görüşme Soruları (Formu) yer almaktadır. Görüşme, Türkçe derslerinde kimin daha etkin olduğu, Türkçe derslerindeki işbirlikli çalışmalar, değerlendirmeler, etkinlikler, bitişik eğik yazı, dil ilgisi, Türkçe dersinde karşılaşılan sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri ile ilgili olmak üzere 8 alt başlıktan oluşmaktadır.

3. 3. 5. Velilerin Türkçe Programı, Türkçe Programı'nın uygulanması ve Türkçe Programı'nın uygulanması sırasında karşılaştıkları sorunlara ve bunlar ile ilgili çözüm önerilerine ilişkin görüşme soruları (formu)

Hazırlanan veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, velilerin eğitim durumu ile ilgili soru bulunmaktadır. İkinci bölüm, velilerin Türkçe Programı, Türkçe Programı'nın Uygulanması ve Türkçe Programı'nın Uygulanması Sırasında Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşme Soruları (Formu) yer almaktadır. Görüşme, Türkçe ödevleri, proje ve performans ödev konuları, bitişik eğik yazı, Türkçe dersinde karşılaşılan sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri ile ilgili olmak üzere 5 alt başlıktan oluşmaktadır.

3. 3. 6. Bitişik eğik yazı değerlendirme ölçeği

Hazırlanan veri toplama aracı; “Harflerin şekilleri doğru yazılmıştır.”, “Harflerin boyutları uygundur.”, “Harfler arası mesafe uygundur”, “Harflerin birleştirilmesi uygun yapılmıştır.”, “Harflerin sağa eğikliği (ortalama %70) uygundur.”, “Sözcükler arası boşluk uygundur.” ve “Yazı çizgisiz kâğıtta düzgün bir yol izlemiştir.” olarak 7 ölçütten oluşmaktadır. Bu ölçütlere ait uzman görüşleri likert tipinde oluşturulan

“Kesinlikle Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kısmen Katılıyorum”, “Katılmıyorum” ve “Hiç Katılmıyorum” şeklinde hazırlanan yanıtlarla elde edilmiştir.

3. 4. Veri Toplama Süreci

Bu bölümde, araştırmanın problem cümlesi ve alt problemleri doğrultusunda hazırlanan anket formlarının 84 öğretmen ve 568 öğrenciye uygulanması ile görüşme formlarının 14 öğretmen, 35 öğrenci ve 15 veliye uygulanması yoluyla gerçekleştirilen veri toplama sürecine yer verilmiştir.

3. 4. 1. Nicel verilerin toplanması

Araştırmanın problem cümlesi ve alt problemleri doğrultusunda hazırlanan anket formları, Aydın İl Milli Eğitim Müdürlüğünden yasal izin alındıktan sonra il merkezine bağlı devlet ve özel olmak üzere toplam 32 okulda görev yapan 84 öğretmene ve seçkisiz örneklem yöntemi ile seçilen 626 öğrenciye araştırmacı tarafından, 2011-2012 Eğitim-Öğretim yılının Mayıs-Haziran aylarında dağıtılmıştır. Öğretmenlerin anketi doldurmaları için 2-3 hafta süre verilmiştir. Dağıtılan anketlerden 84 öğretmen, 568 öğrenci anketi geri alınmıştır. Ancak öğretmen anketinde bulunan Program’ın geneline yönelik maddeler için 84, kazanım boyutuna yönelik maddeler için 80, etkinlik boyutuna yönelik maddeler için 81, ölçme-değerlendirme boyutuna yönelik maddeler için 75, dil bilgisi uygulamasına yönelik maddeler için 79, bitişik eğik yazı ve bitişik eğik yazının uygulanmasına yönelik maddeler için 78 anket değerlendirmeye alınmıştır. Bu durumda, anketlerin geri dönme oranının öğretmenlerde Program’ın geneline yönelik % 100, kazanım boyutuna yönelik % 95.23, etkinlik boyutuna yönelik 96.42, ölçme-değerlendirme boyutuna yönelik % 89.28, dil bilgisi uygulamasına yönelik % 94.04, bitişik eğik yazı ve bitişik eğik yazının uygulanmasına yönelik % 92.85; öğrencilerde % 90.73 olduğu saptanmıştır.

Öğretmenlere (Öğretmenlerin Türkçe Programı, Türkçe Programı’nın Uygulanması ve Türkçe Programı’nın Uygulanması Sırasında Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin

Görüşlerini Belirleme Anketi) ve öğrencilere (Öğrencilerin Türkçe Programı, Türkçe Programı'nın Uygulanması ve Türkçe Programı'nın Uygulanması Sırasında Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşlerini Belirleme Anketi) verilen anketlerin en sonuna abecedeki bütün harflerin dik-temel biçimde kullanıldığı bir cümle yazılmıştır. Öğretmen ve öğrencilerden bu cümleyi bitişik eğik yazı ile yazmaları istenmiş; fakat anket verilen 97 öğretmenden 60'ı, 626 öğrenciden 564'ü verilen cümleyi bitişik eğik yazı ile yazmıştır. Değerlendirmeye 60 öğretmen ve 564 öğrenci bitişik eğik yazısı alınmıştır. Bu durumda, bitişik eğik yazı kullanımında geri dönme oranının öğretmenlerde % 71.42, öğrencilerde % 90.09 olduğu saptanmıştır.

3. 4. 2. Nitel verilerin toplanması

Kolay ulaşılabilir durum örnekleme ile seçilen 14 öğretmen, 35 öğrenci ve 15 veli ile görüşme, okullarda, öğretmenlerin boş ders saatlerinde, öğretmenler odasında, boş dersliklerde ya da okul kütüphanesinde yapılmıştır. Görüşmelerde, ses kayıt cihazı kullanılmamış, cevaplar araştırmacı tarafından not tutularak kaydedilmiştir. Öğretmenler ile yapılan görüşmeler ortalama 40-45 dakika, öğrencilerle yapılan görüşmeler 35-40 dakika, velilerle yapılan görüşmeler 20-25 dakika sürmüştür. Görüşme formunda araştırma amacına uygun olarak belirlenen sorular öğretmen, öğrenci ve veliye araştırmacı tarafından yöneltilmiştir. Görüşme sırasında araştırmacı görüşülen kişilerin gereken bilgileri vermeleri ve onların rahat konuşmaları için uygun ortamlar yaratmaya, yönlendirmemeye ve konuşmaları için teşvik etmeye özen göstermiştir.

3. 5. Verilerin Analizi

3. 5. 1. Nicel verilerin analizi

Anketlerin uygulanması sonucunda elde edilen nicel veriler SPSS- Windows 14.0 paket programı kullanılarak, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda analiz edilmiştir. Verilerin tablolar hâlinde ifade edilmesinde, araştırmaya katılan

öğretmenlerin görüşlerini yansıtan puanların frekans (f), yüzde (%) ve aritmetik ortalama (\bar{X}) değerlerine yer verilmiştir. Önce, araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri cevaplar, her soru için, frekans, yüzde dağılımları, aritmetik ortalamaları hesaplanarak tablolar hâlinde sunulmuştur. Aritmetik ortalamaların yorumlanmasında (n-1) : n formülünden yola çıkılarak;

5,00-4,20 arasındaki ortalama değerlerin “Tamamen Katılıyorum”

4,19-3,40 arasındaki ortalama değerlerin “Katılıyorum”

3,39-2,60 arasındaki ortalama değerlerin “Kısmen Katılıyorum”

2,59-1,80 arasındaki ortalama değerlerin “Katılmıyorum”

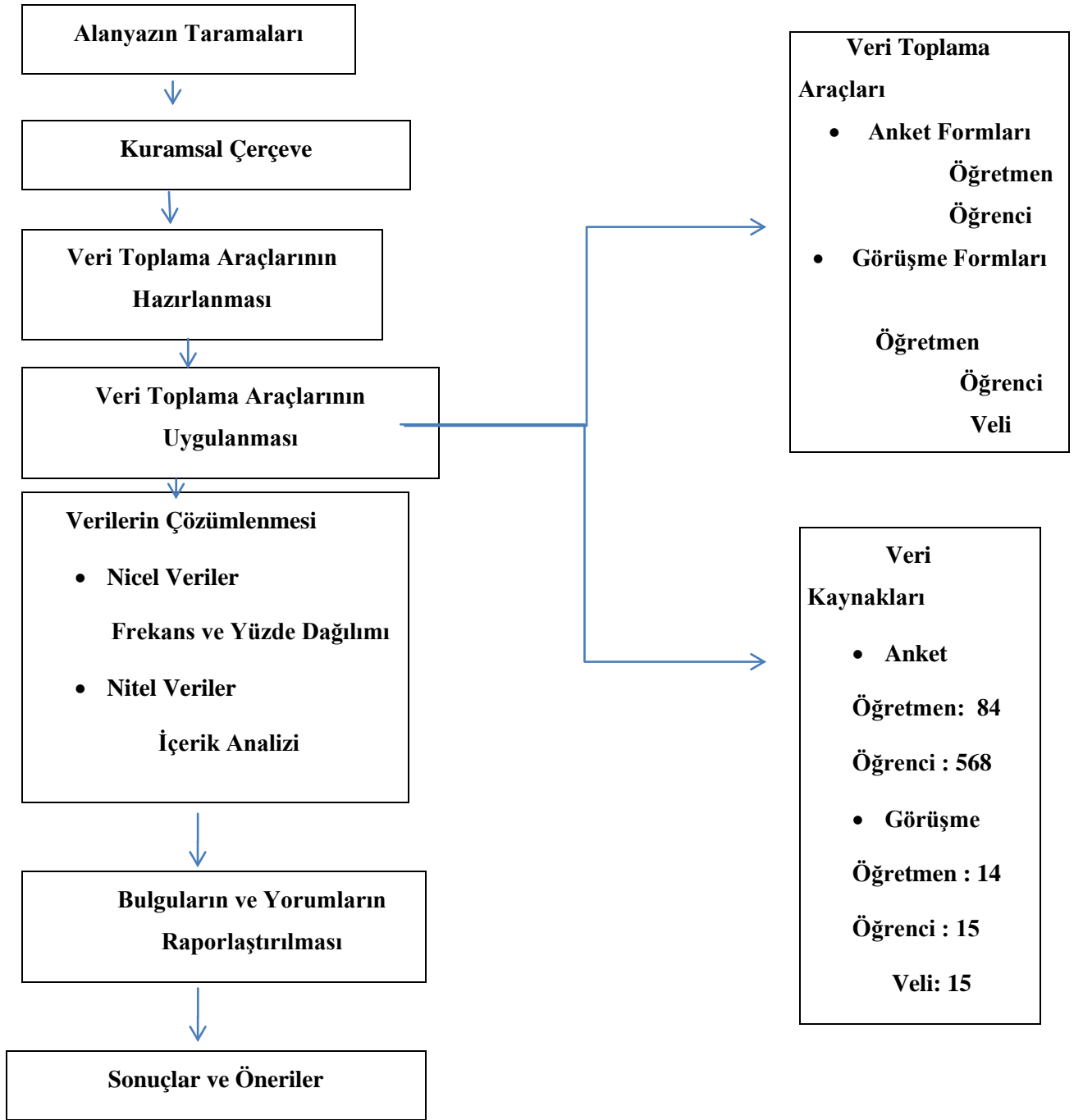
1,79-1,00 arasındaki ortalama değerlerin “Hiç Katılmıyorum” derecesinde değer taşıdığı kabul edilmiştir.

Bitişik eğik yazı değerlendirme ölçeğinden elde edilen nicel veriler SPSS- Windows 14.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Gözlemcilerin ayrı ayrı yaptıkları ölçümlerin ortalaması alınarak çözümlene yapılmıştır. Bağımsız gözlemciler arası uyum, birden çok gözlemcinin, birbirinden bağımsız olarak, aynı şeyleri ölçmeye çalıştıkları durumlarda uygulanan bir güvenilirlik ölçütüdür. Bu tür ölçmelerde, gözlemcilerin ayrı ayrı yaptıkları ölçümlerin ortalaması alınarak, her durum için, bir tek değer bulunur (Karasar 2012: 149).

3. 5. 2. Nitel verilerin analizi

Öğretmen, öğrenci ve velilerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen nitel veriler ise içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizinde amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramalara ve ilişkilere ulaşmak; birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır. İçerik analizi toplanan verilerin derinlemesine analiz edilmesini gerektirir ve önceden belirgin olmayan temaların ve boyutların ortaya çıkarılmasına olanak tanır (Yıldırım ve Şimşek 2008: 227).

Öğretmen, öğrenci ve velilerin açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlar, araştırma soruları ve görüşme soruları göz önünde bulundurularak değerlendirilmiştir. Aynı anlama gelen cümleler ve benzer ifadeler tek biçimde kodlanmıştır. Görüşme notlarından yola çıkarak kodlamalar yapıldıktan sonra elde edilen kodlar bir araya getirilerek ortak yönleri bulunmuş; daha sonra kodlamaları, altında toplayacak temalar belirlenmiştir. Bu temalar da öğretmenlerin görüşleri ve araştırma soruları doğrultusunda belirlenmiştir. Yapılan kodlamalar ve ortaya çıkan temaların sunumu tablolar ile frekans ve yüzdeleri gösterilerek yapılmıştır. Görüşme yapılan kişilerin bakış açılarını yansıtmak ve var olan durumu okuyucunun daha iyi anlamasını sağlamak için doğrudan alıntılara da yer verilmiştir.



Şekil 3.1. : Araştırmada İzlenen Süreç

Şekil 3.1.1.'de araştırmada izlenen sürecin kısa anlatımı yapılmıştır. Şekilde görüldüğü gibi araştırmanın genel amacına yönelik olarak alanyazın taraması yapılmış, anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formları geliştirilmiştir. Geliştirilen anket ve görüşme formlarının kapsam geçerliliğini sağlamak için uzmanların

görüşlerine başvurulmuş ve alınan geribildirimler doğrultusunda gerekli düzeltme ve değişiklikler yapılmıştır. Anket ve görüşme formlarının ön uygulaması yapılarak alınan geribildirimler doğrultusunda ölçme araçlarının dil geçerliliği sağlanarak ölçme araçlarına son hâlleri verilmiştir. Belirlenen örneklem ve çalışma grubuna uygulanarak veriler toplanmıştır. Elde edilen nicel veriler frekans ve yüzde kullanılarak, nitel veriler ise içerik analizi yapılarak analiz edilmiştir. Verilerin analiz edilmesiyle ulaşılan bulgular belirlenmiş ve bulgulara dayanarak yorumlarda bulunarak alanyazın ve ilgili araştırmalar ile karşılaştırmalara yapılmıştır. Son olarak yapılan araştırma ile ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlara yönelik öneriler verilerek araştırma süreci tamamlanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (6.-8. Sınıflar)'nın, Program'ın uygulanmasının ve uygulanması sırasında karşılaşılan sorunların, bu sorunların çözümüne ilişkin önerilerin, ilköğretim ikinci kademe öğretmen, öğrenci ve velilerin görüşlerine göre değerlendirildiği; ikinci kademe öğretmenlerinin ve öğrencilerinin düzgün, okunaklı ve işlek bitişik eğik yazı yazma düzeylerinin belirlendiği araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda elde edilen nicel ve nitel verilerin analiz edilmesiyle ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. Anket ve görüşme yoluyla elde edilen verilere ilişkin tablolar ölçeklerdeki sorulara paralel olarak programın geneli ile kazanım, etkinlik, ölçme ve değerlendirme, ara disiplin, dil bilgisi ve bitişik eğik yazı boyutu olmak üzere bölümler hâlinde sunulmuştur. Ulaşılan bulgular alan yazınından da yararlanılarak yorumlanmıştır.

4. 1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemi “**İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin Türkçe Programı ve Program'ın uygulanmasıyla ilgili görüşleri nelerdir?**” olarak ifade edilmiştir.

4.1.1. Birinci Alt Problemin Birinci Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemin birinci sorusu “İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin genel olarak Türkçe Programı ve Program’ın uygulanmasıyla ilgili görüşleri nelerdir?” olarak ifade edilmiştir.

Tablo 4. 1. : Öğretmenlerin Genel Olarak Türkçe Programı ve Program’ın Uygulanmasına İlişkin Anket Yoluyla Elde Edilen Görüşleri

Öğretmelerin Genel Olarak Türkçe Programı ve Türkçe Programı’nın Uygulanmasına İlişkin Görüşlerine Yönelik Maddeler	Tamamen Katılıyorum (5)		Katılıyorum (4)		Kısmen Katılıyorum (3)		Katılmıyorum (2)		Hiç Katılmıyorum (1)		N=84 \bar{X}
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	
1. Program ve Program’ın uygulanmasıyla ilgili hizmet içi eğitim ya da seminere ihtiyaç duyuyorum.	10	11.9	16	19.0	24	28.6	23	27.4	11	13.1	2.89
2. Program’ın, uygulamalar sırasında temele almamızı ön gördüğü özelliklerin (öğrenci merkezlilik, bireysel farklılıkları dikkate alma, öğrencinin etkin katılımı vb.) uygun olduğunu düşünüyorum.	29	34.5	24	28.6	29	34.5	1	1.2	1	1.2	3.94
3. Türkçe Programı’nın il içinde ve ulusal olarak yapılan sınavlar (SBS, PDR vb.) ile örtüştüğünü düşünüyorum.	15	17.9	31	36.9	27	32.1	6	7.1	5	6.0	3.53
4. Program, etkinlikler yoluyla öğrencilerin Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmalarını sağlayacak niteliktedir.	12	14.3	37	44.0	23	27.4	9	10.7	3	3.6	3.54

$$\bar{X} = 3.47$$

* 1.madde hariç.

**1.madde Program’a ilişkin olmadığı -öğretmenlerin kendi durumlarına ilişkin olduğu- için.

“Program ve Program’ın uygulanmasıyla ilgili hizmet içi eğitim ya da seminere ihtiyaç duyuyorum.” maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin %11.9’u “Tamamen Katılıyorum”, %19.0’ı “Katılıyorum”, % 28.6’sı “Kısmen Katılıyorum”, % 27.4’ü “Katılmıyorum”, % 13.1’i “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 2.89’dur. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Kısmen Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenler, Program ve Program’ın uygulanmasıyla ilgili hizmet içi eğitim ya da seminere kısmen ihtiyaç duymaktadırlar. Bu durum; öğretmenlerin Program ve Program’ın uygulanmasıyla ilgili hizmet içi eğitim ya da seminere ihtiyaç duydukları şeklinde yorumlanabilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yarıya yakını (% 45.23), Türkçe Programı ile ilgili hizmet içi eğitim aldığını belirtmiştir. Ancak bu durumda, öğretmenlere verilen hizmet içi eğitimin etkili ve yeterli olmadığı sonucu çıkarılabilir.

Bektaş (2009)’ın yaptığı, İlköğretim Türkçe Dersi (6,7 ve 8) Öğretim Programı’nın ve Uygulamalarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi adlı yüksek lisans çalışmasında da öğretmenlerin çoğunluğu, verilen hizmet içi eğitim kurslarını yeterli bulmadıkları için öğretmenlerin gereksinimlerine cevap verecek yeni kursların ve uzaktan eğitim programlarının düzenlenmesi gerektiğini belirtmiştir. Acar ve Karacaoğlu (2010)’nun Yenilenen Programların Uygulanmasında Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sorunlar adlı çalışmalarında da, öğretmenlerin yenilenen programlar ve çağdaş yaklaşımlarla ilgili eğitim ihtiyacı hissettikleri belirlenmiştir. Aynı çalışmada, yenilenen eğitim programları ile ilgili öğretmenlere yönelik tasarlanan hizmet içi eğitim programlarının etkili olmadığı ve yetersiz olduğu da belirtilmiştir. Çalışmada, özellikle etkinlik düzenleme, ölçme değerlendirme, etkin öğrenme, ara disiplinler, performans değerlendirme vb. konularda öğretmenlerin yetersiz oldukları belirtilmiştir. Gömleksiz, Sinan ve Demir (2010)’in İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı’ndaki Yazma Alanının Etkililiğinin Değerlendirilmesi adlı çalışmalarında, bazı öğretmenlerin, özellikle hizmet süresi fazla olan öğretmenlerin, Program hakkında yeterince bilgi sahibi olmadıkları belirtilmiştir. Programın uygulanmasında birtakım aksaklıklara yol açmamak için öğretmenlere rehberlik yapılması istenmiştir.

İlgili çalışmalarda da öğretmenlerin, Program ve Program'ın uygulanmasıyla ilgili hizmet içi eğitim ya da seminere ihtiyaç duydukları ortaya çıkmıştır. Eğitim çalışmalarında, öğrenme yaşantılarına kaynaklık eden programların ve program geliştirmenin kendine has bir dili vardır. Eğitim mühendisi olarak öğretmenler, bu dilin kavramlarını kullanarak öğrenme ve öğretme yaşantılarını düzenlerler. Öğretmenin, programların dilini doğru bilmesinin ve kullanmasının öğrenme ve öğretme yaşantılarına olumlu yönde etki edebileceği söylenebilir (Coşkun 2007). Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın etkili ve başarılı bir şekilde uygulanmasında temel görev Türkçe öğretmenlerindir. Ancak, öğretmenler Türkçe Programı konusunda yeterli bilgi ve donanıma sahip değillerse Program ne kadar iyi hazırlanırsa hazırlansın hedeflenen amaçlarına ulaşamaz ve dolayısıyla başarılı olamaz. Bunun için de öğretmenlerin hizmet içi ya da seminer çalışmalarına alınarak Türkçe Programı konusunda gerekli bilgi ve donanıma sahip olmalarının sağlanması Program'ın uygulanmasının daha sağlıklı ve başarılı olmasına katkı getirecektir. Öğretmenlerin hizmet öncesinde öğretmen yetiştiren kurumlardan program konusunda gerekli eğitimi almaları ve yeterli düzeyde yetişmeleri de programın uygulanmasındaki başarıyı artıracaktır.

“Program'ın, uygulamalar sırasında temele alınmasını ön gördüğü özelliklerin (öğrenci merkezlik, bireysel farklılıkları dikkate alma, öğrencinin etkin katılımı vb.) uygun olduğunu düşünüyorum.” maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin % 34.5'i “Tamamen Katılıyorum”, % 28.6'sı “Katılıyorum”, % 34.5'i “Kısmen Katılıyorum”, % 1.2'si “Katılmıyorum”, % 1.2'si “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.94'tür. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenler, Program'ın, uygulamalar sırasında temele alınmasını ön gördüğü özelliklerin (öğrenci merkezlik, bireysel farklılıkları dikkate alma, öğrencinin etkin katılımı vb.) uygun olduğunu belirtmektedirler. Bu durum; Program'ın, uygulamalar sırasında temele alınmasını ön gördüğü özelliklerin, (öğrenci merkezlik, bireysel farklılıkları dikkate alma, öğrencinin etkin katılımı vb.) Program'ın uygulamalarının gerçekleşmesine olumlu katkı sağladığı, uygulamalarını olumlu yönde etkilediği ve bu özelliklerin temel alınmasının öğretmenler tarafından desteklendiği söylenebilir.

Bektaş'ın (2009) İlköğretim Türkçe Dersi (6,7 ve 8) Öğretim Programı'nın ve Uygulamalarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi adlı yüksek lisans çalışmasında da araştırmasına katılan öğretmenlerin büyük bölümü, öğretme-öğrenme sürecinde bilgi aktarıcı olmaktan çıkıp bilgiye giden yolda rehber konuma geldikleri konusunda olumlu görüş belirtmiştir. Yaman ve Karaarslan (2010)'ın İlköğretim Türkçe Dersi Programının Dil Bilgisi Öğretimindeki Etkililiği: Nitel Bir Çalışma adlı çalışmalarında öğretmenler, bilgiye keşfederek ulaşmayı -kalıcı öğrenmeyi sağladığı için- yararlı bulmuş; öğrencinin etkin olmasını ve bilgiye kendi çabasıyla ulaşmasını, anlamlı öğrenmeyi sağlama bakımından olumlu değerlendirmişlerdir. Gömleksiz ve diğerleri (2010)'nin İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki Yazma Öğrenme Alanının Etkililiğinin Değerlendirmesi adlı çalışmalarında, araştırmaya katılan öğretmenler, Program'ın bireyi esas alan ve farklılıkları zenginlik olarak değerlendiren yaklaşımını olumlu özellik olarak düşünmektedirler. Bu sonuçların, bu araştırmanın “öğretmenlerin Program'ın, uygulamalar sırasında temele alınmasını ön gördüğü özellikleri uygun buldukları” sonucunu desteklediği söylenebilir.

Öte yandan, İtmeç (2008)'in İlköğretim Altıncı Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı Dil Bilgisi Öğrenme Alanının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi adlı yüksek lisans çalışmasında, araştırmaya katılan öğretmenler, dil bilgisi öğretimi için çoğunlukla klasik ders işleme yöntemlerini seçtiklerini; oyunlaştırma, rol yapma gibi öğrencinin aktif olduğu yöntemleri daha az tercih ettiklerini ve dil bilgisi öğrenme alanında ders işlerken daha çok öğretmen merkezli yöntemleri tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Saracaloğlu ve Karasakoğlu (2011)'nin Türkçe Öğretmenlerinin Öğretimde Kullandıkları Yöntem ve Tekniklere İlişkin Görüşleri adlı çalışmasında da öğretmenler, dil bilgisi konularının işlenmesi sırasında öğretmen merkezli yöntem ve tekniklerden yararlandıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuçların, bu araştırmanın “öğretmenlerin Program'ın, uygulamalar sırasında temele alınmasını ön gördüğü özellikleri uygun buldukları” sonucuyla örtüşmemesinin nedeni öğretmenlerin söz konusu özelliklerin uygunluğunu onaylasalar da öğretmen merkezli ve ortalama öğrenci düzeyine uygun etkinlikleri daha iyi bilmelerinden ve bunlara alışkın olmalarından ya da dil bilgisini tamamen teorik bir alan olarak gördükleri için ve dil

bilgisinin dört temel dil becerisiyle ilişkisini dikkate almadıkları için, dil bilgisi öğretiminde bu özelliklerin etkisine inanmamalarından kaynaklanıyor olabilir.

“Türkçe Programı’nın il içinde ve ulusal olarak yapılan sınavlar (SBS, PDR vb.) ile örtüştüğünü düşünüyorum.” maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin % 17.9’u “Tamamen Katılıyorum”, % 36.9’u “Katılıyorum”, % 32.1’i “Kısmen Katılıyorum”, % 7.1’i “Katılmıyorum”, % 6.0’ı “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.53’tür. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenler, Türkçe Programı’nın il içinde ve ulusal olarak yapılan sınavlar (SBS, PDR vb.) ile örtüştüğünü belirtmektedirler. Bu durum; il içinde ve ulusal olarak yapılan sınavlar (SBS, PDR vb.) hazırlanırken Türkçe Programı’nın dikkate alındığı ve sınavların program ile örtüşmesini sağlayacak şekilde hazırlanmaya çalışıldığı şeklinde yorumlanabilir.

Öte yanda, Güven (2011)’nin İlköğretim II. Kademe Türkçe Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri adlı çalışmasında, araştırmaya katılan öğretmenler, Seviye Belirleme Sınavı kaygısından dolayı Program’a uyum sağlayamadıklarını belirtmişlerdir.

Program, etkinlikler yoluyla öğrencilerin Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmalarını sağlayacak niteliktedir.” maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin % 14.3’ü “Tamamen Katılıyorum”, % 44.0’ı “Katılıyorum”, % 27.4’ü “Kısmen Katılıyorum”, % 10.7’si “Katılmıyorum”, % 3.6’sı “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.54’tür. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulguya göre; öğretmenler, Program’ın etkinlikler yoluyla öğrencilerin Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmalarını sağlayacak nitelikte olduğunu belirtmektedirler. MEB (2006), Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda öğrencilerin kazanımlar ve etkinlikler yoluyla dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma becerilerini geliştirmelerinin, dilimizin imkân ve zenginliklerinin farkına vararak Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmalarının hedeflendiğini belirtmektedir. Bu durum, Program’ın etkinlikler

yoluyla öğrencilerin Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmalarını sağlayacak şekilde hazırlandığı ve etkinlik temelli öğretim ile öğrencinin ana dil becerilerini etkili, yeterli bir şekilde kazanabileceği söylenebilir.

Öğretmenler öğretim programının etkili biçimde uygulanmasında anahtar kişilerdir. Bir öğretim programının başarısı büyük ölçüde öğretmenlerin programı benimsemelerine ve belirlenen amaç doğrultusunda uygulamalarına bağlıdır (Gömlüksiz 2007). Programların beklenen amaçlarının ortaya çıkması için uygulayıcıları olan öğretmenlerin programa inanmaları, güvenmeleri ve amaçları doğrultusunda uygulamalar yapmaları gerekmektedir.

Öğretmenlerin genel olarak Türkçe Programı ve Türkçe Programı'nın uygulanmasına ilişkin görüşlerine yönelik maddelerin toplamının aritmetik ortalaması 3.47'dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının "Katılıyorum" düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu durum; öğretmenlerin genel olarak Türkçe Programı ve Türkçe Programı'nın uygulanmasına ilişkin olumlu görüşlere sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4. 2. : Öğretmenlerin Genel Olarak Türkçe Programı ve Program'ın Uygulanmasına Öğretmenlerin Genel Olarak Türkçe Programı ve Program'ın Uygulanmasına İlişkin Görüşme Yoluyla Elde Edilen Görüşleri

SORULAR	N= 13	F	%	
1. Türkçe Programı'nın il içinde ve ulusal olarak yapılan sınavlar (SBS, PDR vb.) ile örtüştüğünü düşünüyor musunuz?	1.1. EVET.	a. Türkçe dersinin yarısına yakınını kapsamaması.	4	50
	F % 8 61.53	b. Müfredata uygun sorular sorulması.	3	37.5
Evet. Neden?	1.2. HAYIR.	a. Konuşma ve yazılı anlatım ile ilgili değerlendirmelerin olmaması.	4	80
	F % 5 38.46	b. Etkinlikler ile soruların güçlük düzeyinin farklı olması.	3	60
Hayır. Neden?		c. Dil bilgisi konularının hepsinin sınavda çıkmaması.	3	60
		d. Sınavlarda test tekniğinin kullanılması.	2	40
2. Program hakkında genel olarak ne düşünüyorsunuz?		a. Program öğrenci özelliklerine uygun.	7	53.84
		b. Öğrencilere farklı alanlarda beceri kazandırıcı.	3	23.07
		c. Konuların kolaydan zora doğru sıralanmış olması iyi.	2	15.38
		d. Türkçe dersini daha eğlenceli ve keyifli hâle getirdi.	2	15.38
		e. Etkinliklerle ders işleyişi etkili öğrenmeyi sağlayıcı.	2	15.38
		f. Türkçe ve dil bilgisi ile ilgili konuların eski programa göre az olması.	2	15.38
		g. Dil bilgisi konularının dağılımı uygun değil.	2	15.38
		h. Öğrenciyi etkin kılması yönünden iyi.	1	7.69
2.1. Sizde Program uygulanabilir mi?	2.1.1. EVET.	a. Eski programa göre daha uygulanabilir.	1	100
	F % 1 7.69			
Evet. Neden?	2.1.2. HAYIR.	a. Çevre, okul ve öğrenci potansiyeli uygun ise.	9	75
	F % 12 92.30	b. Her bölgede yeterli şekilde uygulanabilir değil.	4	33.33
		c. Köy okulları şartlarında Program'ın uygulanması zor.	2	16.66
		d. Üst seviyedeki öğrenciler için uygulanabilir.	2	16.66
		e. Öğrencilerin hazır bulunuşluğuna uygun değil.	1	8.33
3. Program tekrar geliştirilecek olsa ilgililere hangi önerilerde bulunursunuz? 3 tane öneride bulunur musunuz?		a. Kültürel unsurlara daha fazla yer verilmeli.	3	23.07
		b. Ölçekler azaltılmalı.	3	23.07
		c. Program hazırlanırken öğretmenin de düşüncelerinin alınmasını.	2	15.38
		d. 6. sınıf dil bilgisi konuları diğer sınıflara dağıtılmalı.	2	15.38
		e. Program, günlük hayatla ilişkilendirmeli.	2	15.38
		f. Öğrencilerin seviyelerine, özelliklerine uygun olmalı.	2	15.38
		g. Dil bilgisi konularına daha fazla yer verilmeli.	2	15.38

“Türkçe Programı’nın il içinde ve ulusal olarak yapılan sınavlar (SBS, PDR vb.) ile örtüştüğünü düşünüyor musunuz?” sorusu için öğretmenlerin % 61.53’ü “Evet” ve % 38.46’sı “Hayır” cevabını vermiştir. Türkçe Programı’nın il içinde ve ulusal olarak yapılan sınavlar ile örtüştüğünü düşünen öğretmenlerin % 50’si bu sınavların Türkçe dersinin yarısına yakınına kapsadığını, % 37.5’i müfredata uygun sorular sorulmasını neden olarak açıklamışlardır. Türkçe Programı’nın il içinde ve ulusal olarak yapılan sınavlar ile örtüşmediğini düşünen öğretmenlerin, % 80’i konuşma ve yazma kazanımına yönelik değerlendirmelerin olmamasını, % 60’ı etkinlikler ile soruların güçlük düzeyinin farklı olmasını, % 60’ı dil bilgisi konularının hepsinin sınavda çıkmamasını, % 40’ı bu sınavların çoktan seçmeli sorulardan oluşmasını neden olarak açıklamıştır. Bununla birlikte, görüşme yapılan öğretmenlerin üçü, “Dersi, programa uygun olarak etkinlikler yoluyla işliyorum ancak sınavlarda test tekniği kullanılıyor, test çözmeye zamanımız olmuyor.” demiştir. Görüşme yoluyla elde edilen bulgularına göre; öğretmenlerin çoğunluğu, Türkçe Programı’nın il içinde ve ulusal olarak yapılan sınavlar ile örtüştüğünü düşünmektedir. Türkçe Programı’nın il içinde ve ulusal olarak yapılan sınavlar ile örtüşmediğini düşünen öğretmenler, sınavlarda, yazma ve konuşma becerisine yönelik herhangi bir ölçme-değerlendirme yapılmamasını, etkinlikler ile sınav sorularının güçlük düzeyinin farklı olmasını, dil bilgisi konularının hepsinin sınavda çıkmamasını ve sınavlarda test tekniğinin kullanılmasını neden olarak açıklamışlardır. Sonuç olarak, Türkçe Programı’nın il içinde ve ulusal olarak yapılan sınavlar ile örtüşmekle birlikte sınavlarda yazma ve konuşma becerilerine yönelik değerlendirmelerin yapılmaması, ders işlenişinin etkinlik ağırlıklı olması ancak sınavda test tekniği ile değerlendirmenin yapılması bakımından Program ile sınavlar arasında bir tutarsızlığın da olduğu söylenebilir.

Öğretmen anketinde bulunan “*Türkçe Programı’nın il içinde ve ulusal olarak yapılan sınavlar (SBS, PDR vb.) ile örtüştüğünü düşünüyorum.*” maddesine yönelik öğretmenler “Katılıyorum” görüşünü belirtmiştir. Buna göre, görüşme yoluyla elde edilen sonuç ile anket sonucu tutarlılık göstermektedir.

Program hakkında genel olarak ne düşündüklerine ilişkin soru için öğretmenlerin % 53.84’ü Program’ın öğrenci özelliklerine uygun olduğunu, % 23.07’si öğrenciye farklı alanlarda beceri kazandırdığını, % 15.38’i konularının kolaydan zora dağılımının uygun olduğunu, % 15.38’i Türkçe dersini daha eğlenceli ve keyifli hâle

getirdiğini, % 15.38'i etkinliklerle ders işleyişinin etkili öğrenmeyi sağlayıcı olduğunu, % 7.69'u öğrenciyi etkin kılması yönünden iyi olduğunu belirtmiştir. Görüşme yoluyla elde edilen bulgularına göre; Türkçe Programı ile ilgili olumlu görüşlere sahip olmalarına rağmen öğretmenlerin % 15.38'i Program'da Türkçe ve dil bilgisi ile ilgili konuların eski programa göre az olduğuna ve % 15.38'i de dil bilgisi konularının dağılımının uygun olmadığına yönelik olumsuz görüşler belirtmişlerdir. Bu durum, öğretmenlerin Program'da dil bilgisi konuları ve konuların dağılımı ile ilgili düzenlemelerin yapılması gerektiğini düşündükleri şeklinde yorumlanabilir.

“Sizce Program uygulanabilir mi?” sorusu için öğretmenlerin % 7.69'u “Evet” ve % 92.30'u “Hayır” cevabını vermiştir. Program'ın uygulanabilir olduğunu düşünen öğretmenlerin % 100'ü eski programa göre daha uygulanabilir olduğunu belirtmiştir. Program'ın uygulanabilir olmadığını düşünen öğretmenlerin % 75'i çevre, okul ve öğrenci potansiyeli uygunsa uygulanabilir olduğunu, % 33.33'ü her bölgede yeterli şekilde uygulanabilir olmadığını, % 16.66'sı köy okulları şartlarında Program'ın uygulanmasının zor olduğunu, % 16.66'sı üst seviyedeki öğrenciler için uygulanabilir olduğunu, % 8.33'ü öğrencilerin hazır bulunuşluğuna uygun olmadığını belirtmiştir. Görüşme yoluyla elde edilen bulgularına göre; öğretmenlerin çoğu, Türkçe Programı'nın uygulanabilir olmadığını, az sayıda öğretmene uygulanabilir olduğunu düşünmektedir. Bu bulgular sonucunda, öğretmenlerin Türkçe Programı'nın uygulanabilir olmadığı ve belli şartlar uygunsa uygulanabilir olduğu görüşünde oldukları ortaya çıkmaktadır. Türkiye'nin her bölgesinde, her okul ve öğrenci farklı özelliklere sahiptir. Program, öğretmenlere içinde buldukları şartlara, çevre, okul ve öğrenci özelliklerine göre uygulamalar yapmaları konusunda esneklik sağlamaktadır. Elde edilen bulgular sonucunda, öğretmenlerin Program'ın uygulamada esneklik sağladığını ya da programı kendi şartlarına, çevre, okul ve öğrenci özelliklerine göre nasıl uygulayacaklarını bilmedikleri söylenebilir.

“Program tekrar geliştirilecek olsa ilgililere hangi önerilerde bulunursunuz?” sorusu için öğretmenlerin % 23.07'si Program'da kültürel unsurlara daha fazla yer verilmesini, % 23.07'si ölçeklerin azaltılmasını, % 15.38'i Program hazırlanırken öğretmenin de düşüncelerinin alınmasını, % 15.38'i 6. sınıf dil bilgisi konularının diğer sınıflara dağıtılmasını, % 15.38'i Program'ın günlük hayatla

ilişkilendirilmesini, % 15.38'i Program'ın öğrencilerin seviyelerine ve özelliklerine uygun olmasını, % 15.38'i dil bilgisi konularına daha fazla yer verilmesini önermişlerdir. Görüşme yapılan öğretmenlerin üçü de, il genelinde yıl sonunda Program ile ilgili değerlendirmeler yapmalarının istendiğini, kendilerinin bunu yaptıklarını ama eleştirilerinin ve görüşlerinin dikkate alınmadığını belirtmiştir. “Program geliştirme, düzenlenen programın, masa başında değiştirilmesi, bir kısım konuların çıkarılması veya yenilerinin yamanması değildir. Uygulamalı bir süreç olan program geliştirme eğitim süreci ile ilgili olan bütün koşulların, bireylerin, ders kitapları ve araçların sürekli biçimde geliştirilmesidir.” (Varış 1996: 16). Program geliştirme bir ekip çalışmasıdır. Bu ekip çalışmasının vazgeçilmez ögesi olan öğretmen program geliştirilirken kendi düşüncelerine, tecrübelerine yer verilmediğini düşünmektedir.

4.1.2. Birinci Alt Problemin İkinci Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemin ikinci sorusu “İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin Türkçe Programı'nın kazanım boyutuyla ilgili görüşleri nelerdir?” olarak ifade edilmiştir.

Tablo 4. 3. : Öğretmenlerin Türkçe Programı'nın Kazanım Boyutuna İlişkin Anket Yoluyla Elde Edilen Görüşleri

Öğretmenlerin Türkçe Programı'nın Kazanım Boyutuna İlişkin Görüşlerine Yönelik Maddeler	Tamamen Katılıyorum (5)		Katılıyorum (4)		Kısmen Katılıyorum (3)		Katılmıyorum (2)		Hiç Katılmıyorum (1)		N=80 \bar{X}
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	
5. Kazanımlar, öğrencilere Türkçe dersini sevdirecek özelliklere sahiptir.	12	15.0	31	38.8	27	33.8	6	7.5	4	5.0	3.47
6. Kazanımlar, okullardaki mevcut araç-gereç ve teknolojik imkânlarla kazandırılabilir özelliktedir.	8	10.0	27	33.8	35	43.8	5	6.3	5	6.3	3.62
7. Kazanımlar, öğrencilerin günlük yaşamda karşılaştıkları sorunlara alternatif ve yaratıcı çözümler üretmelerini sağlayacak niteliktedir.	8	10.0	24	30.0	39	48.8	5	6.3	4	5.0	3.46

8. Kazanımlar, öğrencileri üretken kılacak niteliktedir.	7	8.8	36	45.0	30	37.5	5	6.3	2	2.5	3.51
9. Kazanımlar, öğrencilerin kendilerini hayata ve geleceğe hazırlayacak birikimi edinmelerini sağlayabilecek niteliktedir.	7	8.8	26	32.5	37	46.3	9	11.3	1	1.3	3.36
10. Kazanımlar öğrencilerde eleştirel düşünme becerisini geliştirecek niteliktedir.	6	7.5	36	45.0	31	38.8	6	7.5	1	1.3	3.50
11. Kazanımlar öğrencilerde yaratıcı düşünme becerisini geliştirecek niteliktedir.	7	8.8	36	45.0	30	37.5	4	5.0	3	3.8	3.50
12. Kazanımlar, toplumun ihtiyaçlarını karşılayabilecek niteliktedir.	7	8.8	29	36.3	30	37.5	11	13.8	3	3.8	3.32
13. Kazanımlar etkinlikler yoluyla kazandırılabilir niteliktedir.	3	3.8	30	37.5	36	45.0	10	12.5	1	1.3	3.30
$\bar{X} = 3.44$											
14. Dinleme-izleme kazanımları öğrenci düzeyine uygundur.	7	8.8	33	41.3	29	36.3	7	8.8	4	5.0	3.39
15. Dinleme-izleme kazanımları, öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirecek yeterlidir.	7	8.8	27	33.8	32	40.0	12	15.0	2	2.5	3.31
16. Dinleme-izleme kazanımları, hayata geçirilebilir niteliktedir.	5	6.3	33	41.3	31	38.8	10	12.5	1	1.3	3.38
Dinleme kazanımlarının aritmetik ortalaması (\bar{X}) = 3.36											
17. Konuşma kazanımları, öğrenci düzeyine uygundur.	9	11.3	39	48.8	24	30.0	6	7.5	2	2.5	3.58
18. Konuşma kazanımları, öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirecek yeterlidir.	6	7.5	38	47.5	26	32.5	8	10.0	2	2.5	3.47
19. Konuşma kazanımları, hayata geçirilebilir niteliktedir.	5	6.3	36	45.0	32	40.0	6	7.5	1	1.3	3.47
Konuşma kazanımlarının aritmetik ortalaması (\bar{X}) = 3.50											
20. Okuma kazanımları öğrenci düzeyine uygundur.	10	12.5	36	45.0	27	33.8	6	7.5	1	1.3	3.60
21. Okuma kazanımları, öğrencilerin okuma becerilerini geliştirecek yeterlidir.	7	8.8	36	45.0	28	35.0	8	10.0	1	1.3	3.50
22. Okuma kazanımları, hayata geçirilebilir niteliktedir.	7	8.8	35	43.8	30	37.5	7	8.8	1	1.3	3.50
Okuma kazanımlarının aritmetik ortalaması (\bar{X}) = 3.53											
23. Yazma kazanımları öğrenci düzeyine uygundur.	7	8.8	33	41.3	31	38.8	7	8.8	2	2.5	3.50
24. Yazma kazanımları öğrencilerin yazma becerilerini geliştirecek yeterlidir.	5	6.3	36	45.0	27	33.8	11	13.8	1	1.3	3.41
25. Yazma kazanımları hayata geçirilebilir niteliktedir.	4	5.0	35	43.8	32	40.0	7	8.8	2	2.5	3.40
Yazma kazanımlarının aritmetik ortalaması (\bar{X}) = 3.43											

“Kazanımlar, öğrencilere Türkçe dersini sevdirecek özelliklere sahiptir.” maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin % 15.0’ı “Tamamen Katılıyorum”, % 38.8’i “Katılıyorum”, % 33.8’i “Kısmen Katılıyorum”, % 7.5’i “Katılmıyorum”, % 5.0’ı “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.47’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenler, kazanımların öğrencilere Türkçe dersini sevdirecek özelliklere sahip olduğunu belirtmektedir. MEB (2006) Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda, bireysel farklılık ve ilgilere yönelik olarak öğretim sürecinde hedeflenen kazanımlara ulaşmak amacıyla çeşitli etkinliklerin ve çalışmaların yer aldığını; bu etkinliklerle öğrencilerin, Türkçeye ilgili becerileri zevkli bir öğrenme ortamında kazanmaları amaçlandığını belirtmektedir. Bu görüşe öğretmenlerin de katıldığı söylenebilir.

“Kazanımlar, okullardaki mevcut araç-gereç ve teknolojik imkânlarla kazandırılabilir özelliktedir.” maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin % 10.0’ı “Tamamen Katılıyorum”, % 33.8’i “Katılıyorum”, % 43.8’i “Kısmen Katılıyorum”, % 6.3’ü “Katılmıyorum”, % 6.3’ü “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.62’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenler, kazanımların, okullardaki mevcut araç-gereç ve teknolojik imkânlarla kazandırılabilir özellikte olduğunu belirtmektedir. Bu durumda, kazanımların okulların mevcut imkânları ile kazandırılabilir olduğu ve bu imkânlarla göre kazanımların düzenlenebildiği söylenebilir.

Öte yandan, Öztürk (2008)’ün İlköğretim Altıncı Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı Okuma Alanının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi adlı yüksek lisans çalışmasında, araştırmaya katılan öğretmenler, okuma alanına yönelik olarak yeterince araç-gereç kullanmadıklarını ve kullanmamalarında en önemli nedenin araç-gereç eksikliği olduğu belirtmiştir. Ayrıca öğretmenler, okulların teknolojik araçlar yönünden yeterli olmadığını, bu yüzden yeterince teknolojik araç kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler okullarının araç-gereç açısından eksik olmasının yanı sıra yeterince araç-gereç kullanmamalarının nedeni olarak sınıf

mevcudunun fazla olmasını göstermişlerdir. Bektaş (2009)'ın İlköğretim Türkçe Dersi (6-8. Sınıflar) Öğretim Programı'nın ve Uygulamalarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi adlı yüksek lisans çalışmasında araştırmasına katılan öğretmenler, okulların araç-gereç, donanım ve teknoloji düzeyleri açısından eksikleri olduğu, programın işlerliği bakımından bu eksiklerin giderilmesinin gerektiği görüşündedir. Acar ve Karacaoğlu (2010)'nun Yenilenen Programların Uygulanmasında Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sorunlar adlı çalışmalarında, ilçe ve köylerde birtakım olanakların yenilenen programların uygulanması için uygun olmadığı, araç-gereç ve ortam düzenleme konusunda eksiklerin olduğu belirtilmiştir.

“Kazanımlar, öğrencilerin günlük yaşamda karşılaştıkları sorunlara alternatif ve yaratıcı çözümler üretmelerini sağlayacak niteliktedir.” maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin % 10.0'ı “Tamamen Katılıyorum”, % 30.0'ı “Katılıyorum”, % 48.8'i “Kısmen Katılıyorum”, % 6.3'ü “Katılmıyorum”, % 5.0'ı “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.46'dır. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Ede edilen bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenler, kazanımların öğrencilerin günlük yaşamda karşılaştıkları sorunlara alternatif ve yaratıcı çözümler üretmelerini sağlayacak nitelikte olduğunu belirtmektedir. Program'daki dinleme-izleme kazanımlarından “Dinlediklerinde/izlediklerinde ortaya konan sorunlara farklı çözümler üretir.” ; konuşma kazanımlarından “Sorunlarına konuşarak çözüm arar.” ve okuma kazanımlarından “Metinde ortaya konan sorunlara farklı çözümler üretir.” gibi kazanımların araştırmaya katılan öğretmenlerin, kazanımların öğrencilerin günlük yaşamda karşılaştıkları sorunlara alternatif ve yaratıcı çözümler üretmelerini sağlayacak nitelikte olduğunu düşünmelerini sağladığı söylenebilir.

Bektaş (2009)'ın İlköğretim Türkçe Dersi (6,7 ve 8) Öğretim Programı'nın ve Uygulamalarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi adlı yüksek lisans çalışmasında da, araştırmasına katılan öğretmenler, Program'da yer alan kazanımların öğrencilerin problem çözme becerisini geliştirebilir nitelikte olduğunu belirtmektedir. Yine Bektaş'ın araştırmasında öğretmenler, Program'da yer alan kazanımların, günlük hayatla ilişkilendirmeye uygun nitelikte olduğunu belirtmektedirler.

“Kazanımlar, öğrencileri üretken kılacak niteliktedir.” maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin % 8.8’i “Tamamen Katılıyorum”, % 45.0’ı “Katılıyorum”, % 37.5’i “Kısmen Katılıyorum”, % 6.3’ü “Katılmıyorum”, % 2.5’i “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.51’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenler, kazanımların, öğrencileri üretken kılacak nitelikte olduğunu belirtmektedir. Program’daki dinleme-izleme kazanımlarından “Dinlediği/izlediği metne farklı başlıklar bulur, Dinlediklerinden/izlediklerinden hareketle yeni öğrendiği kelimelerden sözlük oluşturur.” ; konuşma kazanımlarından “Atasözü, deyim ve söz sanatlarını uygun durumlarda kullanarak anlatımını zenginleştirir.” ; okuma kazanımlarından “Metinde ortaya konan sorunlara farklı çözümler üretir, Metindeki ipuçlarından hareketle metne yönelik tahminlerde bulunur, Metnin öncesi ve/veya sonrasına ait kurgular yapar, Okuduğu metne farklı başlıklar bulur.” ve yazma kazanımlarından “Atasözü, deyim ve söz sanatlarını uygun durumlarda kullanarak anlatımını zenginleştirir.” gibi kazanımların araştırmaya katılan öğretmenlerin, kazanımların öğrencileri üretken kılacak nitelikte olduğunu düşünmelerini sağladığı söylenebilir.

“Kazanımlar, öğrencilerin kendilerini hayata ve geleceğe hazırlayacak birikimi edinmelerini sağlayabilecek niteliktedir.” maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin % 8.8’i “Tamamen Katılıyorum”, % 32.5’i “Katılıyorum”, % 46.3’ü “Kısmen Katılıyorum”, % 11.3’ü “Katılmıyorum”, % 1.3’ü “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.36’dır. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenler, kazanımların, öğrencilerin kendilerini hayata ve geleceğe hazırlayacak birikimi edinmelerini sağlayabilecek nitelikte olduğunu belirtmektedir. Program’daki dinleme-izleme kazanımlarından “Dinlediklerinde/izlediklerinde ortaya konan sorunlara farklı çözümler üretir.”; konuşma kazanımlarından “Sorunlarına konuşarak çözüm arar.”; okuma kazanımlarından “Okuduklarını kendi hayatı ve günlük hayatla karşılaştırır, süreli yayınları takip eder.”; yazma kazanımlarından “Yazdıklarını başkalarıyla paylaşır ve onların değerlendirmelerini dikkate alır.” gibi kazanımların

araştırmaya katılan öğretmenlerin, kazanımların öğrencilerin kendilerini hayata ve geleceğe hazırlayacak birikimi edinmelerini sağlayabilecek nitelikte olduğunu düşünmelerini sağladığı söylenebilir.

“Kazanımlar öğrencilerde eleştirel düşünme becerisini geliştirecek niteliktedir.” maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin % 7.5’i “Tamamen Katılıyorum”, % 45.0’ı “Katılıyorum”, % 38.8’i “Kısmen Katılıyorum”, % 7.5’i “Katılmıyorum”, % 1.3’ü “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.50’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenler, kazanımların öğrencilerde eleştirel düşünme becerisini geliştirecek nitelikte olduğunu belirtmektedir. Program’daki konuşma kazanımlarından “Konuşmasını içerik yönünden değerlendirir.”; yazma kazanımlarından “Yazdıklarını biçim ve içerik yönünden değerlendirir.” gibi kazanımların araştırmaya katılan öğretmenlerin, kazanımların öğrencilerin eleştirel düşünme becerisini geliştirecek nitelikte olduğunu düşünmelerini sağladığı söylenebilir.

Bektaş (2009)’ın İlköğretim Türkçe Dersi (6,7 ve 8) Öğretim Programı’nın ve Uygulamalarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi adlı yüksek lisans çalışmasında da, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu, programda yer alan kazanımların, öğrencilerin çok yönlü düşünme yeteneğini geliştirici nitelikte olduğunu belirtmiştir.

“Kazanımlar öğrencilerde yaratıcı düşünme becerisini geliştirecek niteliktedir.” maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin % 8.8’i “Tamamen Katılıyorum”, % 45.0’ı “Katılıyorum”, % 37.5’i “Kısmen Katılıyorum”, % 5.0’ı “Katılmıyorum”, % 3.8’i “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.50’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenler, kazanımların öğrencilerde yaratıcı düşünme becerisini geliştirecek nitelikte olduğunu belirtmektedir. Program’daki dinleme-izleme kazanımlarından “Dinlediklerinde/izlediklerinde ortaya konan sorunlara farklı çözümler üretir.”, okuma kazanımlarından “Metinde ortaya konan

sorunlara farklı çözümler üretir.” gibi kazanımların araştırmaya katılan öğretmenlerin, kazanımların öğrencilerde yaratıcı düşünme becerisini geliştirecek nitelikte olduğunu düşünmelerini sağladığı söylenebilir.

“Kazanımlar, toplumun ihtiyaçlarını karşılayabilecek niteliktedir.” maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin % 8.8’i “Tamamen Katılıyorum”, % 36.3’ü “Katılıyorum”, % 37.5’i “Kısmen Katılıyorum”, % 13.8’i “Katılmıyorum”, % 3.8’i “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.32’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Kısmen Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenler, kazanımların toplumun ihtiyaçlarını kısmen karşılayabilecek yeterlikte olduğunu belirtmektedir.

Okulların işlevi toplumda yer alan gençleri ve çocukları eğiterek modern topluma hizmet etmektedir. Bu bağlamda gençlere sağlanan eğitim olanakları, toplumun niteliğini de ortaya koyar. Program geliştirme uzmanlarının hazırladıkları eğitim programları, öğrencilerin toplumsallaşma ve şekillenmelerinde önemli bir rol oynar. Diğer bir anlatımla, eğitim programları bir toplumu yansıtır ya da toplumun şekillenmesine yardımcı olur (Demirel 2004). “Tayin edilecek hedeflere göre bireyin kazanacağı davranışların, toplumsal gerçek içinde, hem kendi verimliliği için yararlı hem de toplumun yeniden inşa edilişi bakımından yapıcı nitelikte olmasına çalışmalıdır.” (Ertürk 1979). Bir program, toplumdan ve toplumsal yapıdan uzak kalamaz. Çünkü yetiştireceği kişiler toplumun birer üyesi olacaklar ve o toplumda yaşayacaklardır. Bu kişiler toplumun ihtiyaçlarına cevap vereceklerdir. Bu nedenle, toplumun ihtiyaçlarının neler olduğunu bilmeye gerek vardır. Bu ihtiyaçlar bilindikten sonra, hedefler ona göre belirlenecek ve bireyler o ihtiyaçları giderecek biçimde yetirilecektir (Ertürk 1997). Bunun için, Program’ın sahip olması gereken özelliklerden biri de toplum şartlarına ve ihtiyaçlarına cevap vermesidir.

Öte yandan, Karakoç (2008)’un İlköğretim Altıncı Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı Okuma Alanının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi adlı yüksek lisans çalışmasında, araştırmaya katılan öğretmenler, okuma alanına yönelik amaçları toplumun beklenti ve ihtiyaçlarına uygun bulmaktadır. Bu çalışmada farklı

sonuç çıkması; Karakoç'un araştırmasının sadece okuma alanı ile sınırlı olmasından kaynaklanıyor olabilir.

“Kazanımlar etkinlikler yoluyla kazandırılabilir niteliktedir.” maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin % 3.8'i “Tamamen Katılıyorum”, % 37.5'i “Katılıyorum”, % 45.0'ı “Kısmen Katılıyorum”, % 12.5'i “Katılmıyorum”, % 1.3'ü “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.30'dur. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Kısmen Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenler, kazanımların etkinlikler yoluyla kısmen kazandırılabilir nitelikte olduğunu belirtmektedir. Bu durumun öğretmenlerin kazanımların kazandırılmasında öğretmen kılavuz kitaplarındaki etkinlikler dışında, kazanımlara uygun farklı etkinlikler hazırlayamamaları ve uygulayamamalarından kaynaklandığı söylenebilir.

Öte yandan, Gömleksiz ve diğerleri (2010)'nin İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki Yazma Öğrenme Alanının Etkililiğinin Değerlendirmesi adlı çalışmada, araştırmaya katılan öğretmenler, Türkçe dersinde uygulanan etkinliklerin, “yazma” öğrenme alanı ile ilgili kazanımların edinilmesini kolaylaştırdığını belirtmiştir. İlgili çalışmada farklı sonuç çıkması; Gömleksiz (diğerlerinin)'in araştırmasının sadece yazma öğrenme alanı ile sınırlı olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Öğretmenlerin, Türkçe Programı'ndaki kazanımların geneline ilişkin görüşlerine yönelik maddelerin toplamının aritmetik ortalaması 3.44'tür. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu durum; öğretmenlerin, Türkçe Programı'ndaki kazanımların geneline ilişkin olumlu görüşlere sahip oldukları ve kazanımları uygun buldukları şeklinde yorumlanabilir.

“Dinleme-izleme kazanımları öğrenci düzeyine uygundur.” maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin % 8.8'i “Tamamen Katılıyorum”, % 41.3'ü “Katılıyorum”, % 36.3'ü “Kısmen Katılıyorum”, % 8.8'i “Katılmıyorum”, % 5.0'ı “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.39'dur. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Kısmen Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgulara

göre; araştırmaya katılan öğretmenler, dinleme-izleme kazanımlarının öğrenci düzeyine kısmen uygun nitelikte olduğunu belirtmektedir.

“Dinleme-izleme kazanımları, öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirecek yeterliktedir.” maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin % 8.8’i “Tamamen Katılıyorum”, % 33.8’i “Katılıyorum”, % 40.0’ı “Kısmen Katılıyorum”, % 15.0’ı “Katılmıyorum”, % 2.5’i “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.31’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Kısmen Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenler, dinleme-izleme kazanımlarının öğrencilerin dinleme becerilerini kısmen geliştirecek yeterlikte olduğunu belirtmektedir.

“Dinleme-izleme kazanımları, hayata geçirilebilir niteliktedir.” maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin % 6.3’ü “Tamamen Katılıyorum”, % 41.3’ü “Katılıyorum”, % 38.8’i “Kısmen Katılıyorum”, % 12.5’i “Katılmıyorum”, % 1.3’ü “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.38’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Kısmen Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenler, dinleme-izleme kazanımlarının kısmen hayata geçirilebilir nitelikte olduğunu belirtmektedir.

Öğretmenlerin, dinleme-izleme kazanımlarına ilişkin görüşlerine yönelik maddelerin toplamının aritmetik ortalaması 3.36’dır. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Kısmen Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu durum; öğretmenlerin, dinleme-izle kazanımlarının öğrenci düzeyine uygunluğu, öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmedeki yeterliği ve hayata geçirilebilir nitelikte olduğu konusunda kararsız oldukları söylenebilir. Oysa MEB (2006), Program’da dinleme/izleme becerisinin öğrencilerin iyi bir dinleyici/izleyici olabilmesine yönelik olarak hazırlanmış düzeye uygun kazanımlar ile bu kazanımları hayata geçirmeye yönelik etkinliklerden oluştuğunu belirtmiştir. Dinleme Türkçe öğretim programlarına ilk kez 1962 program taslağında girmiştir ve dinleme için ayrıntılı bilgi verilmemiştir (MEB İlkokul Programın Taslağı, Akt. Yıldız, Okur, Arı ve Yılmaz 2010: 192-193). Yıldız ve diğerleri (2010: 192), 1981 Programı’nda da

dinleme etkinliği ile ilgili öğretmeni tam bilgilendirebilen, uygulayıcıyı rahatlatan pek bilgini bulunmadığını ve 2005-2006 öğretim yılında pilot bölgelerde uygulanan yeni programda dinleme ile ilgili eksiklerin görüldüğünü ve geliştirilmeye çalışıldığını ifade etmiştir. Öz (2006: 155) de “Ülkemizde 2005 yılı programıyla birlikte daha önce anlama öğrenme alanı içerisinde yer alan dinlemenin tek başına bir öğrenme alanı olarak yeni programda yer almasının; uzun yıllardır ihmal edilen bu becerinin kazandırılması açısından oldukça önemlidir.” demiştir. Dinleme alanı 2005 Programı’nda ayrı bir öğrenme alanı olarak yer almış ve üzerinde önemle durulmuştur. Öğretmenler, daha önce dinleme becerisini anlama öğrenme alanı içerisinde vermişler ve bu alanın tek başına öğrenme alanı olarak değerlendirilmesine yeni programda karşılaşmışlardır; bu da öğretmenlerin bu konuda deneyim eksikliği yaşadıkları şeklinde yorumlanabilir.

“Konuşma kazanımları, öğrenci düzeyine uygundur.” maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin % 11.3’ü “Tamamen Katılıyorum”, % 48.8’i “Katılıyorum”, % 30.0’i “Kısmen Katılıyorum”, % 7.5’i “Katılmıyorum”, % 2.5’i “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.58’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenler, konuşma kazanımlarının öğrenci düzeyine uygun nitelikte olduğunu belirtmektedir.

Öztürk ve Altuntaş (2012)’ın İlköğretim İkinci Kademe Konuşma Eğitimine Yönelik Öğretmen Görüşleri: Nitel Bir Çalışma adlı çalışmalarında, araştırmaya katılan öğretmenlere konuşma becerisini geliştirmeye yönelik amaç ve kazanımların öğrencilerin seviyelerine uygun olup olmadığı sorulmuştur. Öğretmenlerin çoğunluğu, konuşma becerisine yönelik amaç ve kazanımların öğrencilerin seviyelerine uygun olduğunu belirtirken, birkaçı ise bazı amaç ve kazanımların özellikle 6. sınıf seviyesindeki öğrenciler için üst düzeyde olduğunu belirtmiştir.

“Konuşma kazanımları, öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirecek yeterlidir.” maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin % 7.5’i “Tamamen Katılıyorum”, % 47.5’i “Katılıyorum”, % 32.5’i “Kısmen Katılıyorum”, % 10.0’i “Katılmıyorum”, % 2.5’i “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen

görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.47'dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının "Katılıyorum" düzeyinde olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenler, konuşma kazanımlarının öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirecek yeterlikte olduğunu belirtmektedir.

"Konuşma kazanımları, hayata geçirilebilir niteliktedir." maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin % 6.3'ü "Tamamen Katılıyorum", % 45.0'ı "Katılıyorum", % 40.0'ı "Kısmen Katılıyorum", % 7.5'i "Katılmıyorum", % 1.3'ü "Hiç Katılmıyorum" şeklinde görüş belirtmiştir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.47'dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının "Katılıyorum" düzeyinde olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenler, konuşma kazanımlarının hayata geçirilebilir nitelikte olduğunu belirtmektedir.

Öğretmenlerin, konuşma kazanımlarına ilişkin görüşlerine yönelik maddelerin toplamının aritmetik ortalaması 3.50'dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının "Katılıyorum" düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu durum, konuşma kazanımlarının öğrenci düzeyine uygun, öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirecek yeterlikte ve hayata geçirilebilir nitelikte hazırlandığı şeklinde yorumlanabilir. P. Breen ve N. Candlin (1980), kelime ve dil kurallarının öğretiminden çok dilin iletişim olarak öğretilmesi ve iletişimin becerilerinin geliştirilmesinin önemli olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin iletişim potansiyeline uygun (konuşma becerisine uygun) potansiyeline uygun hedef ve içerik belirlenmeli; süreç, değerlendirme yapılması gerekmektedir. Öğrencilere potansiyeline uygun iletişim (konuşma) durumları, şartları yaratılmalıdır (P. Breen ve N. Candlin 1980).

"Okuma kazanımları öğrenci düzeyine uygundur." maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin % 12.5'i "Tamamen Katılıyorum", % 45.0'ı "Katılıyorum", % 33.8'i "Kısmen Katılıyorum", % 7.5'i "Katılmıyorum", % 1.3'ü "Hiç Katılmıyorum" şeklinde görüş belirtmiştir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.60'dır. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının "Katılıyorum" düzeyinde olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenler, okuma kazanımlarının öğrenci düzeyine uygun nitelikte olduğunu belirtmektedir.

Karakoç (2008)'un İlköğretim Altıncı Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı Okuma Alanının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi adlı yüksek lisans çalışmasında, araştırmaya katılan öğretmenler, Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki okuma alanına yönelik amaçların ilköğretim altıncı sınıf düzeyindeki öğrencilerin okuma becerisi ile ilgili ihtiyaçlarına uygun bulduklarını belirtmektedir. Bektaş (2009)'ın İlköğretim Türkçe Dersi (6,7 ve 8) Öğretim Programı'nın ve Uygulamalarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi adlı yüksek lisans çalışmasında da araştırmasına katılan öğretmenlerin çoğu, programda yer alan kazanımların, öğrencilerin fiziksel, zihinsel ve duygusal gelişim özelliklerine uygun nitelikte olduğunu belirtmiştir.

“Okuma kazanımları öğrencilerin okuma becerilerini geliştirecek yeterliktedir.” maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin % 8.8'i “Tamamen Katılıyorum”, % 45.0'ı “Katılıyorum”, % 35.0'ı “Kısmen Katılıyorum”, % 10.0'ı “Katılmıyorum”, % 1.3'ü “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.50'dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenler, okuma kazanımlarının öğrencilerin okuma becerilerini geliştirecek yeterlikte olduğunu belirtmektedir.

Samancı (2009)'nın İkinci Kademe Türkçe Programı'ndaki Okuma Alanı Kazanımlarının Öğretmen Görüşleriyle Değerlendirilmesi adlı yüksek lisans çalışmasında da araştırmaya katılan öğretmenlerin, öğrencilerin okuma kurallarını uygulayabilme, okuduğu metni anlama ve çözümleyebilme, okuduğu metni değerlendirebilme, söz varlığını zenginleştirebilmelerine ilişkin maddelere çoğunlukla “Katılıyorum” şeklinde cevap verdikleri görülmüştür.

“Okuma kazanımları, hayata geçirilebilir niteliktedir.” maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin % 8.8'i “Tamamen Katılıyorum”, % 43.8'i “Katılıyorum”, % 37.5'i “Kısmen Katılıyorum”, % 8.8'i “Katılmıyorum”, % 1.3'ü “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.50'dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre;

araştırmaya katılan öğretmenler, okuma kazanımlarını hayata geçirilebilir nitelikte olduğunu belirtmektedir.

Öztürk (2008)'ün İlköğretim Altıncı Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı Okuma Alanının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi adlı yüksek lisans çalışmasında, araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı, okuma alanının uygulanabilir olduğunu ifade etmiştir.

Öğretmenlerin, okuma kazanımlarına ilişkin görüşlerine yönelik maddelerin toplamının aritmetik ortalaması 3.53'tür. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının "Katılıyorum" düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu durum, okuma kazanımlarının öğrenci düzeyine uygun, öğrencilerin okuma becerilerini geliştirecek yeterlikte ve hayata geçirilebilir nitelikte hazırlandığı şeklinde yorumlanabilir.

"*Yazma kazanımları öğrenci düzeyine uygundur.*" maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin % 8.8'i "Tamamen Katılıyorum", % 41.3'ü "Katılıyorum", % 38.8'i "Kısmen Katılıyorum", % 8.8'i "Katılmıyorum", % 2.5'i "Hiç Katılmıyorum" şeklinde görüş belirtmiştir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.50'dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının "Katılıyorum" düzeyinde olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenler, yazma kazanımlarının öğrenci düzeyine uygun nitelikte olduğunu belirtmektedir.

"*Yazma kazanımları öğrencilerin yazma becerilerini geliştirecek yeterliktedir.*" maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin % 6.3'ü "Tamamen Katılıyorum", % 45.0'ı "Katılıyorum", % 33.8'i "Kısmen Katılıyorum", % 13.8'i "Katılmıyorum", % 1.3'ü "Hiç Katılmıyorum" şeklinde görüş belirtmiştir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.41'dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının "Katılıyorum" düzeyinde olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenler, yazma kazanımlarının öğrencilerin yazma becerilerini geliştirecek yeterlikte olduğunu belirtmektedir.

Gömlüksiz ve diğerleri (2010)'nin İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki Yazma Öğrenme Alanının Etkililiğinin Değerlendirmesi adlı çalışmalarında, araştırmaya katılan öğretmenler, Program öğrenci merkezli olduğu için öğrencilerin yazılı olarak kendilerini daha kolay ifade ettiklerini belirtmiştir.

“Yazma kazanımları hayata geçirilebilir niteliktedir.” maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin % 5.0’ı “Tamamen Katılıyorum”, % 43.8’i “Katılıyorum”, % 40.0’ı “Kısmen Katılıyorum”, % 8.8’i “Katılmıyorum”, % 2.5’i “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.40’dır. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenler, yazma kazanımlarının hayata geçirilebilir nitelikte olduğunu belirtmektedir.

Öğretmenlerin, yazma kazanımlarına ilişkin görüşlerine yönelik maddelerin toplamının aritmetik ortalaması 3.43’tür. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu durum, yazma kazanımlarının öğrenci düzeyine uygun, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirecek yeterlikte ve hayata geçirilebilir nitelikte hazırlandığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4. 4. : Öğretmenlerin Türkçe Programı’nın Kazanım Boyutuna İlişkin Görüşme Yoluyla Elde Edilen Görüşleri

	N=13		F	%
4. Program’da yer alan kazanımlar hakkında ne düşünüyorsunuz?	a.	İyi hazırlanmış.	12	92.70
	b.	Öğrenci için uygun.	4	30.76
	c.	Öğrenciyi geliştirici.	4	30.76
	d.	Bazı kazanımlar üst düzeyde.	3	23.07
	e.	Öğrenciyi hayata hazırlayıcı.	2	15.38
	f.	Her alanda öğrenci ihtiyaçlarını karşılayabilir değil.	1	7.69
	g.	Güncel değil.	1	7.69
4.1. Program’daki kazanımların öğrenci düzeyine uygun olduğunu düşünüyor musunuz?	4.1.1. EVET.	a. Öğrenci gelişimine uygun olduğu için.	1	25
	F % 4 30.76			
Evet. Neden?	4.1.2. HAYIR.	a. Kazanımlar üst düzey olduğu için.	2	50
	F % 4 30.76			
Hayır. Neden?	4.1.3. KISMEN.	a. Bazı kazanımlar öğrenci ilgisine ve ihtiyaçlarına uygun olmadığı için	2	40
	F % 5 38.46			
Kısmen. Neden?		b. Yazma kazanımları üst düzey olduğu için.	2	40
		c. Bazı kazanımlar üst düzeyde olduğu için.	1	20
		d. Öğrencinin temeline ve özelliklerine uygun olmadığı için.	1	20
		e. Bazı kazanımlar gerçekçi olmadığı için.	1	20

4.2.Program'daki kazanımların temel becerileri destekler (eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme vb.) nitelikte olduğunu düşünüyor musunuz? Evet. Hayır. Neden? Kısmen. Neden?	4.2.1. EVET.				
	F	%			
	6	46.15			
4.2.2. HAYIR.	F	%			
	3	23.07			
	4.2.3. KISMEN		a. Eleştirel düşünme sağlamadığı için.	1	25
	F	%	b. Problem çözmeyi desteklemediği için.	1	25
	4	30.76	c. Öğrencilerin hayal güçlerini ve yaratıcılıklarını desteklemediği için.	1	25
4.3. Program'daki kazanımların dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirebilecek yeterlikte olduğunu düşünüyor musunuz? Evet. Hayır. Neden? Kısmen. Neden?	4.3.1. EVET.				
	F	%			
	4	30.76			
4.3.2. HAYIR.	F	%	a. Sadece müfredatla mümkün olmadığı için.	1	20
	5	38.46	b. Öğrenci özelliklerine uygun olmadığı için.	1	20
	4.3.3.KISMEN.		c. Öğrenci hazır bulunuşluğuna uygun olmadığı için.	1	20
	F	%	a. Kazanımlar yeterli şekilde kazandırılmadığı için.	3	751
	4	30.76	b. Yazma becerisi gelişmediği için.	1	25
			c. Okuma becerisi gelişmediği için.	1	25
			d. Dinleme becerisi gelişmediği için.	1	25
4.4.Program'daki kazanımların ölçülebilir nitelikte olduğunu düşünüyor musunuz? Evet. Neden? Hayır. Neden?	4.4.1. EVET.		a. Ölçeklerle değerlendirmeler yapılabildiği için.	4	50
	F	%	b. Sınavla ölçülebildiği için.	2	25
	5	38.46			
9.4.2. HAYIR	F	%	a. Zaman sıkıntısı nedeniyle her kazanım için ölçme yapılamadığı için.	6	75
	8	61.53	b. Her kazanımı ve beceriyi tam olarak ölçmek mümkün olmadığı için.	4	50
	9.4.2. HAYIR		c. Değerlendirme ölçeklerinin yeterli olmamasından dolayı ek çalışmalar gerektiği için.	3	37.5
			d. Ölçekleri uygulamak zor olduğu için.	3	37.5
			e. Ölçekler etkili ölçmeyi sağlamadığı için.	3	37.5
			f. Sınıfların kalabalık olmasından dolayı her kazanım için ölçme yapılamadığı için.	3	37.5
			g. Ölçekler yeterince uygulanamadığı için.	3	37.5
			h. Becerilerin gelişim düzeyi tam olarak ölçülemediği için.	2	25
			i. Konuşma becerisini ölçmenin zor olması.	2	25

Program'da yer alan kazanımlar hakkında ne düşündüklerine ilişkin soru için öğretmenlerin % 92.70'i Türkçe Programı'ndaki kazanımların iyi hazırlanmış olduğunu, % 30.76'sı öğrenci için uygun, % 30.76'sı öğrenciyi geliştirici, % 23.07'si bazı kazanımların üst düzeyde, % 15.38'i öğrenciyi hayata hazırlayıcı olduğunu, % 7.69'u kazanımların her alanda öğrenci ihtiyaçlarını karşılayabilir ve % 7.69'u kazanımların güncel olmadığını düşünmektedir. Görüşme yoluyla elde edilen bulgularına göre; öğretmenlerin çoğu, kazanımlar ile ilgili olumlu görüşler belirtmiştir. Az sayıda öğretmene bazı kazanımların üst düzeyde olduğunu, kazanımların her alanda öğrenci ihtiyaçlarını karşılayabilir ve güncel olmadığını belirtmiştir. Bu durum; bazı öğretmenlerin kazanımları buldukları şartlara ve öğrenci özelliklerine göre yorumlayamadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin Türkçe Programı'nın kazanım boyutuna ilişkin görüşlerine yönelik anket maddelerinin aritmetik ortalaması 3.75'tir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının "Katılıyorum" düzeyinde olduğunu göstermektedir. Buna göre, görüşme yoluyla elde edilen sonuç ile anket sonucu tutarlılık göstermektedir.

"Program'daki kazanımların öğrenci düzeyine uygun olduğunu düşünüyor musunuz?" sorusu için öğretmenlerin % 30.76'sı "Evet", 30.76'sı "Hayır" ve % 38.46'sı "Kısmen" cevabını vermiştir. Kazanımların öğrenci düzeyine uygun olduğunu düşünen öğretmenlerin % 25'i öğrenci gelişimine uygun olduğunu belirtmiştir. Kazanımların öğrenci düzeyine uygun olmadığını düşünen öğretmenlerin % 50'si kazanımlar üst düzey olduğu belirtmiştir. Kazanımların öğrenci düzeyine kısmen uygun olduğunu düşünen öğretmenlerin % 40'ı bazı kazanımların öğrenci ilgisine ve ihtiyaçlarına uygun olmadığını, % 40'ı yazma kazanımlarının üst düzey olduğunu, % 20'si bazı kazanımlarının üst düzey olduğunu, % 20'si öğrenci temelini ve özelliklerinin uygun olmadığını, % 20'si bazı kazanımların gerçekçi olmadığını belirtmiştir. Bu soruya ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 1.84'tür. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının "Kısmen" düzeyinde olduğunu göstermektedir. Görüşme yoluyla elde edilen bulgularına göre; araştırmaya katılan öğretmenler, Program'daki kazanımların öğrenci düzeyine kısmen uygun olduğunu düşünmektedir. Bu durum; öğretmen görüşlerine göre, Program'daki kazanımların öğrenci düzeyine kısmen uygun olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu durumun nedeni; öğrencilerin kazanım ile ilgili ön bilgi

ve beceriye yeteri kadar sahip olmamalarından ya da öğretmenlerin kazanımları öğrenci seviyesine göre düzenleyememelerinden kaynaklanması ile açıklanabilir.

“Program’daki kazanımların temel becerileri destekler (eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme vb.) nitelikte olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusu için öğretmenlerin % 46.15’i “Evet”, % 23.07’si “Hayır” ve % 30.76’sı “Kısmen” cevabını vermiştir. Program’daki kazanımların temel becerileri kısmen destekler nitelikte olduğunu düşünen öğretmenlerin % 25’i eleştirel düşünmenin sağlanamadığını, % 25’i problem çözmeyi desteklemediğini ve % 25’i öğrencilerin hayal güçlerini ve yaratıcılıklarını desteklemediğini belirtmiştir. Bu soruya ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 2.30’dur. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Kısmen” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Görüşme yoluyla elde edilen bulgularına göre; araştırmaya katılan öğretmenler, Program’daki kazanımların temel becerileri kısmen destekler nitelikte olduğunu düşünmektedir. Bu durumun, öğretmenlerin kazanımların temel becerilerin desteklemesini sağlayıcı uygulamalar yapamamalarından ve etkinlikler düzenleyememelerinden kaynaklandığı söylenebilir.

“Program’daki kazanımların dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirebilecek yeterlikte olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusu için öğretmenlerin % 30.76’sı “Evet”, % 38.46’sı “Hayır” ve % 30.76’sı “Kısmen” cevabını vermiştir. Program’daki kazanımların dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirebilecek yeterlikte olmadığını düşünen öğretmenlerin % 20’si sadece müfredatla mümkün olmadığını, % 20’si kazanımların öğrenci özelliklerine uygun olmadığını ve % 20’si öğrenci hazır bulunuşluğuna uygun olmadığını belirtmiştir. Program’daki kazanımların dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini kısmen geliştirebilecek yeterlikte olduğunu düşünen öğretmenlerin % 75’i kazanımların yeterli şekilde kazandırılmadığını, % 25’i yazma, % 25’i okuma ve % 25’i dinleme becerisinin gelişmediğini belirtmiştir. Bu soruya ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 1.92’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Kısmen” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Görüşme yoluyla elde edilen bulgularına göre; araştırmaya katılan öğretmenler, Program’daki kazanımların dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini kısmen geliştirebilecek olduğunu düşünmektedir. Bu durumun, öğretmenlerin kazanımları temel becerilerin

geliştirilmesini sağlayacak şekilde düzenleyememelerinden ve dört temel dil becerisini geliştirecek uygulamaları yeterli şekilde yapamamalarından kaynaklandığı söylenebilir.

“Program’daki kazanımların ölçülebilir nitelikte olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusu için öğretmenlerin % 38.46’sı “Evet” ve % 61.53’ü “Hayır” cevabını vermiştir. Program’daki kazanımların ölçülebilir nitelikte olduğunu düşünen öğretmenlerin % 50’si ölçeklerle değerlendirmeler yapılabildiğini, % 25’i sınavla ölçülebildiğini belirtmiştir. Program’daki kazanımların ölçülebilir nitelikte olmadığını düşünen öğretmenlerin % 75’i zaman sıkıntısı nedeniyle her kazanım için ölçme yapılamadığını, % 50’si her kazanımı ve beceriyi tam olarak ölçmenin mümkün olmadığını, % 37.5’i değerlendirme ölçeklerinin yeterli olmamasından dolayı ek çalışmalar gerektiğini, % 37.5’i ölçekleri uygulamanın zor olduğunu, % 37.5’i ölçeklerin etkili ölçmeyi sağlamadığını, % 37.5’i sınıfların kalabalık olmasından dolayı her kazanım için ölçme yapılamadığını, % 37.5’i ölçeklerin yeterince uygulanmadığını, % 25’i becerilerin gelişimin düzeyinin tam olarak ölçülemediğini ve % 25’i konuşma becerisini ölçmenin zor olduğunu belirtmiştir. Görüşme yoluyla elde edilen bulgularına göre; araştırmaya katılan öğretmenler çoğu, Program’daki kazanımların ölçülebilir nitelikte olmadığını düşünmektedir. Bu durumun öğretmenlerin, kazanımların kazanılma düzeyinin, kazanımların kazanılıp kazanılmadığının belirlenmesi ve değerlendirilmesi için önerilen ölçme araçlarını yeterli şekilde uygulayamamalarından ve zaman sıkıntısı ya da sınıfların kalabalık olması nedeniyle her kazanım için yeterli ölçme ve değerlendirmeyi yapamamalarından kaynaklandığı söylenebilir.

4.1.3. Birinci Alt Problemin Üçüncü Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemin üçüncü sorusu “**İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin Türkçe Programı’nın etkinlik boyutuyla ilgili görüşleri nelerdir?**” olarak ifade edilmiştir.

Tablo 4. 5. : Öğretmenlerin Türkçe Programı'nın Etkinlik Boyutuna İlişkin Anket Yoluyla Elde Edilen Görüşleri

Öğretmenlerin Türkçe Programı'nın Etkinlik Boyutuna İlişkin Görüşlerine Yönelik Maddeler	Tamamen Katılıyorum (5)		Katılıyorum (4)		Kısmen Katılıyorum (3)		Katılmıyorum (2)		Hiç Katılmıyorum (1)		N=81 \bar{X}
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	
26. Etkinliklerin öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre hazırlanmasının doğru bir yaklaşım olduğunu düşünüyorum.	30	37.0	29	35.8	15	18.5	4	4.9	3	3.7	3.97
27. Etkinliklerin öğretmenin rehberliğinde, öğrenciyi etkin kılacak biçimde hazırlanmasının doğru bir yaklaşım olduğunu düşünüyorum.	33	40.7	31	38.3	15	18.5	0	0	2	2.5	4.20
$\bar{X} = 4.08$											

“Etkinliklerin öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre hazırlanmasının doğru bir yaklaşım olduğunu düşünüyorum.” maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin % 37.0’ı “Tamamen Katılıyorum”, % 35.8’i “Katılıyorum”, % 18.5’i “Kısmen Katılıyorum”, % 4.9’u “Katılmıyorum”, % 3.7’si “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.97’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre; öğretmenler, etkinliklerin öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre hazırlanmasının doğru bir yaklaşım olduğunu belirtmektedirler. Bu durum, etkinliklerin öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre hazırlanmasının öğrenci merkezli öğretimin gerçekleşmesi için doğru bir yaklaşım olduğunu şeklinde yorumlanabilir.

Bektaş (2009)’ın İlköğretim Türkçe Dersi (6,7 ve 8) Öğretim Programı’nın ve Uygulamalarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi adlı yüksek lisans çalışmasında, araştırmasına katılan öğretmenler, Program’da belirlenen etkinliklerin öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun olduğu yönünde olumlu görüş belirtmişlerdir.

“Etkinliklerin öğretmenin rehberliğinde, öğrenciyi etkin kılacak biçimde hazırlanmasının doğru bir yaklaşım olduğunu düşünüyorum.” maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin % 40.7’si “Tamamen Katılıyorum”, % 38.3’ü “Katılıyorum”, % 18.5’i “Kısmen Katılıyorum”, % 0.0’ı “Katılmıyorum”, % 2.5’i “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 4.20’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenler, etkinliklerin öğretmenin rehberliğinde, öğrenciyi etkin kılacak biçimde hazırlanmasının doğru bir yaklaşım olduğunu belirtmektedirler. MEB (2006), Program’da öğrencinin öğretmen rehberliğinde; etkili iletişim kurması, grup çalışmalarına katılması, öğrendiklerini aşamalı bir biçimde inşa etmesi ve Türkçe öğretiminin daha verimli olabilmesi için, öğrencinin derse etkin olarak katılmasının sağlanması ve motivasyonunun sürekli olarak desteklenmesi gerektiğini belirtmiştir. Öz (2006: 52), Türkçe Öğretim Programı öğrenciyi merkeze almakta ve bütün etkinliklerde öğrencinin aktif rol almasını gerektirmektedir. Öz (2006: 52) bu nedenle etkinliklerin öğrencinin iletişim kurma, yaratıcılık, iş birliği yapma, sorun çözme, girişimcilik gibi becerilerini geliştirecek şekilde yapılandırıldığını ifade etmiştir. Bu durum, etkinliklerin öğretmenin rehberliğinde öğrenciyi etkin kılacak şekilde hazırlanmasının öğrenci merkezli öğretimin gerçekleşmesi için doğru bir yaklaşım olduğu, öğrencinin öğrenme-öğretme sürecinde pasif değil, etkin rol oynaması gerektiği; öğretmenin ise öğretme-öğrenme sürecinde bilgi aktarıcı olmaktan çıkıp bilgiye giden yolda rehber konumunda olduğu söylenebilir.

Arslan (2008)’ın Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programının Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi adlı doktora çalışmasında, Türkçe öğretmenlerinin etkinlikleri yaparken konuşmaktan çok susmanın ve öğrencileri dinlemenin daha doğru bir davranış olduğunu düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bektaş (2009)’ın İlköğretim Türkçe Dersi (6,7 ve 8) Öğretim Programı’nın ve Uygulamalarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi adlı yüksek lisans çalışmasında, araştırmasına katılan öğretmenler, öğretmenin öğretme-öğrenme sürecinde bilgi aktarıcı olmaktan çıkıp bilgiye giden yolda rehber konuma gelmesi konusunda olumlu görüş belirtmiştir.

Öğretmenlerin, Türkçe Programı'nın etkinlik boyutuna ilişkin görüşlerine yönelik maddelerin toplamının aritmetik ortalaması 4.08'dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının "Katılıyorum" düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu durum; etkinliklerin öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre ve öğretmenin rehberliğinde, öğrenciyi etkin kılacak biçimde hazırlanmasının doğru bir yaklaşım olduğu söylenebilir.

4.1.4. Birinci Alt Problemin Dördüncü Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemin dördüncü sorusu "İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin Türkçe Programı'ndaki ölçme-değerlendirme boyutuyla ilgili görüşleri nelerdir?" olarak ifade edilmiştir.

Tablo 4. 6. : Öğretmenlerin Türkçe Programı'ndaki Ölçme-Değerlendirme Boyutuna İlişkin Anket Yoluyla Elde Edilen Görüşleri

Öğretmenlerin Türkçe Programı'ndaki Ölçme-Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşlerine Yönelik Maddeler	Tamamen Katılıyorum (5)		Katılıyorum (4)		Kısmen Katılıyorum (3)		Katılmıyorum (2)		Hiç Katılmıyorum (1)		N=75	\bar{X}
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%		
28. Program'da önerilen ölçme ve değerlendirme yollarına yönelik, örnek olarak verilen ölçme araçları, (Gözlem, akran değerlendirme ve öz değerlendirme formları; derecelendirilmiş puanlama anahtarları vb.) yeterince açık ve anlaşılabilir.	9	12.0	24	32.0	30	40.0	11	14.7	1	1.3		3.38
29. Ölçme araçları, temel becerileri (eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme vb.) yoklayabilecek niteliktedir.	6	8.0	26	34.7	29	38.7	13	17.3	1	1.3		3.30
30. Önerilen ölçme ve değerlendirme yolları objektif ve etkin ölçmeyi sağlar niteliktedir.	5	6.7	25	33.3	28	37.3	16	21.3	1	1.3		3.22
31. Önerilen ölçme ve değerlendirme yolları uygulanabilir özelliktedir.	4	5.3	25	33.3	29	38.7	15	20.0	2	2.7		3.18

32. Önerilen ölçme ve değerlendirme yolları öğretim sürecindeki eksikliklerin belirlenmesini sağlayabilecek niteliktedir.	3	4.0	25	33.3	35	46.7	10	13.3	2	2.7	3.22
33. Önerilen ölçme ve değerlendirme yolları öğrencilerin aynı zamanda öğrenmelerini de desteklemektedir.	4	5.3	28	37.3	33	44.0	8	10.7	2	2.7	3.32
34. Önerilen ölçme ve değerlendirme yollarını etkin bir şekilde kullanabiliyorum.	5	6.7	17	22.7	32	42.7	18	24.0	3	4.0	3.04
35. Önerilen ölçme ve değerlendirme yollarının karmaşık ve zor anlaşılır olduğunu düşünüyorum.	5	6.7	17	22.7	27	36.0	23	30.7	3	4.0	2.97
36. Önerilen ölçme araçlarını hazırlamakta zorlanıyorum.	7	9.3	18	24.0	30	40.0	16	21.3	4	5.3	3.10
37. Önerilen ölçme ve değerlendirme yolları ve araçları konusunda hizmet içi eğitim ya da seminer yapılması gerekmektedir.	9	12.0	17	22.7	24	32.0	18	24.0	7	9.3	3.04
38. Önerilen ölçme ve değerlendirme yolları ile tüm öğrenciler öğrenme sürecinde etkili bir şekilde değerlendirilebilmektedir.	2	2.7	13	17.3	36	48.0	18	24.0	6	8.0	2.82
39. Akran ve öz değerlendirme formları, öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri kazanmalarına yardımcı olmaktadır.	2	2.7	21	28.0	31	41.3	17	22.7	4	5.3	3.00
40. Öğrenciler öz değerlendirme ve akran değerlendirme formlarını objektif olarak uygulayabilmektedir.	3	4.0	9	12.0	35	46.7	19	25.3	9	12.0	2.70
41. Geleneksel ölçme araçlarını kullanmayı daha çok tercih ediyorum.	5	6.7	22	29.3	29	38.7	16	21.3	3	4.0	3.13
42. Önerilen ölçme ve değerlendirme yolları öğretmenlere ayrı bir yük getirmektedir.	23	30.7	18	24.0	20	26.7	12	16.0	2	2.7	3.64
43. Program'da önerilen ölçme ve değerlendirme yolları (Proje ve performans ödevleri, akran ve öz değerlendirme, gözlem vb.) geleneksel yollardan (Yazılı, test, sözlü sınav vb.) daha etkilidir.	2	2.7	10	13.3	30	40.0	24	32.0	9	12.0	2.62
$\bar{X} = 3.10$											

“Program’da önerilen ölçme ve değerlendirme yollarına yönelik, örnek olarak verilen ölçme araçları, (Gözlem, akran değerlendirme ve öz değerlendirme formları; derecelendirilmiş puanlama anahtarları vb.) yeterince açık ve anlaşılardır.” maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin % 12.0’ı “Tamamen Katılıyorum” % 32.0’ı “Katılıyorum”, % 40.0’ı “Kısmen Katılıyorum”, % 14.7’si “Katılmıyorum”, % 1.3’ü “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.38’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Kısmen Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenler, Program’da önerilen ölçme ve değerlendirme yollarına yönelik, örnek olarak verilen ölçme araçlarının (Gözlem, akran değerlendirme ve öz değerlendirme formları; derecelendirilmiş puanlama anahtarları vb.) kısmen açık ve anlaşılır olduğunu belirtmektedir. Bu durum; öğretmenlerin örnek olarak verilen ölçme araçlarını anlamakta zorlandıkları şeklinde yorumlanabilir.

Bektaş (2009)’ın, İlköğretim Türkçe Dersi (6,7 ve 8) Öğretim Programı’nın ve Uygulamalarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi adlı yüksek lisans çalışmasında, araştırmasına katılan öğretmenler, Program’da yol gösterici açıklamalara yer verilmesinin gerektiği görüşündedir. Özçelik, Gelbal, Güler, Türkmen, Deveci, İyitelikara ve Kaya (2007)’nin 2005-2006 Öğretim Yılı İlköğretim Altıncı Sınıfların Türkçe Dersi Yeni Müfredat Programı’nın Değerlendirilmesi adlı çalışmalarında, Türkçe öğretmenlerin çok azının ölçme-değerlendirme ögesinin anlaşılır bulduğu belirtilmiştir.

“Ölçme araçları, temel becerileri (eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme vb.) yoklayabilecek niteliktedir.” maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin % 8.0’ı “Tamamen Katılıyorum”, % 34.7’si “Katılıyorum”, % 38.7’si “Kısmen Katılıyorum”, % 17.3’ü “Katılmıyorum”, % 1.3’ü “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.30’dur. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Kısmen Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenler, ölçme araçlarının temel becerileri kısmen yoklayabilecek nitelikte olduğunu belirtmektedir. Yenilenen programlarda öğrenilen bilgiler aracılığı ile kazanımların gerçekleşmesi sonucunda eleştirel, yaratıcı,

düşünme, iletişim becerisi, araştırma becerisi, problem çözme ve bilgi teknolojilerini kullanma becerisi, girişimcilik, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma becerisi, karar verme becerisinin geliştirilmesini tasarlamaktadır (Talim Terbiye Kurulu, 2005). Program’da, örnek olarak verilen ölçme araçları, belirlenen bu ortak becerilerin ne düzeyde kazandırıldığını ve ne düzeyde geliştirildiğini belirleyebilmelidir.

“Önerilen ölçme ve değerlendirme yolları objektif ve etkin ölçmeyi sağlar niteliktedir.” maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin % 6.7’si “Tamamen Katılıyorum”, % 33.3’ü “Katılıyorum”, % 37.3’ü “Kısmen Katılıyorum”, % 21.3’ü “Katılmıyorum”, % 1.3’ü “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.22’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Kısmen Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenler, önerilen ölçme ve değerlendirme yollarının objektif ve etkin ölçmeyi kısmen sağlar nitelikte olduğunu belirtmektedir. Türkçe dersinde uygulanan sistem, çoklu bir değerlendirme sistemidir. Değerlendirme sürecine öğrenci ve öğretmen birlikte katılmaktadır. Değerlendirme sürecinde öğrenci başarısının değerlendirilmesinde birkaç yöntemin bir arada kullanılması yararlı olacaktır. Burada öğretmen birden fazla araçla öğrenci başarısı hakkında gerçekçi değerlendirmeler yapacaktır (Cemal ve diğerleri 2010: 359). Bu durumun, öğretmenlerin önerilen ölçme ve değerlendirme yollarını objektif ve etkin ölçmeyi sağlayacak şekilde uygulayamamalarından kaynaklanması ile açıklanabilir.

“Önerilen ölçme ve değerlendirme yolları uygulanabilir özelliktedir.” maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin % 5.3’ü “Tamamen Katılıyorum”, % 33.3’ü “Katılıyorum”, % 38.7’si “Kısmen Katılıyorum”, % 20.0’ı “Katılmıyorum”, % 2.7’si “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.18’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Kısmen Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenler, önerilen ölçme ve değerlendirme yollarının kısmen uygulanabilir özellikte olduğunu belirtmektedir.

Yeni Program ölçme ve değerlendirme sisteminde de önemli değişimler meydana getirmiştir. Program, ölçme-değerlendirme sürecine öğrenciyi de katmış ve ürün, süreç ağırlıklı bir değerlendirmeyi getirmiştir. Buna göre, öğretme-öğrenme sürecinde ortaya çıkan ürünleri değerlendirmek için sürecin içine yerleşmiş bir değerlendirme anlayışı benimsenmiştir. Öğrencinin sadece öğrenme sürecinin sonunda hangi noktada olduğunu belirlemek yerine, süreç boyunca neleri, nasıl yaptığını değerlendirmek ve bunu yaparken de farklı ölçme araçlarını kullanmak (öğrenci ürün dosyaları, kavram haritaları, öğretmen gözlemleri, projeler, bireysel ve grup değerlendirme, akran değerlendirme vb.) söz konusudur. Değerlendirme bilginin yanı sıra tutum, araştırma, sorgulama, problem çözme vb. gibi değerli öğrenme ürünlerine de odaklanmaktadır (Duit & Treagust 1995; Welch 1995; Bauer 1999; Sherman 2000; Windschitl 2002). Öz (2006: 337), ölçme ve değerlendirmenin eğitim ve öğretimin önemli bir parçası olduğunu ve öğrencilerden beklenen bilgi, beceri ve tutumların gelişip gelişmediğinin ölçme ve değerlendirme yoluyla tespit edildiğini; ölçme ve değerlendirme ile eğitim ve öğretim sürecinin sürekli izlenmesini, her aşamada ortaya çıkan sorunların tespitinin ve düzeltilmesinin sağlandığını belirtmiştir. Yine Öz (2006: 339), öğretmenlerin gözlem, performans ödevleri, görüşmeler, öz değerlendirme formları, öğrenci ürün dosyaları (portfolyo), projeler, posterler, dereceli puanlama anahtarı (rubric) vb. araç ve yöntemleri kullanarak öğrencilerin bilgiyi nasıl yapılandırıldığını ve üst zihinsel becerilerini ne kadar geliştirdiğini öğrenim süreci içine değerlendirdiklerini belirtmiştir. Bu durumun, yeni Program'ın ölçme-değerlendirme sürecine öğrenciyi de katması ve ürün, süreç ağırlıklı değerlendirme yolları ile ilgili öğretmenlerin yeterli bilgi ve donanım sahibi olmamalarından kaynaklandığı söylenebilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yarıya yakınının Program ile ilgili hizmet içi eğitim almamış olması da bu durumu açıklamaktadır.

Yıldırım ve Öztürk (2007)'ün Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Ölçme-Değerlendirme Ögesi Hakkında Öğretmen Görüşleri adlı çalışmalarında, öğretmenlerin Program'ın ölçme değerlendirme ögesini genel olarak olumlu bulduklarını, ancak yeni ölçme araçlarının kalabalık sınıflarda kullanılmasının zor ve zaman alıcı bulduklarını belirtmişlerdir. Bektaş (2009)'ın İlköğretim Türkçe Dersi (6,7 ve 8) Öğretim Programı'nın ve Uygulamalarının Öğretmen Görüşlerine Göre

Değerlendirilmesi adlı yüksek lisans çalışmasında, araştırmasına katılan öğretmenlerin çoğunun, Program'ın öngördüğü ölçme-değerlendirmenin formlarının çok detaylı ve fazla olduğu konusunda mustarip olduğu belirtilmiştir. Gömleksiz ve diğerleri (2010)'nin İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki Yazma Öğrenme Alanının Etkililiğinin Değerlendirmesi adlı çalışmasında, araştırmaya katılan öğretmenler, değerlendirme ölçeklerini uygulanabilirlik açısından yetersiz görmüştür. Bu çalışmada, "Yazma" öğrenme alanı ile ilgili değerlendirme ölçeklerinin hem zaman sıkıntısı çekilmesi, hem de ölçekler hakkında çok fazla bilgi sahibi olunmaması nedeniyle yeterince uygulanamadığı; ölçeklerin daha çok biçimsel özellikleri tespit etmeye yönelik olduğu; anlatımı değerlendirmede yetersiz olduğu ve öğrenci sayısı çok olan sınıflarda bu ölçekleri uygulamanın güç olduğu belirtilmiştir.

"Önerilen ölçme ve değerlendirme yolları öğretim sürecindeki eksikliklerin belirlenmesini sağlayabilecek niteliktedir." maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin % 4.0'ı "Tamamen Katılıyorum", % 33.3'ü "Katılıyorum", % 46.7'si "Kısmen Katılıyorum", % 13.3'ü "Katılmıyorum", % 2.7'si "Hiç Katılmıyorum" şeklinde görüş belirtmiştir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.22'dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının "Kısmen Katılıyorum" düzeyinde olduğunu göstermektedir. Ele edilen bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenler, önerilen ölçme ve değerlendirme yollarının öğretim sürecindeki eksikliklerin belirlenmesini kısmen sağlayabilecek nitelikte olduğunu belirtmektedir. Öz (2006: 338), "Programlarda değerlendirme ile sadece öğrenme ürününü değil, öğrencilerin öğrenme süreçleri de izlenir ve bu süreç değerlendirilerek gerektiğinde kullanılan sınıf etkinlikleri değiştirilir." demiştir. Yıldız ve diğerleri (2010) de, öğretim sürecinde değerlendirmenin, öğretimin değerlendirilmesi ve öğrenme eksikliklerin belirlenmesi amacıyla yapıldığını; süreç içerisinde yapılan ölçme değerlendirme çalışmalarıyla da öğretim sürecine ilişkin geri bildirimlerin alındığı varsa da öğrenme eksikliklerinin tamamlandığı ifade etmişlerdir. Bu durum, öğretmenlerin, öğretim sürecinin değerlendirilmesine yönelik olan izleme amaçlı testleri, öğrenci ürün dosyaları, performans ödevleri, kontrol listeleri gibi ölçme ve değerlendirme araçlarının öğretim sürecine ilişkin geri bildirimler sağladığından yeterli şekilde bilgi sahibi olmadıkları şeklinde yorumlanabilir.

“Önerilen ölçme ve değerlendirme yolları öğrencilerin aynı zamanda öğrenmelerini de desteklemektedir.” maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin % 5.3’ü “Tamamen Katılıyorum”, % 37.3’ü “Katılıyorum”, % 44.0’ı “Kısmen Katılıyorum”, % 10.7’si “Katılmıyorum”, % 2.7’si “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.32’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Kısmen Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenler, ölçme ve değerlendirme yollarının öğrencilerin aynı zamanda öğrenmelerini kısmen desteklediğini belirtmektedir. Bu durum, öğretmenlerin ölçme değerlendirme sürecinin bir işlevinin de öğrenmeyi desteklemek olduğunu bilmedikleri ve öğrenmeyi de destekleyecek nitelikte ölçme değerlendirme yollarından haberdar olmadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Öte yandan, Bektaş (2009)’ın İlköğretim Türkçe Dersi (6,7 ve 8) Öğretim Programı’nın ve Uygulamalarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi adlı yüksek lisans çalışmasında, araştırmasına katılan öğretmenler, programda yer alan ölçme-değerlendirme etkinliklerinin öğrencilerin öğrenme sürecindeki gelişimlerini ortaya koyabilecek yeterlilikte olduğu görüşündedirler.

“Önerilen ölçme ve değerlendirme yollarını etkin bir şekilde kullanabiliyorum.” maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin % 6.7’si “Tamamen Katılıyorum”, % 22.7’si “Katılıyorum”, % 42.7’si “Kısmen Katılıyorum”, % 24.0’ı “Katılmıyorum”, % 4.0’ı “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.04’tür. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Kısmen Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenler, önerilen ölçme ve değerlendirme yollarını etkin bir şekilde kısmen kullanabildiklerini belirtmektedir. Bu durumun nedeni; öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirme araçları ile ilgili yeterli bilgi ve donanıma sahip olmamalarından kaynaklanıyor olabilir. Görüşme yapılan öğretmenler de anket bulgularını destekleyici ifadeler kullanmışlardır. Görüşme yapılan öğretmenlerden üçü “Zaman yetmediği için ölçme araçlarını uygulayamıyorum.”, dördü “Ölçme-değerlendirme formlarına gerek olmadığını düşünüyorum, gözlem ve tecrübemle öğrenci hakkında doğru değerlendirmeler yapıyorum.” ikisi “Akran değerlendirmeyi yaptırdım ama öğrenciler kendilerine göre

değerlendirme yaptıkları için sonuçlar doğru olmadı, ben de artık yaptırmıyorum.” demiştir. Görüşme yapılan öğretmenlerin, önerilen ölçme-değerlendirme yollarını belirttikleri nedenlerden dolayı kısmen kullandıkları söylenebilir.

Yıldırım ve Öztürk (2007)'ün Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Ölçme-Değerlendirme Ögesi Hakkında Öğretmen Görüşleri adlı çalışmalarında, öğretmenlerin programda önerilen ölçme araçlarından en çok performans ödevlerini, dereceli puanlama anahtarını, öğrenci ürün dosyalarını ve proje değerlendirme formlarını kullandıkları; buna karşılık akran değerlendirme ve grup öz değerlendirme formu gibi araçları kullanma sıklıklarının çok düşük olduğu tespit edilmiştir. Aynı çalışmada, araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (% 92.4) programda önerilen ölçme araçlarının kalabalık sınıflarda kullanmanın zor ve zaman alıcı olduğunu (% 84) düşündükleri belirtilmiştir. Karakoç (2008)'un İlköğretim Altıncı Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı Okuma Alanının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi adlı yüksek lisans çalışmasında da araştırmaya katılan öğretmenlerin, öz değerlendirme, grup öz değerlendirme ve akran değerlendirme formlarını nadiren kullandığını ya da hiç kullanmadığını belirtmiştir. Arslan (2008)'in Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programının Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi adlı doktora çalışmasında, Türkçe öğretmenlerin, süreci ölçmeye yönelik olan alternatif ölçme değerlendirme araçlarından yazılı anlatım değerlendirme formunu, okuma becerisi gözlem formunu, performans ödevi ve proje değerlendirme formlarını ve ürün dosyası değerlendirme formunu genellikle kullandığını ortaya koymuştur. Yine aynı çalışmada, Türkçe öğretmenlerin, süreci ölçmeye yönelik olan alternatif ölçme değerlendirme araçlarından tutum ölçeklerini, akran değerlendirme formunu, konuşma becerisi gözlem formunu, grup değerlendirme formunu ve öz değerlendirme formlarını biraz kullandığı ve bu araçların genellikle kullanılması gerektiğini düşündüğü belirtilmiştir. Ayrıca Arslan'ın çalışmasında, Türkçe öğretmenlerinin seviye belirleme sınavlarından dolayı ölçme değerlendirme etkinliklerinin ağırlıklı olarak çoktan seçmeli testler ile yapılması gerektiğini ve alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinin eğitim sistemimize kısmen uymadığını düşündükleri; bu yöntemleri sırf teftişte zor duruma düşmemek için kısmen uyguladıkları belirlenmiştir. Öztürk (2012)'ün İlköğretim

İkinci Kademe Konuşma Eğitimine Yönelik Öğretmen Görüşleri : Nitel Bir Çalışma adlı çalışmasında, araştırmaya katılan öğretmenlere konuşma becerisini değerlendirmek için önerilen ölçme araçlarını ne sıklıkla kullandıkları sorulmuş; öğretmenlerin tamamının konuşma becerisini değerlendirmek amacıyla programda önerilen konuşma becerisini değerlendirme formu da dâhil olmak üzere herhangi bir ölçme aracı kullanmadığı, öğrencilere konuşmaları esnasında sözlü uyarılarda bulunarak değerlendirme yaptığı ve bu beceriye özgü bir not vermediği belirlenmiştir. Yine aynı çalışmada, öğretmenler konuşma becerisini değerlendirme formunu kullanmamalarının sebebini de zamanın yetersiz oluşu, fotokopi sıkıntısı ve formun kullanım zorluğu ile açıklamıştır.

“Önerilen ölçme ve değerlendirme yollarının karmaşık ve zor anlaşılır olduğunu düşünüyorum.” maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin % 6.7’si “Tamamen Katılıyorum”, % 22.7’si “Katılıyorum”, % 36.0’ı “Kısmen Katılıyorum”, % 30.7’si “Katılmıyorum”, % 4.0’ı “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 2.97’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Kısmen Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenler, önerilen ölçme ve değerlendirme yollarının kısmen karmaşık ve zor anlaşılır olduğunu belirtmektedir. Bu durumda, öğretmenlerin önerilen ölçme-değerlendirme yollarını anlamakta zorlandıkları ve bu nedenle de ölçme-değerlendirme yollarını uygularken sıkıntılar yaşadıkları sonucu çıkarılabilir.

Bektaş (2009)’ın İlköğretim Türkçe Dersi (6,7 ve 8) Öğretim Programı’nın ve Uygulamalarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi adlı yüksek lisans çalışmasında da araştırmasına katılan öğretmenlerin “Programdaki değerlendirme-gözlem formları sadeleştirilmelidir.” ifadesine tamamen katıldıkları belirtilmiştir.

“Önerilen ölçme araçlarını hazırlamakta zorlanıyorum.” maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin % 9.3’ü “Tamamen Katılıyorum”, % 24.0’ı “Katılıyorum”, % 40.0’ı “Kısmen Katılıyorum”, % 21.3’ü “Katılmıyorum”, % 5.3’ü “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.10’dur. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Kısmen Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgulara

göre; araştırmaya katılan öğretmenler, önerilen ölçme araçlarını hazırlamakta kısmen zorlanmaktadırlar. Bu durumun, öğretmenlerin önerilen ölçme araçları konusunda yeterli bilgi ve donanıma sahip olmadıklarından ve bu nedenle de buldukları çevrenin, okulun ve öğrencilerin özelliklerine göre ölçme araçlarını hazırlayamadıklarından kaynaklandığı söylenebilir.

“Önerilen ölçme ve değerlendirme yolları ve araçları konusunda hizmet içi eğitim ya da seminer yapılması gerekmektedir.” maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin % 12.0’ı “Tamamen Katılıyorum”, % 22.7’si “Katılıyorum”, % 32.0’ı “Kısmen Katılıyorum”, % 24.0’ı “Katılmıyorum”, % 9.3’ü “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.04’tür. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Kısmen Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenler, önerilen ölçme ve değerlendirme yolları ve araçları konusunda hizmet içi eğitim ya da seminer yapılmasının kısmen gerektiğini belirtmektedirler. Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 52.38’i, Türkçe Programı ile ilgili hizmet içi eğitim almadığını belirtmiştir, bu da elde edilen bulguyu desteklemektedir. Bu durum; öğretmenlerin, önerilen ölçme ve değerlendirme yolları ve araçları konusunda hizmet içi eğitime ya da seminere ihtiyaç duydukları şeklinde yorumlanabilir.

Acar, Karacaoğlu (2010)’nun Yenilenen Programların Uygulanmasında Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sorunlar adlı çalışmalarında da öğretmenlerin yenilenen programlar ve çağdaş yaklaşımlarla ilgili eğitim ihtiyacı hissettikleri belirlenmiştir. Çalışmada özellikle etkinlik düzenleme, ölçme değerlendirme, etkin öğrenme, ara disiplin, performans değerlendirme vb. konularda öğretmenlerin yetersiz oldukları belirlenmiştir.

“Önerilen ölçme ve değerlendirme yolları ile tüm öğrenciler öğrenme sürecinde etkili bir şekilde değerlendirilebilmektedir.” maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin % 2.7’si “Tamamen Katılıyorum”, % 17.3’ü “Katılıyorum”, % 48.0’ı “Kısmen Katılıyorum”, % 24.0’ı “Katılmıyorum”, % 8.0’ı “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 2.82’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Kısmen Katılıyorum”

düzeyinde olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenler, önerilen ölçme ve değerlendirme yolları ile tüm öğrencilerin öğrenme sürecinde etkili bir şekilde kısmen değerlendirilebildiğini belirtmektedir. Bu duruma neden olarak, sınıf mevcut sayılarının fazla olmasından dolayı öğretmenlerin her öğrenciyi değerlendirmek için yeterli süreyi ayıramaması ve kitaplarda örnek olarak verilen ölçme değerlendirme formlarını kendi şartlarına göre düzenleyerek kullanamamaları gösterilebilir.

“Akran ve öz değerlendirme formları, öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri kazanmalarına yardımcı olmaktadır.” maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin % 2.7’si “Tamamen Katılıyorum”, % 28.0’ı “Katılıyorum”, % 41.3’ü “Kısmen Katılıyorum”, % 22.7’si “Katılmıyorum”, % 5.3’ü “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.00’dır. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Kısmen Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenler, akran ve öz değerlendirme formlarının, öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri kazanmalarına kısmen yardımcı olduğunu belirtmektedir. Bu durumun; öğretmenlerin, öğrencilerin eleştirel düşünme becerisini kazanmalarını sağlayamamalarından ve bu beceriyi kazanabilmelerine yönelik uygulamalı çalışmalar yapmamalarından kaynaklandığı söylenebilir.

“Öğrenciler öz değerlendirme ve akran değerlendirme formlarını objektif olarak uygulayabilmektedir.” maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin % 4.0’ı “Tamamen Katılıyorum”, % 12.0’ı “Katılıyorum”, % 46.7’si “Kısmen Katılıyorum”, % 25.3’ü “Katılmıyorum”, % 12.0’ı “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 2.70’dır. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Kısmen Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenler, öğrencilerin öz değerlendirme ve akran değerlendirme formlarını objektif olarak kısmen uygulayabildiklerini belirtmektedir. Bu durumun nedeni olarak öğrencilerin içinde buldukları gelişim döneminin etkisinin olduğu ve arkadaşlık ilişkilerinin daha ön planda tutulduğu; öğrencilerin “tarafsız” kavramının ve “tarafsız değerlendirmenin önemini” yeterince açıklanmadığı ve bu konuda öğrencilerin deneyim eksikliği yaşadıkları söylenebilir. Ayıra öğrencilere, öz

değerlendirme ve akran değerlendirme formlarının amacının açıklanmadığı bu formları nasıl doldurmaları gerektiği ile ilgili açıklamaların yapılmadığı da söylenebilir.

Karakoç (2008)'un İlköğretim Altıncı Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı Okuma Alanının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi adlı yüksek lisans çalışmasında da araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu, öğrencilerin öz değerlendirme ve grup öz değerlendirme formlarını kullanırken biraz veya nadiren objektif olduğunu düşünmektedir. Öztürk (2008)'ün İlköğretim Altıncı Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı Okuma Alanının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi adlı yüksek lisans çalışmasında da araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun, öz ve akran değerlendirme ve grup öz değerlendirme formlarının kullanılması esnasında öğrencilerin çok fazla objektif olmadıklarını düşündüğü belirtilmiştir. Bektaş (2009)'ın İlköğretim Türkçe Dersi (6,7 ve 8) Öğretim Programı'nın ve Uygulamalarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi adlı yüksek lisans çalışmasında araştırmasına katılan öğretmenler de öğrencileri, ölçme-değerlendirmeye aktif olarak katılabilecek yeterlilikte görmemektedirler.

“Geleneksel ölçme araçlarını kullanmayı daha çok tercih ediyorum.” maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin % 6.7'si “Tamamen Katılıyorum”, % 29.3'ü “Katılıyorum”, % 38.7'si “Kısmen Katılıyorum”, % 21.3'ü “Katılmıyorum”, % 4.0'ı “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.13'tür. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Kısmen Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenler, geleneksel ölçme araçlarını kullanmayı kısmen daha çok tercih ettiklerini belirtmektedirler. Bu durumun, öğretmenlerin geleneksel ölçme araçlarını kullanmaya alışkın olmalarından, alternatif ölçme-değerlendirme araçlarını etkin bir şekilde kullanamamalarından ve Türkiye ve il genelinde yapılan sınavlarda geleneksel yöntemlerden test tekniğinin kullanılmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Öztürk (2008)'ün İlköğretim Altıncı Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı Okuma Alanının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi adlı yüksek lisans

çalışmasında, öğrenci ürün dosyası, performans ve proje ödevlerini ölçme aracı olarak hiç kullanmayan öğretmen olmadığı, soru türlerinden en çok açık uçlu soruları ve çoktan seçmeli maddelerin kullanıldığı belirtilmiştir. Yine aynı çalışmada, araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamının tarafından kullanılan ölçme araçlarının yazılı sınavlar, performans ve proje ödevleri olduğu; öğretmenlerin okuma alanının değerlendirilmesinde gözlem formu, öz değerlendirme, grup öz değerlendirme ve akran değerlendirme formlarını en az kullandıkları ya da hiç kullanılmadıkları belirtilmiştir. Arslan (2008)'ın Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programının Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi adlı doktora çalışmasında da araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerin, geleneksel ölçme değerlendirme araçlarından çoktan seçmeli testleri ve açık uçlu yazılı sınavları genellikle kullandıkları; seviye belirleme sınavlarından dolayı ölçme değerlendirmenin ağırlıklı olarak çoktan seçmeli testler ile yapılması gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Çoruhlu ve diğerleri (2009)'nin Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Değerlendirme Tekniklerini Kullanmada Karşılaştıkları Problemler: Trabzon Örneği adlı çalışmasında, öğretmenlerin geleneksel ölçme-değerlendirme tekniklerini derslerinde kullanmaktan vazgeçemedikleri, kullanmış oldukları geleneksel ölçme-değerlendirme tekniklerini öğretim programına adapte etmeye çalıştıklarını belirtilmiştir. Gömleksiz ve diğerleri (2010)'nin İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki Yazma Alanının Etkililiğinin Değerlendirilmesi adlı çalışmalarında, birçok öğretmenin değerlendirme ölçeklerinden habersiz olduğu, bu nedenle de eski teknikleri uyguladıkları belirtilmiştir.

“Önerilen ölçme ve değerlendirme yolları öğretmenlere ayrı bir yük getirmektedir.” maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin % 30.7'si “Tamamen Katılıyorum”, % 24.0'ı “Katılıyorum”, % 26.7'si “Kısmen Katılıyorum”, % 16.0'ı “Katılmıyorum”, % 2.7'si Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.64'tür. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Kısmen Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenler, önerilen ölçme ve değerlendirme yollarının öğretmenlere kısmen ayrı bir yük getirdiğini belirtmektedir. Bu durumun, öğretmenlerin kitaplardaki ölçme ve değerlendirme formlarını aynen

kullanmalarından, bu formları buldukları şartlara göre düzenleyememelerinden ya da formlar üzerinde gerekli gördükleri değişiklikleri yapabileceklerini bilmemelerinden kaynaklandığı söylenebilir. Öğretmenlerin, öğrenme sürecine ve ürününe yönelik olan ölçme ve değerlendirme yollarını yeterince uygulayabilmeleri, ölçme araçları üzerinde şartlarına uygun değişiklikler yapabilmeleri ve kendi koşullarına özgü değerlendirme araçları hazırlayabilmeleri için gerekli hizmet içi eğitim ya da seminerin verilmesi gerekmektedir.

Bektaş (2009)'ın İlköğretim Türkçe Dersi (6,7 ve 8) Öğretim Programı'nın ve Uygulamalarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi adlı yüksek lisans çalışmasında da araştırmasına katılan öğretmenlerin çoğunluğu, ölçme-değerlendirme etkinliklerini gerçekleştirebilmek için çok fazla zaman harcadığını düşünmektedir.

“Program’da önerilen ölçme ve değerlendirme yolları (Proje ve performans ödevleri, akran ve öz değerlendirme, gözlem vb.) geleneksel yollardan (Yazılı, test, sözlü sınav vb.) daha etkilidir.” maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin % 2.7’si “Tamamen Katılıyorum”, % 13.3’ü “Katılıyorum”, % 40.0’u “Kısmen Katılıyorum”, % 32.0’ı “Katılmıyorum”, % 12.0’ı “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 2.62’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Kısmen Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenler, önerilen ölçme-değerlendirme yollarını geleneksel ölçme-değerlendirme yollarından kısmen daha etkili bulduklarını belirtmektedir. Bu durum; öğretmen görüşlerine göre, Program’da önerilen ölçme ve değerlendirme yollarının geleneksel yollardan kısmen daha etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu durumun, öğretmenlerin geleneksel ölçme-değerlendirme yollarına alışkın olmalarından, öğretim sürecini değerlendirmeye yönelik olan ölçme-değerlendirme yollarının öneminin, gerekliliğinin ve öğrenme-öğretme sürecine katkısının farkında olmalarından, Türkiye ve il genelinde yapılan sınavlarda geleneksel yöntemlerden test tekniğinin kullanılmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Süreç içerisindeki değerlendirmeye öğretmenin ve öğrencilerin birlikte katılması herhangi bir durum hakkında bütüncül bir bakış açısını ve çoklu değerlendirmeyi de

beraberinde getirir. Çoklu değerlendirme yoluyla sağlanan bütüncül bakış ise öğrencinin, öğretmenin hangi boyutta eksikleri ya da yanlışları olduğunu belirlemek ve bunları gidermek açısından yararlı, güvenilir ve doğru bilgiler sunacaktır (Kutlu ve Ahioğlu 2005, Akt. Yıldız ve diğerler 2010: 358). Yıldız ve diğerleri, ayrıca çoklu değerlendirme yoluyla sağlanan bütüncül bakış açısının öğrenme-öğretme sürecinin daha etkin geçmesini sağlayacağını belirtmektedir.

Öğretmenlerin Türkçe Programı'ndaki ölçme-değerlendirme boyutuna ilişkin görüşlerine yönelik anket maddelerinin toplamının aritmetik ortalaması 3.10'dur. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının "Kısmen Katılıyorum" düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu durumda; öğretmenlerin Türkçe Programı'ndaki ölçme-değerlendirme boyutuna ilişkin kısmen olumlu görüşlere sahip oldukları; alternatif ölçme-değerlendirme yolları ve araçlarıyla ilgili bilgi ve donanım eksikliği yaşadıkları ve hizmet içi eğitim ya da seminere ihtiyaç duydukları sonucu çıkarılabilir.

Tablo 4. 7. : Öğretmenlerin Türkçe Programı'ndaki Ölçme-Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşme Yoluyla Elde Edilen Görüşleri

	N=13	F	%
6. Program'ın ölçme ve değerlendirme boyutuyla ilgili ne düşünüyorsunuz?	a. Evrak kalabalığı.	6	46.15
	b. Gerekli değil.	6	46.15
	c. Sayıları fazla.	5	38.46
	d. Performans ve proje ödev verilmesi güzel.	5	38.46
	e. Akran ve öz değerlendirmeler objektif yapılmıyor.	4	30.76
	f. Ölçme ve değerlendirmelerin çok soyut kalıyor.	4	30.76
	g. Öğrenciyi etkin hâle getiriyor.	4	30.76
	h. Öğretmen ve öğrenci için birer yük.	4	30.76
	i. Sınıfların kalabalık olmasından dolayı çok zaman alıyor.	2	15.38
	j. Form doldurmadan, gözlem ve deneyim le değerlendirmeler yapabiliyorum.	2	15.38
	k. Değerlendirmeler için öğretmen ve öğrencilerin hazır değil.	2	15.38
	l. Akran ve öz değerlendirmeler yapılmıyor.	2	15.38
	m. Proje ve performans ödevlerini veli yaptığı için amacına ulaşmıyor.	2	15.38
	n. Yeterince amacına ulaşmıyor.	1	7.69
	o. Her öğrenci için form doldurmak çok yorucu.	1	7.69
6.1. Program'da örnek olarak verilen ölçeklerin (Gözlem formu, akran değerlendirme ve öz değerlendirme formları vb.) uygulanabilir olduğunu düşünüyor musunuz?	6.1.1.EVET.		
	F	%	
	5	38.46	
	6.1.2.HAYIR.		
	F	%	
Evet. Hayır. Neden?	8	61.53	
	a. Ölçeklerin sayısı fazla olduğu için.		
	4	50	
	b. Zaman yetmediği için.		
	3	37.5	
c. Öğrenciler objektif değerlendirmeler yapamadıkları için sonuçlar geçerli ve doğru olmuyor.			
3	37.5		
d. Derste öğrenciyi gözlemleyerek doğru değerlendirmeler yapılabildiğim için.			
2	25		
e. Her ay değerlendirme yapmaya gerek yok.			
1	12.5		

Program'ın ölçme ve değerlendirme boyutu hakkında ne düşündüklerine ilişkin soru için öğretmenlerin % 46.15'i evrak kalabalığı olduğunu, % 46.15'i gereksiz olduğunu, % 38.46'sı sayılarının fazla olduğunu, % 30.76'sı performans ve proje ödev verilmesinin güzel olduğunu, % 38.46'sı akran ve öz değerlendirmelerin objektif yapılamadığını, % 38.46'sı öğrenciyi etkin hâle getirdiğini, % 38.46'sı öğretmen ve öğrenci için birer yük olduğunu ve % 15.38'i sınıfların kalabalık olmasından dolayı çok zaman aldığını, % 15.38'i form doldurmadan, gözlem ve deneyimle değerlendirme yapılabildiğini, % 15.38'i değerlendirmeler için öğretmen ve öğrencilerin hazır olmadığını, % 15.38'i akran ve öz değerlendirmelerin yapılmadığını, % 15.38'i proje ve performans ödevlerini veli yaptığı için amacına ulaşmadığını, % 7.69'u yeterince amacına ulaşmadığını ve % 7.69'u her öğrenci için form doldurmanın yorucu olduğunu düşünmektedir. Görüşme yapılan öğretmenlerin üçü "Gereksiz olduğu düşünüyorum ancak mecbur olduğum için uyguluyorum.", ikisi "Formları gerekli görmüyorum, formlar olmadan kendim doğru değerlendirmeler yapıyorum.", ikisi "Okulumuzda fotokopi büyük sıkıntı, bu formları çoğaltmak zor oluyor." demiştir. Görüşme yoluyla elde edilen bulgulara göre; öğretmenler, Program'ın ölçme ve değerlendirme boyutuyla ilgili olumsuz düşünceler belirtmektedir. Öğretmenler, ölçme-değerlendirmenin evrak kalabalığı ve gereksiz olduğunu, öğrencileri gözlem ve deneyimleri değerlendirebildiklerini, her öğrenci için form doldurmanın çok zaman aldığını ve her öğrenci form çoğaltma konusunda sıkıntılar yaşandığını belirtmiştir. Bu durum; öğretmenlerin ölçme-değerlendirme araçlarının yararlarına inanmadıkları; ölçme-değerlendirme araçlarını kitaplarda verilen şekilde aynen uyguladıkları, bu araçları buldukları şartlara göre hiçbir değişiklik yapmadan kullandıkları ya da bu araçları buldukları şartlara göre düzenleyebileceklerini bilmedikleri ile açıklanabilir. Ayrıca öğretmen görüşlerine göre, sınıfların kalabalık olmasından dolayı her öğrenci için form doldurmanın zor olduğu ve zaman aldığı ve her öğrenci için form çoğaltma konusunda okullarda fotokopi sıkıntısının yaşandığı da söylenebilir. Öğretmenler, proje ve performans ödevleri ile ilgili olumlu görüşlere sahipler ancak proje ve performans ödevlerini öğrencinin ya internetten indirdiğini ya da velisinin yaptığını belirtmişlerdir. Görüşme yapılan öğretmenlerin ikisi "Proje ödevlerinin internetten indirilmesinden ya da projeleri ödevlerini velilerin hazırlamasından dolayı öğrenci hiçbir şey

yapmıyor.” demiştir. Öğretmenlerden birinin şu sözleri durumu özetleyicidir. “Öğrencilere verdiğim bazı ödevleri veli o kadar mükemmel hazırlamış ki halâ saklarım.” Bu durum; öğrencilerin düzeyine uygun ödev verilmediği ya da öğrencilerin bu ödevleri yeteri kadar önemsemediği ve velilerin ödevler konusunda çok fazla yardımcı olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin Türkçe Programı’ndaki ölçme-değerlendirme boyutuna ilişkin görüşlerine yönelik anket maddelerin toplamının aritmetik ortalaması 3.23’tür. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Kısmen Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Buna göre, görüşme yoluyla elde edilen sonuç ile anket sonucu tutarlılık göstermektedir.

Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini, öğrenme güçlüklerinin neler olduğunu, programların istenilen başarıya ulaşıp ulaşmadığını, öğretimin ve öğretim materyallerinin etkililiğini belirlemek, öğrencilerin gelişimlerini izlemek, onların gelişimlerine yönelik geri bildirimlerde bulunmak için eğitimde ölçme ve değerlendirme hizmeti önemli ve zorunlu bir ihtiyaçtır (Çelikkaya 2008: 122). Program’da en köklü değişikliklerden biri gerçekleştirilmiş; ürün değerlendirmesinden çok süreç değerlendirilmesine önem verilmiştir. Geleneksel yöntemlerdeki değerlendirme eksikliklerin giderilmesi amacıyla yeni programda da ölçme ve değerlendirme ölçütlerinde değişikliğe gidilerek, öğretim sürecinin bir parçası haline getirilmiştir. Yeni Türkçe Program’ında geleneksel ölçme değerlendirme araçlarının yanı sıra alternatif ölçme değerlendirme araçlarının kullanılması ve ürün değerlendirmesinden çok süreç değerlendirmesine önem verilmesi kararlaştırılmıştır. Ancak araştırmamıza katılan öğretmenlerin aynı görüşte olmadıkları görülmektedir. Elde edilen bulgular sonucunda, öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirme araçları ile ilgili bilgi ve donanım eksikliği yaşadıkları, öğrenme-öğretme sürecinin değerlendirmesine yönelik olan ölçme-değerlendirme araçlarının yararlarına inanmadıkları, bu araçları yeterince önemsemedikleri ve uygulamadıkları söylenebilir.

“Program’da örnek olarak verilen ölçeklerin (Gözlem formu, akran değerlendirme ve öz değerlendirme formları vb.) uygulanabilir olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusu için öğretmenlerin % 38.46’sı “Evet” ve % 61.53’ü “Hayır” cevabını vermiştir.

Program'da örnek olarak verilen ölçeklerin uygulanabilir olduğunu düşünmeyen öğretmenlerin % 50'si ölçeklerin sayısının çok olduğunu, % 37.5'i zamanın yetmediğini, % 37.5'i öğrencilerin objektif değerlendirmeler yapamadıkları için sonuçların geçerli ve doğru olmadığını, % 25'i derste öğrenciyi gözlemleyerek doğru değerlendirmeler yapılabildiğini % 12.5'i her ay değerlendirmeler yapmaya gerek olmadığını açıklamıştır. Görüşme yoluyla elde edilen bulgulara göre; öğretmenlerin çoğu, örnek olarak verilen ölçeklerin uygulanabilir olmadığını, daha az sayıda öğretmense uygulanabilir olduğunu düşünmektedir. Bu durum, öğretmenlerin örnek olarak verilen formların hepsini kullanacaklarını düşünmelerinden, kitaplardaki formları olduğu gibi, herhangi bir değişiklik yapmadan kullanmalarından; objektif değerlendirmenin önemini öğrencilere açıklamadıklarından ve objektif değerlendirmeyi öğrencilere öğretmemelerinden kaynaklanması ile açıklanabilir.

Öğretmen anketinde bulunan "*Önerilen ölçme ve değerlendirme yolları uygulanabilir özelliktedir.*" maddesine yönelik öğretmenler "Kısmen Katılıyorum" görüşünü belirtmiştir. Buna göre, görüşme yoluyla elde edilen sonuç ile anket sonucu tutarlılık göstermektedir.

4.1.5. Birinci Alt Problemin Beşinci Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemin beşinci sorusu "**İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin Türkçe Programı'nın ara disiplinler boyutuyla ilgili görüşleri nelerdir?**" olarak ifade edilmiştir.

Tablo 4. 8. : Öğretmenlerin Türkçe Programı'nın Ara Disiplinler Boyutuna İlişkin Görüşme Yoluyla Elde Edilen Görüşleri

	N=13	F	%		
7.Program'daki ara disiplinler hakkında ne düşünüyorsunuz?	a. Gerekli.	5	38.46		
	b. Gerekli değil.	5	38.46		
	c. Zaman sıkıntısı nedeniyle uygulanmıyor.	2	15.38		
	d. Çok önemli görülenler uygulanıyor.	2	15.38		
	e. Günlük hayatta ilişkilendirilmeli.	2	15.38		
	f. Öğrenciye farklı bir bakış ve davranış kazandırıyor.	2	15.38		
	g. Türkçe Programı'nda olmasa da öğrenci bunları kazanıyor.	1	7.69		
	h. Öğrenci potansiyeli uygunsa kazandırılabilir.	1	7.69		
	i. Güzel uygulanırsa öğrencileri geliştirebilir.	1	7.69		
	7.1. Program'da ara disiplinler ve Türkçe kazanımları arasında kurulması istenen ilişkiler hakkında ne düşünüyorsunuz	a. İlişki kurulabiliyor.	3	23.07	
b. Ara disiplinler günlük hayatla ilişkilendirilmeli.		2	15.38		
c. Ara disiplinler kazanımları pekiştirici.		1	7.69		
d. Ara disiplin ve kazanımlar paralel olmalı.		1	7.69		
e. Bazı ilişkilendirmelerde sorun yaşanıyor.		1	7.69		
f. Kazanımları destekleyecek nitelikte olmalı.		1	7.69		
7.2. Sizce, ilişkilendirmeyi Program mı belirlesin öğretmen mi? Program. Neden? Öğretmen. Neden?	7.2.1. PROGRAM.	a. Program, öğretmeni yönlendirmeli.	1	25	
		b. Öğretmen sınıf ve çevre özelliklerine göre düzenleyip uygulamalı.	1	25	
	7.2.2. ÖĞRETMEN.	a. Çevre, sınıf ve öğrenci özelliklerini, ihtiyaçlarını öğretmen daha iyi bildiği için	4	80	
		7.2.3.PROGRAM/ ÖĞRETMEN	a.Program fikir verir, yol gösterir, öğretmen de eklemek istediklerini ekleyebilir.	1	33.33
		b.İkisinin de artı ve eksi yönleri olacağı için ortak olmalı.	1	33.33	
	7.3. Program'da ara disiplinler ve Türkçe kazanımları arasında ilişkiler kurabiliyor musunuz?	7.3.1. EVET.			
		F	%		
		11	84.61		
		7.3.2.HAYIR.			
	Evet.	F	%		
Hayır. Neden?	2	15.38	a. Doğrudan ilişki kurulamıyor.	1	50

Program'daki ara disiplinler hakkında ne düşündüklerine ilişkin soru için öğretmenlerin % 38.46'sı gerekli olduğunu % 38.46'sı gerekli olmadığını % 15.38'i ara disiplinlerin zaman sıkıntısı nedeniyle uygulanmadığını, % 15.38'i çok önemli

görülenlerin uygulandığını, % 15.38'i günlük hayatta ilişkilendirilmesi gerektiğini, % 15.38'i öğrenciye farklı bir bakış ve davranış kazandırdığını, % 7.69'u Türkçe Programı'nda olmasa da öğrencinin bunları kazandığını, % 7.69'u öğrenci potansiyeli uygunsa kazandırılabilirdiğini, % 7.69'u güzel uygulanırsa öğrencileri geliştirebildiğini düşünmektedir. Görüşme yoluyla elde edilen bulgulara göre; öğretmenler, ara disiplinlerin olumlu olduğunu ve gerekli olduklarını düşünmekte ancak ara disiplinlere yeterince yer vermediklerini belirtmektedirler. Görüşme yapılan öğretmenlerden biri "Sınav kaygısı nedeniyle uygulanamıyor.", ikisi "Zaman sıkıntısı nedeniyle fazla yer verilemiyor." demiştir. Bu durum, öğretmenlerin ara disiplinleri yeterince önemsemedikleri ve zaman sıkıntısı nedeniyle yeterince yer veremedikleri şeklinde yorumlanabilir. MEB (2006) Program'da, ara disiplinlerin Sağlık Kültürü, Girişimcilik, İnsan Hakları ve Vatandaşlık, Kariyer Bilinci Geliştirme, Özel Eğitim, Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Spor Kültürü ve Olimpik Eğitim, Afetten Korunma ve Güvenli Yaşam alanlarından oluştuğunu ve Programda yer alan ara disiplin kazanımlarının Türkçe dersinde işlenecek tema/metinlerle ilişkilendirilmesinin esas olduğunu belirtmiştir.

Program'da ara disiplinler ve Türkçe kazanımları arasında kurulması istenen ilişkiler hakkında ne düşündüklerine ilişkin soru için öğretmenlerin % 23.07'si ara disiplinler ile kazanımlar arasında ilişki kurulabildiğini, % 15.38'i ara disiplinlerin günlük hayatla ilişkilendirilmesi gerektiğini, % 7.69'u kazanımları pekiştirici olduğunu, % 7.69'u ara disiplinler ve kazanımların paralel olması gerektiğini, % 7.69'u bazı ilişkilendirmelerde sorun yaşandığını, % 7.69'u ara disiplinlerin kazanımları destekleyecek nitelikte olması gerektiğini düşünmektedir. Görüşme yoluyla elde edilen bulgulara göre; az sayıda öğretmen Program'da ara disiplinler ve Türkçe kazanımları arasında kurulması istenen ilişkinin kurulabildiğini, kazanımları pekiştirici olduğunu düşünmektedir. Öğretmenlerin bazıları, ara disiplinlerin günlük hayatla ilişkilendirilmesi, ara disiplinler ve kazanımların paralel olması, ara disiplinlerin kazanımları destekleyecek nitelikte olması gerektiğini ve bazı ilişkilendirmelerde sorun yaşandığını belirtmektedir. Bu durum; öğretmenlerin, ara disiplinler ve Türkçe kazanımları arasında kurulması istenen ilişkiyi yeterince kuramadıkları ve ara disiplinler ile Türkçe kazanımları arasındaki ilişkiyi anlatan örneklere ihtiyaç duydukları şeklinde yorumlanabilir.

“Sizce, ilişkilendirmeyi Program mı belirlesin öğretmen mi?” sorusu için öğretmenlerin % 30.76’sı “Program”, % 38.46’sı “Öğretmen” ve % 23.07’si “Öğretmen ve Program birlikte belirlesin” cevabını vermiştir. İlişkilendirmeyi programın belirlemesi gerektiğini düşünen öğretmenlerin % 25’i programın öğretmeni yönlendirmesi gerektiğini, % 25’i programın belirlemesini, öğretmenin de sınıf ve çevre özelliklerine göre düzenleyip uygulaması gerektiğini düşünmektedir. İlişkilendirmeyi öğretmenin belirlemesi gerektiğini düşünen öğretmenlerin % 80’i çevre, sınıf ve öğrenci özelliklerini, ihtiyaçlarını öğretmen daha iyi bildiğini açıklamıştır. İlişkilendirmeyi program ve öğretmen birlikte belirlemesi gerektiğini düşünen öğretmenlerin % 33.33’ü programın fikir verdiğini, yol gösterdiğini, öğretmenin de eklemek istediklerini ekleyebildiğini, % 33.33’ü ikisinin de artı ve eksi yönleri olacağı için ortak olması gerektiğini düşünmektedir. Görüşme yoluyla elde edilen bulgulara göre; öğretmenler, Program’da ara disiplinler ve Türkçe kazanımları arasında kurulması istenen ilişkileri % 30.76’sı program, % 38.46’sı öğretmen, % 23.07’si program ve öğretmen birlikte olarak belirlemesi gerektiğini belirtmiştir. Bu durum; ara disiplinler ve Türkçe kazanımları arasında kurulması istenen ilişkiyi öğretmenin belirlemek istediği şeklinde yorumlanabilir.

“Program’da ara disiplinler ve Türkçe kazanımları arasında ilişkiler kurabiliyor musunuz?” sorusu için öğretmenlerin % 84.61’i “Evet” ve % 15.38’i “Hayır” cevabını vermiştir. Program’da ara disiplinler ve Türkçe kazanımları arasında ilişki kurabildiklerini belirten öğretmenlerden ikisi “Ara disiplinlere zaman zaman yer veriyorum.”, ikisi “Sınav kaygısı nedeniyle çok zaman ayıramıyorum.”, üçü “Zaman yetmediği için ara disiplinlere çok yer veremiyorum” demiştir. Program’da ara disiplinler ve Türkçe kazanımları arasında ilişki kuramayan öğretmenlerin % 50’si doğrudan ilişki kuramadıklarını belirtmiştir. Görüşme yoluyla elde edilen bulgulara göre; öğretmenlerin çoğu, Program’da ara disiplinler ve Türkçe kazanımları arasında ilişki kurabildiklerini ancak çok fazla yer veremediklerini belirtmiştir. Bu durum; öğretmenlerin, ara disiplinler ve Türkçe kazanımları arasında ilişki kurabildikleri ancak öğretmenlerin yarısının ara disiplinler ve Türkçe kazanımları arasında ilişki kurulan örneklere ihtiyaç duydukları; ara disiplinlere zaman sıkıntısı ve sınav kaygısı nedeniyle yeterince yer veremedikleri şeklinde yorumlanabilir.

4.1.6. Birinci Alt Problemin Altıncı Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemin altıncı sorusu “İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin Türkçe Programı’nın dil bilgisi boyutuyla ilgili görüşleri nelerdir?” olarak ifade edilmiştir.

Tablo 4. 9. : Öğretmenlerin Türkçe Programı’nın Dil Bilgisi Boyutuna İlişkin Anket Yoluyla Elde Edilen Görüşleri

Öğretmenlerin Türkçe Programı’nın Dil Bilgisi Boyutuna İlişkin Görüşlerine Yönelik Maddeler	Tamamen Katılıyorum (5)		Katılıyorum (4)		Kısmen Katılıyorum (3)		Katılmıyorum (2)		Hiç Katılmıyorum (1)		N=79	\bar{X}
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%		
44. Dil bilgisi konuları öğrencilerin düzeyine uygundur.	21	26.6	27	34.2	17	21.5	11	13.9	3	3.8		3.65
45. Dil bilgisi konuları sınıflara göre aşamalı olarak düzenlenmiştir.	19	24.1	35	44.3	11	13.9	11	13.9	3	3.8		3.70
46. 6. sınıf için verilen dil bilgisi konularının yoğunluğu uygundur.	7	8.9	20	25.3	14	17.7	17	21.5	21	26.6		2.68
47. 7. sınıf için verilen dil bilgisi konularının yoğunluğu uygundur.	13	16.5	28	35.4	23	29.1	11	13.9	4	5.1		3.44
48. 8. sınıf için verilen dil bilgisi konularının yoğunluğu uygundur.	14	17.7	32	40.5	23	29.1	5	6.3	5	6.3		3.56
												$\bar{X} = 3.40$

“Dil bilgisi konuları öğrencilerin düzeyine uygundur.” maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin % 26.6’sı “Tamamen Katılıyorum”, % 34.2’si “Katılıyorum”, % 21.5’i “Kısmen Katılıyorum”, % 13.9’u “Katılmıyorum”, % 3.8’i “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.65’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Kısmen Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre; öğretmenler, dil bilgisi konularının öğrenci düzeyine kısmen uygun olduğunu belirtmektedir. Bu durumda, dil bilgisi konular ile ilgili öğrenci düzeyine uygun olacak şekilde düzenlemeler yapılması gerektiği söylenebilir. Oysa

MEB (2006) Program’da, Türkçenin kurallarıyla ilgili kazanımların öğrencilerin düzeylerine uygun olarak ve aşamalı bir biçimde verildiğini belirtmiştir.

Öte yandan, İtmeç (2008)’in İlköğretim Altıncı Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı Dil Bilgisi Öğrenme Alanının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi adlı yüksek lisans çalışmasında, araştırmaya katılan öğretmenler, dil bilgisine ait kazanımları öğrenci dil gelişimine ve dil bilgisi öğrenme alanındaki kazanımları programın genel amaçlarına uygun bulmaktadır. İlgili çalışmada farklı sonuç çıkması; İtmeç’in araştırmasının sadece 6. sınıf ile sınırlı olmasından kaynaklanıyor olabilir.

“Dil bilgisi konuları sınıflara göre aşamalı olarak düzenlenmiştir.” maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin % 24.1’i “Tamamen Katılıyorum”, % 44.3’ü “Katılıyorum”, % 13.9’u “Kısmen Katılıyorum”, % 13.9’u “Katılmıyorum”, % 3.8’i “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.70’dır. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre; öğretmenler, dil bilgisi konularının sınıflara göre aşamalı olarak düzenlendiğini belirtmektedirler. Bu durum, dil bilgisi konularının sınıflara göre aşamalı olarak düzenlendiği ve bu düzenlenmenin uygun olduğu şekilde yorumlanabilir. MEB (2006) Program’da, dil bilgisinde kolaydan zora ilerleyen bir sıra izlendiği ve konuların birbiriyle olan ilişkilerinin gözetildiği belirtilmiştir.

Öte yandan, Yaman ve Karaarslan (2010)’ın İlköğretim Türkçe Dersi Programının Dil Bilgisi Öğretimindeki Etkililiği: Nitel Bir Çalışma adlı çalışmasında öğretmenler, dil bilgisi konularının kimi yerlerde aşamalılık ilkesine uygun olarak verilmediğini ve bundan dolayı sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir.

“6. sınıf için verilen dil bilgisi konularının yoğunluğu uygundur.” maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin % 8.9’u “Tamamen Katılıyorum”, % 25.3’ü “Katılıyorum”, % 17.7’si “Kısmen Katılıyorum”, % 21.5’i “Katılmıyorum”, % 26.6’sı “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 2.68’dır. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Kısmen Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre; öğretmenler, 6. sınıf için verilen dil bilgisi konularının

yoğunluğunun kısmen uygun olduğunu belirtmektedir. Bu durumun, öğrencilerin alt sınıflarda öğrenmeleri gereken dil bilgisi konularını yeterli şekilde öğrenememelerinden ve bu konular ile 6. sınıf dil bilgisi konularını 6. sınıfta öğrenmekte öğrenmek zorunda kalmalarından kaynaklandığı söylenebilir. Öğretmenlerin, 6. sınıf için verilen dil bilgisi konularının yoğunluğunu uygun bulmamalarının nedenlerinin ortaya çıkarılması için ayrıntılı bir çalışmanın yapılması gerekmektedir.

İtmeç (2008)'in İlköğretim Alıntıcı Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı Dil Bilgisi Öğrenme Alanının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi adlı yüksek lisans çalışmasında, araştırmaya katılan öğretmenler, dil bilgisinin altıncı sınıf için yeterli olduğu ama dil bilgisi öğretimine ayrılan zamanın yetmediğini ve etkinliklerin yetersiz olduğunu belirtmektedirler.

“7. sınıf için verilen dil bilgisi konularının yoğunluğu uygundur.” maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin % 16.5'i “Tamamen Katılıyorum”, % 35.4'ü “Katılıyorum”, % 29.1'i “Kısmen Katılıyorum”, % 13.9'u “Katılmıyorum”, % 5.1'i “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.44'tür. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenler, 7. sınıf için verilen dil bilgisi konularının yoğunluğu uygun olduğunu belirtmektedirler. Bu durumda, 7. sınıf için verilen dil bilgisi konularının yoğunluğunun öğrenciler için uygun olduğu ve dil bilgisi konularının eğitim-öğretim dönemleri içinde gerçekleştirilebilir şekilde düzenlendiği söylenebilir.

“8. sınıf için verilen dil bilgisi konularının yoğunluğu uygundur.” maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin % 17.7'si “Tamamen Katılıyorum”, % 40.5'i “Katılıyorum”, % 29.1'i “Kısmen Katılıyorum”, % 6.3'ü “Katılmıyorum”, % 6.3'ü “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.56'dır. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenler, 8. sınıf için verilen dil bilgisi konularının yoğunluğu uygun olduğunu belirtmektedirler. Bu durumda, 8. sınıf için

verilen dil bilgisi konularının yoğunluğunun öğrenciler için uygun olduğu ve dil bilgisi konularının eğitim-öğretim dönemleri içinde gerçekleştirilebilir şekilde düzenlendiği söylenebilir.

Öğretmelerin Türkçe Programı'nın dil bilgisi boyutuna ilişkin görüşlerine yönelik anket maddelerinin toplamının aritmetik ortalaması 3.40'tır. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının "Katılıyorum" düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu durumda; öğretmenlerin Türkçe Programı'nın dil bilgisi boyutuna ilişkin olumlu görüşlere sahip oldukları sonucu çıkarılabilir.

4.1.7. Birinci Alt Problemin Yedinci Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemin yedinci sorusu "İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin bitişik eğik yazı ve bitişik eğik yazının uygulanmasıyla ilgili görüşleri nelerdir?" olarak ifade edilmiştir.

Tablo 4. 10. : Öğretmenlerin Bitişik Eğik Yazı ve Bitişik Eğik Yazının Uygulanmasına İlişkin Anket Yoluyla Elde Edilen Görüşleri

Öğretmenlerin Bitişik Eğik Yazı ve Bitişik Eğik Yazının Uygulanmasına İlişkin Görüşlerine Yönelik Maddeler	Tamamen Katılıyorum (5)		Katılıyorum (4)		Kısmen Katılıyorum (3)		Katılmıyorum (2)		Hiç Katılmıyorum (1)		N=78 \bar{X}
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	
49. Bitişik eğik yazı, öğrencilerin yazma becerilerini desteklemektedir.	5	6.4	11	14.1	14	17.9	30	38.5	18	23.1	2.42
50. Bitişik eğik yazı öğrencilerin yazmaya ilgi ve isteklerini artırmaktadır.	3	3.8	3	3.8	15	19.2	30	38.5	27	34.6	2.03
51. Öğrenciler, bitişik eğik yazıyla daha hızlı yazı yazıyorlar.	2	2.6	7	9.0	12	15.4	29	37.2	28	35.9	2.05
52. Bitişik eğik yazıyla öğrenciler daha düzgün ve okunaklı yazıyorlar.	2	2.6	3	3.8	14	17.9	22	28.2	37	47.4	1.85
53. Bitişik eğik yazı öğrencilerin estetik ve güzel yazı yazmalarını desteklemektedir.	2	2.6	11	14.1	20	25.6	23	29.5	22	28.2	2.33

54. Öğrenciler etkinlikleri, metinleri ve ödevlerini bitişik eğik yazmakta isteklidir.	1	1.3	2	2.6	15	19.2	29	37.2	31	39.7	1.88
55. Öğrenciler etkinlikleri ve metinleri bitişik eğik yazıyla yazıyorlar.	10	12.8	7	9.0	28	35.9	18	23.1	15	19.2	2.73
56. Öğrenciler dik temel harflerle (düz) yazı yazmak istiyorlar.	36	46.2	23	29.5	16	20.5	2	2.6	1	1.3	4.16
57. Dik temel harflerle yazı yazmaya alışık olduğum için bitişik eğik yazı kullanmada zorluk yaşıyorum.	16	20.5	18	23.1	21	26.9	16	20.5	7	9.0	3.25
58. Bitişik eğik yazıyla yeteri kadar düzgün ve okunaklı yazıyorum.	12	15.4	25	32.1	23	29.5	12	15.4	6	7.7	3.32
59. Bitişik eğik yazıyla daha hızlı yazıyorum.	7	9.0	14	17.9	20	25.6	22	28.2	15	19.2	2.69
60. Tahtada (kara tahta) bitişik eğik yazıyı kullanmakta oldukça zorlanıyorum.	10	12.8	21	26.9	17	21.8	21	26.9	9	11.5	3.02
61. Bitişik eğik yazıyı kullanmak istemiyorum.	15	19.2	16	20.5	21	26.9	16	20.5	10	12.8	3.12
62. Tercihe bırakılırsa dik temel harflerle yazı yazmak isterim.	32	41.0	19	24.4	13	16.7	8	10.3	6	7.7	3.80
63. Türkçe öğretmenlerinin bitişik eğik yazı konusunda hizmet içi eğitim almaları gerekmektedir.	20	25.6	12	15.4	18	23.1	16	20.5	12	15.4	3.15
64. Diğer alan öğretmenlerinin bitişik eğik yazı konusunda hizmet içi eğitim almaları gerekmektedir.	30	38.5	12	15.4	15	19.2	11	14.1	10	12.8	3.52
$\bar{X} = 2.83$											

“Bitişik eğik yazı, öğrencilerin yazma becerilerini desteklemektedir.” maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin % 6.4’ü “Tamamen Katılıyorum”, % 14.1’i “Katılıyorum”, % 17.9’u “Kısmen Katılıyorum”, % 38.5’i “Katılmıyorum”, % 23.1’i “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 2.42’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılmıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenler, bitişik eğik yazının, öğrencilerin yazma becerilerini desteklemediğini belirtmektedir. Bu durum, bitişik eğik yazının araştırmalarda ortaya konulduğu şekilde öğrencilerin yazma becerisini

desteklemediği ve bu konunun daha iyi ortaya konulması için çeşitli deneysel çalışmaların yapılması gerektiği söylenebilir.

Gömlüksiz ve diğlerleri (2010)'nin İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki Yazma Öğrenme Alanının Etkililiğinin Değerlendirmesi adlı çalışmalarında, araştırmaya katılan öğretmenler, İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ile birlikte kullanılmaya başlanan bitişik eğik yazının özellikle ilk kademedeki öğrencilerin yazma becerilerini yeterince edinmemelerine yol açtığı belirtmiştir. Yine bu çalışmada; araştırmaya katılan öğretmenler, bazı branş öğretmenlerinin dik yazı kullanmasının ve ders kitaplarında, diğler yazılı materyallerde ve yazılı kâğıtlarında dik yazı kullanılmasının yazma becerilerini olumsuz etkilediği ve “yazma” öğrenme alanı ile ilgili kazanımlara ulaşılmasını olumsuz yönde etkilediğini belirtmiştir. Bitişik eğik yazı becerilerinin ilk kademedeki ikinci kademeye aktarılmasında sorun yaşandığı da belirtilmiştir. İlgin ve Arslan (2010)'ın Öğretmen ve Öğrencilerin Bitişik Eğik Yazı ile İlgili Görüşleri adlı çalışmalarında, araştırmaya katılan öğretmenlerin bitişik eğik yazıyı öğrenciler için zorlayıcı ve yorucu buldukları belirtilmiştir.

“Bitişik eğik yazı öğrencilerin yazmaya ilgi ve isteklerini artırmaktadır.” maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin % 3.8'i “Tamamen Katılıyorum”, % 3.8'i “Katılıyorum”, % 19.2'si “Kısmen Katılıyorum”, % 38.5'i “Katılmıyorum”, % 34.6'sı “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 2.03'tür. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılmıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre; öğretmenler, bitişik eğik yazının öğrencilerin yazmaya karşı ilgi ve isteklerini artırmadığını belirtmektedirler. Görüşme yapılan öğretmenler de anket bulgularını destekleyici ifadeler kullanmışlardır. Görüşme yapılan öğretmenlerin üçü, “Öğrenciler, mecbur tutunca el yazı kullanıyor ama bu sefer de yazıları okunaksız oluyor.”, biri “Öğrenci, fırsat bulduğunda düz yazı kullanıyor.”, ikisi “El yazı konusunda ısrar ettiğimde öğrenciler tepki gösteriyor.”, biri “Öğrenciye yazı yazmaya zaten isteksiz, zorla yazı yazdırıyoruz, bir de el yazı istediğimizde yazı yazdırmak çok daha zorlaşıyor” demiştir. Elde edilen bulgulardan yola çıkarak öğrencilerin zorlama ve baskı olunca bitişik eğik yazı kullandıkları, bitişik eğik yazı yazmaya ilgi ve istek duymadıkları söylenebilir.

Öte yandan, Güneş (2006), “Bitişik eğik el yazısı öğrencide yazı yazma isteğini artırmakta, ilgi uyandırmakta, yazı yazmayı sevdirmekte, öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmekte, süslü yazı yazma zevkini kazandırmaktadır. Bitişik eğik yazı aynı zamanda güzel yazı yazmaya da uygundur. Bitişik eğik yazının harfleri öğrencilerin yapacakları çeşitli süslemelere daha elverişlidir.” demektedir. MEB Türkçe Dersi 6-8. Sınıflar Öğretim Programı ve Kılavuzu’nda da, yapılan araştırmaların öğrencilerin bitişik eğik yazı harflerini yazmada bir problemle karşılaşmadıklarını ve bu yazı türünden zevk aldıklarını gösterdiğini belirtmektedir. Araştırmamızın bulguları, bu sonuçları desteklememektedir.

Arıcı (2012)’nin İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin, Türkçe ve Sınıf Öğretmenlerinin Bitişik Eğik Yazı Hakkındaki Görüşleri adlı çalışmasında da görüşme yapılan öğrencilerin % 60’ı bitişik eğik yazıyı sevmediklerini, % 40’ı ise sevdiklerini ifade etmişlerdir.

“Öğrenciler, bitişik eğik yazıyla daha hızlı yazı yazıyorlar.” maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin % 2.6’sı “Tamamen Katılıyorum”, % 9.0’ı “Katılıyorum”, % 15.4’ü “Kısmen Katılıyorum”, % 37.2’si “Katılmıyorum”, % 35.9’u “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 2.05’tir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılmıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenler, öğrencilerin bitişik eğik yazıyla daha hızlı yazı yazmadığını belirtmektedir.

Güneş (2006), yazı öğretiminde harflerin yazı yönü, başlangıç ve bitiş noktaları, çizgilerin soldan sağa ve yukarıdan aşağıya doğru çizilmesi ile bir harfi eli kaldırmadan (az hareketle) yazma konuları oldukça önem taşıdığını, yazı yönünün öğrencinin kas gelişimine uygun olması yazı öğretimini kolaylaştırdığını, yazı yönü olarak; harfin yazımına başlangıç noktası üzerinde daha çok durulduğunu, araştırmaların da hızlı ve güzel yazı yazabilmek için harfleri eli kaldırmadan (daha az hareketle) yazmanın gerektiğini belirtmektedir. Yine Güneş (2006), araştırmalara göre bitişik eğik yazının, sürekli ve hızlı yazıldığını, dik temel yazıda her harften sonra durulduğu için yazı yazma süreci sık sık kesilmekte ve yavaşlamakta olduğunu belirtmektedir. Akyol (2009: 56), bitişik eğik yazının kesintisiz hareketlerle

oluşturulduğunu yani bu yazıda sıklıkla elini kaldırıp tekrar tekrar yazma noktasını bulup devam etme zorunluluğunun olmadığını ve bu durumun da yazma ve düşünme hızının arttırdığını belirtmektedir. Bitişik eğik yazı ile öğretim yapılmasının gerekçeleri İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı'nda (2005: 247) şu şekilde belirtilmiştir: “Çocuklar anatomik yapılarından dolayı kalemi eğik olarak tutmaktadırlar ve öğrenciler kalemi ellerine ilk aldıklarında eğik ve dairesel çizgiler çizmektedirler. Ayrıca bitişik eğik yazarken geri dönüşler olmadığından yazı daha akıcı üretilmektedir.” Araştırmamızın bulguları, bu sonuçları desteklememektedir. Bu durumda, öğrencilerin bitişik eğik yazıyla daha hızlı yazdıklarını ya da yazamadıklarını ortaya koyabilecek daha sistemli ve kapsamlı çalışmalara ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

Öte yandan, Gömleksiz ve diğerleri (2010)'nin İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki Yazma Öğrenme Alanının Etkililiğinin Değerlendirmesi adlı makale çalışmasında, araştırmaya katılan öğretmenler, bitişik eğik yazının öğrencilerin bütünlük algısı ile daha kolay öğrenmelerini, hızlı ve rahat yazmalarını sağladığı ve öğrencilerin kas gelişimini desteklediği şeklinde olumlu görüşler belirtmişlerdir.

“Bitişik eğik yazıyla öğrenciler daha düzgün ve okunaklı yazıyorlar.” maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin % 2.6'sı “Tamamen Katılıyorum”, % 3.8'i “Katılıyorum”, % 17.9'u “Kısmen Katılıyorum”, % 28.2'si “Katılmıyorum”, % 47.4'ü “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 1.85'tir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılmıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenler, bitişik eğik yazıyla öğrencilerin daha düzgün ve okunaklı yazmadıklarını belirtmektedir. Görüşme yapılan öğretmenler de anket bulgularını destekleyici ifadeler kullanmışlardır. Görüşme yapılan öğretmenlerin biri “Öğrenci mecbur tutunca el yazısı yazıyor ama yazısını karışık, okunaksız oluyor.”, üçü “Öğrenci kendi yazısını okuyamıyor, öğrencilerin yazıları berbat hâle geldi.”, biri “Öğrenci hızlı yazdığında el yazısı okunaksız oluyor”, üç öğretmen “Öğrencinin yazısını okuyamıyorum” demiştir. Bu durumun, öğrencilerin bitişik eğik yazıyı şekil olarak bildikleri ancak bitişik eğik yazıyı kurallarına uygun yazamadıkları ve bitişik eğik yazı yazma becerisini kazanamadıkları şeklinde yorumlanabilir.

İlgın ve Arslan (2010)'ın Öğretmen ve Öğrencilerin Bitişik Eğik Yazı ile İlgili Görüşleri adlı çalışmalarında da araştırmaya katılan öğretmenler, öğrencilerin bitişik eğik yazı ile yazılarının düzensiz, dağınık olduğunu ve yazılarını okuyamadıklarını belirtmiştir.

“Bitişik eğik yazı öğrencilerin estetik ve güzel yazı yazmalarını desteklemektedir.” maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin % 2.6'sı “Tamamen Katılıyorum”, % 14.1'i “Katılıyorum”, % 25.6'sı “Kısmen Katılıyorum”, % 29.5'i “Katılmıyorum”, % 28.2'si “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 2.33'tür. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılmıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenler, bitişik eğik yazının öğrencilerin estetik ve güzel yazı yazmalarını desteklemediğini belirtmektedirler. Bu durumda, bitişik eğik yazının estetik ve güzel yazı yazmayı desteklemediği söylenebilir. Bu durumun, öğrencilerin 6. sınıfta bitişik eğik yazı yazma ile dik temel harflerle yazı yazma arasında ikilem yaşamalarından, yazılarında her iki yazı biçimini kullanmaları nedeniyle yazılarının karışık hâle gelmesinden ve güzel olmamasından kaynaklandığı söylenebilir.

Öte yandan Güneş (2006)'e göre; bitişik eğik el yazısı öğrencide yazı yazma isteğini artırmakta, ilgi uyandırmakta, yazı yazmayı sevdirmekte ve öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmekte, süslü yazı yazma zevkini kazandırmakta aynı zamanda güzel yazı yazmaya da uygundur. Araştırmamızın bulguları, bu sonuçları desteklemektedir.

“Öğrenciler etkinlikleri, metinleri ve ödevlerini bitişik eğik yazmakta isteklidir.” maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin % 1.3'ü “Tamamen Katılıyorum”, % 2.6'sı “Katılıyorum”, % 19.2'si “Kısmen Katılıyorum”, % 37.2'si “Katılmıyorum”, % 39.7'si “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 1.88'dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılmıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenler, öğrencilerin etkinlikleri, metinleri ve ödevlerini bitişik eğik yazmakta istekli olmadıklarını belirtmektedir. Bu durumun nedeni; ders ve çalışma kitaplarının bitişik eğik yazı ile hazırlanmamasının ve

çevrede sürekli düz yazı ile ilgili uyarıcıların olmasının öğrencileri bitişik eğik yazı kullanımını konusundan istekli hâle getirmediği ile açıklanabilir.

Gömlüksüz ve diğerleri (2010)'nin İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki Yazma Öğrenme Alanının Etkililiğinin Değerlendirmesi adlı çalışmalarında da araştırmaya katılan öğretmenler ders kitaplarında ve yazılı kâğıtlarında dik yazının kullanılmasının “yazma” öğrenme alanı ile ilgili kazanımlara ulaşılmasını olumsuz yönde etkilediği belirtilmiştir. Arıcı (2012)'nin İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin, Türkçe ve Sınıf Öğretmenlerinin Bitişik Eğik Yazı Hakkındaki Görüşleri adlı çalışmasında da araştırmaya katılan öğretmenler, ders kitaplarının dik temel harflerle (düz yazıyla) yazılmasının ve öğrencilerin defterlerinin de bitişik eğik yazıya uygun olmamasının çocukları olumsuz etkilediğini ve onları düz yazıya yönlendirdiğini, çalışma kitaplarında öğrencilerin yazmaları için ayrılan bölümlerin yeterli olmadığını ifade etmişlerdir.

“*Öğrenciler etkinlikleri ve metinleri bitişik eğik yazıyla yazıyorlar.*” maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin % 12.8'i “Tamamen Katılıyorum”, % 9.0'ı “Katılıyorum”, % 35.9'u “Kısmen Katılıyorum”, % 23.1'i “Katılmıyorum”, % 19.2'si “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 2.73'tür. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Kısmen Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenler, öğrencilerin etkinlikleri ve metinleri bitişik eğik yazıyla kısmen yazdıklarını belirtmektedirler. Bu durumun, öğretmenlerin, öğrencilere yazı biçimi konusunda esneklik tanımalarından ve bitişik eğik yazı kullanımını zorunlu tutmamalarından kaynaklandığı söylenebilir.

“*Öğrenciler dik temel harflerle (düz) yazı yazmak istiyorlar.*” maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin % 46.2'si “Tamamen Katılıyorum”, % 29.5'i “Katılıyorum”, % 20.5'i “Kısmen Katılıyorum”, % 2.6'sı “Katılmıyorum”, % 1.3'ü “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 4.16'dır. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenler, öğrencilerin dik temel harflerle (düz) yazı yazmak istediklerini belirtmektedir. Görüşme yapılan

öğretmenlerin ifadeleri de anket bulgularını desteklemektedir. Görüşme yapılan öğretmenler “Öğrenciler düz yazı yazmak istiyor.”, “Öğrenciler el yazı yazmak istemiyor”, “Diğer ders öğretmenleri esnek davrandığı için öğrenciler Türkçe dersinde el yazısını kullanmak istemiyor.”, biri “Öğrenci, el yazısı ile yazısının güzel, okunaksız olacağı korkusundan dolayı düz yazı kullanmak istiyor.” demiştir. Bu durum, diğer ders öğretmenlerinin bitişik eğik yazıyı kullanmamalarından, bitişik eğik yazı kullanımını konusunda ısrarcı ve kararlı davranmamalarından ve yazı biçimini öğrencilerin tercihihine bırakmalarından kaynaklanabilir. Ancak öğrencilerin, okuma-yazmayı bitişik eğik yazı ile öğrendikleri ve bitişik eğik yazıyı beş yıl boyunca her tür etkinlikte kullandıkları düşünüldüğünde; ikinci kademeye geldiklerinde bitişik eğik yazıyı yazmak istememeleri, dik temel harflerle (düz) yazı yazmaya karşı meraklı, istekli olmaları ve dik temel harflerle (düz) yazı yazmak istemeleri bitişik eğik yazı yazma becerisi kazanamadıkları biçiminde yorumlanabilir. Bu durum; öğrencilerin, bitişik eğik yazıyı birinci kademede şekil olarak öğrendikleri ancak beceri olarak yeterince kazanamadıkları ile açıklanabilir. Birinci kademede bitişik eğik yazısının kullanımına yönelik araştırmaların yapılmasının bu konunun daha ayrıntılı bir şekilde ortaya çıkarılmasını ve bu konu ile ilgili daha aydınlatıcı sonuçların elde edilmesini sağlayacağı düşünülmektedir.

“Dik temel harflerle yazı yazmaya alışık olduğum için bitişik eğik yazı kullanmada zorluk yaşıyorum.” maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin % 20.5’i “Tamamen Katılıyorum”, % 23.1’i “Katılıyorum”, % 26.9’u “Kısmen Katılıyorum”, % 20.5’i “Katılmıyorum”, % 9.0’ı “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.25’tir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Kısmen Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenler, dik temel harflerle yazı yazmaya alışık oldukları için bitişik eğik yazı kullanmada kısmen zorluk yaşadıklarını belirtmektedir. Bu durumun, öğretmenlerin günlük hayatta dik temel harflerle yazı yazma alışkanlıklarından, bitişik eğik yazı yazma becerisi ve alışkanlığı edinememelerinden kaynaklandığı söylenebilir.

Arslan ve Ilgın (2010)’ın Öğretmen ve Öğrencilerin Bitişik Eğik Yazı ile İlgili Görüşleri adlı çalışmalarında, sınıfta bitişik eğik yazıyı tercih eden öğretmenler, zorunluluk; dik temel yazıyı tercih eden öğretmenler ise alışkanlık nedeniyle bu

yazıyı kullandıklarını belirtmiştir. Bu çalışmada, öğretmenler dik temel harflerle (düz) yazı yazma gerekçelerini “İlkokuldan beri kullanıyorum” şeklinde açıklamıştır.

MEB 2006 yılında “Bitişik eğik yazı öğretimi, ilk okuma yazma öğretimiyle birlikte başlayıp ilk sınıflarda kazandırılacağından 6, 7 ve 8. sınıflarda bitişik eğik yazı için bir zaman dilimi ayrılmayacaktır. Ancak öğrencilerin bütün derslerde, bitişik eğik yazıyı işlek ve güzel kullanmalarını özen göstermeleri sağlanmalıdır.” demiştir. MEB 2011 yılında, Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Genel Müdürlüğü 09/02/2011 tarih ve 1714 sayılı ve “Bitişik Eğik Yazı” konulu yazıları ile bitişik eğik yazıyla ilgili uygulamada yaşanan tereddütleri gidermek amacıyla açıklama yapmıştır. MEB “İlköğretim 6-8’inci Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda; bitişik eğik yazı öğretiminin, ilk okuma yazma öğretimiyle birlikte başlayıp ilk sınıflarda kazandırılacağından, öğrencilerin bütün derslerde bitişik eğik yazıyı işlek ve güzel kullanmalarına özen gösterileceği hüküm altına alınmıştır. Bu bağlamda, öğrencilere işlevsel bu bitişik eğik yazı öğretiminin, ilköğretimin 1’inci sınıfından başlanarak tüm derslerde ve tüm sınıflarda kullanmalarının sağlanması; işlek bir el yazısı kazandırılması ile ilgili gerekli tedbirlerin il ve ilçe milli eğitim müdürleri, eğitim müfettişleri, okul yöneticileri ve öğretmenler tarafından alınması hususunda gereğini rica ederim.” açıklamasında bulundu.

MEB, bitişik eğik yazının bütün derslerde kullanılmasını zorunlu tutmuştur ancak öğretmenlere bitişik eğik yazı ve bitişik eğik yazının kullanımı konusunda herhangi bir tanıtıcı seminer, kurs vermemiştir. Bu da bitişik eğik yazının kullanımı ile ilgili sorunların yaşanmasına neden olmaktadır. Ayrıca alanyazınına baktığımızda da ikinci kademe öğretmenlerinin, öğrencilerinin bitişik eğik yazı ve bitişik eğik yazının uygulanması ile ilgili görüşlerine ve bitişik eğik yazının uygulanması sırasında karşılaştıkları sorunlara yönelik çok fazla araştırmanın yapılmadığı görülmektedir. Bu durumda; ikinci kademe öğretmenlerinin ve öğrencilerinin bitişik eğik yazı ve bitişik eğik yazının uygulanmasıyla ilgili görüşlerinin ve bitişik eğik yazının uygulanması sırasında karşılaştıkları sorunların ortaya çıkarılması için daha fazla araştırmanın yapılması gerektiği söylenebilir.

“Bitişik eğik yazıyla yeteri kadar düzgün ve okunaklı yazıyorum.” maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin % 15.4 “Tamamen Katılıyorum”, % 32.1’i “Katılıyorum”, %

29.5'i "Kısmen Katılıyorum", % 15.4'ü "Katılmıyorum", % 7.7'si "Hiç Katılmıyorum" şeklinde görüş belirtmiştir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.32'dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının "Katılmıyorum" düzeyinde olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenler, bitişik eğik yazıyla yeteri kadar düzgün ve okunaklı yazamadıklarını belirtmektedir. İyi bir yazmada okunaklılık, harflerin doğru yazılması, boyutlarının ve boşluklarının iyi ayarlanması, eğri çizgi ve birleştirmelerin uygun yapılması, yazı çizgisinin takip edilmesi ile ilgilidir (Koenke 1986, Akt. Akyol 2006: 55). Bu durumun, öğretmenlerin bitişik eğik harflerin şekillerini, boyutlarını ve harflerin birleştirmelerini doğru şekilde yapamadıklarından kaynaklandığı söylenebilir. Bu durumda, öğretmenlerin bitişik eğik yazının kullanımı ile ilgili eğitim almadıkları ve bu konuda eğitim almaları gerektiği söylenebilir.

"Bitişik eğik yazıyla daha hızlı yazıyorum." maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin % 9.0'ı "Tamamen Katılıyorum", % 17.9'u "Katılıyorum", % 25.6'sı "Kısmen Katılıyorum", % 28.2'si "Katılmıyorum", % 19.2'si "Hiç Katılmıyorum" şeklinde görüş belirtmiştir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 2.69'dur. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının "Kısmen Katılıyorum" düzeyinde olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenler, bitişik eğik yazıyla kısmen daha hızlı yazdıklarını belirtmektedirler. Bu durumun, öğretmenlerin dik temel harflerle yazı yazma alışkanlıklarından ve bitişik eğik yazı yazma becerisini edinememelerinden kaynaklandığı söylenebilir.

"Tahtada (kara tahta) bitişik eğik yazıyı kullanmakta oldukça zorlanıyorum." maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin % 12.8'i "Tamamen Katılıyorum", % 26.9'u "Katılıyorum", % 21.8'i "Kısmen Katılıyorum", % 26.9'u "Katılmıyorum", % 11.5'i "Hiç Katılmıyorum" şeklinde görüş belirtmiştir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.02'dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının "Kısmen Katılıyorum" düzeyinde olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenler, tahtada (kara tahta) bitişik eğik yazıyı kullanmakta kısmen zorlandıklarını belirtmektedirler. Bu durumun, öğretmenlerin tahtada bitişik eğik yazı kullanımı ile ilgili çok fazla deneyimlerinin

olmamasından ve tahtada bitişik eğik yazı yazmak için daha fazla güç harcamalarından kaynaklandığı söylenebilir.

“Bitişik eğik yazıyı kullanmak istemiyorum.” maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin % 19.2’si “Tamamen Katılıyorum”, % 20.5’i “Katılıyorum”, % 26.9’u “Kısmen Katılıyorum”, % 20.5’i “Katılmıyorum”, % 12.8’i “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.12’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Kısmen Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenler, bitişik eğik yazıyı kullanmayı kısmen istemediklerini belirtmektedirler. Bu durumun, öğretmenlerin bitişik eğik yazı yazma kurallarını yeterince bilmemelerinden, bitişik eğik yazıyı kullanmada zorlanmalarından, günlük hayatta kullanmamalarından ve bitişik eğik yazı kullanımını gerekli görmemelerinden kaynaklandığı söylenebilir.

Arslan (2008)’nin Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programının Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi adlı doktora çalışmasında, Türkçe öğretmenlerinin tahtayı kullanırken bitişik eğik yazıyı hiç kullanmadıkları ve bitişik eğik yazıyı kullanmaları gerektiğini düşündükleri belirtilmiştir.

Arıcı (2012)’nin İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin, Türkçe ve Sınıf Öğretmenlerinin Bitişik Eğik Yazı Hakkındaki Görüşleri adlı çalışmasında, görüşme yapılan öğretmenlerin % 65’inin bitişik eğik yazıya karşı olumsuz bir tavır sergiledikleri belirtilmiştir. Yine Arıcı’nın çalışmasında; öğretmenler, niçin bu yazının kullanıldığı yönünde kendilerine inandırıcı bilgiler verilmediğini; bitişik eğik yazıyı tam olarak bilmediklerini, sadece okulda kullandıklarını, bitişik eğik yazının kendilerini çok uğraştırdığını, önce kendilerine bitişik eğik yazının öğretilmesini ve niçin tercih edildiğinin açıklanmasını istediklerini belirtmişlerdir.

“Tercihe bırakılırsa dik temel harflerle yazı yazmak isterim” maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin % 41.0’ı “Tamamen Katılıyorum”, % 24.4’ü “Katılıyorum”, % 16.7’si “Kısmen Katılıyorum”, % 10.3’ü “Katılmıyorum”, % 7.7’si “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.80’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin

ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenler, tercihe bırakılırsa dik temel harflerle yazı yazmak istediklerini belirtmektedir. Bu durum; öğretmenlerin, bitişik eğik yazı yazmak istemedikleri, kullanımını desteklemedikleri ve dik temel harflerle yazı yazma alışkanlıklarına devam etmek istedikleri şeklinde yorumlanabilir.

“Türkçe öğretmenlerinin bitişik eğik yazı konusunda hizmet içi eğitim almaları gerekmektedir.” maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin % 25.6’sı “Tamamen Katılıyorum”, % 15.4’ü “Katılıyorum”, % 23.1’i “Kısmen Katılıyorum”, % 20.5’i “Katılmıyorum”, % 15.4’ü “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.15’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Kısmen Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenler, Türkçe öğretmenlerinin bitişik eğik yazı konusunda hizmet içi eğitim almalarının kısmen gerektiğini belirtmektedirler. Bu durum; Türkçe öğretmenlerinin bitişik eğik yazı konusunda hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları şeklinde yorumlanabilir.

“Diğer alan öğretmenlerinin bitişik eğik yazı konusunda hizmet içi eğitim almaları gerekmektedir.” maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin % 38.5’i “Tamamen Katılıyorum”, % 15.4’ü “Katılıyorum”, % 19.2’si “Kısmen Katılıyorum”, % 14.1’i “Katılmıyorum”, % 12.8’i “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.52’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenler, diğer alan öğretmenlerinin bitişik eğik yazı konusunda hizmet içi eğitim almaları gerektiğini belirtmektedir. Bu durum; öğretmen görüşlerine göre, diğer alan öğretmenlerinin bitişik eğik yazı konusunda hizmet içi eğitime ihtiyaçlarının olduğu şeklinde yorumlanabilir.

İlgın ve Arslan (2010)’ın Öğretmen ve Öğrencilerin Bitişik Eğik Yazı ile İlgili Görüşleri adlı çalışmalarında, sınıf öğretmenleri, öğrencilerin bitişik eğik yazıya devam edebilmesi için kendilerine ve branş öğretmenlerine önemli görevler düştüğünü belirtmektedir. Ayrıca aynı araştırmada bitişik eğik yazıyı kullanmak

isteyen bazı öğretmenlerin ve bu yazıyı kullanmak istemeyen öğretmenlerin bu konuda eğitimlerinin ve bilgilerinin yeterli olmadığı belirtilmiştir.

Eğitim fakültelerinin 2006 - 2007 eğitim öğretim yılında değişen öğretmen yetiştirme programları incelendiğinde Sınıf Öğretmenliği Programı'nda "Yazı Teknikleri" dersi ve Türkçe Öğretmenliği Programı'nda "Yazı Yazma Teknikleri" dersi bulunmaktadır. Ancak diğer branş öğretmeni yetiştirme programları incelendiğinde "yazı öğretimi" ile ilgili herhangi bir dersin bulunmadığı görülmüştür (Kavak, Aydın ve Altun 2007, Akt. Ilgın ve Arslan 2010). Ilgın ve Arslan (2010) çalışmalarında, branş öğretmenliği lisans eğitimi programları içerisinde sadece Türkçe Eğitimi Bölümünde yazı dersi bulunduğunu belirtmişlerdir. Yine Öğretmen Yetiştirme Programları incelendiğinde de Türkçe Bölümünde "Yazı Yazma Teknikleri" dersinin olduğu ancak Sosyal Bilgiler, Fen Bilgisi, İngilizce, Matematik Bölümlerinde ise "Yazı Yazma Teknikleri" dersinin olmadığı görülmektedir. Bitişik eğik yazı kullanımının bütün öğretmenlere zorunlu tutulmasına rağmen diğer alan programlarında bitişik eğik yazı ile ilgili ders verilmemektedir. Bu nedenle, öğretmen yetiştirme programlarında sadece Türkçe Programı'nda değil, diğer alan programlarında da bitişik eğik yazı öğretimi ve kullanımına yönelik derslerin verilmesi gerekmektedir.

Öğretmenlerin bitişik eğik yazı ve bitişik eğik yazının uygulanmasına ilişkin görüşlerine yönelik anket maddelerinin toplamının aritmetik ortalaması 2.83'tür. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının "Kısmen Katılıyorum" düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu durumda; öğretmenlerin bitişik eğik yazı ve bitişik eğik yazının uygulanmasına ilişkin görüşlerinin olumlu olmadığı ve bitişik eğik yazı uygulamasını desteklemedikleri sonucu çıkarılabilir.

Tablo 4. 11. : Öğretmenlerin Bitişik Eğik Yazı ve Bitişik Eğik Yazının Uygulanmasına İlişkin Görüşme Yoluyla Elde Edilen Görüşleri

	N=14	F	%
8. Bitişik eğik yazı hakkında ne düşünüyorsunuz?	a. Bitişik eğik yazı güzel ve estetik değil.	6	42.85
	b. Bitişik eğik yazı düz yazıya göre daha yavaş yazılıyor.	5	35.72
	c. Bitişik eğik yazı okunaklı değil.	4	28.57
	d. Bitişik eğik yazı, hızlı yazmayı sağlamıyor.	4	28.57
	e. Bitişik eğik yazı güzel ve estetik.	3	21.42
	f. Bitişik eğik yazı yazmak zor oluyor.	3	21.42
	g. Bitişik eğik yazı gerekli değil.	3	21.42
	h. Bitişik eğik yazı yazmak beceri gerektiriyor.	2	14.28
	8.1. Bitişik eğik yazının zorunlu olarak kullanılması gerekliliği hakkında ne düşünüyorsunuz? Neden?	a. Bitişik eğik yazı zorunlu tutulmamalı.	12
b. Bitişik eğik yazıyı isteyen, güzel ve okunaklı yazabilen kullansın.		4	28.57
c. Bitişik eğik yazıyla öğrencileri yazıları okunaksız ve çirkin hâle geldiği için gerekli değil.		4	28.57
d. Bitişik eğik yazının gereksiz olduğunu düşündüğüm için zorunlu olmamalı.		4	28.57
e. Öğrenciler bitişik eğik yazıyı kullanmak istemedikleri için zorunlu olmamalı.		3	21.42
f. Her öğrenci bitişik eğik yazıyı hızlı, güzel ve okunaklı yazamadığı için zorunlu olmamalı.		3	21.42
8.2. Siz bitişik eğik yazıyı güzel, akıcı ve zorlanmadan yazabiliyor musunuz? Evet. Hayır. Neden?		8.2.1.EVET.	
	F % 4 28.57		
8.2.2. HAYIR.	a. Bitişik eğik yazı yazma alışkanlığım olmadığı için	8	57.14
	b. Dik temel harflerle (düz) yazı yazma alışkanlığım olduğu için.	5	35.71
	c. Bitişik eğik yazı yazma eğitimini almadığım için.	3	21.42
	d. Bitişik eğik yazı yazmak kullanışlı gelmediği için.	3	21.42
	e. Düz yazıya göre bitişik eğik yazıyı çok yavaş yazdığım için.	3	21.42
	f. Bilmediğim için kullanmıyorum.	1	7.14
	8.3.Öğrencileriniz, bitişik eğik yazıyı güzel, akıcı ve zorlanmadan yazabiliyor mu? Evet. Hayır. Kısmen.	8.3.1. EVET.	
F % 0 0			
8.3.2.HAYIR.			
F % 5 35.72			
8.3.3.KISMEN	a. Diğer branş öğretmenleri bitişik eğik yazıyı zorunlu tutmadığı için Türkçe dersinde zorunlu tutunca yazıları karışık ve okunaksız oluyor.	5	100
	b. Öğrenciler bitişik eğik yazıyı isteksiz ve yavaş yazdıkları için bitişik eğik yazıyı kullanmak istemiyorlar.	2	40
	a. Öğrencilerin bir kısmı yazabiliyor.	9	100
	F % 9 64.28		

8.4. Bitişik eğik yazı biçimi öğretmen ve öğrencilerin tercihine bırakılsın mı? Evet. Neden? Hayır. Neden?	8.4.1. EVET.		a. Kişi hangi yazı biçiminde rahat ve güzel yazabiliyorsa onu kullanmalı.	7	58.33
	F	%	b. Bitişik eğik yazıyı okunaklı ve güzel yazabilen kullanmalı.	3	25
	12	85.71	c. Her öğrenci bitişik eğik yazıyı doğru, güzel ve akıcı yazamadığı için tercihe bırakılmalı.	2	16.66
	8.4.2. HAYIR.		a. Bitişik eğik yazıyı güzel, estetik, akıcı ve işlevsel olduğu için zorunlu tutulmalı.	2	100
	F	%	b. Tek tip yazı olması gerektiği için zorunlu tutulmalı.	1	50
	2	14.28			

Bitişik eğik yazı hakkında ne düşündüklerine ilişkin soru için öğretmenlerin % 42.85'i bitişik eğik yazının güzel ve estetik olmadığını, % 42.85'i bitişik eğik yazının düz yazıya göre daha yavaş yazıldığını, % 28.57'si bitişik eğik yazının okunaklı olmadığını, % 28.57'si bitişik eğik yazının hızlı yazmayı sağlamadığını, % 21.42'si bitişik eğik yazının estetik olduğunu, % 21.42'si bitişik eğik yazı yazmanın zor olduğunu, % 21.42'si bitişik eğik yazının gerekli olmadığını ve % 14.28'i bitişik eğik yazı yazmanın beceri gerektirdiğini düşünmektedir. Görüşme yoluyla elde edilen bulgulara göre; öğretmenlerin bitişik eğik yazının güzel, estetik ve okunaklı olmadığını, hızlı yazmayı sağlamadığı ve gereksiz olduğu gibi olumsuz görüşlerinin olduğu belirlenmiştir. Bu durum; öğretmenlerin bitişik eğik yazının güzel, estetik olmadığını ve hızlı yazmayı sağlamadığı görüşünde oldukları ve bitişik eğik yazı kullanımını desteklemedikleri şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlere uygulanan ankette, bitişik eğik yazı ve bitişik eğik yazının uygulanmasına ilişkin görüşlerine yönelik maddelerin toplamının aritmetik ortalaması 2.83'tür. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının "Kısmen Katılıyorum" düzeyinde olduğunu göstermektedir. Buna göre, görüşme yoluyla elde edilen sonuç ile anket sonucu tutarlılık göstermektedir.

Bitişik eğik yazının zorunlu olarak kullanılması gerekliliği hakkında ne düşündüklerine ilişkin soru için öğretmenlerin % 84.71'i bitişik eğik yazının zorunlu olmaması, % 28.57'si bitişik eğik yazıyı isteyen, güzel ve okunaklı yazabilenin kullanması, % 28.57'si bitişik eğik yazıyla öğrencilerin yazılarının okunaksız ve çirkin hâle geldiği için gerekli olmadığını, % 28.57'si bitişik eğik yazının gereksiz

olduğunu düşündüğü için zorunlu olmaması, % 21.42'si öğrencilerin bitişik eğik yazıyı kullanmak istemedikleri için zorunlu olmaması ve % 21.42'si her öğrencinin bitişik eğik yazıyı hızlı, güzel ve okunaklı yazamadığı için zorunlu olmaması gerektiği belirtmiştir. Ayrıca görüşme yapılan öğretmenlerin üçü “Kitap, gazetede ve çevrede el yazısına yönelik öğrenci için uyarıcılar yok.”, ikisi “El yazı kullanımı için bu kadar baskı olmamalı.”, biri “İleride öğrenciler ne getireceği bilinmediği için zorunlu olmamalı”, biri “Sadece Türkçe öğretmenin görevi olarak görülüyor.”, biri “Bütün branş öğretmenleri kullanılmalı.”, biri “Öğrenciler ömür boyu el yazısını kullanamayacakları için bu kadar dayatma olmamalı.” gibi olumsuz cümleler kullanışlardır. Görüşme yapılan öğretmenlerin biri “Öğrenciler, 1. sınıfta okuma ve yazmayı el yazısı ile öğrendikleri için zorunlu olmalı.”, biri “El yazı kullanımı kontrol edilmeli, mecburiyeti artırılmalı.”, biri “Karakteristik bir yazı biçimi olduğu için zorunlu olmalı.” gibi cümleler söylemiştir. Görüşme yoluyla elde edilen bulgulara göre; öğretmenlerin çoğu, bitişik eğik yazının zorunlu olarak kullanılmaması ve bitişik eğik yazıyı isteyen, güzel ve okunaklı yazanın kullanması gerektiği görüşünde oldukları belirlenmiştir. Bu durum; öğretmenlerin, bitişik eğik yazının zorunlu kullanılmasını gerekli görmedikleri ve kullanım zorunluluğunu desteklemedikleri şeklinde yorumlanabilir. Bu durum, her öğrencinin ve öğretmenin bitişik eğik yazı kullanmada istekli olmamasından ve bitişik eğik yazıyı güzel ve okunaklı yazamamasından; bitişik eğik yazının gelecekte kullanımı ile ilgili belirsizliklerin olduğunu düşünmelerinden kaynaklandığı söylenebilir.

“Bitişik eğik yazıyı güzel, akıcı ve zorlanmadan yazabiliyor musunuz?” sorusu için öğretmenlerin % 28.57'si “Evet” ve % 71.42'si “Hayır” cevabını vermiştir. Bitişik eğik yazıyı güzel, akıcı ve zorlanmadan yazamadığını düşünen öğretmenlerin % 57.14'ü bitişik eğik yazı yazma alışkanlığının olmadığını, % 35.71'i dik temel harflerle (düz) yazı yazma alışkanlığı olduğunu % 21.42'si bitişik eğik yazı yazma eğitimini almadığını, % 21. bitişik eğik yazı yazmanın kullanışlı gelmediğini % 21.42'si düz yazıya göre bitişik eğik yazıyı çok yavaş yazdığını ve % 7.14'ü bitişik eğik yazıyı bilmediği için kullanmadığını açıklamıştır. Görüşme yoluyla elde edilen bulgulara göre; öğretmenler, bitişik eğik yazıyı güzel, akıcı ve zorlanmadan yazamadıklarını belirtmişlerdir. Bu durumun, öğretmenlerin dik temel harflerle (düz)

yazı yazmaya alışkın olmalarından, bitişik eğik yazı yazma kurallarını uygulayamamalarından ve eğitimi almamalarından kaynaklandığı söylenebilir.

Öğretmenler ankette bulunan “*Dik temel harflerle yazı yazmaya alışık olduğum için bitişik eğik yazı kullanmada zorluk yaşıyorum.*” maddesine yönelik “Kısmen Katılıyorum”; “*Bitişik eğik yazıyla yeteri kadar düzgün ve okunaklı yazıyorum.*” maddesine yönelik “Katılmıyorum”; “*Bitişik eğik yazıyla daha hızlı yazıyorum.*” maddesine yönelik “Kısmen Katılıyorum” ve “*Tahtada (kara tahta) bitişik eğik yazıyı kullanmakta oldukça zorlanıyorum.*” maddesine yönelik “Kısmen Katılıyorum” görüşünü belirtmiştir. Buna göre, görüşme yoluyla elde edilen sonuç ile anket sonuçları tutarlılık göstermektedir.

“Öğrencileriniz, bitişik eğik yazıyı güzel, akıcı ve zorlanmadan yazabiliyor mu?” sorusu için öğretmenlerin % 0 “Evet”, % 64.28’i “Hayır” ve % 35.72’si “Kısmen” cevabını vermiştir. Öğrencilerin bitişik eğik yazıyı güzel, akıcı ve zorlanmadan yazamadığını düşünen öğretmenlerin % 40’ı diğer branş öğretmenlerinin bitişik eğik yazıyı zorunlu tutmadığı için Türkçe dersinde zorunlu tuttuklarından dolayı yazıların karışık, okunaksız olduğunu, % 40’sı öğrencilerin bitişik eğik yazıyı isteksiz, yavaş yazdıkları için bitişik eğik yazı kullanmak istemediklerini belirtmiştir. Öğrencilerinin, bitişik eğik yazıyı güzel, akıcı ve zorlanmadan kısmen yazabildiğini düşünen öğretmenlerin % 100’ü öğrencilerin bir kısmının yazabildiğini belirtmiştir. Ayrıca görüşme yapılan öğretmenlerden beşi “Öğrenciler düz yazı ile yazmak istiyor.”, ikisi “Öğrencilerin bazılarının harflerin birleşim noktalarını, kurallarını tam öğrenmedikleri için yazıları güzel ve okunaklı olmuyor”, ikisi “Öğrencilerin el yazısını isteksiz, yavaş yazdıkları için el yazısını kullanmak istemiyorlar.”, biri “Öğrenci el yazısını iyi öğrenip gelmediyse yazısı güzel ve okunaklı olmuyor”, biri “Öğrenci, el yazısı ile yazısının güzel, okunaksız olacağı korkusundan dolayı düz yazı kullanmak istiyor.”, biri “Öğrenci el yazısı yazmamak için bahaneler uyduruyor” demiştir. Bu soruya ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 1.64’tür. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Hayır” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Görüşme yoluyla elde edilen bulgularına göre; araştırmaya katılan öğretmenler, öğrencilerinin bitişik eğik yazıyı güzel, akıcı ve zorlanmadan yazamadığını düşünmektedir. Bu durumun, öğrencilerin, bitişik eğik

yazı yazmayı şekil olarak bildikleri ancak uygulamada yeterli olmadıkları ve bitişik eğik yazı yazma becerisini kazanamadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmen anketinde bulunan “*Bitişik eğik yazıyla öğrenciler daha hızlı yazı yazıyorlar.*” maddesine yönelik öğretmenler “Katılmıyorum”, “*Bitişik eğik yazıyla öğrenciler daha düzgün ve okunaklı yazıyorlar.*” maddesine yönelik “Katılmıyorum” görüşünü belirtmişlerdir. Buna göre, görüşme yoluyla elde edilen sonuç ile anket sonuçları tutarlılık göstermektedir.

“Bitişik eğik yazı biçimi öğretmen ve öğrencilerin tercihine bırakılsın mı?” sorusu için öğretmenlerin % 85.71’i “Evet” ve % 14.28’i “Hayır” cevabını vermiştir. Bitişik eğik yazı biçiminin öğretmen ve öğrencilerin tercihine bırakılmasını düşünen öğretmenlerin % 58.33’ü kişi hangi yazı biçiminde rahat ve güzel yazabiliyorsa onu kullanmasını, % 25’i bitişik eğik yazıyı okunaklı ve güzel yazabilenin kullanmasını ve % 16.66’sı her öğrencinin bitişik eğik yazıyı doğru, güzel ve akıcı yazamadığını belirtmiştir. Görüşme yapılan öğretmenlerden üçü “El yazısı yazmaya zorlama başarıyı getirmiyor.”, üçü “Öğrenciler zorlamadan dolayı el yazısında soğuyor.”, üçü “El yazısında zorunluluk, baskı olunca öğrenciler isteksiz oluyorlar ve zorlanıyorlar.”, ikisi “Öğrenciyi el yazısı yazmaya zorlayınca öğrenci düz yazı yazmak istiyor.”, biri “6., 7. ve 8. sınıflar için dayatma olmamalı” demiştir. Bitişik eğik yazı biçiminin öğretmen ve öğrencilerin tercihine bırakılmaması gerektiğini düşünen öğretmenlerin % 100’ü bitişik eğik yazının güzel, estetik, akıcı ve işlevsel olduğunu ve % 50’si tek tip yazı olması gerektiğini belirtmiştir. Görüşme yoluyla elde edilen bulgulara göre; öğretmenler, bitişik eğik yazı biçiminin öğretmen ve öğrencilerin tercihe bırakılması ve bitişik eğik yazıyı okunaklı, güzel, rahat yazabilenin kullanması görüşündedirler. Bu durumun, öğretmenlerin bitişik eğik yazı yazma zorunluluğunun olmasını istemedikleri ve ikinci kademedeki bitişik eğik yazı kullanımının tercihe bağlı şekilde devam etmesini istedikleri şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca kim hangi yazı biçiminde rahat ve güzel yazabiliyorsa onu kullanmasının, ikili (düz ve bitişik eğik yazı) bir uygulamanın istendiği de söylenebilir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemi “**İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin Program’ın uygulanması sırasında karşılaştıkları sorunlar ve bunlar ile ilgili çözüm önerileri nelerdir?**” olarak ifade edilmiştir.

Öğretmenlere verilen ankette “Önerilen ölçme ve değerlendirme yolları aşağıdaki sebeplerden dolayı öğrencilerin tamamına uygulanamıyor. Aşağıdaki sebepleri en çoktan en aza doğru derecelendirin. (En çok 1 daha sonra sırası ile 2, 3, ve 4)” maddesine verdikleri cevaplar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4. 12. : Öğretmenlerin Önerilen Ölçme ve Değerlendirme Yollarının Öğrencilerin Tamamına Uygulanamamasının Sebepleri İle İlgili Görüşleri

N=56	
SEBEPLER	TOPLAM
Sınıfların kalabalık olması.	136
Zamanın yeterli olmaması.	104
Okul imkânlarının yeterli olmaması.	170
Ölçeklerin öğrenci özelliklerine uygun olmaması.	150

Öğretmenler en çok olan sebebe 1, en az olan sebebe 4 puan vermiştir. Bu durum da en az toplam puan alan sebep en çoktur. Önerilen ölçme ve değerlendirme yollarının en çoktan en aza sıralaması aşağıdadır:

1. Zamanın yeterli olmaması.
2. Sınıfların kalabalık olması.
3. Ölçeklerin öğrenci özelliklerine uygun olmaması.
4. Okul imkânlarının yeterli olmaması.

Elde edilen bulgulara göre; öğretmenler, önerilen ölçme ve değerlendirme yollarının öğrencilerin tamamına uygulanamamasına; en çok zamanın yeterli olmamasını, daha sonra sınıfların kalabalık olmasını, ölçeklerin öğrenci özelliklerine uygun olmamasını ve en az ise okul imkânlarının yeterli olmamasını sebep olarak göstermişlerdir. Bu durum; öğretmen görüşlerine göre, önerilen ölçme ve değerlendirme yollarının öğrencilerin tamamına uygulanamamasına en çok zamanın yeterli olmamasının ve sınıfların kalabalık olmasının; en az ise ölçeklerin öğrenci özelliklerine uygun olmamasının ve okul imkânlarının yeterli olmamasının sebep olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4. 13. : Öğretmenlerin Türkçe Program'ın Uygulanması Sırasında Karşılaştıkları Sorunlara ve Çözüm Önerilerine Yönelik Görüşme Yoluyla Elde Edilen Görüşleri

	N=13	F	%
9. Program'ı uygularken en çok karşılaştığınız 3 sorunu yazınız?	a. Bitişik eğik yazı.	6	46.15
	b. Zaman sıkıntısı.	4	30.76
	c. Ölçekler ve değerlendirmeler	3	23.07
	d. Müfredatı yetiştirme sıkıntısı.	2	15.38
	e. Sınav sistemi ve kaygısı.	2	15.38
	f. Öğrencilerin hazır bulunuşluğunun yetersiz olması.	1	7.69
	g. Teknoloji kullanmadığı için yetersiz olması.	1	7.69
	h. Yapılan sınavlarda bazı beceri ve kazanımların ölçülememesi.	1	7.69
	i. 6.sınıf dil bilgisi konularını yoğun olması.	1	7.69
	10. Program'ı uygularken karşılaştığınız sorunlara yönelik çözüm olarak ne gibi önerilerde bulunursunuz?	a. Bitişik eğik yazı tercihe bırakılmalı.	4
b. Sınav ile değerlendirme ortadan kaldırılmalı.		3	30.76
c. Ölçekler azaltılmalı.		3	30.76
d. Öğrencilerin edindikleri kazanım ve beceriler farklı bir şekilde değerlendirilmeli.		3	30.76
e. Veliler ödev verilmesine ve konu işleyişine karışmamalı.		1	7.69

Program'ı uygularken en çok karşılaştığınız 3 sorunu yazınız? sorusu için öğretmenlerin % 46.15'i bitişik eğik yazı, % 30.76'sı zaman sıkıntısı, % 23.07'i ölçekler ve değerlendirmeler, % 15.38'i müfredatı yetiştirme sıkıntısı, % 15.38'i sınav sistemi ve kaygısı, % 7.69'u öğrencilerin hazır bulunuşluğunun yetersiz olması, % 7.69'u teknoloji kullanmada yetersiz olması, % 7.69'u yapılan sınavlarda öğrenciye kazandırılan bazı beceri ve kazanımların ölçülememesi, % 7.69'u 6. sınıf dil bilgisi konularını yoğun olması cevabını vermiştir. Görüşme yoluyla elde edilen

bulgulara göre; öğretmenler, bitişik eğik yazı ve ölçme-değerlendirme uygulaması, müfredatı yetiştirme, zaman kullanımı ve sınav sistemi gibi konularda sorunlar yaşadıklarını belirtmektedirler. Bu bulgular, öğretmenlere uygulanan anket ve görüşme araçlarında da ortaya çıkmıştır. Bu durumun, öğretmenlerin ölçme değerlendirme ve bitişik eğik yazı uygulamasıyla ilgili sıkıntılar yaşadıklarından, müfredatın yoğun olduğunu düşünmelerinden dolayı zaman sıkıntısı yaşamalarından ve Türkiye ve il genelinde yapılan sınavlardan kaynaklandığı söylenebilir.

Program'ı uygularken karşılaştığınız sorunlara yönelik çözüm olarak ne gibi önerilerde bulunursunuz? sorusu için öğretmenlerin % 30.76'sı bitişik eğik yazının tercihe bırakılması, % 30.76'sı sınav ile değerlendirmenin ortadan kaldırılması, % 30.76'sı ölçeklerin azaltılması, % 30.76'sı öğrencilerin edindikleri kazanım ve becerilerin farklı bir şekilde değerlendirilmesi ve % 7.69'u velilerin ödev verilmesine ve konu işleyişine karışmaması cevabını vermiştir. Görüşme yoluyla elde edilen bulgulara göre; öğretmenler, bitişik eğik yazının tercihe bırakılmasını, sınav sisteminin değişmesini, ölçeklerin azaltılmasını, velilerin ödevlere ve konu işleyişine karışmamasını istemişlerdir. Bu durumda, öğretmenlerin bitişik eğik yazının tercihe bağlı olarak kullanılmasını, sınav sistemi ve ölçme-değerlendirme uygulamaları ile ilgili düzenlemelerin yapılmasını istedikleri sonucu çıkarılabilir.

4. 3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi **“İlköğretim ikinci kademe öğretmenleri düzgün, okunaklı ve işlek bitişik eğik yazabilmekte midirler?”** olarak ifade edilmiştir.

Tablo 4. 14. : Öğretmenlerin Düzgün, Okunaklı ve İşlek Bitişik Eğik Yazabilmekte midirler? Sorusuna İlişkin Elde Edilen Bulgular

Ölçüt	N=60		
	Ö1 Ortalama	Y1 Ortalama	Aritmetik Ortalama
1. Harflerin şekilleri doğru yazılmıştır.	3.08	3.68	3.38
2. Harflerin birleştirilmesi uygun yapılmıştır.	3.65	3.75	3.70
3. Harflerin sağa eğikliği (ortalama %70) yazılmıştır.	2.53	4.47	3.50
4. Yazının çizgisiz kâğıtta düzgün bir yol izlemiştir	4.50	4.43	4.46

“*Harflerin şekilleri doğru yazılmıştır.*” maddesine ilişkin olarak, iki gözlemcinin görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.38’dir. Bu değer, iki gözlemcinin görüşlerinin “Kısmen Katılıyorum” düzeyine uygun olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre; gözlemciler, öğretmenlerin harflerin şekillerini kısmen doğru yazdıklarını belirtmektedirler. Öğretmenler bazı harflerin şekillerini doğru yazmamaktadırlar. Öğretmenlerin “f, r ve z” gibi harfleri yanlış yazmalarının nedeninin geçmiş öğrenmelerinden ve mevcut Program’daki, harflerin şekillerinin yazılması ile ilgili bilgilerden haberdar olmadıklarından kaynaklandığı söylenebilir.

“*Harflerin birleştirilmesi uygun yapılmıştır.*” maddesine ilişkin olarak, iki gözlemcinin görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.70’tir. Bu değer, iki gözlemcinin görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyine uygun olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre; gözlemciler, öğretmenlerin harflerin birleştirilmesi uygun yaptıklarını belirtmektedir. Bu durum; öğretmenlerin harfleri doğru birleştirdikleri şekilde yorumlanabilir.

“*Harflerin sağa eğikliği (ortalama %70) uygundur.*” maddesine ilişkin olarak, iki gözlemcinin görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.50’dir. Bu değer, iki gözlemcinin görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyine uygun olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre; gözlemciler, öğretmenlerin harfleri sağa eğik (ortalama

%70) yazdıklarını belirtmektedir. Bu durum; öğretmenlerin harfleri sağa eğik (ortalama %70) yazdıkları şeklinde yorumlanabilir.

“Yazının çizgisiz kâğıtta düzgün bir yol izlemiştir.” maddesine ilişkin olarak, iki gözlemcinin görüşlerinin aritmetik ortalaması 4.46’dır. Bu değer, iki gözlemcinin görüşlerinin ortalamasının “Tamamen Katılıyorum” düzeyine uygun olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre; gözlemciler, öğretmenlerin yazılarının çizgisiz kâğıtta düzgün bir yol izlediğini belirtmektedir. Bu durum; öğretmenlerin yazılarının çizgisiz kâğıtta düzgün bir yol izlediği şeklinde yorumlanabilir.

Ayrıca bitişik eğik yazı yazmalarını istediğimiz öğretmenlerden biri “Son müfredatta harflerin bağlantı yerleri değiştiği için bitişik eğik yazıyı kurallarına uygun yazmakta zorlanıyorum.”, biri “El yazıyı düzgün yazamıyorum.” biri “Eğitimi almadığım için bitişik eğik yazıyı düzgün yazamıyorum.”, ikisi “Bitişik eğik yazı yazamıyorum”, biri “Bitişik eğik yazıyı bilmiyorum.” demiştir. Elde edilen bu bulgulara göre; öğretmenler, müfredatta şekilleri ve bağlantı yerleri değişen harfleri bilmemekte, bitişik eğik yazı kullanımında kendilerini yeterli görmemekte ve bitişik eğik yazma konusunda isteksiz davranmaktadırlar.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt problemi **“İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Program’ın uygulanmasıyla ilgili görüşleri nelerdir?”** olarak ifade edilmiştir.

4.4.1. Dördüncü alt problemin birinci sorusuna ilişkin bulgular ve yorum

Araştırmanın dördüncü alt problemin birinci sorusu **“İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe derslerindeki etkinliklerle ilgili görüşleri nelerdir?”** olarak ifade edilmiştir.

Tablo 4. 15. : Öğrencilerin Türkçe Derslerindeki Etkinliklere İlişkin Anket Yoluyla Elde Edilen Görüşleri

Öğrencilerin Türkçe Derslerindeki Etkinliklere İlişkin Görüşlerine Yönelik Maddeler	Tamamen Katılıyor (5)		Katılıyor (4)		Kısmen Katılıyor (3)		Katılmıyorum (2)		Hiç Katılmıyorum (1)		N=568 \bar{X}
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	
1. Türkçe derslerindeki etkinlikler düzeyime uygun niteliktedir.	346	60.9	154	27.1	56	9.9	8	1.4	4	0.7	4.46
2. Türkçe derslerindeki etkinlikler ilgi ve ihtiyaçlarıma uygun niteliktedir.	317	55.8	175	30.8	63	11.1	11	1.9	2	0.4	4.39
3. Türkçe derslerindeki etkinlikler öğrendiklerimin kalıcı olmasını sağlıyor.	321	56.5	154	27.1	73	12.9	14	2.5	6	1.1	4.35
4. Türkçe derslerindeki etkinlikler, öğrenmem gereken konuları öğrenmemi sağlıyor.	371	65.3	128	22.5	52	9.2	11	1.9	6	1.1	4.49
5. Türkçe derslerindeki etkinlikleri yapmaktan zevk alıyorum.	313	55.1	127	22.4	89	15.7	25	4.4	14	2.5	4.23
6. Türkçe derslerindeki etkinlikleri tek başıma yapmakta zorlanıyorum.	47	8.3	83	14.6	149	26.2	139	24.5	150	26.4	2.53
7. Türkçe derslerinde grupla da yeterince etkinlik yapıyoruz.	232	40.8	132	23.2	117	20.6	54	9.5	33	5.8	3.83
8. Türkçe derslerindeki etkinlikler, hayal gücümü ve yaratıcılığımı geliştiriyor.	281	49.5	156	27.5	93	16.4	25	4.4	13	2.3	4.17
9. Türkçe derslerindeki etkinlikler, günlük yaşamda karşılaştığım sorunları çözmeme yardımcı oluyor.	236	41.5	155	27.3	119	21.0	37	6.5	21	3.7	3.96

10. Türkçe derslerindeki etkinlikler, dil becerilerimi(dinleme, okuma, konuşma, yazma, düşünme) geliştirmemi sağlıyor.	414	72.9	101	17.8	40	7.0	9	1.6	4	0.7	4.60
11. Türkçe derslerindeki etkinlikler, düşünme becerilerimi (ilişki kurma, sorgulama, sonuca ulaşma vb.) geliştirmemi sağlıyor.	331	58.3	149	26.2	66	11.6	12	2.1	10	1.8	4.37
12. Türkçe derslerindeki etkinlikler, günlük hayatımda işime yarayacak niteliktedir.	247	43.5	170	29.9	113	19.9	25	4.4	13	2.3	4.08
13. Türkçe derslerinde, her birimze etkinliklere yeterince katılma sırası geliyor.	323	56.9	145	25.5	61	10.7	27	4.8	12	2.1	4.30
14. Türkçe derslerinde farklı etkinlikler yapıyoruz.	287	50.5	136	23.9	77	13.6	33	5.8	35	6.2	4.06

$$\bar{X} = 4.13$$

“Türkçe derslerindeki etkinlikler düzeyime uygun niteliktedir.” maddesine ilişkin olarak, öğrencilerin % 60.9’u “Tamamen Katılıyorum”, % 27.1’i “Katılıyorum”, % 9.9’u “Kısmen Katılıyorum”, % 1.4’ü “Katılmıyorum”, % 0.7’si “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir. Bu maddeye ilişkin olarak öğrenci görüşlerinin aritmetik ortalaması 4.39’dur. Bu değer, öğrenci görüşlerinin ortalamasının “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre; araştırmaya katılan öğrenciler, Türkçe derslerindeki etkinliklerin düzeylerine uygun nitelikte olduğunu belirtmektedir. Bu durum; Türkçe derslerindeki etkinliklerin öğrenci düzeyleri dikkate alınarak hazırlandığı ve öğrenci seviyelerinin uygun olduğu şeklinde yorumlanabilir.

“Türkçe derslerindeki etkinlikler ilgi ve ihtiyaçlarıma uygun niteliktedir.” maddesine ilişkin olarak, öğrencilerin % 55.8’i “Tamamen Katılıyorum”, % 30.8’i “Katılıyorum”, % 11.1’i “Kısmen Katılıyorum”, % 1.9’u “Katılmıyorum”, % 0.4’ü “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir. Bu maddeye ilişkin olarak öğrenci görüşlerinin aritmetik ortalaması 4.39’dur. Bu değer, öğrenci görüşlerinin ortalamasının “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Elde

edilen bulgulara göre; araştırmaya katılan öğrenciler, Türkçe derslerindeki etkinliklerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun nitelikte olduğunu belirtmektedir. Bu durum, Türkçe derslerindeki etkinliklerin öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları dikkate alınarak hazırlandığı ve farklı ilgi ve ihtiyaçtaki öğrencilere hitap ettiği şeklinde yorumlanabilir. Öğrenme sürecinin başarıya ulaşması için, öğrencilerin biyolojik, psikolojik ve zihinsel özelliklerinden kaynaklanan bireysel farklılıklarının dikkate alınması gerekir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda, bireysel farklılık ve ilgilere yönelik olarak öğretim sürecinde hedeflenen kazanımlara ulaşmak amacıyla çeşitli etkinlik ve çalışmalar yer almaktadır. Bu etkinliklerle öğrencilerin, Türkçeyle ilgili becerileri zevkli bir öğrenme ortamında kazanmaları amaçlanmaktadır (MEB, 2006).

“Türkçe derslerindeki etkinlikler öğrendiklerimin kalıcı olmasını sağlıyor.” maddesine ilişkin olarak, öğrencilerin % 56.5'i “Tamamen Katılıyorum”, % 27.1'i “Katılıyorum”, % 12.9'u “Kısmen Katılıyorum”, % 2.5'i “Katılmıyorum”, % 1.1.'i “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir. Bu maddeye ilişkin olarak öğrenci görüşlerinin aritmetik ortalaması 4.35'tir. Bu değer, öğrenci görüşlerinin ortalamasının “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre; araştırmaya katılan öğrenciler, Türkçe derslerindeki etkinliklerin öğrendiklerinin kalıcı olmasını sağladığını belirtmektedir. Bu durum; etkinlik temelli öğretimin öğrenmenin kalıcı olmasını sağladığı ve öğrenme-öğretme sürecine öğrencilerin etkin katılımlarının sağlanarak öğrenmelerinin kalıcı olmasının sağlandığı şeklinde yorumlanabilir. Öğrenmeyle ilgili yapılan araştırma ve gözlemlerde, uygulamayla edinilen bilgi ve becerilerin daha kalıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum dil öğretiminde daha somut olarak gözlenebilir. Bütün öğrenme etkinliklerinde olduğu gibi Türkçe dersinde de öğrenciyi etkin hâle getirmek, öğretim sürecinde öğretmeni rehber kılmak çağdaş eğitimin geldiği önemli bir noktadır (MEB 2006).

“Türkçe derslerindeki etkinlikler, öğrenmem gereken konuları öğrenmemi sağlıyor.” maddesine ilişkin olarak, öğrencilerin % 65.3'ü “Tamamen Katılıyorum”, % 22.5'i “Katılıyorum”, % 9.2'i “Kısmen Katılıyorum”, % 1.9'u “Katılmıyorum”, % 1.1.'i “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir. Bu maddeye ilişkin olarak öğrenci görüşlerinin aritmetik ortalaması 4.49'dur. Bu değer, öğrenci görüşlerinin ortalamasının “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Elde

edilen bulgulara göre; araştırmaya katılan öğrenciler, Türkçe derslerindeki etkinliklerin öğrenmeleri gereken konuları öğrenmelerini sağladığını belirtmektedir. Bu durum; etkinlikler yoluyla konu öğretiminin gerekçeleştirilebildiği ve Türkçe derslerindeki etkinliklerin konuların öğrenilmesini sağladığı şeklinde yorumlanabilir.

“Türkçe derslerindeki etkinlikleri yapmaktan zevk alıyorum.” maddesine ilişkin olarak, öğrencilerin % 55.1’i “Tamamen Katılıyorum”, % 22.4’si “Katılıyorum”, % 15.7’si “Kısmen Katılıyorum”, % 4.4’ü “Katılmıyorum”, % 2.5’i “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir. Bu maddeye ilişkin olarak öğrenci görüşlerinin aritmetik ortalaması 4.23’tür. Bu değer, öğrenci görüşlerinin ortalamasının “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre; araştırmaya katılan öğrenciler, Türkçe derslerindeki etkinlikleri yapmaktan zevk aldıklarını belirtmektedir. Bu durum; Türkçe derslerindeki etkinliklerin öğrencilerin yapmaktan zevk almalarını sağlayacak şekilde hazırlandığı, ilgi ve isteklerine uygun olduğu ve etkinlikleri yapmaktan keyif aldıkları şeklinde yorumlanabilir.

“Türkçe derslerindeki etkinlikleri tek başıma yapmakta zorlanıyorum.” maddesine ilişkin olarak, öğrencilerin % 8.3’ü “Tamamen Katılıyorum”, % 14.6’sı “Katılıyorum”, % 26.2’si “Kısmen Katılıyorum”, % 24.5’i “Katılmıyorum”, % 26.4’ü “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir. Bu maddeye ilişkin olarak öğrenci görüşlerinin aritmetik ortalaması 2.53’tür. Bu değer, öğrenci görüşlerinin ortalamasının “Katılmıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre; araştırmaya katılan öğrenciler, Türkçe derslerindeki etkinlikleri tek başlarına yapmakta zorlanmadıklarını belirtmektedir. Bu durum; Türkçe derslerindeki etkinliklerin öğrencilerin tek başlarına ve bağımsız öğrenmelerini desteklediği sonucu çıkarılabilir. Ayrıca etkinliklerin öğrencilerin tek başlarına yapabilecekleri şekilde hazırlandığı da söylenebilir.

“Türkçe derslerinde grupta da yeterince etkinlik yapıyoruz.” maddesine ilişkin olarak, öğrencilerin % 40.8’i “Tamamen Katılıyorum”, % 23.2’si “Katılıyorum”, % 20.6’sı “Kısmen Katılıyorum”, % 9.5’i “Katılmıyorum”, % 5.8’i “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir. Bu maddeye ilişkin olarak öğrenci görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.83’tür. Bu değer, öğrenci görüşlerinin

ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Elden edilen bulgulara göre; araştırmaya katılan öğrenciler, Türkçe derslerinde grupla da yeterince etkinlik yaptıklarını belirtmektedir. Bu durum; Türkçe derslerinde grup çalışmalarının gerçekleştirildiği ve iş birliği ile öğrenmenin sağlandığı şeklinde yorumlanabilir.

“Türkçe derslerindeki etkinlikler, hayal gücümü ve yaratıcılığımı geliştiriyor.” maddesine ilişkin olarak, öğrencilerin % 49.5’i “Tamamen Katılıyorum”, % 27.5’i “Katılıyorum”, % 16.4’ü “Kısmen Katılıyorum”, % 4.4’ü “Katılmıyorum”, % 2.3’ü “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir. Bu maddeye ilişkin olarak öğrenci görüşlerinin aritmetik ortalaması 4.17’dir. Bu değer, öğrenci görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre; araştırmaya katılan öğrenciler, Türkçe derslerindeki etkinliklerin hayal güçlerini ve yaratıcılıklarını geliştirdiğini belirtmektedir. Bu durum; Türkçe derslerindeki etkinliklerin, öğrencilerin hayal güçlerini ve yaratıcılıklarına hitap edecek şekilde hazırlandığı, etkinlikler yoluyla bu özellikleri geliştirmenin amaçlandığı ve hayal güçlerini, yaratıcılıklarını geliştirdiği söylenebilir.

“Türkçe derslerindeki etkinlikler, günlük yaşamda karşılaştığım sorunları çözmeme yardımcı oluyor.” maddesine ilişkin olarak, öğrencilerin % 41.5’i “Tamamen Katılıyorum”, % 27.3’ü “Katılıyorum”, % 21.0’ı “Kısmen Katılıyorum”, % 6.5’i “Katılmıyorum”, % 3.7’si “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir. Bu maddeye ilişkin olarak öğrenci görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.96’dır. Bu değer, öğrenci görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre; araştırmaya katılan öğrenciler, Türkçe derslerindeki etkinliklerin günlük yaşamda karşılaştıkları sorunları çözmelerine yardımcı olduğunu belirtmektedir. Bu durum; Türkçe derslerindeki etkinliklerin öğrencilerin günlük yaşamda karşılaşılabileceği durumlar ilgili olacak şekilde hazırlandığı ve etkinliklerin günlük yaşamda karşılaştıkları sorunları çözmelerine yardımcı olduğu şeklinde yorumlanabilir.

“Türkçe derslerindeki etkinlikler, dil becerilerimi (dinleme, okuma, konuşma, yazma, düşünme) geliştirmemi sağlıyor.” maddesine ilişkin olarak, öğrencilerin % 72.9’u “Tamamen Katılıyorum”, % 17.8’i “Katılıyorum”, % 7.0’ı “Kısmen Katılıyorum”,

% 1.6'sı "Katılmıyorum", % 0.7'si "Hiç Katılmıyorum" şeklinde görüş belirtmiştir. Bu maddeye ilişkin olarak öğrenci görüşlerinin aritmetik ortalaması 4.60'dır. Bu değer, öğrenci görüşlerinin ortalamasının "Tamamen Katılıyorum" düzeyinde olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre; araştırmaya katılan öğrenciler, Türkçe derslerindeki etkinliklerin dil becerilerini (dinleme, okuma, konuşma, yazma, düşünme) geliştirmelerini sağladığını belirtmektedir. Bu durum; Türkçe derslerindeki etkinliklerin öğrencilerin temel dil becerilerini (dinleme, okuma, konuşma, yazma, düşünme) geliştirmelerini sağlayacak şekilde hazırlandığı ve etkinlikler yoluyla bu temel dil becerilerin geliştirilebildiği şeklinde yorumlanabilir.

"Türkçe derslerindeki etkinlikler, düşünme becerilerimi (ilişki kurma, sorgulama, sonuca ulaşma vb.) geliştirmemi sağlıyor." maddesine ilişkin olarak, öğrencilerin % 58.3'ü "Tamamen Katılıyorum", % 26.2'si "Katılıyorum", % 11.6'sı "Kısmen Katılıyorum", % 2.1'i "Katılmıyorum", % 1.8'i "Hiç Katılmıyorum" şeklinde görüş belirtmiştir. Bu maddeye ilişkin olarak öğrenci görüşlerinin aritmetik ortalaması 4.37'dir. Bu değer, öğrenci görüşlerinin ortalamasının "Tamamen Katılıyorum" düzeyinde olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre; araştırmaya katılan öğrenciler, Türkçe derslerindeki etkinliklerin düşünme becerilerini (ilişki kurma, sorgulama, sonuca ulaşma vb.) geliştirmelerini sağladığını belirtmektedir. Bu durum; Türkçe derslerindeki etkinliklerin öğrencilerin üst zihinsel becerilerini kullanmalarını sağladığı ve geliştirdiği şeklinde yorumlanabilir.

"Türkçe derslerindeki etkinlikler, günlük hayatımda işime yarayacak niteliktedir." maddesine ilişkin olarak, öğrencilerin % 43.5'i "Tamamen Katılıyorum", % 29.9'u "Katılıyorum", % 19.9'u "Kısmen Katılıyorum", % 4.4'ü "Katılmıyorum", % 2.3'ü "Hiç Katılmıyorum" şeklinde görüş belirtmiştir. Bu maddeye ilişkin olarak öğrenci görüşlerinin aritmetik ortalaması 4.08'dir. Bu değer, öğrenci görüşlerinin ortalamasının "Katılıyorum" düzeyinde olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre; araştırmaya katılan öğrenciler, Türkçe derslerindeki etkinliklerin günlük hayatlarında işlerine yarayacak nitelikte olduğunu belirtmektedir. Bu durum; Türkçe derslerindeki etkinlikler ile günlük yaşam arasındaki ilişkilendirmenin yapıldığı ve öğrencilerin etkinlikler yoluyla öğrendiklerini kendi yaşamlarında kullanabildikleri şeklinde yorumlanabilir.

“Türkçe derslerinde, her birimize etkinliklere yeterince katılma sırası geliyor.” maddesine ilişkin olarak, öğrencilerin % 56.9’u “Tamamen Katılıyorum”, % 25.5’i “Katılıyorum”, % 10.7’si “Kısmen Katılıyorum”, % 4.8’i “Katılmıyorum”, % 2.1’i “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir. Bu maddeye ilişkin olarak öğrenci görüşlerinin aritmetik ortalaması 4.30’dır. Bu değer, öğrenci görüşlerinin ortalamasının “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre; araştırmaya katılan öğrenciler, Türkçe derslerinde, her birine etkinliklere yeterince katılma sırasının geldiğini belirtmektedir. Bu durum; Türkçe derslerinde, her öğrencinin katılımının sağlayacak etkinliklerin ve her öğrencinin etkinliklere katılımını sağlayacak şekilde zamanın düzenlendiği şeklinde yorumlanabilir.

“Türkçe derslerinde farklı etkinlikler yapıyoruz.” maddesine ilişkin olarak, öğrencilerin % 50.5’i “Tamamen Katılıyorum”, % 23.9’u “Katılıyorum”, % 13.6’sı “Kısmen Katılıyorum”, % 5.8’i “Katılmıyorum”, % 6.2’si “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir. Bu maddeye ilişkin olarak öğrenci görüşlerinin aritmetik ortalaması 4.06’dır. Bu değer, öğrenci görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre; araştırmaya katılan öğrenciler, Türkçe derslerinde farklı etkinlikler yaptıklarını belirtmektedir. Bu durum; Türkçe derslerinin aynı etkinlikler ile değil, öğrencinin dikkati ve ilgisini çekebilecek farklı türde etkinlikler ile yapıldığı ve öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve zeka özelliklerine göre farklı etkinliklerin düzenlendiği şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin, Türkçe derslerindeki etkinliklere ilişkin görüşlerine yönelik maddelerin toplamının aritmetik ortalaması 4.13’dür. Bu değer, öğrenci görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu durum; öğrencilerin, etkinlikle temelli öğrenmeyle ilgili ve Türkçe derslerindeki etkinliklere ilişkin olumlu görüşlere sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4. 16. : Öğrencilerin Türkçe Derslerindeki Etkinliklere İlişkin Görüşme Yoluyla Elde Edilen Görüşleri

SORULAR	N=35	F	%		
2. Türkçe derslerindeki etkinlikler hakkında ne düşünüyorsunuz?	a. Etkinlikler öğrenmemi destekleyici.	17	48.57		
	b. Bazı etkinlikler aynı, anlamsız ve sıkıcı.	14	40		
	c. Bazı etkinlikler güzel ve eğlenceli.	13	37.14		
	d. Etkinliklerle ders zevkli ve eğlenceli oluyor.	8	22.85		
	e. Etkinlikler düzeyime uygun.	2	5.71		
	f. Dil bilgisi etkinlikleri daha ayrıntılı ve farklı oluyor.	1	2.85		
	g. Parça soruları 1. sınıftan beri aynı.	1	2.85		
	h. Etkinlikler konuları öğrenmem için yeterli.	1	2.85		
2.1. Türkçe derslerindeki etkinlikler ilginiz çekiyor mu? Evet. Hangi tür etkinlikler ilginizi çekiyor?	2.1.1. EVET. F % 25 71.42	a. Çoktan seçmeli, doğru yanlış, boşluk, doldurma, eşleştirme etkinlikleri.	9	36	
		b. Dil bilgisi etkinlikleri.	7	28	
		c. Eğlenceli, farklı, yaratıcı olan etkinlikler.	7	28	
		d. Masal, hikâye ve şiir yazma etkinlikleri.	6	24	
		e. Oyun, canlandırma ve tiyatro etkinlikleri.	6	24	
		f. Okuma-anlama ve yorumlamaya yönelik etkinlikler.	5	20	
	Hayır. Ne tür etkinlikler ilginizi çeker? Kısmen.	2.1.2.HAYIR. F % 5 14.28	g. Renkli, görsel olan etkinlikler.	4	16
			h. Bulmaca ve kelime bulma etkinlikleri.	3	12
			i. Günlük yaşamla ilgili olan etkinler.	2	8
			j. Çalışma kitabındaki etkinliklerin değil, öğretmenin yaptırdığı etkinlikler.	2	8
			k. Araştırma yapmaya yönelik etkinlikler.	2	8
			a. Etkinlikler zevkli, eğlenceli olmadığı için.	5	100
			b. Etkinlikler yaratıcı ve farklı olmadığı için.	5	100
c. Etkinlikler hep aynı olduğu için.	2	40			
2.1.3.KISMEN. F % 5 14.28	a. Bazı etkinlikler ilgimi çekmiyor.	5	100		
2.2. Türkçe derslerindeki etkinlikleri yapmak size kolay mı geliyor? Neden?	2.2.1.KOLAY. F % 24 68.57	a. Konuyu çalışıp anladığım için.	16	66.66	
		b. Yapabileceğim etkinlikler olduğu için.	3	12.5	
		c. Öğretmenim konuyu iyi anlattığı için.	2	8.33	
		d. Etkinlikleri sınıfta beraber yaptığımız için.	1	4.16	
		e. Etkinlikleri yaparak daha iyi anladığım için.	1	4.16	
	2.2.2. ZOR. F % 1 2.85	a. Konular çok ayrıntılı ve ezber olduğu için.	1	100	
2.2.3. BAZEN KOLAY-BAZEN ZOR F % 10 28.57	a. Konuyu çalışıp öğrenmediysem zor geliyor. b. Dil bilgisi etkinliklerinde zorlandığım için.	6	60		
		1	10		
2.3. Türkçe derslerindeki etkinliklerle zevkli ve eğlenceli öğrenebildiğinizi düşünüyor musun? Evet. Hayır. Neden?	2.3.1. EVET. F % 32 91.42	a. Sürekli etkinlik yaptığımız için bıktım. b. Öğretmen etkinliği anlatıp geçiyor. c. Hep aynı etkinlikler olduğu için.	1	33.33	
					2.3.2.HAYIR. F % 3 8.57

2.4. Türkçe derslerindeki etkinliklerin verilen konuyu öğrenebilmeniz için yeterli olduğunu düşünüyor musun?	2.4.1. EVET.		a. Etkinlikler öğrenmemi desteklediği için.	5	20
	F	%	b. Konuyla ilgili her etkinlik olduğu için.	1	4
Evet. Neden?	25	71.42	c. Her metinden sonra çok etkinlik olduğu için.	1	4
	2.4.2.HAYIR.		a. Öğretmenin konuyu anlatmasından sonra etkinlikleri yapabiliyorum.	3	30
Hayır. Neden?	F	%	b. Ek çalışmalar yapınca yeterli oluyor.	3	30
	10	28.57	c. Dil bilgisiyle ilgili etkinlikler yeterli olmadığı için.	2	20
			d. Test kitapları ve test soruları olmadığı için yeterli değil.	2	20
			e. 8. sınıf için etkinliklerin yeterli değil.	1	10

Türkçe derslerindeki etkinlikler hakkında ne düşündüklerine ilişkin soru için öğrencilerin % 48.57'si etkinliklerin öğrenmesini destekleyici olduğunu, % 40'ı bazı etkinliklerin aynı, anlamsız ve sıkıcı olduğunu, % 37.14'ü bazı etkinliklerin güzel ve eğlenceli olduğunu, % 22.85'i etkinliklerle dersin zevkli ve eğlenceli olduğunu, % 5.71'i etkinliklerin düzeyine uygun olduğunu, % 2.85'i dil bilgisi etkinliklerin daha ayrıntılı ve farklı olduğunu, % 2.85'i parça sorularının 1. sınıftan beri aynı olduğunu ve % 2.85'i etkinliklerin konuları öğrenmesi için yeterli olduğunu belirtmiştir. Görüşme yoluyla elde edile bulgulara göre; araştırmaya katılan öğrenciler, Türkçe derslerindeki etkinlikler ile ilgili olumlu düşünmektedirler. Bazı öğrenciler ise bazı etkinliklerin hep aynı, sıkıcı olması gibi olumsuz görüşler belirtmiştir. Bu durum; öğrenci görüşlerine göre, etkinlik ile ders işleyişinin olumlu ve öğrenmeyi destekleyici olduğu ancak öğretmenlerin öğrencilerin ilgi ve sevelerine göre farklı etkinlikler uygulayamadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerin Türkçe derslerindeki etkinliklere ilişkin görüşlerine yönelik anket maddelerinin toplamının aritmetik ortalaması 4.26'dır. Bu değer, öğrenci görüşlerinin ortalamasının "Tamamen Katılıyorum" düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu durumda, görüşme yoluyla elde edilen sonuç ile anket sonucu tutarlılık göstermektedir.

"Türkçe derslerindeki etkinlikler ilginizi çekiyor mu? sorusu için öğrencilerin % 71.42'si "Evet", % 14.28'i "Hayır" ve % 14.28'i "Kısmen" cevabını vermiştir. Ne tür etkinliklerin ilgilerini çektiğine ilişkin soru için öğrencilerin % 36'sı çoktan seçmeli, doğru yanlış, boşluk, doldurma, eşleştirme etkinlikleri, % 28'i dil bilgisi etkinlikleri, % 28'i eğlenceli, farklı ve yaratıcı etkinlikler, % 24'ü masal, hikâye ve şiir yazma etkinlikleri, % 24'ü oyun, canlandırma ve tiyatro etkinlikleri, % 20'si okuma-

anlama, yorumlama etkinlikleri, % 16'sı renkli, görsel olan etkinlikler, % 12'si bulmaca ve kelime bulma etkinlikleri, % 12'si araştırma yapmaya yönelik olan etkinlikler, % 8'i günlük yaşamıyla ilgili olan etkinlikler, % 8'i çalışma kitabındaki etkinliklerin değil, öğretmenin yaptırdığı etkinlikler cevabını vermiştir. Türkçe derslerindeki etkinliklerin ilgisini çekmediğini düşünen öğrencilerin % 100'ü etkinliklerin zevkli ve eğlenceli olmadığını, % 100'ü etkinliklerin yaratıcı ve farklı olmadığını ve % 20'si etkinliklerin hep aynı olduğunu belirtmiştir. Etkinliklerin kısmen ilgisini çektiğini düşünen öğrencilerin % 100'ü bazı etkinliklerin ilgisini çekmediğini belirtmiştir. Görüşme yoluyla elde edilen bulgulara göre; araştırmaya katılan öğrencilerin çoğu, Türkçe derslerindeki etkinliklerin ilgisini çektiği belirtmiştir. Bu durum; etkinliklerin öğrencilerin farklı zekâ özellikleri, ihtiyaç ve ilgileri dikkate alınarak hazırlandığı şeklinde yorumlanabilir. Ancak bazı öğretmenlerin de öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini çekebilecek, zevk alabilecekleri etkinlikler düzenleyemedikleri ve kitaplardaki etkinlikleri ile yetindikleri söylenebilir.

“Türkçe derslerindeki etkinlikleri yapmak size kolay mı geliyor zor mu geliyor?” sorusu için öğrencilerin % 68.57'si “Kolay”, % 2.85'i “Zor” ve % 28.57'si “Bazen kolay bazen zor” cevabını vermiştir. Türkçe derslerindeki etkinlikleri yapmanın kendisine kolay geldiğini düşünen öğrencilerin % 66.66'sı konuyu anladığını, % 12.5'i yapabileceği etkinlikler olduğunu, % 8.33'ü öğretmenin konuyu iyi anlattığını, % 4.16'sı etkinlikleri yaparak daha iyi anladığını ve % 4.16'sı etkinlikleri sınıfta beraber yaptıklarını açıklamıştır. Türkçe derslerindeki etkinlikleri yapmanın kendisine zor geldiğini düşünen öğrenci konuların çok ayrıntılı ve ezber olduğu açıklamıştır. Türkçe derslerindeki etkinlikleri yapmanın kendisine bazen zor bazen kolay geldiğini düşünen öğrencilerin % 60 konuyu çalışıp öğrenmediyse zor geldiğini ve % 10'u dil bilgisi etkinliklerinde zorlandığını açıklamıştır. Görüşme yoluyla elde edilen bulgulara göre; araştırmaya katılan öğrencilerin çoğu, Türkçe derslerindeki etkinlikleri yapmanın kendisine kolay geldiğini belirtmiştir. Bu durum; öğrencilerin, Türkçe derslerindeki etkinlikleri zorlanmadan yapabildikleri şeklinde yorumlanabilir.

Öğrenci anketinde bulunan “*Türkçe derslerindeki etkinlikleri tek başıma yapmakta zorlanıyorum.*” maddesine yönelik öğretmenler “Katılmıyorum” görüşünü

belirtmiştir. Bu durumda, görüşme yoluyla elde edilen sonuç ile anket sonucu tutarlılık göstermektedir.

“Türkçe derslerindeki etkinliklerle zevkli ve eğlenceli öğrenebildiğinizi düşünüyor musun?” sorusu için öğrencilerin % 91.42’si “Evet” ve % 8.57’si “Hayır” cevabını vermiştir. Türkçe derslerindeki etkinliklerle zevkli ve eğlenceli öğrenemediğini düşünen öğrencilerin % 33.33’ü sürekli etkinlik yaptıkları için bıktıklarını, % 33.33’ü öğretmenin etkinliği anlatıp geçtiğini ve % 33.33’ü hep aynı etkinliklerin olduğunu belirtmiştir. Görüşme yoluyla elde edilen bulgulara göre; araştırmaya katılan öğrencilerin çoğu, Türkçe derslerindeki etkinliklerle zevkli ve eğlenceli öğrenebildiklerini düşünmektedir. Ancak bazı öğretmenlerin, sınıf içinde aynı etkinlikleri uyguladıkları ve öğrencilerin etkinliklere karşı ilgi ve dikkatlerinin sürekliliğini sağlayamadıkları da ortaya çıkmaktadır. Bu durum; Türkçe derslerindeki etkinliklerle zevkli ve eğlenceli öğrenmenin gerçekleştiği söylenebilir. Bazı öğretmenlerin ise aynı etkinlikleri uyguladıkları, öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini çekecek ve zevkli, eğlenceli öğrenmelerinin sürekliliğini sağlayacak farklı etkinlikler düzenleyemedikleri şeklinde yorumlanabilir

Türkçe derslerindeki etkinliklerin verilen konuyu öğrenebilmeniz için yeterli olduğunu düşünüyor musun? sorusu için öğrencilerin % 71.42’si “Evet” ve % 28.57’si “Hayır” cevabını vermiştir. Türkçe derslerindeki etkinliklerin verilen konuyu öğrenebilmesi için yeterli olduğunu düşünen öğrencilerin % 20’si etkinliklerin öğrenmesini desteklediğini, % 4’ü konuyla ilgili her etkinlik olduğunu, % 4’ü her metinden sonra çok etkinlik yapıldığını açıklamıştır. Türkçe derslerindeki etkinliklerin verilen konuyu öğrenebilmesi için yeterli olmadığını düşünen öğrencilerin % 30’u öğretmenin konuyu anlatmasından sonra etkinlikleri yapabildiğini, % 30’u ek çalışmalar yapınca yeterli olduğunu, % 20’si dil bilgisiyle ilgili etkinliklerin yeterli olmadığını, % 20’si test kitapları ve test soruları olmadığı için yeterli olmadığını, % 14.28’i 8. sınıf için etkinliklerinin yeterli olmadığını belirtmiştir. Görüşme yoluyla elde edilen bulgulara göre; öğrencilerin çoğu, Türkçe derslerindeki etkinliklerin verilen konuyu öğrenebilmesi için yeterli olduğunu düşünmektedir. Ancak Türkçe derslerindeki etkinliklerin verilen konuyu öğrenebilmesi için yeterli olduğunu düşünen öğrencilerden dokuzu "Öğretmen konuyu iyi ve güzel anlattığı için konuyu anlıyorum ve etkinlikleri yapabiliyorum."

demidir. Bu durum; öğretmenlerin, etkinlikler öncesinde konu ile ilgili anlatım yaptıkları ve öğrencilerin konu ile ilgili ön bilgi ve becerisini sağladıkları şekilde yorumlanabilir. Bu durumda, etkinlikler için öğrenci hazır bulunuşluğunun uygun olmadığı, öğrenci hazır bulunuşluğu sağlandıktan sonra etkinliklerin yapılabildiği ve sınav sistemi nedeniyle öğrencilerin test tekniğine yönelik çalışmalar yapma ihtiyacında oldukları sonucu da çıkarılabilir.

Öğrenci anketinde bulunan *“Türkçe derslerindeki etkinlikler, öğrenmem gereken konuları öğrenmemi sağlıyor.”* maddesine yönelik öğretmenler *“Tamamen Katılıyorum”* görüşünü belirtmiştir. Bu durumda, görüşme yoluyla elde edilen sonuç ile anket sonucu tutarlılık göstermektedir.

4.4.2. Dördüncü alt problemin ikinci sorusuna ilişkin bulgular ve yorum

Araştırmanın dördüncü alt problemin ikinci sorusu **“İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe derslerindeki ölçme-değerlendirme uygulamalarıyla ilgili görüşleri nelerdir?”** olarak ifade edilmiştir.

Tablo 4. 17. : Öğrencilerin Türkçe Derslerindeki Ölçme-Değerlendirme Uygulamalarına İlişkin Anket Yoluyla Elde Edilen Görüşleri

Öğrencilerin Türkçe Derslerindeki Ölçme-Değerlendirme Uygulanmalarına İlişkin Görüşleri	Tamamen Katılıyorum (5)		Katılıyorum (4)		Kısmen Katılıyorum (3)		Katılmıyorum (2)		Hiç Katılmıyorum (1)		N=568	\bar{X}
	F	%	F	%	F	F	F	%	F	%		
15. Ölçme ve değerlendirme ile ilgili formlarını (Akran değerlendirme, öz değerlendirme vb.) anlayabiliyorum.	350	61.6	130	22.9	64	11.3	14	2.5	10	1.8		4.40
16. Ölçme ve değerlendirme formlarını neden doldurmam gerektiğini biliyorum.	335	59.0	123	21.7	62	10.9	30	5.3	18	3.2		4.28
17. Ölçme ve değerlendirme formlarını(Akran değerlendirme, öz değerlendirme vb.) doldururken zorlanıyorum.	64	11.3	62	10.9	73	12.9	117	20.6	252	44.4		2.24
18. Akran ve öz değerlendirme formlarını tarafsız bir şekilde dolduruyorum.	381	67.1	100	17.6	49	8.6	17	3.0	21	3.7		4.41
19. Akran ve öz değerlendirme formları, tarafsız düşünmemi sağlıyor.	302	53.2	140	24.6	78	13.7	24	4.2	24	4.2		4.18
20. Akran ve öz değerlendirme formlarını doldurmak çok zaman alıyor.	75	13.2	81	14.3	147	25.9	119	21.0	146	25.7		2.68
21. Performans ve proje ödevlerini kendi başıma yapabiliyorum.	382	67.3	120	21.1	53	9.3	9	1.6	4	0.7		4.52
22. Performans ve proje ödevleri ilgi ve ihtiyaçlarıma uygun seçeneklerle veriliyor.	357	62.9	133	23.4	57	10.0	16	2.8	5	0.9		4.45
23. Performans ve proje ödevleri, hayal gücümü ve yaratıcılığımı geliştiriyor.	312	54.9	149	26.2	79	13.9	21	3.7	7	1.2		4.30
24. Performans ve proje ödevleri günlük yaşamda karşılaşılabileceğim durumlarla ilgilidir.	222	39.1	157	27.6	119	21.0	47	8.3	23	4.0		3.89
25. Performans ve proje ödevleri araştırma becerisi kazanmamı sağlıyor.	392	69.0	116	20.4	47	8.3	12	2.1	1	0.2		4.56
$\bar{X} = 3.99$												

“Ölçme ve değerlendirme ile ilgili formları (Akran değerlendirme, öz değerlendirme vb.) anlayabiliyorum.” maddesine ilişkin olarak, öğrencilerin % 61.6’sı “Tamamen Katılıyorum”, % 22.9’u “Katılıyorum”, % 11.3’ü “Kısmen Katılıyorum”, % 2.5’i

“Katılmıyorum”, % 1.8’i “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir. Bu maddeye ilişkin olarak öğrenci görüşlerinin aritmetik ortalaması 4.40’tır. Bu değer, öğrenci görüşlerinin ortalamasının “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre; araştırmaya katılan öğrenciler, ölçme ve değerlendirme ile ilgili formları anlayabildiklerini belirtmektedir. Bu durum; ölçme değerlendirme formlarında öğrencilerin anlayabileceği ifadelerin kullanıldığı ve bu formların öğrenciler için açık ve anlaşılır olduğu söylenebilir.

“Ölçme ve değerlendirme formlarını neden doldurmam gerektiğini biliyorum.” maddesine ilişkin olarak, öğrencilerin % 59.0’ı “Tamamen Katılıyorum”, % 21.7’si “Katılıyorum”, % 10.9’u “Kısmen Katılıyorum”, % 5.3’ü “Katılmıyorum”, % 3.2’si “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir. Bu maddeye ilişkin olarak öğrenci görüşlerinin aritmetik ortalaması 4.28’dir. Bu değer, öğrenci görüşlerinin ortalamasının “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre; araştırmaya katılan öğrenciler, ölçme ve değerlendirme formlarını neden doldurmaları gerektiğini bildiklerini belirtmektedir. Bu durumda, öğrencilere ölçme ve değerlendirme formlarını neden doldurmaları gerektiği ile ilgili gerekli açıklamaların yapıldığı şeklinde yorumlanabilir.

“Ölçme ve değerlendirme formlarını (Akran değerlendirme, öz değerlendirme vb.) doldururken zorlanıyorum.” maddesine ilişkin olarak, öğrencilerin % 11.3’ü “Tamamen Katılıyorum”, % 10.9’u “Katılıyorum”, % 12.9’u “Kısmen Katılıyorum”, % 20.6’sı “Katılmıyorum”, % 44.4’ü “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir. Bu maddeye ilişkin olarak öğrenci görüşlerinin aritmetik ortalaması 2.24’tür. Bu değer, öğrenci görüşlerinin ortalamasının “Katılmıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre; araştırmaya katılan öğrenciler, ölçme ve değerlendirme formlarını doldururken zorlanmadıklarını belirtmektedir. Bu durumda, akran ve öz değerlendirme formlarının öğrencilerin doldururken zorlanmayacakları şekilde hazırlandığı ve kendilerini, arkadaşlarını zorlanmadan değerlendirebildikleri söylenebilir.

“Akran ve öz değerlendirme formlarını tarafsız bir şekilde dolduruyorum.” maddesine ilişkin olarak, öğrencilerin % 67.1’i “Tamamen Katılıyorum”, % 17.6’sı “Katılıyorum”, % 8.6’sı “Kısmen Katılıyorum”, % 3.0’ı “Katılmıyorum”, % 3.7’si “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir. Bu maddeye ilişkin olarak öğrenci görüşlerinin aritmetik

ortalaması 4.41'dir. Bu değer, öğrenci görüşlerinin ortalamasının "Tamamen Katılıyorum" düzeyinde olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre; araştırmaya katılan öğrenciler, akran ve öz değerlendirme formlarını tarafsız bir şekilde doldurduklarını belirtmektedir. Bu durum, öğrencilerin akran ve öz değerlendirme formlarını tarafsız bir şekilde doldurduklarını düşündükleri söylenebilir. Bu durum, öğrencilerin kendilerini, arkadaşlarını tarafsız ve gerçekçi bir şekilde değerlendirebildikleri şeklinde de yorumlanabilir.

"Akran ve öz değerlendirme formları, tarafsız düşünmemi sağlıyor." maddesine ilişkin olarak, öğrencilerin % 53.2'si "Tamamen Katılıyorum", % 24.6'sı "Katılıyorum", % 13.7'si "Kısmen Katılıyorum", % 4.2'si "Katılmıyorum", % 4.2'si "Hiç Katılmıyorum" şeklinde görüş belirtmiştir. Bu maddeye ilişkin olarak öğrenci görüşlerinin aritmetik ortalaması 4.18'dir. Bu değer, öğrenci görüşlerinin ortalamasının "Katılıyorum" düzeyinde olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre; araştırmaya katılan öğrenciler, akran ve öz değerlendirme formlarının tarafsız düşünmelerini sağladığını belirtmektedir. Bu durum; akran ve öz değerlendirme formlarının öğrencilerin tarafsız düşünmelerini sağladığı şeklinde yorumlanabilir.

"Akran ve öz değerlendirme formlarını doldurmak çok zaman alıyor." maddesine ilişkin olarak, öğrencilerin % 13.2'si "Tamamen Katılıyorum", % 14.3'ü "Katılıyorum", % 25.9'u "Kısmen Katılıyorum", % 21.0'ı "Katılmıyorum", % 25.7'si "Hiç Katılmıyorum" şeklinde görüş belirtmiştir. Bu maddeye ilişkin olarak öğrenci görüşlerinin aritmetik ortalaması 2.68'dir. Bu değer, öğrenci görüşlerinin ortalamasının "Kısmen Katılıyorum" düzeyinde olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre; araştırmaya katılan öğrenciler, akran ve öz değerlendirme formlarını doldurmanın kısmen çok zaman aldığını belirtmektedir. Bu durumun, kitaplardaki akran ve öz değerlendirme formlarının olduğu gibi kullanılmasından ve öğretmenlerin bu formlar üzerinde herhangi bir değişiklik ya da düzenleme yapmadan uygulamalarından kaynaklandığı söylenebilir.

"Performans ve proje ödevlerini kendi başıma yapabiliyorum." maddesine ilişkin olarak, öğrencilerin % 67.3'ü "Tamamen Katılıyorum", % 21.1'i "Katılıyorum", % 9.3'ü "Kısmen Katılıyorum", % 1.6'sı "Katılmıyorum", % 0.7'si "Hiç Katılmıyorum" şeklinde görüş belirtmiştir. Bu maddeye ilişkin olarak öğrenci görüşlerinin aritmetik ortalaması 4.52'dir. Bu değer, öğrenci görüşlerinin ortalamasının "Tamamen

Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre; araştırmaya katılan öğrenciler, performans ve proje ödevlerini kendi başlarına yapabildiklerini belirtmektedir. Bu durum; öğretmenlerin performans ve proje ödevlerini öğrencilerin başkalarından yardım almadan, kendi başlarına yapabilecekleri nitelikte ve potansiyellerine uygun verdikleri şeklinde yorumlanabilir.

“Performans ve proje ödevleri ilgi ve ihtiyaçlarıma uygun seçeneklerle veriliyor.” maddesine ilişkin olarak, öğrencilerin % 62.9’u “Tamamen Katılıyorum”, % 23.4’ü “Katılıyorum”, % 10.0’ı “Kısmen Katılıyorum”, % 2.8’i “Katılmıyorum”, % 0.9’u “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir. Bu maddeye ilişkin olarak öğrenci görüşlerinin aritmetik ortalaması 4.45’dir. Bu değer, öğrenci görüşlerinin ortalamasının “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre; araştırmaya katılan öğrenciler, performans ve proje ödevlerinin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun seçeneklerle verildiğini belirtmektedir. Bu durumda; öğretmenlerin öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alarak, performans ve proje ödevlerini uygun seçeneklerle verdikleri söylenebilir.

“Performans ve proje ödevleri, hayal gücümü ve yaratıcılığımı geliştiriyor.” maddesine ilişkin olarak, öğrencilerin % 54.9’u “Tamamen Katılıyorum”, % 26.2’si “Katılıyorum”, % 13.9’u “Kısmen Katılıyorum”, % 3.7’si “Katılmıyorum”, % 1.2’si “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir. Bu maddeye ilişkin olarak öğrenci görüşlerinin aritmetik ortalaması 4.30’dur. Bu değer, öğrenci görüşlerinin ortalamasının “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre; araştırmaya katılan öğrenciler, performans ve proje ödevlerinin hayal güçlerini ve yaratıcılıklarını geliştirdiğini belirtmektedir. Bu durum; öğretmenlerin, performans ve proje ödevlerinin öğrencilerin hayal gücünü ve yaratıcılığını geliştirmesini sağlayacak şekilde verdikleri ve performans, proje ödevlerinin öğrencilerin hayal güçlerini ve yaratıcılıklarını geliştirmesine katkı sağladığı söylenebilir.

“Performans ve proje ödevleri günlük yaşamda karşılaşılabileceğim durumlarla ilgilidir.” maddesine ilişkin olarak, öğrencilerin % 39.1’i “Tamamen Katılıyorum”, % 27.6’sı “Katılıyorum”, % 21.0’ı “Kısmen Katılıyorum”, % 8.3’ü “Katılmıyorum”, % 4.0’ı “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir. Bu maddeye ilişkin olarak öğrenci görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.89’dur. Bu değer, öğrenci görüşlerinin ortalamasının

“Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre; araştırmaya katılan öğrenciler, performans ve proje ödevlerinin günlük yaşamda karşılaşılabilecekleri durumlarla ilgili olduğunu belirtmektedir. Bu durum; öğretmenlerin, performans ve proje ödevlerinin öğrencilerin günlük yaşamda karşılaşılabilecekleri durumlarla ve güncel konularla ilgili verdikleri şekilde yorumlanabilir.

“Performans ve proje ödevleri araştırma becerisi kazanmamı sağlıyor.” maddesine ilişkin olarak, öğrencilerin % 69.0’ı “Tamamen Katılıyorum”, % 20.4’ü “Katılıyorum”, % 8.3’ü “Kısmen Katılıyorum”, % 2.1’i “Katılmıyorum”, % 0.2’si “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir. Bu maddeye ilişkin olarak öğrenci görüşlerinin aritmetik ortalaması 4.56’dır. Bu değer, öğrenci görüşlerinin ortalamasının “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre; araştırmaya katılan öğrenciler, performans ve proje ödevlerinin araştırma becerisi kazanmalarını sağladığını belirtmektedir. Bu durum; performans ve proje ödevlerinin öğrencileri araştırmaya yönlendirdiği, öğrencilerin araştırma becerisi kazanmalarını sağladığını şeklinde yorumlanabilir. Yine bu ödevlerin, öğrencilerin üst düzey zihinsel becerilerini kullanabilmelerini, geliştirebilmelerini ve bu becerilerin ölçülebilmesini sağladığı söylenebilir. Yıldız ve diğerleri (2012: 370), performans ödevinin öğrencilerin üst düzey zihinsel becerilerini ölçmek amacıyla kullanıldığı; performans ödevlerinin gerçek yaşama benzer işler üzerinde, özgü bir ürün ortaya koymak amacıyla yaptıkları bağımsız konu araştırmaların ve etkinliklerin olduğunu ifade etmiştir.

Öğrencilerin, Türkçe derslerindeki ölçme-değerlendirme uygulanmalarına ilişkin görüşlerine yönelik maddelerin toplamının aritmetik ortalaması 3.99’dur. Bu değer, öğrenci görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu durum; öğrencilerin, Türkçe derslerindeki ölçme-değerlendirme uygulanmalarına ilişkin olumlu görüşlere sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4. 18. : Öğrencilerin Türkçe Derslerindeki Ölçme-Değerlendirme Uygulamalarına İlişkin Görüşme Yoluyla Elde Edilen Görüşleri

		N=35		F	%
3. Türkçe derslerinde akran ve öz değerlendirme formları dolduruyor musunuz?	3.1. EVET.				
	F	%			
	3	8.57			
	Hayır. Neden?	3.2. HAYIR.			
	Kısmen. Neden?	F	%		
		15	42.85		
		a. Öğretmen fazla önemsemediği için doldurmuyorum.	9	60	
		b.Sıkıcı olduğu için.	4	26.66	
		c.Gereksiz olduğu için.	3	20	
		d.Öğretmen doldurmadığı için.	2	13.33	
	3.3. KISMEN.				
	F	%			
	17	48.57			
	a. Bazılarının dolduruyorum.	17	100		
	b. Bazen dolduruyorum.	17	100		
	c. Seviyeme uygunsa dolduruyorum.	5	29.41		
	d. Akran değerlendirmeyi öğretmenimiz yaptırmadı.	4	23.52		
	e. Dikkatli doldurmadan geçiyorum.	2	11.76		
3.1.Türkçe derslerindeki ölçme-değerlendirme formlarının (akran değerlendirme, öz değerlendirme) yeterince anlaşılır olduğunu düşünüyor musun?	3.1.1. EVET.				
	F	%			
	29	82.85			
	Hayır. Neden?	3.1.2. HAYIR.			
	Evet. Neden?	F	%		
	Hayır. Neden?	6	17.14		
		a. Anlatılmak isteneni anladığım için.	11	37.93	
		b. Hazırlanışı düzeyime uygun olduğu için.	1	3.44	
		c. Anlayabileceğim kelimeler kullanıldığı için.	1	3.44	
		d. Öğretmen anlatınca daha iyi anladığım için.	1	3.44	
	a. Cümleler çok karışık.	2	33.33		
	b. Çok sıkıcı olduğu için yarım yamak okuduğumdan tam anlamıyorum.	2	33.33		
	c. Anlamını bilmediğim kelimeler oluyor.	1	16.66		
3.2.Türkçe derslerindeki ölçme-değerlendirme formlarını doldururken zorlanıyor musun?	3.2.1. EVET.				
	F	%			
	9	25.71			
	Hayır. Neden?	3.2.2.HAYIR.			
	Evet. Neden?	F	%		
	Hayır. Neden?	26	74.28		
		a. Bazen sorular anlaşılmadığı için.	5	55.55	
		b. Beni anlatan ifadeler yok olduğu için.	3	33.33	
		c. Şıklar arasında kararsızlık yaşadığım için.	1	11.11	
		a. Kolay geldiği için.	8	30.76	
	b. Cümleler açık, anlaşılır olduğu için.	6	23.07		
	c. Kesin ifadeler olduğu için.	1	3.84		
	d. Zor sorular olmadığı için.	1	3.84		
	e. İşlenen konularla ilgili olduğu için.	1	3.84		
3.3.Türkçe derslerindeki ölçme-değerlendirme formlarını doldurmaktan zevk alıyor musun?	3.3.1. EVET.				
	F	%			
	7	20			
	Hayır. Neden?	3.3.2. HAYIR.			
	Evet. Neden?	F	%		
	Kısmen. Neden?	18	51.42		
		a. Konuyu anlayıp anlamadığımla ilgili soru sorulması hoşuma gidiyor.	4	57.14	
		b. Arkadaşlarımı değerlendirmek hoşuma gidiyor.	3	42.85	
		c. Konuyu iyi anlamışsam doldurmaktan zevk alıyorum.	2	28.57	
		d. Kendimi tanımamı sağladığı için hoşuma gidiyor.	1	14.28	
	a. Sıkıcı olduğu için.	15	83.33		
	b. Sorular saçma olduğu için.	7	38.88		
	c. İlgi çekici olmadığı için.	5	27.77		
	d. Gereksiz olduğu için.	3	16.66		
	e. Form olmadan kendim değerlendirebildiğim için.	3	16.66		

		3.3.2.KISMEN.			
	F	%	a. Bazen.	10	100
	10	28.57	b. Bazıları eğlenceli olduğu için hoşuma gidiyor.	5	50
3.4. Türkçe derslerindeki ölçme-değerlendirme formlarının gereğine inanıyor musun? Evet. Neden? Hayır. Neden?	3.4.1. EVET.		a. Öğrencilerin kendilerini değerlendirebilmeleri için gerekli.	17	68
	F	%	b. Öğretmenin öğrencileri değerlendirebilmesi için gerekli.	3	12
	25	71.42	c. Verilen ifadeler, sorular düşündürmeye zevk ettiği için gerekli.	1	4
	3.4.2. HAYIR.		a. Kendimi, form olmadan değerlendirebildiğim için.	3	30
	F	%	b. Yararlı olduğunu görmediğim için.	3	30
	10	28.57	c. Sorular saçma geldiği için.	1	10
			d. Bize kendimiz ile ilgili bilgi vermediği için.	1	10
3.5. Türkçe derslerinde, öğretmeninizin yaptığı değerlendirmeler sizi yansıtıyor mu? Evet. Neden? Hayır. Neden?	3.5.1. EVET.		a. Öğretmen eksiklerimi gördüğü ve söylediği için.	29	100
	F	%	b. Öğretmenim beni tanıdığı için doğru değerlendirmeler yapıyor.	9	31.03
	29	82.85			
	3.5.2. HAYIR.		a. Beni anlamıyor, tanımıyor.	1	100
	F	%			
	1	2.85			
3.6. Türkçe derslerinde, arkadaşlarınızın yaptığı değerlendirmeler sizi yansıtıyor mu? Evet. Neden? Hayır. Neden? Kısmen.Neden?	3.6.1. EVET.		a. Arkadaşların benimle ilgili doğru değerlendirmeler yapıyor.	15	75
	F	%	b. Beni objektif değerlendiriyorlar.	3	15
	20	57.14			
	3.6.2. HAYIR.		a. Kendilerine göre değerlendirdikleri için doğru olmuyor.	2	28.57
	F	%			
	7	20			
	3.6.3. KISMEN.		a. Bazen yansıtıyor.	8	100
	F	%			
	8	22.85			
3.7. Öz değerlendirme formlarını doldururken kendinizi tarafsız bir şekilde değerlendirebildiğinizi düşünüyor musunuz? Evet. Neden? Hayır. Neden?	3.7.1. EVET.				
	F	%			
	30	85.71			
	3.7.2. HAYIR.		a. Nedenini bilmiyorum.	1	33.33
F	%	b. Sadece doldurmak için hepsini "Evet" olarak işaretliyorum.	1	33.33	
5	14.28	c. Kendimi hazır görmüyorum.	1	33.33	
3.9. Türkçe derslerinde verilen performans ve proje ödevlerini yapabiliyor musun? Evet. Neden? Hayır. Neden?	3.9.1. EVET.				
	F	%			
	35	100			
	3.9.2. HAYIR.				
	F	%			
	0	0			
3.10. Türkçe derslerinde verilen performans ve proje ödevleri ilgini çekiyor mu? (Konular hoşuna gidiyor mu, zevk alarak mı yapıyorsun?) Evet. Neden? Hayır. Neden? Kısmen. Neden?	3.10.1. EVET.				
	F	%			
	24	68.57			
	3.10.2. HAYIR.		a. Ödevler bana çok farklı, yaratıcı gelmiyor.	5	100
F	%				
5	14.28				

	3.10.3.	a. Bazıları ilgimi çekiyor.	4	66.66
	KISMEN.	b. Bazıları sıkıcı geliyor.	2	33.33
F	%	c. Zor olanlar ilgimi çekiyor	1	16.66
6	17.14	d. Diğerlerinden farklı ödevler istediğim için bazıları hoşuma gitmiyor.	1	16.66
3.10.1. Herkese aynı konu mu veriliyor?	3.10.1.1.	a. Aynı konuyu farklı şekilde hazırlamamız isteniyor.	10	52.63
Evet.	EVET.			
Hayır. Neden?	F			
Kısmen	%			
	19			54.28
	3.10.1.2.	a. Konuları öğretmen veriyor, biz seçiyoruz.	5	50
	HAYIR.	b. Herkese yapabileceği ödevler veriliyor.	4	40
	F			
	%			
	10			28.57
	3.10.1.3.	a. Grup ödevi verildiğinde her gruba farklı konu veriliyor.	5	83.33
	KISMEN.			
	F			
	%			
	6			17.14

“Türkçe derslerinde akran ve öz değerlendirme formları dolduruyor musunuz?” sorusu için öğrencilerin % 8.57’si “Evet” , % 42.85’i “Hayır” ve % 48.57’si “Kısmen” cevabını vermiştir. Türkçe derslerinde akran ve öz değerlendirme formları doldurmadığını belirten öğrencilerin % 60’ı akran ve öz değerlendirme formlarını öğretmenin fazla önemsemediğini, % 26.66’ı bu formların sıkıcı olduğunu, % 20’si gereksiz olduğunu ve % 13.33’ü öğretmen doldurdu demediği için formları doldurmadığını açıklamıştır. Türkçe derslerinde akran ve öz değerlendirme formlarını kısmen doldurduğunu belirten öğrencilerin % 100’ü bazılarını doldurduğunu, % 100’ü bazen doldurduğunu, % 29.41’i seviyesine uygunsa doldurduğunu, % 23.52’si akran değerlendirmeyi öğretmenlerinin yaptırmadığını ve % 11.76’sı dikkatli doldurmadan geçtiğini açıklamıştır. Bu soruya ilişkin olarak öğrenci görüşlerinin aritmetik ortalaması 1.65’tir. Bu değer, öğrenci görüşlerinin ortalamasının “Hayır” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Görüşme yoluyla elde edilen bulgularına göre; araştırmaya katılan öğrenciler, Türkçe derslerinde akran ve öz değerlendirme formlarını yeterince doldurmadıklarını belirtmektedir. Bu durumunun, öğretmenlerin akran ve öz değerlendirme formlarının önemini ve gerekliliğini öğrencilere yeterince anlatmadıklarından ve bu formların uygulanmasına yönelik örnek çalışmalar yapmamalarından kaynaklandığı söylenebilir.

Taşpınar ve Halat (2009)’ın Yeni İlköğretim 6. Sınıf Matematik Programının Ölçme Değerlendirme Kısmının Öğrenci Görüşleri Doğrultusunda İncelenmesi adlı çalışmasında, araştırmaya katılan öğrenciler, ödev-türü (proje, performans ve portfolyo) ölçme araçlarından performans ödevinin, proje ve portfolyoya göre daha fazla

kullanıldığını, alternatif ölçme araçlarından (matematik günlükleri, öz değerlendirme, akran değerlendirme) öz-değerlendirmenin sınıfta yeterli düzeyde yapıldığını ve akran değerlendirme, matematik günlüklerinin yeterli düzeyde yapılmadığını ifade etmiştir. Yine bu araştırmaya katılan öğrenciler, klasik ölçme ve değerlendirme araçlarının sınıf içi ve sınıf dışında yeterli düzeyde uygulandığını belirtmiştir.

“Türkçe derslerindeki ölçme-değerlendirme formlarının (akran değerlendirme, öz değerlendirme) yeterince anlaşılır olduğunu düşünüyor musun?” sorusu için öğrencilerin % 82.85’i “Evet” ve % 17.14’ü “Hayır” cevabını vermiştir. Türkçe derslerindeki ölçme-değerlendirme formlarının yeterince anlaşılır olduğunu düşünen öğrencilerin % 37.93’ü bu formlarda anlatılmak istenenileni anladığını, % 3.44’ü formlarının hazırlanışının düzeyine uygun olduğunu, % 3.44’ü formlarda anlayabileceği kelimelerin kullanıldığını ve % 3.44’ü formları öğretmeni anlatınca daha iyi anladığını açıklamıştır. Türkçe derslerindeki ölçme-değerlendirme formlarının yeterince anlaşılır olmadığını düşünen öğrencilerin % 33.33’ü bu formlardaki cümlelerin çok karışık olduğunu, % 33.33’ü çok sıkıcı olduğu için yarım yamak okuduğundan tam anlamadığını ve % 16.66’sı formlarda anlamını bilmediği kelimelerin olduğunu açıklamıştır. Görüşme yoluyla elde edilen bulgulara göre; öğrencilerin çoğu, Türkçe derslerindeki ölçme-değerlendirme formlarının yeterince anlaşılır olduğunu, az sayıda öğrenci anlaşılır olmadığı düşünmektedir. Bu durum; ölçme-değerlendirme formlarının öğrencilerin anlayabileceği ifadelerin kullanıldığı ve bu formların öğrenciler için açık ve anlaşılır olduğu söylenebilir.

Öğrenci anketinde bulunan “*Ölçme ve değerlendirme ile ilgili formları (Akran değerlendirme, öz değerlendirme vb.) anlayabiliyorum.*” maddesine yönelik öğretmenler “ Tamamen Katılıyorum” görüşünü belirtmiştir. Bu durumda, görüşme yoluyla elde edilen sonuç ile anket sonucu tutarlılık göstermektedir.

“Türkçe derslerindeki ölçme-değerlendirme formlarını doldururken zorlanıyor musun?” sorusu için öğrencilerin % 25.71’i “Evet” ve % 74.28’i “Hayır” cevabını vermiştir. Türkçe derslerindeki ölçme-değerlendirme formlarını doldururken zorlandığını düşünen öğrencilerin % 55.55’i formlarda bazen soruların anlaşılmadığını, % 33.33’ü kendisini anlatan ifadelerin olmadığını, %11.11’i şıklar arasında kararsızlık yaşadığını açıklamıştır. Türkçe derslerindeki ölçme-değerlendirme formlarını doldururken

zorlanmadığını düşünen öğrencilerin % 30.76'sı formları doldurmanın kolay geldiğini, % 23.07'si formlarda kullanılan cümlelerin açık, anlaşılır olduğunu, % 3.84'ü kesin ifadelerin olduğunu, % 3.84'ü zor sorular olmadığını ve % 3.84'ü işlenen konularla ilgili olduğunu açıklamıştır. Görüşme yoluyla elde edilen bulgulara göre; öğrencilerin çoğu, Türkçe derslerindeki ölçme-değerlendirme formlarını doldururken zorlanmadığını, az sayıda öğrenci ise zorlandığını belirtmiştir. Bu durumda, Türkçe derslerindeki ölçme-değerlendirme formlarının öğrencilerin doldururken zorlanmayacakları şekilde hazırlandığı ve düzeylerine uygun olduğu söylenebilir.

Öğrenci anketinde bulunan “*Ölçme ve değerlendirme formlarını (Akran değerlendirme, öz değerlendirme vb.) doldururken zorlanıyorum.*” maddesine yönelik öğretmenler “Katılmıyorum” görüşünü belirtmiştir. Bu durumda, görüşme yoluyla elde edilen sonuç ile anket sonucu tutarlılık göstermektedir.

“Türkçe derslerindeki ölçme-değerlendirme formlarını doldurmaktan zevk alıyormusun?” sorusu için öğrencilerin % 20'si “Evet” , % 51.42'si “Hayır” ve % 28.57'si “Kısmen” cevabını vermiştir. Türkçe derslerindeki ölçme-değerlendirme formlarını doldurmaktan zevk aldığını düşünen öğrencilerin % 57.14'ü konuyu anlayıp anlamadığıyla ilgili soru sorulmasının hoşuna gittiğini, % 42.85'i arkadaşlarını değerlendirmenin hoşuna gittiğini, % 28.57'si konuyu iyi anlamışsa doldurmaktan zevk aldığını, % 14.28'i kendisini tanımasını sağladığı için hoşuna gittiğini açıklamıştır. Öğrencilerin Türkçe derslerindeki ölçme-değerlendirme formlarını doldurmaktan zevk almadığını düşünen öğrencilerin % 83.33'ü formların sıkıcı olduğunu, % 38.88'i soruların saçma olduğunu, % 27.77'si ilgi çekici olmadığını, % 16.66'sı gereksiz olduğunu ve % 16.66'sı form olmadan kendisini değerlendirebildiğini açıklamıştır. Türkçe derslerindeki ölçme-değerlendirme formlarını doldurmaktan kısmen zevk aldığını belirten öğrencilerin % 100'ü formları doldurmaktan bazen zevk aldığını ve % 50'si bazılarının eğlenceli olduğu için hoşuna gittiğini açıklamıştır. Bu soruya ilişkin olarak öğrenci görüşlerinin aritmetik ortalaması 1.68'dir. Bu değer, öğrenci görüşlerinin ortalamasının “Hayır” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Görüşme yoluyla elde edilen bulgularına göre; araştırmaya katılan öğrenciler, Türkçe derslerindeki ölçme-değerlendirme formlarını doldurmaktan zevk almadıklarını belirtmektedir. Bu durumun, öğretmenlerin kitaplardaki ölçme-değerlendirme formlarının üzerinde öğrencilerin ilgi

ve ihtiyaçları göre düzenlemeler, değişiklikler yapmadıklarından ve bu formları doldurmayı ilgi çekici ve zevkli hâle getirmediğlerinden kaynaklandığı söylenebilir.

“Türkçe derslerindeki ölçme-değerlendirme formlarının gereğine inanıyor musun?” sorusu için öğrencilerin % 71.42’si “Evet” ve % 28.57’si “Hayır” cevabını vermiştir. Türkçe derslerindeki ölçme-değerlendirme formlarının gereğine inanan öğrencilerin % 68’i öğrencilerin kendilerini değerlendirebilmeleri için gerekli olduğunu, % 12’si öğretmenin öğrencileri değerlendirebilmesi için gerekli olduğunu ve % 4’ü formlarda verilen ifadeler ve sorular düşündürmeye zevk ettiği için gerekli olduğunu açıklamışlardır. Türkçe derslerindeki ölçme-değerlendirme formlarının gereğine inanmayan öğrencilerin % 30’u kendini, form olmadan değerlendirebildiğini, % 30’u yararlı olduğunu görmediğini, % 30’u soruların saçma geldiğini, % 10’u kendilerine kendileri ile ilgili bilgi vermediğini açıklamıştır. Görüşme yoluyla elde edilen bulgulara göre; öğrencilerin çoğu, Türkçe derslerindeki ölçme-değerlendirme formlarının gereğine inandığını, az sayıda öğrenci inanmadığını belirtmiştir. Bu durumda, öğrencilerin Türkçe derslerindeki ölçme-değerlendirme formlarının gereğine inandıkları ancak öğretmenlerin, öğrencilere bu formların neden doldurulması gerektiği ve hangi amaçlara hizmet ettiği ile ilgili yeterince açıklama yapmadıkları söylenebilir.

“Türkçe derslerinde, öğretmeninizin yaptığı değerlendirmeler sizi yansıtıyor mu?” sorusu için öğrencilerin % 82.85’i “Evet” ve % 2.85’i “Hayır” cevabını vermiştir. Türkçe derslerinde, öğretmenin yaptığı değerlendirmelerin kendisini yansıttığını düşünen öğrencilerin % 100’ü öğretmenin kendisini tanıdığı için doğru değerlendirmeler yaptığını, % 31.03’ü öğretmenin eksiklerini gördüğünü ve söylediğini açıklamıştır. Türkçe derslerinde, öğretmenin yaptığı değerlendirmelerin kendisini yansıtmadığını düşünen öğrencilerin % 100’ü öğretmenin kendisini anlamadığını ve tanımadığını açıklamıştır. Görüşme yoluyla elde edilen bulgulara göre; öğrencilerin çoğu, Türkçe derslerinde, öğretmenin yaptığı değerlendirmelerin kendisini yansıttığını belirtmiştir. Bu durum; öğrencilerin, öğretmenlerinin kendileriyle ilgili görüşlerine ve değerlendirmelerine katıldıkları, öğretmenlerin de öğrencileriyle ilgili doğru değerlendirmeler yaptıkları şeklinde yorumlanabilir.

“Türkçe derslerinde, arkadaşlarınızın yaptığı değerlendirmeler sizi yansıtıyor mu?” sorusu için öğrencilerin % 57.14’ü “Evet”, % 20’si “Hayır” ve % 22.85’i “Kısmen”

cevabını vermiştir. Türkçe derslerinde, arkadaşlarının yaptığı değerlendirmeler kendisini yansıttığını düşünen öğrencilerin % 75'i arkadaşlarının kendisiyle ilgili doğru değerlendirmeler yaptıklarını, ve % 15'i kendisini objektif değerlendirdiklerini açıklamıştır. Türkçe derslerinde, arkadaşlarının yaptığı değerlendirmeler kendisini yansıtmadığını düşünen öğrencilerin % 28.57'si kendilerine göre değerlendirdikleri için doğru olmadığını belirtmiştir. Türkçe derslerinde, arkadaşlarının yaptığı değerlendirmelerin kendisini kısmen yansıttığını düşünen öğrencilerin % 100'ü bazen kendisini yansıttığını açıklamıştır. Bu soruya ilişkin olarak öğrenci görüşlerinin aritmetik ortalaması 2.37'dir. Bu değer, öğrenci görüşlerinin ortalamasının “Kısmen” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Görüşme yoluyla elde edilen bulgularına göre; araştırmaya katılan öğrenciler, Türkçe derslerinde, arkadaşlarının yaptığı değerlendirmelerin kendisini kısmen yansıttığını belirtmektedir. Bu durumda, öğrencilere “tarafsız değerlendirme” ve “tarafsız değerlendirmenin önemini” yeterince açıklanmadığı, tarafsız değerlendirme örneklerinin sunulmadığı ve öğrencilerin örnek alabileceği çalışmaların yapılmadığı söylenebilir.

“Öz değerlendirme formlarını doldururken kendinizi tarafsız bir şekilde değerlendirebildiğinizi düşünüyor musunuz?” sorusu için öğrencilerin % 85.71'i “Evet” ve % 14.28'i “Hayır” cevabını vermiştir. Öz değerlendirme formlarını doldururken kendisini tarafsız bir şekilde değerlendiremediğini düşünen öğrencilerin % 33.33'ü nedenini bilmediğini, % 33.33'ü sadece doldurmak için hepsini “Evet” olarak işaretlediğini, % 33.33'ü bunun için kendisini hazır görmediğini belirtmiştir. Görüşme yoluyla elde edilen bulgulara göre; öğrencilerin çoğu, öz değerlendirme formlarını doldururken kendisini tarafsız bir şekilde değerlendirebildiğini düşünmektedir. Bu durumda, öğrencilerin öz değerlendirme formlarını doldururken kendilerini tarafsız bir şekilde değerlendirebildiklerini düşündükleri ya da bu formların öğrencilerin kendilerini gerçekçi bir şekilde değerlendirebilmelerini sağladığı söylenebilir. Yine öğrencilerin öz değerlendirme formlarını doldururken kendileriyle ilgili olumlu ya da olumsuz durumları yansıttıkları, yanlış ve eksiklerini de ortaya koydukları söylenebilir.

Öğrenci anketinde bulunan “*Akran ve öz değerlendirme formlarını tarafsız bir şekilde dolduruyorum.*” maddesine yönelik öğretmenler “Tamamen Katılıyorum” görüşünü belirtmiştir. Bu durumda, görüşme yoluyla elde edilen sonuç ile anket sonucu tutarlılık göstermektedir.

Türkçe derslerinde verilen performans ve proje ödevlerini yapabiliyor musun? sorusu için öğrencilerin % 100'ü "Evet" vermiştir. Görüşme yoluyla elde edile bulgulara göre; öğrenciler, Türkçe derslerinde verilen performans ve proje ödevlerini yapabildiğini belirtmektedir. Bu durum; öğretmenlerin, öğrencilerin seviyelerine, potansiyellerine uygun performans ve proje ödevleri verdikleri şeklinde yorumlanabilir.

Öğrenci anketinde bulunan "*Performans ve proje ödevlerini kendi başıma yapabiliyorum.*" maddesine yönelik öğretmenler "Tamamen Katılıyorum" görüşünü belirtmiştir. Bu durumda, görüşme yoluyla elde edilen sonuç ile anket sonucu tutarlılık göstermektedir.

"Türkçe derslerinde verilen performans ve proje ödevleri ilgini çekiyor mu?" sorusu için öğrencilerin % 68.57'si "Evet" , % 14.28'i "Hayır" ve % 17.14'ü "Kısmen" cevabını vermiştir. Türkçe derslerinde verilen performans ve proje ödevlerinin ilgisini çekmediğini belirten öğrencilerin % 100'ü ödevlerin çok farklı, yaratıcı olmadığını açıklamıştır. Türkçe derslerinde verilen performans ve proje ödevlerinin kısmen ilgisini çektiğini belirten öğrencilerin % 66.66'sı bazılarının ilgisini çektiğini, % 33.33'ü bazılarının sıkıcı geldiğini, % 16.66'sı zor ödevlerin ilgisini çektiğini ve % 16.66'sı diğerlerinden farklı ödevler istediği için bazılarının hoşuna gitmediğini açıklamıştır. Görüşme yoluyla elde edilen bulgulara göre; öğrencilerin çoğu, Türkçe derslerinde verilen performans ve proje ödevlerinin ilgisini çektiğini belirtmiştir. Bu durumda, Türkçe derslerinde verilen performans ve proje ödevlerinin genel olarak ilgi çekici olduğu ancak öğrencilerin daha farklı ve yaratıcı ödevler istedikleri de söylenebilir.

Türkçe derslerinde verilen performans ve proje ödevlerinin konuları herkese aynı konu mu veriliyor? sorusu için öğrencilerin % 54.28'i "Evet" , % 28.57'si "Hayır" ve % 17.14'ü "Kısmen" cevabını vermiştir. Öğrencilerin % 54.28'i Türkçe derslerinde verilen performans ve proje ödevlerinde herkese aynı konu verildiğini, % 28.57'si herkese farklı konu verildiğini ve % 17.14'ü kısmen farklı konu verildiğini belirtmiştir. Türkçe derslerinde verilen performans ve proje ödevlerinin konularının herkese aynı konu verildiğini düşünen öğrencilerin % 52.66'sı aynı konuyu farklı şekilde hazırlamalarının istendiğini açıklamıştır. Türkçe derslerinde verilen performans ve proje ödevlerinin konularının herkese farklı konu verildiğini düşünen öğrencilerin % 50'si öğretmenin konular belirlediğini, kendilerinin bu konulardan seçim yaptıklarını ve % 40'ı herkese

yapabileceği ödevlerin verildiğini açıklamıştır. Türkçe derslerinde verilen performans ve proje ödevlerinin konularının herkese farklı konunun kısmen verildiğini düşünen öğrencilerin % 83.33'ü grup ödevi verildiğinde her gruba farklı konu verildiğini açıklamıştır. Bu soruya ilişkin olarak öğrenci görüşlerinin aritmetik ortalaması 2.25'tir. Bu değer, öğrenci görüşlerinin ortalamasının "Kısmen" düzeyinde olduğunu göstermektedir. Görüşme yoluyla elde edilen bulgularına göre; araştırmaya katılan öğrenciler, Türkçe derslerinde verilen performans ve proje ödevlerinin konularının herkese farklı konunun kısmen verildiğini belirtmektedir. Bu durumun, öğretmenlerin, her öğrencinin ilgi ve yeteneklerini yeterince dikkate almadan proje ve performans ödev konuları vermelerinden ve farklı zeka özelliklerine, ilgi ve yeteneklere sahip öğrenciler için farklı proje ve performans ödev konuları vermemelerinden kaynaklandığı söylenebilir.

4.4.3. Dördüncü alt problemin üçüncü sorusuna ilişkin bulgular ve yorum

Araştırmanın dördüncü alt problemin üçüncü sorusu "**İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe derslerindeki dil bilgisi uygulamalarıyla ilgili görüşleri nelerdir?**" olarak ifade edilmiştir.

Tablo 4. 19. : Öğrencilerin Türkçe Derslerindeki Dil Bilgisi Uygulamalarına İlişkin Anket Yoluyla Elde Edilen Görüşleri

Öğrencilerin Türkçe Programı, Türkçe Programı'nın Uygulanması ve Türkçe Programı'nın Uygulanması Sırasında Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri	Tamamen Katılıyorum (5)		Katılıyorum (4)		Kısmen Katılıyorum (3)		Katılmıyorum (2)		Hiç Katılmıyorum (1)		N=568	\bar{X}
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%		
26. Dil bilgisi konularının günlük yaşamda ne işime yarayacağını bilmiyorum.	94	16.5	64	11.3	81	14.3	108	19.0	221	38.9		2.47
27. Dil bilgisi etkinliklerini yapabiliyorum.	352	62.0	132	23.2	71	12.5	10	1.8	3	0.5		4.44
28. Dil bilgisi konularını öğrenmekte zorlanıyorum.	52	9.2	71	12.5	111	19.5	133	23.4	201	35.4		2.37
29. Dil bilgisi konuları öğrenmemi sağlayacak kadar etkinlik yapıyoruz.	330	58.1	117	20.6	75	13.2	27	4.8	19	3.3		4.25
30. Dil bilgisiyle ilgili etkinlikleri yaparken zorlanıyorum.	49	8.6	61	10.7	114	20.1	130	22.9	214	37.7		2.29
$\bar{X} = 3.16$												

“Dil bilgisi konularının günlük yaşamda ne işime yarayacağını bilmiyorum.” maddesine ilişkin olarak, öğrencilerin % 16.5’i “Tamamen Katılıyorum”, % 11.3’ü “Katılıyorum”, % 14.3’ü “Kısmen Katılıyorum”, % 19.0’ı “Katılmıyorum”, % 38.9’u “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir. Bu maddeye ilişkin olarak öğrenci görüşlerinin aritmetik ortalaması 2.47’dir. Bu değer, öğrenci görüşlerinin ortalamasının “Kısmen Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre; araştırmaya katılan öğrenciler, dil bilgisi konularının günlük yaşamda ne işlerine yarayacağını kısmen

bildiklerini belirtmektedir. Bu durumun, dil bilgisi konularının günlük hayatla yeterli şekilde ilişkilendirilmemesi ve örneklendirilmemesinden kaynaklandığı söylenebilir.

“Dil bilgisi etkinliklerini yapabiliyorum.” maddesine ilişkin olarak, öğrencilerin % 62.0’ı “Tamamen Katılıyorum”, % 23.2’si “Katılıyorum”, % 12.5’i “Kısmen Katılıyorum”, % 1.8’i “Katılmıyorum”, % 0.5’i “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir. Bu maddeye ilişkin olarak öğrenci görüşlerinin aritmetik ortalaması 4.44’tür. Bu değer, öğrenci görüşlerinin ortalamasının “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre; araştırmaya katılan öğrenciler, dil bilgisi etkinliklerini yapabildiklerini belirtmektedir. Bu durumda, dil bilgisi etkinliklerinin öğrencilerin düzeyleri dikkate alınarak hazırlandığı ve seviyelerine uygun olduğunu söylenebilir.

“Dil bilgisi konularını öğrenmekte zorlanıyorum.” maddesine ilişkin olarak, öğrencilerin % 9.2’si “Tamamen Katılıyorum”, % 12.5’i “Katılıyorum”, % 19.5’i “Kısmen Katılıyorum”, % 23.4’ü “Katılmıyorum”, % 35.4’ü “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir. Bu maddeye ilişkin olarak öğrenci görüşlerinin aritmetik ortalaması 2.37’dir. Bu değer, öğrenci görüşlerinin ortalamasının “Katılmıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre; araştırmaya katılan öğrenciler, dil bilgisi konularını öğrenmekte zorlanmadıklarını belirtmektedir. Bu durumda, dil bilgisi konularının öğrencilerin düzeylerine, zihinsel gelişimlerine uygun olduğu ve dil bilgisi konularını öğrenmekte zorlanmadıkları söylenebilir.

“Dil bilgisi konuları öğrenmemi sağlayacak kadar etkinlik yapıyoruz.” maddesine ilişkin olarak, öğrencilerin % 58.1’i “Tamamen Katılıyorum”, % 20.6’sı “Katılıyorum”, % 13.2’si “Kısmen Katılıyorum”, % 4.8’i “Katılmıyorum”, % 3.3’ü “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir. Bu maddeye ilişkin olarak öğrenci görüşlerinin aritmetik ortalaması 4.25’dir. Bu değer, öğrenci görüşlerinin ortalamasının “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre; araştırmaya katılan öğrenciler, dil bilgisi konularını öğrenmelerini sağlayacak kadar etkinlik yaptıklarını belirtmektedir. Bu durumda, öğrencilerin dil bilgisi konularını öğrenmelerini sağlayacak kadar etkinliklerin yapıldığı ve öğrencilere dil bilgisi konularının etkinlikler üzerinden kavratıldığı söylenebilir.

“Dil bilgisiyle ilgili etkinlikleri yaparken zorlanıyorum.” maddesine ilişkin olarak, öğrencilerin % 8.6’sı “Tamamen Katılıyorum”, % 10.7’si “Katılıyorum”, % 20.1’i “Kısmen Katılıyorum”, % 22.9’u “Katılmıyorum”, % 37.7’si “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir. Bu maddeye ilişkin olarak öğrenci görüşlerinin aritmetik ortalaması 2.29’dur. Bu değer, öğrenci görüşlerinin ortalamasının “Katılmıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre; araştırmaya katılan öğrenciler, dil bilgisiyle ilgili etkinlikleri yapmaktan zorlanmadıklarını belirtmektedir. Bu durumda, dil bilgisiyle ilgili etkinliklerin öğrencileri zorlayacak düzeyde olmadığı ve öğrencilerin bu etkinlikleri zorlanmadan yapabildikleri söylenebilir.

Öğrencilerin, Türkçe derslerindeki dil bilgisi uygulamalarına ilişkin görüşlerine yönelik maddelerin toplamının aritmetik ortalaması 3.16’dır. Bu değer, öğrenci görüşlerinin ortalamasının “Kısmen Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu durum; öğrencilerin, Türkçe derslerindeki dil bilgisi uygulamalarına ilişkin kısmen olumlu görüşlere sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4. 20. : Öğrencilerin Türkçe Derslerindeki Dil Bilgisi Uygulamalarına İlişkin Görüşme Yoluyla Elde Edilen Görüşleri

		N=35		F	%
5. Dil bilgisi ile ilgili etkinliklerin yeterli olduğunu düşünüyor musun? Evet. Neden? Hayır. Neden?	5.1. EVET.		a. Etkinlikler dil bilgisi konularını öğrenmemi destekliyor.	19	79.16
	F	%	b. Sınavda çıkacak her şey etkinliklerde veriliyor.	1	4.16
	24	68.57			
	5.2. HAYIR.		a. Test çözmek gerektiği için.	5	50
	F	%	b. Kaynak kitap gerektiği için.	5	50
10	28.57	c. Bazı etkinlikler gereksiz olduğu için.	4	40	
		d. Bazı konularda daha fazla etkinlik gerekli olduğu için.	4	40	
		e. Etkinlikler konuyu yeterli öğretmediği için.	2	20	
5.3. BİLMİYORUM.					
F	%				
1	2.85				
5.1. Dil bilgisi konularını öğrenmekte zorlanıyor musun? Evet. Neden? Hayır. Neden?	5.1.1. EVET.				
	F	%			
	0	0			
	5.1.2. HAYIR.		a. Çalıştığım ve etkinlik yaptığım için zorlanmıyorum.	8	33.33
	F	%	b. Öğretmen konuyu anlatınca anlıyorum.	8	33.33
24	68.57	c. Dil bilgisi konuları ilgimi çektiği için.	4	16.66	
		d. Konular, mantığıma uyuyor.	3	12.5	
		e. Konular basit geliyor.	3	12.5	
5.1.3. KISMEN.		a. Bazı konuları öğrenmekte zorlanıyorum.	11	100	
F	%	b. Bazı konular ağır ve karışık geliyor.	7	63.63	
11	31.42	c. Bazı kuralları karıştırıyorum.	5	45.45	
		d. Ezber olduğunda zorlanıyorum.	2	18.18	
		e. İlk başta zorlanıyorum, konu ile ilgili çok örnek olunca zorlanmıyorum.	1	9.09	

“Dil bilgisi ile ilgili etkinliklerin yeterli olduğunu düşünüyor musun?” sorusu için öğrencilerin % 68.57’si “Evet” ve % 28.57’si “Hayır” cevabını vermiştir. Görüşme yapılan öğrencilerinden biri ise dil bilgisi ile ilgili etkinliklerin yeterli olup olmadığını bilmediğini ifade etmiştir. Dil bilgisi ile ilgili etkinliklerin yeterli olduğunu düşünen öğrencilerin % 79.16’sı etkinliklerin dil bilgisi konularını öğrenmesini desteklediğini ve % 4.16’sı sınavda çıkacak her şeyin etkinliklerde verildiğini açıklamıştır. Ancak dil bilgisi ile ilgili etkinliklerin yeterli olduğunu düşünen öğrencilerin altısı “Öğretmen dil bilgisi konusunu anlattıktan sonra etkinlikler yeterli oluyor.” demiştir. “Dil bilgisi ile ilgili etkinliklerin yeterli olmadığını düşünen öğrencilerin % 50’si test çözmek gerektiğini, % 50’si kaynak kitap kullanmaları gerektiğini % 40’ı bazı etkinliklerin gereksiz olduğunu, % 40’ı bazı konularda daha fazla etkinliğin gerektiğini ve % 20’si etkinliklerin konuyu yeterli öğretmediğini açıklamıştır. Görüşme yoluyla elde edilen bulgulara göre; öğrenciler çoğu, dil bilgisi ile ilgili etkinliklerin yeterli olduğunu düşünmektedir. Ancak öğrenciler, dil bilgisi konularını öğretmenin anlatmasından ve kavratmasından sonra etkinliklerin yeterli olduğunu düşünmektedirler. Bu durum, dil bilgisi konuları ile ilgili ön çalışma yapılmasından sonra dil bilgisi etkinliklerinin yeterli olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca öğrencilerin bazıları, dil bilgisi konularıyla ilgili test çözenin ve kaynak kitap kullanmanın gerektiğini düşünmektedir. Bu durumun nedeni; Türkiye ve il genelinde yapılan sınavlarda test tekniğinin kullanılmasından dolayı test tekniğine yönelik sorulara ve kaynak kitap kullanmaya ihtiyaç duyulması ile açıklanabilir.

Öğrenci anketinde bulunan “*Konuları öğrenmemi sağlayacak kadar etkinlik yapıyoruz.*” maddesine yönelik öğretmenler “Tamamen Katılıyorum” görüşünü belirtmiştir. Bu durumda, görüşme yoluyla elde edilen sonuç ile anket sonucu tutarlılık göstermektedir.

“Dil bilgisi konularını öğrenmekte zorlanıyor musun?” sorusu için öğrencilerin % 0’ı “Evet” , % 68.57’si , “Hayır” ve % 31.42’si “Kısmen” cevabını vermiştir. Dil bilgisi konularını öğrenmekte zorlanmadığını belirten öğrencilerin % 33.33’ü çalıştığı ve etkinlikleri yaptığı için zorlanmadığını, % 33.33’ü öğretmen konuyu anlatınca anladığını, 16.66’sı dil bilgisi konuları ilgisini çektiğini, % 12.5’i konuların mantığına uyduğunu ve % 12.5’i konuların basit geldiğini açıklamıştır. Dil bilgisi

konularını öğrenmekte kısmen zorlandığını belirten öğrencilerin % 100'ü bazı konuları öğrenmekte zorlandığını, % 63.63 bazı konuların ağır ve karışık geldiğini, % 45.45'i bazı kuralları karıştırdığını, % 18.18'i ezber olduğunda zorlandığını ve % 9.09'u ilk başta zorlandığını, konu ile ilgili çok örnek olunca zorlanmadığını açıklamıştır. Görüşme yoluyla elde edilen bulgulara göre; öğrencilerin çoğu, dil bilgisi konularını öğrenmekte zorlanmadığını belirtmiştir. Bu durum; dil bilgisi konularının öğrencilerin, seviyelerine ve zihisel gelişim özelliklerine uygun şekilde düzenlediği ve dil bilgisi konularını öğrenmekte zorlanmadıkları şeklinde yorumlanabilir. Bu duruma, dil bilgisi konularının aşamalılık ilkesine göre düzenlenmesinin etkisinin olduğu da söylenebilir.

Öğrenci anketinde bulunan *“Dil bilgisi konularını öğrenmekte zorlanıyorum.”* maddesine yönelik öğretmenler *“Katılmıyorum”* görüşünü belirtmiştir. Bu durumda, görüşme yoluyla elde edilen sonuç ile anket sonucu tutarlılık göstermektedir.

4.4.4. Dördüncü alt problemin dördüncü sorusuna ilişkin bulgular ve yorum

Araştırmanın dördüncü alt problemin dördüncü sorusu **“İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin bitişik eğik yazı ve bitişik eğik yazının uygulanmasıyla ilgili görüşleri nelerdir?”** olarak ifade edilmiştir.

Tablo 4. 21. : Öğrencilerin Bitişik Eğik Yazı ve Bitişik Eğik Yazının Uygulanmasına İlişkin Anket Yoluyla Elde Edilen Görüşleri

İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Bitişik Eğik Yazı ve Bitişik Eğik Yazının Uygulanmasıyla İlgili Görüşleri Nelerdir?	Tamamen Katılıyorum (5)		Katılıyorum (4)		Kısmen Katılıyorum (3)		Katılmıyorum (2)		Hiç Katılmıyorum (1)		N=568	\bar{X}
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%		
31. Bitişik eğik yazıyla hızlı yazabiliyorum.	205	36.1	100	17.6	105	18.5	54	9.5	104	18.3		3.43
32. Bitişik eğik yazı, yazma isteğimi artırdı.	141	24.8	89	15.7	117	20.6	87	15.3	134	23.6		3.02
33. Bitişik eğik yazıyla yazım daha okunaklı ve düzgündür.	144	25.4	95	16.7	100	17.6	84	14.8	145	25.5		3.01
34. Bana bırakılsa bütün yazılarımı bitişik eğik yazmam.	267	47.0	102	18.0	62	10.9	56	9.9	81	14.3		3.73
35. Etkinlikleri yaparken bitişik eğik yazı kullanırım.	142	25.0	70	12.3	105	18.5	89	15.7	162	28.5		2.89
36. Bitişik eğik yazıyla yazı yazmak çok zor ve sıkıcıdır.	154	27.1	71	12.5	116	20.4	100	17.6	127	22.4		3.04
37. Bitişik eğik yazıyla yazmaktan zevk alırım.	127	22.4	81	14.3	112	19.7	97	17.1	151	26.6		2.88
38. Bitişik eğik yazı yerine dik temel harflerle (düz yazıyla) yazmak isterim.	353	62.1	75	13.2	58	10.2	35	6.2	47	8.3		4.14
39. Bütün öğretmenlerimiz tahtaya yazı yazarken bitişik eğik yazıyı kullanıyorlar.	69	12.1	50	8.8	108	19.0	134	23.6	207	36.4		2.36
40. Bitişik eğik yazıyı öğretmenlerimiz güzel yazıyorlar.	233	41.0	86	15.1	123	21.7	57	10.0	69	12.1		3.62
41. Tüm öğretmenlerimiz bitişik eğik yazı kullanmamızı istiyorlar.	134	23.6	60	10.6	122	21.5	103	18.1	149	26.2		2.87
42. Tüm öğretmenlerimiz bitişik eğik yazı kullanımını zorunlu tutuyorlar.	91	16.0	52	9.2	75	13.2	110	19.4	240	42.3		2.37
$\bar{X} = 3.11$												

“Bitişik eğik yazıyla hızlı yazabiliyorum.” maddesine ilişkin olarak, öğrencilerin % 36.1’i “Tamamen Katılıyorum”, %17.6’sı “Katılıyorum”, % 18.5’i “Kısmen Katılıyorum”, % 9.5’i “Katılmıyorum”, % 18.3’ü “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir. Bu maddeye ilişkin olarak öğrenci görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.43’tür. Bu değer, öğrenci görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum”

düzeyinde olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre; araştırmaya katılan öğrenciler, bitişik eğik yazıyla hızlı yazabildiklerini belirtmektedirler. Bu durum; öğrencilerin birinci kademe her tür etkinliği bitişik eğik yazıyla yazmaları nedeniyle belli bir hız kazanmaları ile açıklanabilir.

Öte yandan, Kadioğlu (2012)'nin Bitişik Eğik Yazıya İlişkin Öğrenci Görüşleri adlı çalışmasında ise araştırmaya katılan öğrencilere “Bitişik eğik yazıyla yazı yazmanın olumlu yanları nelerdir?” sorusuna görüşme yapılan toplam otuz bir öğrenciden yedi tanesi bitişik eğik yazıyla yazı yazmanın hiçbir olumlu yanı olmadığını belirtmiştir. Görüşme yapılan öğrencilerden yirmi dört tanesi bitişik eğik yazıyla yazı yazmanın olumlu yanları olduğunu ifade etmiştir. Öğrenciler, bitişik eğik yazıyla yazı yazmanın olumlu yönlerini; estetik görünüşünü, daha hızlı yazılabilmesini, kolay yazılabilmesini, harflerin birbirinden kopuk olmamasını belirtmişlerdir.

“Bitişik eğik yazı, yazma isteğimi arttırdı.” maddesine ilişkin olarak, öğrencilerin % 24.8’i “Tamamen Katılıyorum”, % 15.7’si “Katılıyorum”, % 20.6’sı “Kısmen Katılıyorum”, % 15.3’ü “Katılmıyorum”, % 23.6’sı “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir. Bu maddeye ilişkin olarak öğrenci görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.02’dir. Bu değer, öğrenci görüşlerinin ortalamasının “Kısmen Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre; araştırmaya katılan öğrenciler, bitişik eğik yazının yazma isteklerini kısmen arttırdığını belirtmektedirler. Bu durumun, öğrencilerin ikinci kademeye geldiklerinde dik harflerle (düz) yazı yazmaya istek duymalarından ve çevrelerinde bitişik eğik yazı kullanımına yönelik uyarıcıların olmamasından kaynaklandığı söylenebilir.

Yangın (2005) çalışmasında “Çocuk, öğretmenin sunduklarından öğrendiklerini sınıfın dışındaki ortamlarda kullanmak isteyecektir; bunu yapması da gerekir. Sınıf ortamında bitişik eğik yazı biçimi, sınıfın dışındaki tüm ortamlarda dik temel yazı biçimi... Ortalama yedi yaşındaki çocuğun (dik temel yazı biçimiyle ilgili) mevcut birikiminden ve doğal çevresindeki olanaklardan yararlanarak okumayı ve yazmayı öğrenmesini beklemek yerine, işi biraz daha güçleştirerek büyük olasılıkla ilk kez göreceği bir biçime uyum sağlamasını tercih etmek için çok geçerli (deneysel araştırmalara dayalı) nedenlerin ortaya koyulması gerekmektedir.” demiştir.

Öğrencilerin bitişik eğik yazının yazma isteklerinin arttırdığının ya da artırmadığının ortaya çıkarılması için deneysel çalışmalara ihtiyaç duyulduğu şeklinde yorumlanabilir.

“Bitişik eğik yazıyla yazım daha okunaklı ve düzgündür.” maddesine ilişkin olarak, öğrencilerin % 25.4’ü “Tamamen Katılıyorum”, % 16.7’si “Katılıyorum”, % 17.6’sı “Kısmen Katılıyorum”, % 14.8’i “Katılmıyorum”, % 25.5’i “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir. Bu maddeye ilişkin olarak öğrenci görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.01’dir. Bu değer, öğrenci görüşlerinin ortalamasının “Kısmen Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre; araştırmaya katılan öğrenciler, bitişik eğik yazıyla yazılarının kısmen daha okunaklı ve düzgün olduğunu belirtmektedir. Bu durum, öğrencilerin bitişik eğik yazı yazma kurallarını şekil olarak bildikleri ancak harflerin şekillerini ve boyutlarını doğru şekilde yapamadıkları, harfleri doğru şekilde birleştiremedikleri ve bitişik eğik yazı yazma becerisini kazanamadıkları söylenebilir.

“Bana bırakılsa bütün yazılarımı bitişik eğik yazmam.” maddesine ilişkin olarak, öğrencilerin % 47.0’ı “Tamamen Katılıyorum”, % 18.0’ı “Katılıyorum”, % 10.9’u “Kısmen Katılıyorum”, % 9.9’u “Katılmıyorum”, % 14.3’ü “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir. Bu maddeye ilişkin olarak öğrenci görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.73’tür. Bu değer, öğrenci görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre; araştırmaya katılan öğrenciler, kendilerine bırakılsa bütün yazılarını bitişik eğik yazıyla yazmayacaklarını belirtmektedir. Bu durumun, öğrencilerin bitişik eğik yazı yazma isteksizliklerinden ve dik harflerle (düz) yazı yazmaya karşı merak ve istek duymalarından kaynaklandığı söylenebilir.

“Etkinlikleri yaparken bitişik eğik yazı kullanırım.” maddesine ilişkin olarak, öğrencilerin % 25.0’ı “Tamamen Katılıyorum”, % 12.3’ü “Katılıyorum”, % 18.5’i “Kısmen Katılıyorum”, % 15.7’si “Katılmıyorum”, % 28.5’i “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir. Bu maddeye ilişkin olarak öğrenci görüşlerinin aritmetik ortalaması 2.89’dur. Bu değer, öğrenci görüşlerinin ortalamasının “Kısmen Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre; araştırmaya katılan öğrenciler, etkinlikleri yaparken bitişik eğik yazıyı kısmen

kullandıklarını belirtmektedir. Bu durumun, öğretmenlerin bitişik eğik yazı kullanımını takip etmemelerinden ve bitişik eğik yazı yazma konusunda ısrarcı ve kararlı davranmamalarından kaynaklandığı söylenebilir.

“Bitişik eğik yazıyla yazı yazmak çok zor ve sıkıcıdır.” maddesine ilişkin olarak, öğrencilerin % 27.1’i “Tamamen Katılıyorum”, % 12.5’i “Katılıyorum”, % 20.4’ü “Kısmen Katılıyorum”, % 17.6’sı “Katılmıyorum”, % 22.4’ü “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir. Bu maddeye ilişkin olarak öğrenci görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.04’tür. Bu değer, öğrenci görüşlerinin ortalamasının “Kısmen Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre; araştırmaya katılan öğrenciler, bitişik eğik yazıyla yazı yazmanın kısmen çok zor ve sıkıcı olduğu belirtmektedir. Bu durum, öğrencilerin bitişik eğik yazı yazmaya istek ve zevk duymadıkları ve bitişik eğik yazı yazarken zorlandıkları şeklinde yorumlanabilir.

“Bitişik eğik yazıyla yazmaktan zevk alırım.” maddesine ilişkin olarak, öğrencilerin % 22.4’ü “Tamamen Katılıyorum”, % 14.3’ü “Katılıyorum”, % 19.7’si “Kısmen Katılıyorum”, % 17.1’i “Katılmıyorum”, % 26.6’sı “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir. Bu maddeye ilişkin olarak öğrenci görüşlerinin aritmetik ortalaması 2.88’dir. Bu değer, öğrenci görüşlerinin ortalamasının “Kısmen Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre; araştırmaya katılan öğrenciler, bitişik eğik yazıyla yazmaktan kısmen zevk aldıkları belirtmektedir. Bu durumun, öğrencilerin düz yazıya karşı istek ve merak duymalarından, bitişik eğik yazı yazmaya istek duymamalarından kaynaklandığı söylenebilir. Öğrencilerin bitişik eğik yazı yazmayı çok zor ve sıkıcı olduğunu düşünmelerinin ve bitişik eğik yazıyla yazmaktan zevk almamalarının nedenlerinin daha ayrıntılı ortaya çıkarılması için özellikle birinci kademedeki bitişik yazı kullanımı ile ilgili çalışmaların yapılmasının gerektiği söylenebilir.

“Bitişik eğik yazı yerine dik temel harflerle (düz yazıyla) yazmak isterim.” maddesine ilişkin olarak, öğrencilerin % 62.1’i “Tamamen Katılıyorum”, % 13.2’si “Katılıyorum”, % 10.2’si “Kısmen Katılıyorum”, % 6.2’si “Katılmıyorum”, % 8.3’ü “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir. Bu maddeye ilişkin olarak öğrenci görüşlerinin aritmetik ortalaması 4.14’tür. Bu değer, öğrenci görüşlerinin

ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre; araştırmaya katılan öğrenciler, bitişik eğik yazı yerine dik temel harflerle (düz yazıyla) yazmak istediklerini belirtmektedir. Bu durumun, her ders öğretmenin bitişik eğik yazı kullanmamasından ve yazı biçimini öğrencilerin tercihine bırakmasından; öğrencilerin çevrede düz yazı biçimiyle daha çok karşılaşmalarından ve düz yazıya karşı merak ve istek duymalarından kaynaklandığı söylenebilir.

“Bütün öğretmenlerimiz tahtaya yazı yazarken bitişik eğik yazıyı kullanıyorlar.” maddesine ilişkin olarak, öğrencilerin % 12.1’i “Tamamen Katılıyorum”, % 8.8’i “Katılıyorum”, % 19.0’ı “Kısmen Katılıyorum”, % 23.6’sı “Katılmıyorum”, % 36.4’ü “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir. Bu maddeye ilişkin olarak öğrenci görüşlerinin aritmetik ortalaması 2.36’dır. Bu değer, öğrenci görüşlerinin ortalamasının “Katılmıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre; araştırmaya katılan öğrenciler, bütün öğretmenlerinin tahtaya yazı yazarken bitişik eğik yazıyı kullanmadıklarını belirtmektedir. Bu durum; öğretmenlerin tahtaya bitişik yazı yazma zorunluluğuna uymadıkları, tahtaya yazı yazarken düz yazı kullandıkları ve bitişik eğik yazı yazma sürekliliğinin olması için öğrencilere örnek olmadıkları şeklinde yorumlanabilir.

“Bitişik eğik yazıyı öğretmenlerimiz güzel yazıyorlar.” maddesine ilişkin olarak, öğrencilerin % 41.0’u “Tamamen Katılıyorum”, % 15.1’i “Katılıyorum”, % 21.7’si “Kısmen Katılıyorum”, % 10.0’ı “Katılmıyorum”, % 12.1’i “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir. Bu maddeye ilişkin olarak öğrenci görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.62’dir. Bu değer, öğrenci görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre; araştırmaya katılan öğrenciler, bitişik eğik yazıyı öğretmenlerinin güzel yazdıklarını belirtmektedir. Bu durumun, öğretmenin bitişik eğik yazı yazdığında güzel yazdığı şeklinde yorumlanabilir.

“Tüm öğretmenlerimiz bitişik eğik yazı kullanmamızı istiyorlar.” maddesine ilişkin olarak, öğrencilerin % 23.6’sı “Tamamen Katılıyorum”, % 10.6’sı “Katılıyorum”, % 21.5’i “Kısmen Katılıyorum”, % 18.1’i “Katılmıyorum”, % 26.2’i “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmiştir. Bu maddeye ilişkin olarak öğrenci

görüşlerinin aritmetik ortalaması 2.87'dir. Bu değer, öğrenci görüşlerinin ortalamasının "Kısmen Katılıyorum" düzeyinde olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre; araştırmaya katılan öğrenciler, tüm öğretmenlerinin bitişik eğik yazıyı kullanmalarını kısmen istediklerini belirtmektedir.

"Tüm öğretmenlerimiz bitişik eğik yazı kullanımını zorunlu tutuyorlar." maddesine ilişkin olarak, öğrencilerin % 16.0'ı "Tamamen Katılıyorum", % 9.2'si "Katılıyorum", % 13.2'si "Kısmen Katılıyorum", % 19.4'ü "Katılmıyorum", % 42.3'ü "Hiç Katılmıyorum" şeklinde görüş belirtmiştir. Bu maddeye ilişkin olarak öğrenci görüşlerinin aritmetik ortalaması 2.37'dir. Bu değer, öğrenci görüşlerinin ortalamasının "Katılmıyorum" düzeyinde olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre; araştırmaya katılan öğrenciler, tüm öğretmenlerinin bitişik eğik yazı kullanımını zorunlu tutmadıklarını belirtmektedir. Bu durum; öğrenci görüşlerine göre, tüm öğretmenlerin bitişik eğik yazı kullanımını zorunlu tutmadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Son iki maddeyle ortaya çıkan durumun, her ders öğretmenin bitişik eğik yazı yazma konusunda ısrarcı ve kararlı davranmamasından ve yazı biçimini öğrencilerin tercihine bırakmasından ve bitişik eğik yazı kullanımını zorunlu tutmamalarından kaynaklandığı söylenebilir.

Öğrencilerin, bitişik eğik yazı ve bitişik eğik yazının uygulanmasıyla ilgili görüşlerine yönelik maddelerin toplamının aritmetik ortalaması 3.11'dir. Bu değer, öğrenci görüşlerinin ortalamasının "Kısmen Katılıyorum" düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu durum; öğrencilerin, bitişik eğik yazı ve bitişik eğik yazının uygulanmasına ilişkin kısmen olumlu görüşlere sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4. 22. : Öğrencilerin Bitişik Eğik Yazı ve Bitişik Eğik Yazının Uygulanmasına İlişkin Görüşme Yoluyla Elde Edilen Görüşleri

		N=35	F	%
4. Bitişik eğik yazı uygulaması hakkında ne düşünüyorsunuz?	a. Daha kolay ve hızlı yazdığım için düz yazıyı kullanıyorum.		26	74.28
	b. Bitişik eğik yazı yazmak zor ve karmaşık geliyor.		20	57.14
	c. Bitişik eğik yazıyla hızlı yazdığım yazım karışık olduğu için düz yazı kullanıyorum.		12	34.28
	d. Bitişik eğik yazıyı sevmiyorum.		9	25.71
	e. Bitişik eğik yazı güzel ve ilgi çekici.		7	20
	f. Bitişik eğik yazıyla kolay ve hızlı yazılıyor.		6	17.14
	g. Bitişik eğik yazı yazmak zevkli ve güzel.		6	17.14
	h. Günlük hayatta düz yazı kullandığım için bitişik eğik yazıyı kullanmak istemiyorum.		5	14.28
	i. Bitişik eğik yazıyla yazdığım yazımı okuyamıyorum.		3	8.57
	j. Normal (düz) yazı varken bitişik eğik yazı yazmak saçma geliyor.		2	5.71
	k. Öğretmenlerimiz düz (normal) yazı kullandığı için düz yazı kullanıyorum.		1	5.71
	l. Bitişik eğik yazının gelecekte bir işimize yarayacağını düşünmüyorum.		1	2.85
	m. 1. sınıftan beri bitişik eğik yazı yazdığım için artık sıkılıyor.		1	2.85
	n. Bitişik eğik yazının çevremde kullanıldığına rastlamadığım için gereksiz geliyor.		1	2.85
	o. Bazı harfleri bitişik eğik yazıyla yazmak zor geliyor		1	2.85
p. Bitişik eğik yazısında sonradan noktalama işaretlerini koymak zor geliyor.		1	2.85	
q. 1. sınıfta öğrendiğimiz için kullanılması gerekli.		1	2.85	
4.1. Bitişik eğik yazıyı zorlanmadan yazabiliyor musun?	4.1.1. EVET.			
Evet.	F %			
	23 65.71			
Hayır. Neden?	4.1.2. HAYIR.			
	F %			
	12 34.28	a. Bitişik eğik yazıyla hızlı yazmak zor geliyor.	2	16.66
		b. Düz yazı yazdıktan sonra bitişik eğik yazıyı yazamıyorum.	2	16.66
		c. Bitişik eğik yazı yazdığım yazım karışık oluyor.	1	8.33
		d. Bitişik eğik yazı yazmayı unuttum.	1	8.33
		e. Bazı harfleri bitişik eğik yazamıyorum.		
4.2. Bitişik eğik yazıyı güzel yazabiliyor musun?	4.2.1. EVET.			
Evet.	F %			
	0 0			
Hayır. Neden?	4.2.2. HAYIR.			
	F %			
	13 37.14	a. Düz yazıyı daha kolay ve güzel yazdığım için.	5	38.46
		b. Bitişik eğik yazı yazdığım yazım karışık görüldüğü için.	4	30.76
		c. Bitişik eğik yazıyı hızlı yazdığım yazım karışık ve karmaşık olduğu için.	2	15.38
		d. Bitişik eğik yazı yazmaya alışkın olmadığım için güzel yazamıyorum.	1	7.69
	4.2.3. KISMEN.			
	F %			
	22 62.85	a. Bitişik eğik yazıyı yavaş yazarsam güzel yazabiliyorum.	5	22.72
		b. Bitişik eğik yazıyı özenirsem güzel yazabiliyorum.	5	22.72

4.3. Bitişik eğik yazı öğrencilerin tercihine bırakılmış mı? Evet. Neden? Hayır. Neden?	4.3.1. EVET.		a. Herkes bitişik eğik yazıyı kolay ve güzel yazamadığı için.	10	34.48
	F	%	b. Öğrenci istediği gibi yazsın.	8	27.58
	29	82.85	c. Kim hangi yazıyı daha rahat, kolay ve güzel kullanıyorsa onu kullanabilmeli.	7	24.13
			d. İsteyen, güzel yazan bitişik eğik yazıyı kullansın.	2	6.89
			e. Bazıları bitişik eğik yazıyı bazıları ise düz yazıyı daha rahat ve kolay kullanabildiği için.	2	6.89
			f. Yazı biçimi ile ilgili baskı olmasın.	1	3.44
	4.3.2. HAYIR.		a. Bitişik eğik yazı yazmaya alıştığım için .	1	16.66
	F	d. %	b. Bitişik eğik yazıyı herkes yazabilmeli.	1	16.66
	6	17.14	c. Sınıfın yarısı düz yazı, yarısı bitişik eğik yazı yazmamalı.	1	16.66
4.3.1. Tercihe bırakılsa bitişik eğik yazı mı, yoksa normal (düz) yazı mı tercih edersin?	4.3.1.1. DÜZ (NORMAL) YAZI.				
	F	%			
	24	68.57			
	4.3.1.2. BİTİŞİK EĞİK YAZI.				
F	%				
11	31.42				

Bitişik eğik yazı uygulaması hakkında ne düşündüklerine ilişkin soru için öğrencilerin % 74.28'i daha kolay ve hızlı yazdığı için düz yazıyı kullandığını, % 57.14'ü bitişik eğik yazı yazmanın zor ve karmaşık geldiğini, % 34.28'i bitişik eğik yazıyı hızlı yazdığında, yazısının karışık olduğu için düz yazı kullandığını, % 25.71'i bitişik eğik yazıyı sevmediğini, % 20'si bitişik eğik yazının güzel ve ilgi çekici olduğunu, % 17.14'ü bitişik eğik yazıyla kolay ve hızlı yazıldığını, % 17.14'ü bitişik eğik yazı yazmanın zevkli ve güzel olduğunu, % 14.28'i günlük hayatta düz yazı kullandığı için bitişik eğik yazıyı kullanmak istemediğini, % 8.57'si bitişik eğik yazı yazdığında yazısını okuyamadığını, % 5.71'i normal (düz) yazı varken bitişik eğik yazı yazmanın saçma geldiğini, % 5.71'i öğretmenlerinin düz (normal) yazı kullandığı için düz yazı kullandıklarını, % 2.85'i bitişik eğik yazının gelecekte bir işlerine yarayacağını düşünmediğini, % 2.85'i 1. sınıftan beri bitişik eğik yazdığı için artık sıkıldığını, % 2.85'i bitişik eğik yazının çevresinde kullanıldığına rastlamadığı için gereksiz geldiğini, % 2.85'i bazı harfleri bitişik eğik yazmanın zor geldiğini, % 2.85'i bitişik eğik yazıda sonradan noktalama işaretlerini koymanın zor geldiğini ve % 2.85'i 1. sınıfta öğrendikleri için kullanılmasının gerekli olduğunu açıklamıştır. Ayrıca görüşme yapılan öğrencilerden biri "Lisede düz yazı kullanıldığı için kendini şimdiden düz yazı kullanmaya alıştıyorum.", biri "El yazıyı seviyorum ama çevremde herkes düz yazı kullandığı için düz yazı kullanıyorum." demiştir.

Görüşme yoluyla elde edilen bulgulara göre; öğrenciler, daha kolay ve hızlı yazdıklarını düşündükleri için düz yazıyı kullandıklarını, bitişik eğik yazı yazmanın zor ve karmaşık geldiğini, bitişik eğik yazıyı hızlı yazınca yazılarının karışık ve okunaksız olduğunu, bitişik eğik yazıyı sevmediklerini ve kullanmak istemediklerini, bitişik eğik yazının neden kullanıldığını bilmediklerini ve lisede kullanımının olmadığını ve bitişik eğik yazıyla günlük hayatta karşılaşmadıkları için gereksiz olduğunu belirtmişlerdir. Bu durum, öğrencilerin bitişik eğik yazı ve bitişik eğik yazı uygulaması ile ilgili olumsuz görüşte oldukları söylenebilir. Bu duruma neden olarak öğrencilerin bitişik eğik yazı ile günlük hayatta karşılaşmamaları, çevrelerinde bitişik eğik yazı ile ilgili uyarıcılarının olmaması ve düz yazı kullanımına yönelmeleri gösterilebilir. Ayrıca öğrencilerin olumsuz düşüncelerinin nedenlerinden biri olarak lisede bitişik eğik yazı kullanımına yönelik belirsizliğin olması ve bitişik eğik yazı kullanımı ile ilgili herhangi bir açıklamanın yapılmaması gösterilebilir.

Öğrencilerin öğrencilerinin bitişik eğik yazı ve bitişik eğik yazının uygulanmasıyla ilgili görüşlerine yönelik anket maddelerin toplamının aritmetik ortalaması 3.11'dir. Bu değer, öğrenci görüşlerinin ortalamasının "Kısmen Katılıyorum" düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu durumda, görüşme yoluyla elde edilen sonuç ile anket sonucu tutarlılık göstermektedir.

Arıcı (2012)'nin İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin, Türkçe ve Sınıf Öğretmenlerinin Bitişik Eğik Yazı Hakkındaki Görüşleri adlı makale çalışmasında, görüşme yapılan öğrencilerin de % 60'ı bitişik eğik yazıyı sevmediklerini, % 40'ı ise sevdiklerini ifade etmişlerdir. Bitişik eğik yazıyı sevmeyen öğrencilerin % 15'i güzel yazamadıklarından ve başkalarının yazılarını okuyamadığından, % 20'si bitişik eğik yazının özen istediğinden, % 15'i bitişik eğik yazıyla yazarken kolunun yorulduğundan, % 10'u bitişik eğik yazıyla yazmanın içinden gelmediğinden, % 40'u bitişik eğik yazının zor ve karışık olduğundan dolayı bu yazıyı sevmediklerini belirtmişlerdir.

"Bitişik eğik yazıyı zorlanmadan yazabiliyor musun?" sorusu için öğrencilerin % 65.71'i "Evet" ve % 34.28'i "Hayır" cevabını vermiştir. Bitişik eğik yazıyı zorlanarak yazabildiğini belirten öğrencilerin % 33.33'ü bitişik eğik yazıyla hızlı yazmanın zor olduğunu, % 16.66'sı düz yazı yazdıktan sonra bitişik eğik yazı

yazamadığını, % 16.66'sı Bitişik eğik yazı yazdığında yazısının karışık olduğunu, % 9.09'u bitişik eğik yazı yazmayı unuttuğunu, % 9.09'u bazı harfleri bitişik eğik yazamadığını ve % 9.09'u bitişik eğik yazı yazarken harfleri birbirine bağlamakta zorlandığını açıklamıştır. Görüşme yoluyla elde edilen bulgulara göre; öğrencilerin çoğu, bitişik eğik yazıyı zorlanmadan yazabildiğini belirtmiştir. Bu durum, öğrencilerin bitişik eğik yazıyı uzun süreden beri kullanmaları ile açıklanabilir.

Arslan ve Ilgın (2010)'nın Öğretmen ve Öğrencilerin Bitişik Eğik Yazı ile İlgili Görüşleri adlı çalışmasında, öğrencilerin bitişik eğik yazı ile yazmak istediklerini, bitişik eğik yazıyı zorunlu oldukları için değil, güzel ve kolay yazıldığı için tercih ettiklerini belirtilmiştir. Araştırma sonucu, elde edilen bulguları destekleyicidir.

“Bitişik eğik yazıyı güzel yazabiliyor musun?” sorusu için öğrencilerin % 0'ı “Evet”, % 37.14'ü “Hayır” ve % 62.85'i “Kısmen” cevabını vermiştir. Bitişik eğik yazıyı güzel yazamadığını düşünen öğrencilerin % 38.46'sı düz yazı ile daha kolay ve güzel yazdığını, % 30.76'sı bitişik eğik yazdığında yazısının karışık göründüğünü, % 15.38'i bitişik eğik yazıyı hızlı yazarsa yazısının karışık ve karmaşık olduğunu ve % 7.69'u bitişik eğik yazı yazmaya alışkın olmadığı için güzel yazamadığını açıklamıştır. Bitişik eğik yazıyı kısmen güzel yazabildiğini düşünen öğrencilerin % 22.72'si bitişik eğik yazıyı yavaş yazarsa güzel yazabildiğini ve % 22.72'si bitişik eğik yazıyı özenirse güzel yazabildiğini açıklamıştır. Görüşme yoluyla elde edilen bulgulara göre; öğrencilerin çoğu, bitişik eğik yazıyı kısmen güzel yazabildiğini belirtmiştir. Bu durum, öğrencilerin bitişik eğik yazıyı şekil olarak öğrendikleri ancak beceri olarak yeterince kazanamadıkları ile açıklanabilir.

Bitişik eğik yazı öğrencilerin tercihine bırakılsın mı? sorusu için öğrencilerin % 82.85'i “Evet” ve % 17.14'ü “Hayır” cevabını vermiştir. Bitişik eğik yazının öğrencilerin tercihine bırakılmasını düşünen öğrencilerin % 34.48'i herkesin bitişik eğik yazıyı kolay ve güzel yazamadığını, % 27.58'i öğrencinin istediği gibi yazı yazmasını, % 24.13'ü kim hangi yazıyı daha rahat, kolay ve güzel yazıyorsa onu kullanabilmesini, % 6.89'u isteyen, güzel yazanın bitişik eğik yazıyı kullanmasını, % 6.89'u bazılarının bitişik eğik yazıyı bazılarının ise düz yazıyı daha rahat ve kolay kullanabildiğini ve % 3.44'ü yazı biçimi ile ilgili baskı olmamasını belirtmiştir. Bitişik eğik yazının öğrencilerin tercihine bırakılmamasını düşünen öğrencilerin %

16.66'sı bitişik eğik yazıya alıştığını, % 16.66'sı bitişik eğik yazıyı herkesin yazabilmesi ve % 16.66'sı sınıfın yarısının düz yazı, yarısının bitişik eğik yazı yazmaması gerektiğini açıklamıştır. Ayrıca görüşme yapılan öğrencilerden biri "Farklı yazı kullanılması sınıfta karışıklık yaratıyor", biri "Her öğrenci tek tip yazmalı, o da düz (normal) yazı olmalı.", biri "El yazısı, 1. sınıfta kolay geliyordu ama artık zor geldiği için sadece düz yazı olmalı.", biri "Lisede düz yazı olduğu için sadece düz yazı olmalı." demiştir. Görüşme yoluyla elde edilen bulgulara göre; öğrencilerin çoğu, bitişik eğik yazının öğrencinin tercihine bırakılmasını ve öğrencinin istediği yazı biçimi ile yazması gerektiğini belirtmektedir. Bu durum; öğrencilerin bitişik eğik yazının zorunlu kullanılmasını değil, tercihe bırakılmasını istedikleri şeklinde yorumlanabilir.

"Tercihe bırakılsa bitişik eğik yazıyı mı, yoksa normal (düz) yazıyı mı tercih edersin?" sorusu için öğrencilerin % 68.57'si "Düz (normal) yazı" ve % 31.42'si "Bitişik eğik yazı" cevabını vermiştir. Görüşme yoluyla elde edilen bulgulara göre; öğrencilerin çoğu, tercihe bırakılsa düz yazı kullanacaklarını belirtmiştir. Bu durum; öğrencilerin düz yazı kullanmak istedikleri şeklinde yorumlanabilir.

Öğrenci anketinde bulunan "*Bitişik eğik yazı yerine dik temel harflerle (düz yazıyla) yazmak isterim.*" maddesine yönelik öğretmenler "Katılıyorum" görüşünü belirtmiştir. Bu durumda, görüşme yoluyla elde edilen sonuç ile anket sonucu tutarlılık göstermektedir.

4.5. Beşinci alt probleme ilişkin bulgular ve yorum

Araştırmanın beşinci alt problemi "**İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Program'ın uygulanması sırasında karşılaştıkları sorunlar ve bunlarla ilgili çözüm önerileri nelerdir?**" olarak ifade edilmiştir.

Tablo 4. 23. : Öğrencilerin Program'ın Uygulanması Sırasında Karşılaştıkları Sorunlar ve Bunlarla İlgili Çözüm Önerileri

	N=35	F	%
5. Türkçe dersinde en çok karşılaştığınız 3 sorunu yazınız?	a. Kompozisyon, şiir ve hikâye yazma.	6	17.14
	b. Dil bilgisi konuları.	6	17.14
	c. Bitişik eğik yazı.	6	17.14
	d. Öğretmenin ilgisizliği.	4	11.42
	e. Sınav soruları.	2	5.71
	f. Bazı etkinlikler	2	5.71
	g. Bazı metinler.	2	5.71
	h. Paragraf soruları.	2	5.71
6. Karşılaştığınız sorunlara yönelik çözüm olarak ne önerirsiniz?	a. Bitişik eğik yazı tercihe bırakılmalı.	4	11.42
	b. Konularla ilgili etkinlik sayısı artırılmalı.	4	11.42
	c. Dil bilgisi konuları ile ilgili tekrar yapılmalı.	3	8.57
	d. İlgili çekici yazı çalışmaları yapılabilir.	3	8.57
	e. Test çözülmeli.	3	8.57
	f. Ek kitap kullanılmalı.	3	8.57
	g. Etkinlikler eğlenceli olmalı.	2	5.71
	h. Paragraf soruları daha kısa olmalı.	1	2.85

Türkçe dersinde en çok karşılaştığınız 3 sorunu yazınız? sorusu için öğrencilerin % 17.14'ü kompozisyon, şiir, hikâye yazma çalışmaları, % 17.14'ü dil bilgisi konuları, % 17.14'ü bitişik eğik yazı, % 11.42'si öğretmenin ilgisizliği, % 5.71'i sınav soruları, % 5.71'i bazı etkinlikler, % 5.71'i bazı metinleri ve % 5.71'i paragraf soruları cevabını vermiştir. Görüşme yoluyla elde edilen bulgulara göre; öğrenciler, kompozisyon, şiir ve hikâye yazma çalışmalarını, dil bilgisi konularını, bitişik eğik yazı uygulamasını, öğretmenin ilgisizliğini, sınav sorularını, bazı etkinlikleri, metinleri ve paragraf sorularını Türkçe dersinde karşılaştıkları sorunlar olarak belirtmektedir. Bu durum; öğrencilerin, kompozisyon, şiir ve hikâye yazma çalışmaları, dil bilgisi konuları, bitişik eğik yazı uygulaması, öğretmenin ilgisizliği, sınav sorularını, bazı etkinlikler ve metinler ve paragraf soruları ile ilgili sorunlar yaşadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Karşılaştığınız sorunlara yönelik çözüm olarak ne önerirsiniz? sorusu için öğrencilerin % 11.42'si bitişik eğik yazının tercihe bırakılması, % 11.42'si konularla ilgili etkinlik sayısının artırılması, % 8.57'si dil bilgisi konuları ile ilgili tekrar yapılması, % 8.57'si ilgi çekici yazı çalışmalarının yapılması, % 8.57'si test çözülmesi, % 8.57'si ek kitap kullanılması, % 5.71 etkinliklerin eğlenceli olması ve % 2.85 paragraf

sorularının daha kısa olması cevabını vermiştir. Görüşme yoluyla elde edilen bulgulara göre; öğrenciler, karşılaştıkları sorunlara ilişkin bitişik eğik yazının tercihe bırakılmasını, konularla ilgili etkinlik sayısının artırılmasını, dil bilgisi konuları ile ilgili tekrar yapılmasını, ilgi çekici yazı çalışmalarının yapılmasını, test çözülmesini ve ek kitap kullanılmasını çözüm olarak önermiştir. Bu durumda, öğrencilerin karşılaştıkları sorunlara ilişkin çözüm önerilerinin dikkate alınması ve öneriler doğrultusunda çeşitli düzenlemelerin yapılabileceği söylenebilir.

4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın altıncı alt problemi “İlköğretim ikinci kademe öğrencileri düzgün, okunaklı ve işlek bitişik eğik yazabilmekte midirler?” olarak ifade edilmiştir.

Tablo 4. 24. : “Öğrencilerin Düzgün, Okunaklı ve İşlek Bitişik Eğik Yazabilmekte midirler?” Sorusuna İlişkin Elde Edilen Bulgular

N=564	Ortalama	Ortalama	Aritmetik
ÖLÇÜTLER	Ö1	Y1	Ortalama
1. Harflerin şekilleri doğru yazılmıştır.	3.97	4.08	4.02
2. Harflerin boyutları uygundur.	3.76	3.74	3.75
3. Harfler arası mesafe uygundur.	3.85	3.62	3.73
4. Harflerin birleştirilmesi uygun yapılmıştır.	4.20	4.11	4.15
5. Harflerin sağa eğikliği (ortalama %70) yazılmıştır.	2.48	2.59	2.53
6. Sözcükler arası boşluk uygundur.	4.37	4.41	4.39
7. Yazının çizgisiz kâğıtta düzgün bir yol izlemiştir.	3.67	3.93	3.80

“Harflerin şekilleri doğru yazılmıştır.” maddesine ilişkin olarak, iki gözlemcinin görüşlerinin aritmetik ortalaması 4.02’dir. Bu değer, iki gözlemcinin görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre; gözlemciler, öğrencilerin harflerin şekillerinin doğru yazdıklarını belirtmektedir. Bu durum; öğrencilerin harflerin şekillerini doğru yazdıkları şeklinde yorumlanabilir.

“Harflerin boyutları uygundur.” maddesine ilişkin olarak, iki gözlemcinin görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.75’tir. Bu değer, iki gözlemcinin görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre; gözlemciler, öğrencilerin harflerin boyutlarını uygun yaptıklarını belirtmektedir. Bu durum; öğrencilerin harflerin boyutlarını uygun yaptıkları şeklinde yorumlanabilir.

“Harfler arası mesafe uygundur.” maddesine ilişkin olarak, iki gözlemcinin görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.73’tür. Bu değer, iki gözlemcinin görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre; gözlemciler, öğrencilerin harfler arası mesafeyi uygun yaptıklarını belirtmektedir. Bu durum; öğrencilerin harfler arası mesafeyi uygun yaptıkları şeklinde yorumlanabilir.

“Harflerin birleştirilmesi uygun yapılmıştır.” maddesine ilişkin olarak, iki gözlemcinin görüşlerinin aritmetik ortalaması 4.15’tir. Bu değer, iki gözlemcinin görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre; gözlemciler, öğrencilerin harflerin birleştirilmesini uygun yaptıklarını belirtmektedir. Bu durum; öğrencilerin harfleri doğru birleştirdikleri şeklinde yorumlanabilir.

“Harflerin sağa eğikliği (ortalama %70) uygundur.” maddesine ilişkin olarak, iki gözlemcinin görüşlerinin aritmetik ortalaması 2.53’tür. Bu değer, iki gözlemcinin görüşlerinin ortalamasının “Kısmen Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre; gözlemciler, öğrencilerin harfleri sağa eğik (ortalama %70) yazdıklarını belirtmektedir. Bu durum; öğrencilerin, harfleri sağa eğik (ortalama %70) yazdıkları şeklinde yorumlanabilir.

“Sözcükler arası boşluk uygundur.” maddesine ilişkin olarak, iki gözlemcinin görüşlerinin aritmetik ortalaması 4.39’dur. Bu değer, iki gözlemcinin görüşlerinin ortalamasının “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre; gözlemciler, öğrencilerin sözcükler arası boşluğu uygun yaptıklarını belirtmektedir. Bu durum; öğrencilerin sözcükler arası boşluğu uygun yaptıkları şeklinde yorumlanabilir.

“Yazının çizgisiz kâğıtta düzgün bir yol izlemiştir.” maddesine ilişkin olarak, iki gözlemcinin görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.80’dir. Bu değer, iki gözlemcinin görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre; gözlemciler, öğrencilerin yazılarının çizgisiz kâğıtta düzgün bir yol izlediğini belirtmektedir. Bu durum; öğrencilerin yazılarının çizgisiz kâğıtta düzgün bir yol izlediği şeklinde yorumlanabilir.

4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın yedinci alt problemi “İlköğretim ikinci kademe velilerinin Türkçe derslerine ait uygulamalarla ilgili görüşleri nelerdir?” olarak ifade edilmiştir.

Tablo 4. 25. : Velilerin Türkçe Derslerine Ait Uygulamalara İlişkin Görüşme Yoluyla Elde Edilen Görüşleri

	N=15		F	%
1.Öğrencinizin Türkçe ödevleri hakkında ne düşünüyorsunuz?	a.	Ödevler, öğrenci kapasitesine uygun.	8	53.33
	b.	Konunun öğrenilmesini sağlayacak yeterlikte ödev veriliyor.		
	c.	Bazı ödevler öğrenci seviyesinin üstünde.	4	26.66
	d.	Ödevler ilgi çekici değil.	1	6.66
	e.	Ödevler, konuya paralel veriliyor.	1	6.66
	f.	Öğrenci, ödevleri amaca uygun hazırlamıyor.	1	6.66
1.1.Öğrenciniz Türkçe ödevlerini yapmakta zorlanıyor mu? Evet. Neden? Hayır. Neden?	1.1.1.EVET.			
	F	%		
	6	40		
	a.	Ödevler, öğrenci kapasitesinin üstünde verildiği için.	3	50
	b.	Öğrenci derse çalışmaması.	2	33.33
	c.	Konuları yeterince anlayamadığın da zorlanıyor.	2	33.33
	d.	Öğrenci ödev yapmaya isteksiz olduğu için.	1	16.66
	1.1.2.HAYIR.			
F	%			
9	60			
a.	Destek aldığı için. (dershane, internet...)	5	55.55	
b.	Düzenli çalıştığı için.	3	33.33	
c.	Yapabileceği ödevler verildiği için.	3	33.33	
d.	Türkçe dersini sevdiği için.	1	11.11	

1.2.Öğrencinize Türkçe dersinde çok ödev veriliyor mu?	1.2.1. EVET.			
	F	%		
	0	0		
	1.2.2.HAYIR.		a. Daha fazla ödev verilmeli.	3 23.07
	F	%	b. Ödevler yeterli.	2 15.38
	13	86.66		
1.2.3. BİLMİYORUM.				
	F	%		
	2	13.33		
1.3.Öğrencinizin Türkçe ödevlerine yardımcı oluyor musunuz?	1.3.1. EVET.		a. Kompozisyon ödevlerin.	2 33.33
	F	%	b. Zorlandığı konular.	2 33.33
	6	40	c. Test soruları.	1 16.66
Evet. Hangi konularda?	1.3.2. HAYIR.		d. Dil bilgisi konuları.	
			a. Öğrenci kendi yapabildiği için.	6 66.66
			b. Kaynaklardan (internet, kitap...) yararlandığı için.	2 22.22
Hayır. Neden?	F	%	c. Aileden başka biri yardımcı oluyor.	2 22.22
	9	60	d. Derslerine hiç çalışmıyor.	2 22.22
2. Öğrencinizin proje ve performans ödev konuları hakkında ne düşünüyorsunuz?	a.	Öğrenciyi geliştirici.		6 40
	b.	Öğrenmeyi destekleyici.		4 26.66
2.1. Proje ve performans konuları öğrencinizin seviyesine uygun mu? Evet.	2.1.1. EVET.		a. Bazı ödevler kapasitesinin altında.	2 20
	F	%		
	10	66.66		
Hayır. Neden?	2.1.2.HAYIR.		a. Ödevler, öğrencinin kapasitesine uygun değil.	3 100
	F	%		
	3	20		
2.1.3. BİLMİYORUM				
	F	%		
	2	13.33		
2.2. Öğrenciniz, proje ve performans ödevlerini yapmakta zorlanıyor mu? Evet. Neden? Hayır. Neden?	2.2.1. EVET.		a. Ödev yapmaya isteksiz olduğu için.	2 33.33
	F	%	b. Araştırma yapamadığı için.	2 33.33
	6	40	c. Ödevler öğrenci kapasitesine uygun değil.	2 33.33
Hayır. Neden?	2.2.2. HAYIR.		d. Ödevler öğrenci kapasitesine uygun.	
	F	%	e. Öğrenci her imkâna (kütüphane, internet...) sahip olduğu için.	4 44.44
	9	60	f. Öğrenci, planlı, düzenli çalıştığı için.	2 22.22
			2 22.22	
2.3.Proje ve performans ödevlerini yapmak öğrencinizin çok zamanını alıyor mu?	2.3.1. EVET.		a. Ödevler, araştırmaya yönelik olduğu için.	5 62.5
	F	%	b. Öğrenci ödevde çok özendiği için.	4 50
	8	53.33	c. Ödevler uğraştırıcı olduğu için.	3 37.5
Evet. Neden?	2.3.2. HAYIR.		a. Verilen süre yeterli.	2 28.57
			b. Ödevler kapasitesine uygun.	4 57.14
	F	%		
Hayır. Neden?	7	46.66		

3. Öğrencinizin bitişik eğik yazıyla yazması hakkında düşünüyor musunuz?	a.	Bitişik eğik yazı okunaklı değil.	3	20
	b.	Bitişik eğik yazı gerekli değil.	2	13.33
	c.	Günlük hayatta kullanılan yazı önemli.	2	13.33
	d.	Herkesin anlayabileceği yazı kullanılmalı.	2	13.33
	e.	Bitişik eğik yazı öğrencinin ilgisini çekiyor.	1	6.66
	f.	Bitişik eğik yazı tertipli ve düzenli yazmayı sağlıyor.	1	6.66
	g.	Öğrenci iki tür yazıyı da kullanabilmeli.	1	6.66
	h.	Düz yazıdan birden bitişik eğik yazıya geçtiği için yazısı güzel değil.	1	6.66
	i.	Bitişik eğik yazı doğru şekilde kullanılmalı.	1	6.66
	3.1. Bitişik eğik yazı sizce gerekli mi?	3.1.1. EVET	a. Güzel görüldüğü için.	2
F %		b. Kişinin karakterini yansıttığı için.	1	33.33
Evet. Neden?	3	c. Hızlı yazıldığı için.	1	33.33
	20	d. El becerisine uygun olduğu için.	1	33.33
Hayır. Neden?	3.3.2. HAYIR.	a. Okunaklı olmadığı için.	4	33.33
	F %	b. Güzel ve estetik olmadığı için.	3	25
	12	c. Herkes kendi yazı biçimini seçebilmeli.	2	16.66
	80	d. Günlük hayatta kullanılmadığı için.	2	16.66
		e. Kitaplar, bitişik eğik yazıyla yazılmadığı için.	2	16.66
3.2. Öğrenciniz bitişik eğik yazıyı zorlanmadan yazıyor mu?	3.2.1. EVET.			
	F %			
Evet.	12			
	80			
Hayır. Neden?	3.2.2. HAYIR.	a. Düz yazı kullanması.	3	100
	F %			
	3			
3.3. Öğrenciniz bitişik eğik yazıyı güzel yazabiliyor mu?	3.3.1. EVET.	a. Öğretmeni bitişik eğik yazı yazıyı iyi öğrettiği için.	2	14.28
	F %	b. 1. sınıftan beri yazdığı için.	1	14.28
Evet. Neden?	7	c. Öğrencinin yazma becerisi olduğunu.	1	14.28
	46.66			
Hayır. Neden?	3.3.2. HAYIR.	a. Yazısı okunaklı olmadığı için.	4	50
	F %	b. Düz yazı kullandığı için.	3	37.5
	8	c. Bitişik eğik yazıyı hızlı yazdığı için yazısı karışık ve çirkin olduğu için.	2	25
	53.33			

Öğrencinin Türkçe ödevleri hakkında ne düşündüklerine ilişkin soru için velilerin % 53.33'ü ödevlerin öğrenci kapasitesine uygun olduğunu, % 26.66'sı konunun öğrenilmesini sağlayacak yeterlikte ödev verildiğini, % 6.66'sı bazı ödevlerin öğrenci seviyesinin üstünde olduğunu, % 6.66'sı ödevlerin ilgi çekici olmadığını, % 6.66'sı ödevlerin konuya paralel olduğunu ve % 6.66'sı öğrencinin ödevleri amaca uygun hazırlanmadığını düşünmektedir. Görüşme yapılan velilerden biri, "Ödevler amaca uygun hazırlanmıyor.", üçü "Ödevleri veliler hazırlıyor" demiştir. Görüşme yoluyla elde edilen bulgulara göre; velilerin çoğu, ödevlerin öğrenci kapasitesine uygun olduğunu düşünmektedir. Bu durum; veli görüşlerine göre, Türkçe ödevlerinin öğrenci kapasitesine ve ilgisine uygun verildiği şeklinde yorumlanabilir.

“Öğrenciniz Türkçe ödevlerini yapmakta zorlanıyor mu?” sorusu için velilerin % 40’ı “Evet” ve % 60’ı “Hayır” cevabını vermiştir. Öğrencinin Türkçe ödevlerini yapmakta zorlandığını belirten velilerin % 50’si ödevlerin öğrenci kapasitesinin üstünde verildiğini, % 33.33’ü öğrencinin derse çalışmadığı için zorlandığını, % 33.33 konuları yeterince anlayamadığını da zorlandığını, % 16.66’sı öğrencinin ödev yapamaya isteksiz olduğunu açıklamıştır. Öğrencinin Türkçe ödevlerini yapmakta zorlanmadığını belirten velilerin % 55.55’i öğrencinin destek aldığını (dershane, internet...), % 33.33’ü düzenli çalıştığını, % 33.33 yapabileceği ödevlerin verildiğini ve % 11.11’i öğrencinin Türkçe dersini sevdiğini açıklamıştır. Görüşme yoluyla elde edilen bulgulara göre; velilerin çoğu, öğrencinin Türkçe ödevlerini yapmakta zorlanmadığını, daha az veli ise zorlandığını belirtmiştir. Bu durum; öğrencilerin Türkçe ödevlerini yapmakta zorlanmadıkları ve öğrencilere Türkçe dersinde yapabilecekleri ödevlerin verildiği şeklinde yorumlanabilir

“Öğrencinize Türkçe dersinde çok ödev veriliyor mu?” sorusu için velilerin % 0’ı “Evet”, % 86.66’sı “Hayır” ve % 13.33’ü “Bilmiyorum” cevabını vermiştir. Türkçe dersinde çok ödev verilmediği belirten velilerin % 15.38’i ödevlerin yeterli olduğunu, % 23.07’si daha fazla ödev verilmesi gerektiğini açıklamıştır. Görüşme yoluyla elde edilen bulgulara göre; veliler, Türkçe dersinde çok ödev verilmediğini belirtmiştir. Bu durum; veli görüşlerine göre, Türkçe dersinde çok ödev verilmediği şeklinde yorumlanabilir.

“Öğrencinizin Türkçe ödevlerine yardımcı oluyor musunuz?” sorusu için velilerin % 40’sı “Evet” ve % 60’ı “Hayır” cevabını vermiştir. Velilerin % 33.33’ü kompozisyon ödevlerinde, % 16.66’sı dil bilgisi konularında, % 33.33’ü zorlandığı konularda, % 33.33’ü test sorularına yardımcı olduklarını açıklamıştır. Öğrencinin Türkçe ödevlerine yardımcı olmadığını belirten velilerin % 66.66’sı öğrencinin ödevlerini kendi yapabildiğini, % 22.22’si kaynaklardan (internet, kitap...) yararlandığını, % 22.22’si aileden başka birinin yardımcı olduğunu ve % 22.22’si öğrencinin dersine çalışmaması nedeniyle ödevlerine yardımcı olmadıklarını açıklamıştır. Görüşme yoluyla elde edilen bulgulara göre; velilerin çoğu, öğrencinin Türkçe ödevlerine yardımcı olmadıklarını, daha az sayıda veliyse yardımcı olduklarını belirtmiştir. Bu durum; velilerin öğrencinin Türkçe ödevlerine yardımcı olmadıkları şeklinde yorumlanabilir. Bu durumun nedeni; veli görüşlerine göre, öğrenciye kendi başına yapabileceği ödevlerin verilmesi ile açıklanabilir.

Öğrencinin proje ve performans ödev konuları hakkında ne düşündüklerine ilişkin soru için velilerin % 40'ı proje ve performans ödev konularının öğrenciyi geliştirici ve % 26.66'sı öğrenmeyi destekleyici olduğunu belirtmektedir. Görüşme yapılan velilerin dördü “Ödevler amacına uygun yapılmıyor”, üçü “Ödevleri veliler yapıyor.” ve biri “Not yükseltmek için ödevler yapılıyor.” demiştir. Görüşme yoluyla elde edilen bulgulara göre; veliler, performans ve proje konuları ile ilgili olumlu düşünceler belirtmişlerdir. Ancak görüşme yapılan bazı veliler, ödevlerin amacına uygun yapılmadığını, velilerin yaptığını ve ödevlerin not yükseltmek amacıyla yapıldığını belirtmiştir. Bu durum; verilen performans ve proje konularının öğrenciyi geliştirici ve öğrenmeyi destekleyici olduğu ancak performans ve proje ödevlerinin öğrenciyi geliştirme amacından çok not yükseltmek amacıyla yapıldığını şeklinde yorumlanabilir.

“Öğrenciniz, proje ve performans ödevlerini yapmakta zorlanıyor mu?” sorusu için velilerin % 66.66'sı “Evet” , % 20'si “Hayır” ve % 13.33'ü “Bilmiyorum” cevabını vermiştir. Proje ve performans konularının öğrenci seviyesine uygun olmadığını belirten velilerin % 100'ü ödevlerin öğrenci kapasitesine uygun olmadığını açıklamışlardır. Görüşme yoluyla elde edilen bulgulara göre; velilerin çoğu, proje ve performans konularının öğrenci seviyesine uygun olduğunu, az sayıda veliyse uygun olmadığını belirtmiştir. Bu durum; proje ve performans konularının öğrenci seviyesine uygun olduğu ve öğrencilerin proje ve performans ödevlerini yapmakta zorlanmadıkları şeklinde yorumlanabilir.

“Proje ve performans ödevlerini yapmak öğrencinizin çok zamanını alıyor mu?” sorusu için velilerin % 53.33'ü “Evet” ve % 46.66'sı “Hayır” cevabını vermiştir. Proje ve performans ödevlerinin öğrencinin çok zamanını aldığını belirten velilerin % 62.5'i ödevlerin araştırmaya yönelik olduğunu, % 50'si öğrencinin ödevde çok özendiğini, % 37.5'i ödevlerin uğraştırıcı olduğunu açıklamıştır. Proje ve performans ödevlerinin öğrencinin çok zamanını almadığını belirten velilerin % 28.57'si verilen sürenin yeterli olduğunu, % 57.14'ü ödevlerin öğrencinin kapasitesine uygun olduğunu açıklamıştır. Görüşme yoluyla elde edilen bulgulara göre; velilerin yarısından fazlası proje ve performans ödevlerinin öğrencinin çok zamanını aldığını, yarısından azı çok zamanını almadığını belirtmiştir. Bu durum; veli görüşlerine göre, proje ve performans ödevlerinin araştırmaya yönelik olması, öğrencinin ödevde çok özenmesi ve ödevlerin uğraştırıcı olması nedeniyle çok zaman aldığı şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencinin bitişik eğik yazıyla yazması hakkında ne düşündüklerine ilişkin soru için velilerin % 20'si bitişik eğik yazının okunaklı olmadığını, % 13.33'ü bitişik eğik yazının gerekli olmadığını, % 13.33'i günlük hayatta kullanılan yazının önemli olduğunu, % 13.3'ü herkesin anlayabileceği yazının kullanılması gerektiğini, % 6.66'sı bitişik eğik yazının öğrencinin ilgisini çektiğini, % 6.66'sı bitişik eğik yazının tertipli ve düzenli yazmayı sağlayıcı olduğunu, % 6.66'sı öğrencinin iki tür yazıyı da kullanabilmesi gerektiğini, % 6.66'sı düz yazıdan birden bitişik eğik yazıya geçtiği için yazısının güzel olmadığını ve % 6.66'sı bitişik eğik yazının doğru şekilde kullanılması gerektiğini belirtmiştir. Velilerin ikisi “Türkçe dersinde el yazısının kullanılması güzel.”, biri “Öğrencinin bazen düz bazen el yazısıyla yazması sağlıklı değil.” demiştir. Görüşme yoluyla elde edilen bulgulara göre; velilerin çoğu, bitişik eğik yazı ile ilgili olumsuz düşüncelere sahiptir. Bu durum; velilerin bitişik eğik yazıyla ilgili olumsuz görüşlerinin olduğu ve bitişik eğik yazı uygulamasını desteklemedikleri şeklinde yorumlanabilir.

“Bitişik eğik yazı sizce gerekli mi?” sorusu için velilerin % 20'si “Evet” ve % 80'i “Hayır” cevabını vermiştir. Bitişik eğik yazının gerekli olduğunu düşünen velilerin % 66.66'sı bitişik eğik yazının güzel görünmesini, % 33.33'ü kişinin karakterini yansıtmasını, % 33.33'ü hızlı yazılmasını ve % 33.33'ü el becerisine uygun olmasını neden olarak açıklamıştır. Bitişik eğik yazının gerekli olmadığını düşünen velilerin % 33.33'ü bitişik eğik yazının okunaklı olmadığını, % 25'i güzel ve estetik olmadığını, % 16.66'sı herkesin kendi yazı biçimini seçebilmesi gerektiğini, % 16.66'sı günlük hayatta kullanılmamasını ve %16.66'sı kitapların bitişik eğik yazı yazıyla yazılmamasını neden olarak açıklamıştır. Görüşme yoluyla elde edilen bulgulara göre; velilerin çoğu, bitişik eğik yazının gerekli olmadığını, az sayıda veliyse gerekli olduğunu düşünmektedir. Bu durum, velilerin günlük hayatta bitişik eğik yazı kullanımına rastlamamaları ve günlük hayatta kullanılan yazı biçiminin önemli olduğunu düşünmeleri ile açıklanabilir.

“Öğrenciniz bitişik eğik yazıyı zorlanmadan yazıyor mu?” sorusu için velilerin % 80'i “Evet” ve % 20'si “Hayır” cevabını vermiştir. Öğrencinin bitişik eğik yazıyı zorlanarak yazdığını düşünen velilerin % 100'ü neden olarak öğrencinin düz yazı kullanmasını belirtmiştir. Görüşme yoluyla elde edilen bulgulara göre; velilerin çoğu, öğrencinin bitişik eğik yazıyı zorlanmadan yazdığını, az sayıda veliyse zorlanarak yazdığını

belirtmiştir. Bu durum; veli görüşlerine göre, öğrencinin bitişik eğik yazıyı zorlanmadan yazdığı şeklinde yorumlanabilir.

“Öğrenciniz bitişik eğik yazıyı güzel yazabiliyor mu?” sorusu için velilerin % 46.66’sı “Evet” ve % 53.33’ü “Hayır” cevabını vermiştir. Öğrencinin bitişik eğik yazıyı güzel yazabildiğini düşünen velilerin % 28.57’si öğretmenin bitişik eğik yazıyı iyi öğretmesini, % 14.28’i 1. sınıftan beri yazmasını, % 14.28’i öğrencinin yazma becerisi olmasını neden olarak açıklamıştır. Öğrencinin bitişik eğik yazıyı güzel yazamadığını düşünen velilerin % 50’si öğrencinin yazısının okunaklı olmamasını, % 37.5’i düz yazı kullanmasını ve % 25’i bitişik eğik yazıyı hızlı yazdığında yazısının karışık ve çirkin olmasını neden olarak açıklamıştır. Görüşme yoluyla elde edilen bulgulara göre; velilerin yarısına yakını, öğrencinin bitişik eğik yazıyı güzel yazabildiğini; yarısından fazlası, bitişik eğik yazıyı güzel yazamadığını belirtmiştir. Bu durum; öğrencinin bitişik eğik yazıyı güzel yazamadığı, bitişik eğik yazısının okunaklı olmadığı, düz yazı kullanıldığı için bitişik eğik yazısının güzel olmadığı ve bitişik eğik yazıyı hızlı yazdığında yazının karışık ve çirkin olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın sekizinci alt problemi “**İlköğretim ikinci kademe velilerinin Türkçe dersleriyle ilgili karşılaştıkları sorunlar ve bunlarla ilgili çözüm önerileri nelerdir?**” olarak ifade edilmiştir.

Tablo 4. 26. : İlköğretim İkinci Kademe Velilerinin Türkçe Dersleriyle İlgili Karşılaştıkları Sorunlar ve Bunlarla İlgili Çözüm Önerilerine İlişkin Görüşme Yoluyla Elde Edilen Görüşleri

	N=15	F	%
4. Öğrencinizin Türkçe dersinde en çok karşılaştığı 3 sorunu yazınız.	a. Bitişik eğik yazı.	4	26.66
	b. SBS.	3	20
	c. Kitap okumaya yeterince ilgi gösterilmemesi.	2	13.33
	d. Sınıfların kalabalık olması.	2	13.33
	e. Ev ödevleri.	2	13.33
	f. Ders kitaplarında konularla ilgili açıklamaların olmaması.	1	6.66
5. Öğrencinizin Türkçe dersinde en çok karşılaştığı sorunlara yönelik çözüm olarak ne önerirsiniz?	a. Bitişik eğik yazı uygulamasının devam etmeli ya da sadece güzel yazı dersi ile verilmeli.	3	20
	b. Kitap okumaya yönelik çalışmaların yapılması.	2	13.33
	c. Ödevlerin sevdirilerek, ödüllendirilerek verilmeli.	2	13.33
	d. Ders kitaplarında açıklamalar, hatırlatıcı kısa bilgiler olması	2	13.33
	e. Sınıf mevcutları azaltılmalı.	2	13.33
	f. SBS üç aşamalı yapılmalı.	1	6.66
	g. Türkçe dersine yönelik farklı etkinlikler hazırlanmalı.	1	6.66

Velilerin % 26.66'sı bitişik eğik yazı, % 20'si SBS'yi, % 13.33'ü kitap okumaya yeterince ilgi gösterilmemesini, % 13.33'ü sınıfların kalabalık olmasını, % 13.33'ü ev ödevlerini ve % 6.66'sı ders kitaplarında konuyla ilgili açıklamaların olmamasını öğrencinin Türkçe dersinde, en çok karşılaştığı sorunlar olarak belirtmiştir. Görüşme yoluyla elde edilen bulgulara göre; veliler, bitişik eğik yazıyı ve SBS'yi, sınıfların kalabalık olmasını, ev ödevlerini, kitap okumaya yeterince ilgi gösterilmemesini ve ders kitaplarında açıklayıcı bilgilerin olmamasını sorun olarak görmekte-dirler. Bu durum; veli görüşlerine göre, bitişik eğik yazı, ödevler, SBS, sınıfların kalabalık olması gibi konularda sorun yaşandığı şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencinin Türkçe dersinde en çok karşılaştığı sorunlara yönelik velilerin % 20'si bitişik eğik yazı uygulamasının devam etmesini ya da sadece güzel yazı dersi ile verilmesini, % 13.33'ü kitap okumaya yönelik çalışmaların yapılmasını, % 13.33'ü ödevlerin sevdirilerek, ödüllendirilerek verilmesini, % 13.33'ü ders kitaplarında açıklamalar, hatırlatıcı kısa bilgiler olmasını, %13.33'ü sınıf mevcutlarının azaltılmasını, % 6.66'sı SBS'nin üç aşamalı yapılmasını ve % 6.66'sı Türkçe dersine yönelik farklı etkinlikler hazırlanmasını çözüm olarak önermiştir. Görüşme yoluyla elde edilen bulgulara göre; veliler, bitişik eğik yazı uygulaması, yurt genelinde yapılan sınav, ödevler ve sınıf mevcutları gibi konularda sorun yaşandığını

düşünmektedirler. Bu durum; velilerin, bitişik eğik yazı uygulaması, Türkiye genelinde yapılan sınav, ödevler, sınıf mevcutları ile ilgili düzenlemelerin yapılmasını istedikleri şeklinde yorumlanabilir.

Elde edilen bulgular özetlenmek istenirse aşağıdaki tablolar ortaya çıkmaktadır.

Tablo 4. 27. : Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin, Öğrencilerin ve Velilerin Türkçe Programı'nın Uygulamaları İle İlgili Görüşlerinin Genel Karşılaştırması

	Öğretmenler	Öğrenciler	Veliler
Etkinlik uygulamasıyla ilgili görüşleri	Olumlu	Olumlu	-
Ölçme-değerlendirme uygulamasıyla ilgili görüşleri	Olumsuz	Olumlu	Olumlu
Dil bilgisi uygulamasıyla ilgili görüşleri	Olumlu	Olumsuz	-
Bitişik eğik yazı uygulamasıyla ilgili görüşleri	Olumsuz	Olumsuz	Olumsuz

Araştırmaya katılan öğretmenler, etkinlik ve dil bilgisi uygulamasıyla ilgili olumlu ancak ölçme değerlendirme ve bitişik eğik yazı uygulamasıyla ilgili olumsuz; öğrenciler, etkinlik ve ölçme-değerlendirme uygulamasıyla ilgili olumlu ancak dil bilgisi ve bitişik eğik yazı uygulamasıyla ilgili olumsuz; veliler, ölçme değerlendirme uygulamasıyla ilgili olumlu ancak bitişik eğik yazı uygulamasıyla ilgili olumsuz görüştedirler. Öğrencilerin ve velilerin ölçme-değerlendirme uygulamalarıyla ilgili olumlu; öğretmenlerin ise olumsuz görüşte olmaları dikkat çekicidir. Araştırmada elde edilen verilerde öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin performans ve proje ödevleri ile ilgili olumlu görüşte oldukları belirlenmiştir. Öğretmenler diğer ölçme-değerlendirme (akran, öz değerlendirme...) araçlarıyla ilgili olumsuz; öğrenciler ise olumlu görüştedirler. Öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin bitişik eğik yazı uygulamasıyla ilgili olumsuz görüşte olmaları; bitişik eğik yazının kullanımını istemedikleri ve bitişik eğik yazı uygulamasını desteklemedikleri sonucu çıkarılabilir.

Tablo 4. 28. : Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin, Öğrencilerin ve Velilerin Türkçe Programı'nın Uygulanması Sırasında Karşılaştıkları Sorunların ve Bu Sorunlara Çözüm Önerilerinin Genel Karşılaştırması

	Türkçe Programı'nın Uygulanması Sırasında Karşılaşılan Sorunlar	Türkçe Programı'nın Uygulanması Sırasında Karşılaşılan Sorunlara Çözüm Önerileri
Öğretmenler	Bitişik eğik yazı, ölçme-değerlendirme uygulaması, müfredatı yetiştirme, zaman kullanımı ve sınav sistemi	Bitişik eğik yazının tercihe bırakılması, sınav ile değerlendirmenin ortadan kaldırılması, ölçeklerin azaltılması, öğrencilerin edindikleri kazanım ve becerilerin farklı bir şekilde değerlendirilmesi.
Öğrenciler	Kompozisyon, şiir ve hikâye yazma çalışmaları, dil bilgisi konuları, bitişik eğik yazı uygulaması ve sınav soruları (sistemi)	Bitişik eğik yazının tercihe bırakılması, konularla ilgili etkinlik sayısının artırılması, dil bilgisi konuları ile ilgili tekrar yapılması, ilgi çekici yazı çalışmalarının yapılması, test çözülmesi ve ek kitap kullanılması.
Veliler	Bitişik eğik yazı ve SBS, sınıfların kalabalık olması, ev ödevleri, kitap okumaya yeterince ilgi gösterilmemesi ve ders kitaplarında açıklayıcı bilgilerin olmaması.	Bitişik eğik yazı uygulamasının devam etmesini ya da sadece güzel yazı dersi ile verilmesi, kitap okumaya yönelik çalışmaların yapılması, ödevlerin sevdirilerek ve ödüllendirilerek verilmesi, ders kitaplarında açıklamalar ve hatırlatıcı kısa bilgiler olması, sınıf mevcutlarının azaltılması, SBS'nin üç aşamalı yapılması ve Türkçe dersine yönelik farklı etkinlikler hazırlanması.

Araştırmaya katılan öğretmenler, bitişik eğik yazıyı, ölçme-değerlendirme uygulamasını, müfredatı yetiştirmeyi, zaman kullanımını ve sınav sistemini Türkçe Programı'nın uygulanması sırasında karşılaştıkları sorunlar olarak göstermişlerdir. Öğretmenler, bitişik eğik yazının tercihe bırakılmasını, sınav ile değerlendirmenin ortadan kaldırılmasını, ölçeklerin azaltılmasını, öğrencilerin edindikleri kazanım ve becerilerin farklı bir şekilde değerlendirilmesini karşılaştıkları sorunlara çözüm olarak önermişlerdir.

Araştırmaya katılan öğrenciler, kompozisyon, şiir ve hikâye yazma çalışmalarını, dil bilgisi konularını, bitişik eğik yazı uygulamasını ve sınav sorularını Türkçe Programı'nın uygulanması sırasında karşılaştıkları sorunlar olarak göstermişlerdir. Öğrenciler, bitişik eğik yazının tercihe bırakılmasını, konularla ilgili etkinlik sayısının artırılmasını, dil bilgisi konuları ile ilgili tekrar yapılmasını, ilgi çekici yazı çalışmalarının yapılmasını, test çözülmesini ve ek kitap kullanılmasını karşılaştıkları sorunlara çözüm olarak önermişlerdir.

Araştırmaya katılan veliler, bitişik eğik yazıyı ve SBS'yi, sınıfların kalabalık olmasını, ev ödevlerini, kitap okumaya yeterince ilgi gösterilmemesini ve ders kitaplarında açıklayıcı bilgilerin olmamasını Türkçe dersleriyle ilgili karşılaştıkları sorunlar olarak göstermişlerdir. Veliler, bitişik eğik yazı uygulamasının devam etmesini ya da sadece güzel yazı dersi ile verilmesini, kitap okumaya yönelik çalışmaların yapılmasını, ödevlerin sevdirilerek ve ödüllendirilerek verilmesini, ders kitaplarında açıklamalar ve hatırlatıcı kısa bilgiler olmasını, sınıf mevcutlarının azaltılmasını, SBS'nin (Türkiye genelinde yapılan sınavların) üç aşamalı yapılmasını ve Türkçe dersine yönelik farklı etkinlikler hazırlanmasını karşılaştıkları sorunlara çözüm olarak önermişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenler, öğrenciler ve veliler en çok karşılaştıkları sorunlara bitişik eğik yazıyı ve sınav sistemini göstermişlerdir. Bitişik eğik yazı ve sınav sistemi üç grup tarafından sorun olarak gösterilmiştir. Bu durumun, özellikle ülkemizde sürekli değişen sınav sisteminden sınavlarla Program'ın içerikleriyle ölçme-değerlendirme biçimlerinin uyuşmamasından kaynaklandığı söylenebilir. Bitişik eğik yazı uygulamasının lisede, gelecekte ve günlük hayatta kullanımı ile ilgili belirli bir yol çizilmemesi, net bir durumun ortaya konulmaması ve çevrede bitişik eğik yazı uygulamasını destekleyici unsurların olmaması öğretmen, öğrenci ve veli gruplarının bitişik eğik yazı uygulamasıyla ilgili olumsuz görüşte olmalarına ve bitişik eğik yazı uygulamasını sorun olarak görmelerine neden olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenler, öğrenciler ve veliler en çok karşılaştıkları sorunlara çözüm önerilerinde bulunmuşlardır. Araştırmaya katılan öğretmenler ve öğrenciler bitişik eğik yazının tercihe bırakılmasını, veliler ise bitişik eğik yazı uygulamasının devam etmesini ya da sadece güzel yazı dersi ile verilmesini önermişlerdir.

Öğretmenler, sınav ile değerlendirmenin ortadan kaldırılmasını; öğrenciler, test çözülmesini ve ek kitap kullanılmasını; veliler de SBS'nin üç aşamalı yapılmasını çözüm olarak önermişlerdir. Bu durumda, öğretmen, öğrenci ve veli gruplarının karşılaştıkları sorunlara ilişkin sundukları çözüm önerileri dikkate alınmalı ve gözden geçirilmelidir.

PISA yani Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Projesi'ne katılan ülkemizin okuma becerileri alanında aldığı sonuçlar aşağıda verilmiştir.

2000- 2003 döneminde PISA yani Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Projesi'ne katılan Türkiye projeye katılan ülkeler içinde, 441 puanlık okuma alanı ortalaması ile Uruguay ve Tayland'dan farklı olmayan bir performans sergileyerek alt sıralarda yer almıştır. Katıldığımız PISA 2009 uygulaması, ülkemiz için ağırlıklı alanı okuma becerileri olan ilk PISA uygulamasıdır. Bu nedenle, okuma becerileri alanında PISA 2000 uygulaması ile detaylı bir karşılaştırma yapma imkânı bulunmamaktadır. Ancak, 2003, 2006 ve 2009 uygulamalarında ortalama başarı puanının her dönem arttığı görülmektedir. PISA 2006'ya göre okuma becerileri ortalama puanı 17 puan artmıştır (MEB 2010: 29). PISA 2009 Türkiye'nin okuma becerileri alanındaki ortalama puanı ise 464 puandır. Bu puanla Türkiye projeye katılan tüm ülkeler içerisinde 39. sırada, OECD ülkeleri içerisinde ise 31. sırada yer almaktadır (MEB 2010: 27). Türkiye okuma becerisi alanında 2003'te 441, 2006'da 447, 2009'da 464 puan almıştır (MEB 2013: 12). PISA 2012 Türkiye'nin okuma becerileri alanındaki ortalama puanı ise 475 puandır. Bu puanla Türkiye projeye katılan tüm ülkeler içerisinde 42. sırada yer almaktadır (MEB 2013: 9-12). Türkiye'nin şu ana kadar katıldığı PISA uygulamalarındaki ortalama puanı okuma becerisi alanında (her 3 alanda da) artmaktadır. Ancak bu artış miktarları Türkiye'yi, en azından OECD ortalaması civarına taşıyacak düzeye henüz ulaştıramamıştır (MEB 2013: 12).

Son olarak Program'ın değiştirilmesinin gerekçelerinden olan PISA sonuçlarına göre bir yorum yapmak gerekirse program değişmeden önce ve MEB'in reform olarak nitelendirdiği program değişiminden sonra da Türkiye'nin henüz OECD ülkelerinin ortalamasını yakalayacak bir başarısının olmadığı görülmektedir. Bu durumun nedenleri araştırılmalıdır. PISA'da başarılı olan ülkelerin eğitim sistemlerinin özellikleri ile ülkemizin eğitim sisteminin özelliklerinin değerlendirildiği çalışmalar

ortaya konulmalıdır. Başarılı ülkelerin reform çalışmaları incelenmeli ve ülkemizde de uzmanların önerileri doğrultusunda reform çalışmaları gerçekleştirilmelidir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlar, araştırma problemine ve alt problemlerine paralel olarak sunulmuştur. Daha sonra ulaşılan bu sonuçlar doğrultusunda uygulamaya ve yapılacak araştırmalara yönelik öneriler geliştirilmeye çalışılmıştır.

5.1. Sonuçlar

Araştırmada elde edilen sonuçlar, araştırmanın alt problemlerine paralel olarak sekiz başlık altında verilmiştir.

5.1.1. İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin Türkçe Programı Ve Program'ın uygulanmasıyla ilgili görüşlerine ilişkin sonuçlar

5.1.1.1. İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin genel olarak Türkçe Programı ve Program'ın uygulanmasıyla ilgili görüşlerine ilişkin sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretmenler:

1. Program ve Program'ın uygulanmasıyla ilgili hizmet içi eğitim ya da seminere ihtiyaç duymaktadırlar.

2. Program'ın, uygulamalar sırasında temele alınılmasını ön gördüğü özelliklerin (öğrenci merkezilik, bireysel farklılıkları dikkate alması, öğrencinin etkin katılımı vb.) uygun olduğunu düşünmektedirler.
3. Türkçe Programı'nın il içinde ve ulusal olarak yapılan sınavlar ile örtüştüğünü düşünmektedirler. Görüşme yapılan öğretmenlerin bazıları, Türkçe Programı'nın il içinde ve ulusal olarak yapılan sınavlar ile örtüşmediğini belirtmiştir. Bu düşüncelerine neden olarak; sınavlarda, yazma ve konuşma becerisine yönelik herhangi bir ölçme-değerlendirme yapılmamasını, etkinlikler ile sınav soruların güçlük düzeyinin farklı olmasını, dil bilgisi konularının hepsinin sınavda çıkmamasını ve sınavlarda test tekniğinin kullanılmasını göstermişlerdir.
4. Program'ın, etkinlikler yoluyla öğrencilerin Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmalarını sağlayacak nitelikte olduğunu belirtmişlerdir.
5. Görüşme yapılan öğretmenler, Türkçe Programı ile ilgili olumlu görüşlere sahip olmalarına rağmen Türkçe ve dil bilgisi ile ilgili konuların eski programa göre az olduğu, dil bilgisi konularının dağılımının uygun olmadığı gibi olumsuz görüşler de belirtmişlerdir.
6. Görüşme yapılan öğretmenler, Türkçe Programı'nın uygulanabilir olmadığı ve Program'ın belli şartlar uygunsu uygulanabilir olduğu görüşündedirler.
7. Görüşme yapılan öğretmenler, Program tekrar geliştirilecek olsa Program'da kültürel unsurlara daha fazla yer verilmesini, ölçeklerin azaltılmasını, Program hazırlanırken öğretmenin de düşüncelerinin alınmasını, 6. sınıf dil bilgisi konularının diğer sınıflara dağıtılmasını, Program'ın günlük hayatla ilişkilendirilmesini, Program'ın öğrencilerin seviyelerine ve özelliklerine uygun olmasını ve dil bilgisi konularına daha fazla yer verilmesini önermişlerdir.

5.1.1.2. İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin Türkçe Programı'nı kazanım boyutuyla ilgili görüşlerine ilişkin sonuçlar

Öğretmenler, Türkçe Programı'ndaki kazanımların geneline ilişkin olumlu görüştedirler ve kazanımları uygun bulmaktadırlar.

Araştırmaya katılan öğretmenler:

1. Kazanımların, okullardaki mevcut araç-gereç ve teknolojik imkânlarla kazandırılabilir özellikte; öğrencilere Türkçe dersini sevdirecek ve öğrencilerin günlük yaşamda karşılaşacakları sorunlara alternatif ve yaratıcı çözümler üretmelerini sağlayacak ve kendilerini hayata ve geleceğe hazırlayacak birikimi edinmelerini sağlayabilecek nitelikte ve öğrencilerde eleştirel, yaratıcı düşünme becerisini geliştirecek ve öğrencileri üretken kılacak nitelikte olduğu görüşündedirler. Ancak araştırmaya katılan öğretmenler, kazanımların, toplumun ihtiyaçlarını kısmen karşılayabilecek ve etkinlikler yoluyla kısmen kazandırılabilir nitelikte olduğu görüşündedirler.
2. Görüşme yapılan öğretmenler, Program'daki kazanımların öğrenci düzeyine kısmen uygun, temel becerileri kısmen destekler nitelikte ve dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini kısmen geliştirebilecek yeterlikte olduğu görüşündedir.
3. Görüşme yapılan öğretmenlerin çoğu, Program'daki kazanımların ölçülebilir nitelikte olmadığı görüşündedir.
4. Türkçe Programı'ndaki dinleme-izle kazanımlarının öğrenci düzeyine uygun, öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirecek yeterlikte ve hayata geçirilebilir nitelikte olduğuna kısmen katılmaktadırlar.
5. Türkçe Programı'ndaki konuşma kazanımlarının öğrenci düzeyine uygun, öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirecek yeterlikte ve hayata geçirilebilir nitelikte olduğuna katılmaktadırlar.
6. Türkçe Programı'ndaki okuma kazanımlarının öğrenci düzeyine uygun, öğrencilerin okuma becerilerini geliştirecek yeterlikte ve hayata geçirilebilir nitelikte olduğuna katılmaktadırlar.
7. Türkçe Programı'ndaki yazma kazanımlarının öğrenci düzeyine uygun, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirecek yeterlikte ve hayata geçirilebilir nitelikte olduğuna katılmaktadırlar.

5.1.1.3. İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin Türkçe Programı'nın etkinlik boyutuyla ilgili görüşlerine ilişkin sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretmenler:

1. Etkinliklerin, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre ve öğretmenin rehberliğinde, öğrenciyi etkin kılacak biçimde hazırlanmasının doğru bir yaklaşım olduğu görüşündedirler.

5.1.1.4. İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin Türkçe Programı'ndaki ölçme-değerlendirme boyutuyla ilgili görüşlerine ilişkin sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, Türkçe Programı'ndaki ölçme-değerlendirme boyutuna ilişkin görüşlerinin ortalamasının "Kısmen Katılıyorum" düzeyindedir.

Araştırmaya katılan öğretmenler:

1. Program'da önerilen ölçme ve değerlendirme yollarına yönelik, örnek olarak verilen ölçme araçlarının (Gözlem, akran değerlendirme ve öz değerlendirme formları; derecelendirilmiş puanlama anahtarları vb.) kısmen açık ve anlaşılır olduğu görüşündedirler. Yine öğretmenler, önerilen ölçme ve değerlendirme yollarının kısmen karmaşık ve zor anlaşılır olduğu görüşündedirler.
2. Ölçme araçlarının, temel becerileri kısmen yoklayabilecek; objektif ve etkin ölçmeyi kısmen sağlar ve kısmen uygulanabilirliği nitelikte olduğu görüşündedirler. Görüşme yapılan öğretmenlerin çoğu, Program'da örnek olarak verilen ölçeklerin uygulanabilir olmadığı görüşündedirler. Öğretmenler, ölçeklerin sayısının çok olduğunu, zamanın yetmediğini, öğrencilerin objektif değerlendirmeler yapamadıkları için sonuçların geçerli ve doğru olmadığını, derste öğrenciyi gözlemleyerek doğru değerlendirmeler yapılabildiklerini, her ay değerlendirmeler yapmaya gerek olmadığını belirtmişlerdir.
3. Önerilen ölçme ve değerlendirme yollarının, öğretim sürecindeki eksikliklerin belirlenmesini kısmen sağlayabilecek nitelikte olduğu; öğrencilerin aynı zamanda öğrenmelerini kısmen desteklediği ve ölçme ve

değerlendirme yolları ile de tüm öğrencilerin öğrenme sürecinde etkili bir şekilde kısmen değerlendirilebildiği görüşündedirler.

4. Önerilen ölçme ve değerlendirme yollarını, etkin bir şekilde kısmen kullanabildiklerini ve ölçme araçlarını hazırlamakta kısmen zorlandıklarını belirtmişlerdir.
5. Program'da önerilen ölçme ve değerlendirme yollarının (Proje ve performans ödevleri, akran ve öz değerlendirme, gözlem vb.) geleneksel yollardan (Yazılı, test, sözlü sınav vb.) kısmen daha etkili olduğunu ve geleneksel ölçme araçlarını kullanmayı kısmen daha çok tercih ettiklerini belirtmişlerdir.
6. Akran ve öz değerlendirme formlarının, öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri kazanmalarına kısmen yardımcı olduğunu ve öğrencilerin bu formları objektif olarak kısmen uygulayabildiklerini düşünmektedirler.
7. Önerilen ölçme ve değerlendirme yollarının öğretmenlere kısmen ayrı bir yük getirdiği görüşündedirler.
8. Önerilen ölçme ve değerlendirme yolları ve araçları konusunda hizmet içi eğitim ya da seminer yapılması gerektiği görüşündedirler.
9. Görüşme yapılan öğretmenler de Program'ın ölçme ve değerlendirme boyutunun evrak kalabalığı olduğunu, gereksiz olduğunu, sayılarının fazla olduğunu, öğretmen ve öğrenci için birer yük olduğunu, sınıfların kalabalık olmasından dolayı çok zaman aldığını, akran ve öz değerlendirmelerin objektif yapılamadığını ve akran ve öz değerlendirmelerin yapılmadığını, form doldurmadan gözlem ve deneyimle değerlendirme yapılabildiğini, değerlendirmeler için öğretmen ve öğrencilerin hazır olmadığını, formları çoğaltmada fotokopi sıkıntısının yaşandığını, proje ve performans ödevlerini veli yaptığı için amacına ulaşmadığını ve her öğrenci için form doldurmanın yorucu olduğu belirtmişlerdir.

5.1.1.5. İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin Türkçe Programı'nın ara disiplinler boyutuyla ilgili görüşlerine ilişkin sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretmenler:

1. Ara disiplinler ile ilgili olumlu görüşlere sahipler ve ara disiplinlerin gerekli olduklarını düşünmekte. Ancak ara disiplinlere yeterince yer vermediklerini belirtmişlerdir.
2. Görüşme yapılan öğretmenlerin çok azı; Program'da ara disiplinler ve Türkçe kazanımları arasında kurulması istenen ilişkinin kurulabildiğini, kazanımları pekiştirici olduğunu düşünmektedir. Görüşme yapılan öğretmenler; Program'da ara disiplinler ve Türkçe kazanımları arasında kurulması istenen ilişki hakkında kazanımların somutlaştırılırsa ve günlük hayatla ilişkilendirilirse gerçekleştirilebildiğini, sınav kaygısı nedeniyle fazla değinemediklerini, ilişki kuramadıklarını, ara disiplinler ve kazanımların paralel olması gerektiğini, bazı ilişkilendirmelerde sorun yaşandığına yönelik olumsuz düşünceler belirtmişlerdir.
3. Program'da ara disiplinler ve Türkçe kazanımları arasındaki ilişkilendirmeyi öğretmenlerin bir kısmı Program'ın, bir kısmı öğretmenin, daha az bir kısmı ise Program ve öğretmenin birlikte belirlemesi gerektiğini belirtmişlerdir.
4. Öğretmenler, Program'da ara disiplinler ve Türkçe kazanımları arasında ilişki kurabildiklerini ancak çok fazla yer vermediklerini belirtmişlerdir.

5.1.1.6. İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin Türkçe Programı'nın dil bilgisi boyutuyla ilgili görüşlerine ilişkin sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretmenler:

1. Dil bilgisi konularının sınıflara göre aşamalı olarak düzenlenmiş olduğu ancak öğrenci düzeyine kısmen uygun olduğu görüşündedirler.
2. 7. ve 8. sınıf için verilen dil bilgisi konularının yoğunluğunun uygun ancak 6. sınıf için verilen dil bilgisi konularının yoğunluğunun kısmen uygun olduğu görüşündedirler.

5.1.1.7. İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin bitişik eğik yazı ve bitişik eğik yazının uygulanmasıyla ilgili görüşlerine ilişkin sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, bitişik eğik yazı ve bitişik eğik yazının uygulanmasına ilişkin görüşlerinin ortalamasının “Kısmen Katılıyorum” düzeyindedir.

Araştırmaya katılan öğretmenler:

1. Bitişik eğik yazının, öğrencilerin yazma becerilerini ve estetik, güzel yazı yazmalarını desteklemediğini; yazmaya karşı ilgi ve isteklerini artırmadığını düşünmektedirler.
2. Bitişik eğik yazıyla öğrencilerin daha hızlı ve daha düzgün, okunaklı yazı yazmadıklarını düşünmektedirler. Görüşme yapılan öğretmenlerin çoğu, öğrencilerin, bitişik eğik yazıyı güzel, akıcı ve zorlanmadan kısmen yazabildiğini ve öğrencilerin bir kısmının yazabildiğini belirtmiştir.
3. Öğrencilerin etkinlikleri, metinleri ve ödevlerini bitişik eğik yazmakta istekli olmadıkları; etkinlikleri ve metinleri bitişik eğik yazıyla kısmen yazdıkları görüşündedir ayrıca öğrencilerin dik temel harflerle (düz) yazı yazmak istediklerini belirtmişlerdir.
4. Bitişik bitişik eğik yazıyla yeteri kadar düzgün ve okunaklı yazamadıklarını; bitişik eğik yazıyla kısmen daha hızlı yazdıklarını düşünmekte ayrıca dik temel harflerle yazı yazmaya alışık oldukları için bitişik eğik yazıyı kullanmada, tahtada (kara tahta) kullanmakta da kısmen zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Görüşme yapılan öğretmenlerin çoğu da bitişik eğik yazıyı güzel, akıcı ve zorlanmadan yazamadığını belirtmiştir.
5. Bitişik eğik yazıyı kısmen kullanmak istediklerini ve tercihe bırakılırsa dik temel harflerle (düz) yazı yazmak istediklerini belirtmişlerdir.
6. Türkçe öğretmenlerinin ve diğer alan öğretmenlerinin bitişik eğik yazı konusunda hizmet içi eğitim almaları gerektiği görüşündedirler.
7. Görüşme yapılan öğretmenlerin çoğu, bitişik eğik yazısının gereksiz olduğunu, öğrencilerin bitişik eğik yazıyı güzel yazmadığı, eğik yazıyı

kullanmak istemediğini, mecbur tutunca yazdıklarını ve düz yazı kullanmak istediklerini belirtmişlerdir.

8. Görüşme yapılan öğretmenlerin çoğu, bitişik eğik yazının zorunlu tutulmaması gerektiği görüşündedir. Görüşme yapılan öğretmenler, isteyen, güzel ve okunaklı yazanın bitişik eğik yazıyı kullanmasını, bitişik eğik yazı ile öğrencilerin yazılarının okunaksız ve çirkin hâle geldiği için gerekli olmadığını, bitişik eğik yazının gereksiz olduğunu, öğrencinin bitişik eğik yazıyı kullanmak istemediğini ve her öğrencinin bitişik eğik yazıyı hızlı, güzel ve okunaklı yazamadığı için zorunlu olmamasını açıklamışlardır. Ayrıca görüşme yapılan öğretmenler, kitap, gazetede ve çevrede bitişik eğik yazıya yönelik öğrenci için uyarıcılar olmadığını, bitişik eğik yazı kullanımıyla ilgili baskı olmaması gerektiğini, kişinin hangi yazı biçimini güzel, rahat, okunaklı yazıyorsa onu kullanmasını, ileride bitişik eğik yazının öğrencilere ne getireceğinin bilinmediğini ve öğrencilerin ömür boyu bitişik eğik yazıyı kullanamayacakları için bu kadar dayatma olmaması gerektiğini de belirtmişlerdir.
9. Görüşme yapılan öğretmenlerin çoğu, bitişik eğik yazı biçiminin öğretmen ve öğrencilerin tercihine bırakılması görüşündedir.

5.1.2. İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin Program'ın uygulanması sırasında karşılaştıkları sorunlar ve bunlarla ilgili çözüm önerilerine ilişkin sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretmenler:

1. Önerilen ölçme ve değerlendirme yollarının öğrencilerin tamamına uygulanamamasına sebep olarak en çok zamanın yeterli olmamasını, daha sonra sınıfların kalabalık olmasını, ölçeklerin öğrenci özelliklerine uygun olmamasını ve en az ise okul imkânlarının yeterli olmamasını göstermişlerdir.
2. Görüşme yapılan öğretmenler; bitişik eğik yazı, zaman, ölçme-değerlendirme, müfredatı yetiştirme, sınav sistemi gibi konularda sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir.

3. Görüşme yapılan öğretmenler, Program uygularken karşılaştıkları sorunlara yönelik; bitişik eğik yazının tercihe bırakılmasını, sınav ile değerlendirmenin ortadan kaldırılmasını, ölçeklerin azaltılmasını, öğrencilerin edindikleri kazanım ve becerilerin farklı bir şekilde ölçülebilmesini önermişlerdir.

5.1.3. İlköğretim ikinci kademe öğretmenleri düzgün, okunaklı ve işlek bitişik eğik yazabilmekte midir? sorusuna ilişkin sonuçlar

Öğretmenlerin harfleri doğru birleştirdikleri, harfleri sağa eğik (ortalama %70) yazdıkları ve yazılarının çizgisiz kâğıtta düzgün bir yol izlediği ancak harflerin şekillerinin kısmen doğru yazdıkları belirlenmiştir. Ayrıca bitişik eğik yazısı incelenen öğretmenlerin bazılarının “f, r, z” harflerini doğru yazamadıkları tespit edilmiştir.

5.1.4. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe Programı ve Program’ın uygulanmasıyla ilgili görüşlerine ilişkin sonuçlar

5.1.4.1. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe derslerindeki etkinliklerle ilgili görüşlerine ilişkin sonuçlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin, Türkçe derslerindeki etkinliklere ilişkin görüşlerinin ortalamasının “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğrenciler:

1. Türkçe derslerindeki etkinliklerin düzeyine ve ilgi ve ihtiyaçlarına uygun, öğrendiklerinin kalıcı olmasını ve öğrenmeleri gereken konuları öğrenmelerini sağlar nitelikte olduğunu düşünmektedirler. Görüşme yapılan öğrencilerin çoğu, Türkçe derslerindeki etkinliklerin verilen konuyu öğrenebilmesi için yeterli olduğunu belirtmiştir. Bazı öğrenciler ise öğretmenin konuyu anlatmasından ve ek çalışmalar yapmalarından sonra yeterli olduğunu, dil bilgisi etkinliklerinin yeterli olmadığını ve kitaplarda test tekniğine yönelik çalışmaların olmadığını belirtmiştir.

2. Türkçe derslerindeki etkinlikleri yapmaktan zevk aldıklarını ve tek başlarına yapmakta zorlanmadıklarını düşünmektedirler. Görüşme yapılan öğrencilerin çoğu, Türkçe derslerindeki etkinlikleri yapmanın kolay geldiğini belirtmiştir.
3. Türkçe derslerindeki etkinliklerin hayal güçlerini, yaratıcılıklarını geliştirdiği; dil becerilerini (dinleme, okuma, konuşma, yazma, düşünme) ve düşünme becerilerini (ilişki kurma, sorgulama, sonuca ulaşma vb.) geliştirmelerini sağlar nitelikte; günlük hayatlarında işlerine yarayacak nitelikte ve günlük yaşamda karşılaştıkları sorunları çözmelerine yardımcı olduğu görüşündedirler.
4. Türkçe derslerinde farklı etkinlikler yaptıklarını, grupta da yeterince etkinlik yaptıklarını ve Türkçe derslerinde, her birine etkinliklere yeterince katılma sırasının geldiğini belirtmişlerdir.
5. Görüşme yapılan öğrencilerin bazıları, etkinliklerin öğrenmelerini destekleyici, bazı etkinliklerin güzel ve eğlenceli, etkinliklerle dersin zevkli, eğlenceli olduğunu ve dil bilgisi etkinliklerin daha ayrıntılı, farklı olduğu gibi olumlu görüşler belirtmişlerdir. Görüşme yapılan öğrencilerin bazıları da bazı etkinliklerin aynı, anlamsız ve sıkıcı olduğu, sınıfta fazla etkinlik yapılmadığı ve parça sorularının 1. sınıftan beri aynı olduğu gibi olumsuz görüşler belirtmişlerdir.
6. Görüşme yapılan öğrencilerin çoğu, Türkçe derslerindeki etkinliklerle zevkli ve eğlenceli öğrenebildiklerini düşünmektedirler.

5.1.4.2. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe derslerindeki ölçme-değerlendirme uygulamalarıyla ilgili görüşlerine ilişkin sonuçlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin, Türkçe derslerindeki ölçme-değerlendirme uygulamalarına ilişkin olumlu görüştedirler.

Araştırmaya katılan öğrenciler:

1. Ölçme ve değerlendirme ile ilgili formları (Akran değerlendirme, öz değerlendirme vb.) anlayabildiklerini belirtmişlerdir. Görüşme yapılan

öğrencilerin çoğu, Türkçe derslerindeki ölçme-değerlendirme formlarının yeterince anlaşılır olduğunu düşünmektedir.

2. Ölçme ve değerlendirme formlarını neden doldurmaları gerektiğini bildiklerini belirtmişlerdir.
3. Görüşme yapılan öğrencilerin çoğu, Türkçe derslerindeki ölçme-değerlendirme formlarının gereğine inandıklarını; akran ve öz değerlendirme formlarını doldurduklarını ancak bazılarını ve bazen doldurduklarını; görüşme yapılan öğrencilerin yarısı, Türkçe derslerindeki ölçme-değerlendirme formlarını doldurmaktan zevk aldığını, yarısı ise zevk olmadığını belirtmiştir. Türkçe derslerindeki ölçme-değerlendirme formlarını doldurmaktan zevk aldığını belirten öğrencilerin çoğu, bazen zevk aldığını açıklamıştır. Türkçe derslerindeki ölçme-değerlendirme formlarını doldurmaktan zevk almadığını düşünen öğrenciler; Türkçe derslerindeki ölçme-değerlendirme formlarını doldurmanın sıkıcı ve soruların saçma olduğunu, ilgisini çekmediğini, gereksiz olduğunu ve form olmadan kendilerini değerlendirebildiklerini belirtmişlerdir.
4. Ölçme ve değerlendirme formlarını (Akran değerlendirme, öz değerlendirme vb.) doldururken zorlanmadıklarını; bu formların tarafsız düşünmelerini sağladığını ve akran ve öz değerlendirme formlarını tarafsız bir şekilde doldurduklarını ancak bu formları doldurmanın kısmen çok zaman aldığını belirtmişlerdir. Görüşme yapılan öğrencilerin çoğu, öz değerlendirme formlarını doldururken kendisini tarafsız bir şekilde değerlendirebildiği belirtmiştir.
5. Performans ve proje ödevlerinin, hayal güçlerini ve yaratıcılıklarını geliştirdiği, araştırma becerisi kazanmalarını sağlar nitelikte olduğu, ilgi ve ihtiyaçlarına uygun seçeneklerle verildiği, günlük yaşamda karşılaşılabilecekleri durumlarla ilgili olduğu ve performans ve proje ödevlerini kendi başlarına yapabildikleri görüşündedirler. Görüşme yapılan öğrenciler de Türkçe derslerinde verilen performans ve proje ödevlerini yapabildiğini ve bu ödevlerin ilgisini çektiğini ancak performans ve proje

ödevlerinin konularının herkese farklı konunun kısmen verildiğini belirtmiştir.

6. Görüşme yapılan öğrencilerin çoğu, Türkçe derslerinde, öğretmenin ve arkadaşlarının yaptığı değerlendirmelerin kendisini yansıttığını belirtmiştir.

5.1.4.3. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe derslerindeki dil bilgisi uygulamalarıyla ilgili görüşlerine ilişkin sonuçlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin, Türkçe derslerindeki dil bilgisi uygulamalarına ilişkin görüşlerinin ortalamasının “Kısmen Katılıyorum” düzeyindedir.

Araştırmaya katılan öğrenciler:

1. Dil bilgisi konularının günlük yaşamda ne işlerine yarayacağını kısmen bildiklerini belirtmişlerdir.
2. Dil bilgisi konularını, öğrenmekte zorlanmadıklarını, öğrenmelerini sağlayacak kadar etkinlik yaptıklarını, dil bilgisi etkinliklerini yaparken zorlanmadıklarını ve yapabildiklerini düşünmektedirler. Görüşme yapılan öğrencilerin çoğu da dil bilgisi konularını öğrenmekte zorlanmadığını düşünmektedir. Ayrıca görüşme yapılan öğrencilerin çoğu, dil bilgisi ile ilgili etkinliklerin yeterli olduğunu, az sayıda öğrenciyse yeterli olmadığını belirtmiştir. Ancak öğrenciler, sınava hazırlanmak için test çözmeye ve kaynak kitaba ihtiyaç duyduklarını da belirtmişlerdir.

5.1.4.4. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin bitişik eğik yazı ve bitişik eğik yazının uygulanmasıyla ilgili görüşlerine ilişkin sonuçlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin, bitişik eğik yazı ve bitişik eğik yazının uygulanmasına ilişkin görüşlerinin ortalamasının “Kısmen Katılıyorum” düzeyindedir.

Araştırmaya katılan öğrenciler:

1. Bitişik eğik yazıyla hızlı yazabildiklerini ancak yazılarının kısmen daha okunaklı ve düzgün olduğunu düşünmektedirler. Görüşme yapılan öğrencilerin çoğu, bitişik eğik yazıyı kısmen güzel yazabildiğini

belirtmiştir. Bitişik eğik yazıyı kısmen güzel yazabildiğini belirten öğrenciler, bitişik eğik yazıyı yavaş ve özenerek yazarsa güzel yazabildiğini ve düz yazıyı daha güzel yazdığını açıklamışlardır.

2. Etkinlikleri yaparken bitişik eğik yazıyı kısmen kullandıklarını; kendilerine bırakılsa bütün yazılarını bitişik eğik yazıyla yazmayacaklarını ve bitişik eğik yazı yerine dik temel harflerle (düz yazıyla) yazmak istediklerini belirtmişlerdir. Görüşme yapılan öğrenciler; bitişik eğik yazı kullanmak istemediklerini, bitişik eğik yazı ile hızlı yazamadıklarını, yazıların okunaksız ve çirkin olduğunu, bitişik eğik yazının neden kullanıldığını bilmediklerini ve günlük hayatta karşılaşmadıkları için gereksiz olduğunu, bitişik eğik yazıyla yazmaktan kısmen zevk aldıklarını, bitişik eğik yazının yazma isteklerini kısmen arttırdığını ve bitişik eğik yazıyla yazmanın kısmen çok zor ve sıkıcı olduğunu düşünmektedirler.
3. Bitişik eğik yazıyı öğretmenlerinin güzel yazdıklarını ancak bütün öğretmenlerinin tahtaya yazı yazarken bitişik eğik yazıyı kullanmadıklarını belirtmişlerdir.
4. Tüm öğretmenlerinin bitişik eğik yazıyı kullanmalarını kısmen istediklerini ve bitişik eğik yazı kullanımını zorunlu tutmadıklarını belirtmişlerdir.
5. Görüşme yapılan öğrencilerin çoğu, bitişik eğik yazının öğrencilerin tercihine bırakılmasını istemiştir. Bitişik eğik yazının tercihe bırakılmasını isteyen öğrenciler, herkesin bitişik eğik yazıyı kolay ve güzel yazamadığını, öğrencinin istediği gibi yazmasını, kim hangi yazıyı daha rahat, kolay ve güzel kullanıyorsa onu kullanabilmesini, isteyen, güzel yazanın bitişik eğik yazıyı kullanmasını, bazılarının bitişik eğik yazıyı bazılarının ise düz yazıyı daha rahat, kolay kullanabildiğini ve yazı ile ilgili baskı olmaması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca görüşme yapılan öğrencilerin çoğu; tercihe bırakılsa düz (normal) yazı tercih edeceklerini belirtmiştir.

5.1.5. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Program'ın uygulanması sırasında karşılaştıkları sorunlar ve bunlarla ilgili çözüm önerileri ilişkin sonuçlar

5.1.6. İlköğretim ikinci kademe öğrencileri düzgün, okunaklı ve işlek bitişik eğik yazabilmekte midir? sorusuna ilişkin sonuçlar

Öğrencilerin harflerin şekillerini doğru yazdıkları; harflerin boyutlarını, harfler arası mesafeyi, harflerin birleştirilmesini, sözcükler arası boşluğu uygun yaptıkları ve yazılarının çizgisiz kâğıtta düzgün bir yol izlediği ancak harfleri sağa eğik (ortalama %70) kısmen yazdıkları belirlenmiştir.

5.1.7. İlköğretim ikinci kademe velilerinin Türkçe derslerine ait uygulanmalarla ilgili görüşlerine ilişkin sonuçlar

Araştırmaya katılan veliler:

1. Öğrencilerin Türkçe ödevleri hakkında genel olarak olumlu görüştedirler. Ödevlerin, öğrencilerin kapasitesine uygun olarak verildiği belirtmişlerdir.
2. Velilerin çoğu, öğrencilere Türkçe dersinde çok ödev verilmediğini ve öğrencinin Türkçe ödevlerini yapmakta zorlanmadığını düşünmektedir. Veliler, öğrencilerin Türkçe ödevlerine yardımcı olmadıklarını belirtmiştir.
3. Öğrencilerin proje ve performans ödev konularının öğrenciyi geliştirici, öğrenmeyi destekleyici, öğrenci seviyesine uygun olduğunu ve öğrencinin proje ve performans ödevlerini yapmakta zorlanmadığını düşünmektedir. Velilerin yarısından fazlası, proje ve performans ödevlerinin öğrencinin çok zamanını aldığı görüşündedir.
4. Bitişik eğik yazı ve bitişik eğik yazı uygulamasıyla ilgili olumsuz görüşler belirtmişlerdir. Veliler, bitişik eğik yazının okunaklı ve gerekli olmadığı, günlük hayatta kullanılan yazının önemli olduğu ve herkesin anlayabileceği yazının kullanılması gerektiği görüşündedirler.
5. Velilerin çoğu, öğrencilerin bitişik eğik yazıyı zorlanmadan yazdıklarını ancak velilerin yarısından fazlası, öğrencilerin bitişik eğik yazıyı güzel yazamadıklarını düşünmektedir.

5.1.8. İlköğretim ikinci kademe velilerinin Türkçe dersleriyle ilgili karşılaştıkları sorunlar ve bunlarla ilgili çözüm önerileri

1. Veliler, bitişik eğik yazıyı, SBS'yi, sınıfların kalabalık olmasını, ev ödevlerini, kitap okumaya yeterince ilgi gösterilmemesini ve 6. sınıf dil bilgisi konularının yoğun olmasını öğrencilerin Türkçe dersinde karşılaştıkları sorunlar olarak belirtmişlerdir.
2. Veliler, bitişik eğik yazı uygulamasının devam etmesini ya da sadece güzel yazı dersi ile verilmesini, kitap okumaya yönelik çalışmaların yapılmasını, ödevlerin sevdirilerek ve ödüllendirilerek verilmesini, ders kitaplarında açıklamalar, hatırlatıcı kısa bilgiler olmasını, sınıf mevcutlarının azaltılmasını, ulusal olarak yapılan sınavların üç aşamalı yapılmasını, Türkçe dersine yönelik farklı etkinliklerin hazırlanmasını ve 6. sınıf dil bilgisi konularının diğer sınıflara dağıtılmasını öğrencilerin Türkçe dersinde en çok karşılaştığı sorunlara yönelik çözüm olarak önermişlerdir.

5.2. Öneriler

Bu çalışmanın sonuçlarından yola çıkılarak şu öneriler sunulmuştur:

1. Öğretmenler, Program ve Program'ın uygulanmasıyla ilgili hizmet içi eğitim ya da seminere ihtiyaç duydukları için Program ve Program'ın uygulanmasıyla ilgili hizmet içi eğitim programları düzenlenmelidir.
2. Türkçe Programı'nın il içinde ve ulusal olarak yapılan sınavlar ile örtüşmekte ancak Türkçe Programı'nda konuşma ve yazama kazanımları yer almasına rağmen sınavlarda bu kazanımlar ile ilgili herhangi bir ölçme-değerlendirme yapılmamaktadır. Bu kazanımların daha fazla önemsenmesi, daha etkili kazanılması ve ölçülebilmesi için sınavlarda bu kazanımların da değerlendirilmesi gerekmektedir.
3. Kazanımların etkinlikler yoluyla kazandırılmasına yönelik öğretmenlerin sınıflarında uygulayabilecekleri daha fazla etkinlik örnekleri verilmelidir.

Öğretmenlere kendi koşullarına ve öğrencilerinin özelliklerine, ihtiyaçlarına göre etkinlik hazırlayabilmeleri için hizmet içi eğitim verilmelidir.

4. Öğretmenlere kazanımlar, temel beceriler ve kazanımların dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirmesi ile ilgili ve kazanımları buldukları şartlara göre yorumlamaları ve uygulamalar yapabilmeleri için uygulamalı hizmet içi eğitim programlar düzenlenmelidir.
5. İlgili uzmanların kazanımların ölçülebilir olmasını sağlayan örnek çalışmalar sunmaları ve bunları öğretmenlerle paylaşmaları sağlanmalıdır.
6. Program'da önerilen ölçme ve değerlendirme yollarına yönelik, örnek olarak verilen ölçme araçlarının (Gözlem, akran değerlendirme ve öz değerlendirme formları; derecelendirilmiş puanlama anahtarları vb.) öğretmenlerin anlayabileceği ve daha açık ve anlaşılır olmasını sağlayacak düzenlemeler yapılmalıdır.
7. Ölçme araçlarının temel becerileri yoklayabileceği şekilde ilgili uzmanların düzenlemeler yapmaları gerekmektedir.
8. Önerilen ölçme ve değerlendirme yollarının objektif ve etkin ölçmeyi sağlar nitelikte olması için ilgili uzmanların düzenlemeler yapmaları gerekmektedir.
9. Türkçe Programı'ndaki ölçme-değerlendirme boyutuna ilişkin görüşlerinin ilişkin genel görüşlerini olumlu yönde geliştirebilmek için; öğretmenlerin kapsamlı hizmet içi eğitimden geçirilmeli ve ölçme -değerlendirme yollarını etkin bir şekilde kullanabilmeleri ve ölçme araçları hazırlayabilmeleri ile ilgili uygulamalı eğitim çalışmaları yapılmalıdır.
10. Program'da ara disiplinler ve Türkçe kazanımları arasındaki ilişkilendirmenin yapılamadığı ve buna neden olarak süre, sınavlar ve ara disiplinler ile kazanımları arasındaki ilişkinin yetersizliği gösterilmiştir. Öğretmenlere ara disiplinler ile kazanımlar arasındaki ilişkileri verebilmeleri için güncel, somut örnekler verilmeli ve bu ilişkilendirmeyi ders saatleri içinde nasıl vermeleri konusunda süre kullanımı, sürenin planlaması ve zaman yönetimi ile ilgili uygulamalı hizmet içi eğitim çalışmaları yapılmalıdır.
11. Türkçe Programı'ndaki dil bilgisi konuları, öğrenci düzeyine uygunluğu bakımında yeniden gözden geçirilmeli ve gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.

6. sınıf dil bilgi konularının yoğunluğu değerlendirilmeli ve öğretmenlerin neden bu şekilde düşündükleri araştırılmalıdır.
12. Öğretmenlerin bitişik eğik yazı ve bitişik eğik yazının uygulanmasına ilişkin genel görüşlerini olumlu yönde geliştirebilmek ve bitişik eğik yazı kullanım becerisini kazanabilmeleri için kapsamlı hizmet içi eğitimden geçirilmeleri ve uygulamalı çalışmalar yapabilmeleri gerekmektedir.
13. Türkçe ve diğer ders öğretmenlerinin bitişik eğik yazıyı (tahtada) kullanmaları ve öğrencilere bitişik eğik yazı kullanımını zorunlu tutmaları gerekmektedir.
14. Öğrencilerin ikinci kademeye gelince bitişik eğik yazı kullanımındaki isteksizliklerini, yazılarının okunaksız ve güzel olmamasını ve dik harfler yazma isteğini açıklayan daha kapsamlı araştırmaların yapılması gerekmektedir. Öğrencilerin bitişik eğik yazı becerisi kazanamamalarının nedenleri, birinci kademedeki yapılacak çalışmalarla ortaya konulmalıdır.
15. Öğretmen Yetiştirme Programları incelendiğinde, Türkçe Bölümünde, “Yazı Yazma Teknikleri” dersinin olduğu ancak Sosyal Bilgiler, Fen Bilgisi, İngilizce, Matematik Bölümlerinde “Yazı Yazma Teknikleri” dersinin olmadığı görülmektedir. Bitişik eğik yazı kullanımını bütün öğretmenlere zorunlu tutulmasına nedeniyle öğretmen yetiştirme programlarında bitişik eğik yazı kullanımına yönelik dersler verilmelidir.
16. Öğrenci ilgi, ihtiyaç ve özelliklerine göre zevkli, eğlenceli ve yaratıcı etkinliklerin sayısı artırılmalıdır.
17. İl genelinde ve ulusal olarak yapılan sınavlarda test tekniği dışında ölçme - değerlendirme teknikleri kullanılmalıdır.
18. Öğretmenlerin, kitaplardaki akran ve öz değerlendirme formlarını aynen değil, gerekli düzenlemeler yaparak kullanmaları, akran ve öz değerlendirme formlarına gereken önemi vermeleri ve bu formları öğrencilerin ilgisini çekebilecek, zevkli ve eğlenceli hâle getirebilecek şekilde düzenlemeleri gerekmektedir.

19. Öğretmenlerin, dil bilgisi konularının günlük yaşamda ne işlerine yarayacağı konusunda öğrencilere açıklamalarda bulunmaları ve dil bilgisi konularını günlük hayatla yeterli şekilde ilişkilendirmeleri gerekmektedir.
20. Velilere, Türkçe Programı, Program'ın uygulamaları ve bitişik eğik yazı ile ilgili tanıtıcı seminerler verilmelidir.

KAYNAKÇA

- Acar, Ö. (2012), *İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Öğretiminde Proje ve Performans Görevlerinin İşlevselliği İle İlgili Bir Araştırma (Kars İli Örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Akarsu, B.(1984), *Dil- Kültür Bağlantısı*, Remzi Kitabevi, Ankara.
- Akata, Ç., A. (2009), *Türkçe Programıyla İlgili Ölçme Değerlendirme Sürecinin İşlevselliği Üzerine Bir Araştırma (Tekirdağ İli Örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Akçadağ, T. (2010), Öğretmenlerin İlköğretim Programındaki Yöntem Teknik Ölçme Ve Değerlendirme Konularına İlişkin Eğitim İhtiyaçları, *Bilig*, Sayı 53: 29-50.
- Akyol, H. (2006), *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi*, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Akyol, H. (2006), *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*, Kök Yayıncılık, Ankara.
- Aksan, D. (1998), *Her Yönüyle Dil, Ana Çizgileriyle Dilbilim*, TDK, Ankara.
- Anılan, H. ve Sarier, Y.(2007), Altıncı Sınıf Matematik Öğretmenlerinin Matematik Dersi Öğretim Programının Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşleri, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi *Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Arhan, S. (2007), *Öğretmen Görüşlerine Göre İlköğretim İkinci Kademe Konuşma Eğitimi (Ankara İli Örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arıcı, B.(2012), İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin, Türkçe Ve Sınıf Öğretmenlerinin Bitişik Eğik Yazı Hakkındaki Görüşleri, *Gazi Üniversitesi Türkçe Araştırmaları Akademik Öğrenci Dergisi*, Yıl:2, Sayı:3.

- Arslan, D. ve Iğın, H. (2010), Öğretmen Ve Öğrencilerin Bitişik Eğitim Yazı İle İlgili Görüşleri, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt. 11, Sayı. 2, ss. 69–92 .
- Arslan, A., Kaymakçı, Y. ve Arslan, S.(2009), Alternatif Ölçme-Değerlendirme Etkinliklerinde Karşılaşılan Problemler: Fen ve Teknoloji Öğretmenleri Örneği, *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 1-12.
- Arslan, A. (2008), *Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programının Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi*, Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Balcı, A. (2010), *Sosyal Bilimlerde Araştırma*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Bektaş, D. (2009), *İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nın ve Uygulamalarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Ordu İli Örneği)* Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Breen M., P., Candlin, C., N. (1980), The Essentials of A Communicative Curriculum in Language Teaching, *Applied Linguistics*, Vol, 1, No, 2.
- Bilen, M. (2006), *Plandan Uygulamaya Öğretim*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Bulut, İ. (2008), Yeni İlköğretim Programlarında Öngörülen Öğrenci Merkezli Uygulamalara İlişkin Öğretmen Görüşleri (Diyarbakır İli Örneği), *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Sayı 56, ss: 521-546.
- Büyüköztür, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Pegem Akademi, Ankara.
- Coşkun, H. (2011), *İlköğretim Okullarındaki Bitişik Eğitim Yazı Uygulamalarının Değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Connelly, M., F. (1972), The Functions of Curriculum Development.

- Çelen K., Çelik, A. VE Seferoğlu, S. (2011), Türk Eğitim Sistemi ve PISA Sonuçları, *Akademik Bilişim*, 2011, 2-4 Şubat.
- Çelikkaya, T., Karakuş, U. ve Demirbaş, Ç. (2010), Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ölçme-Değerlendirme Araçlarını Kullanma Düzeyleri ve Karşılaştıkları Sorunlar, *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 11, Sayı Sayfa 57-76.
- Çepni, S., Ş. Çoruhlu ve E. Nas (2009), Fen Ve Teknoloji Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Değerlendirme Tekniklerini Kullanmada Karşılaştıkları Problemler: Trabzon Örneği, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt:V1, Sayı:I, 122-141. <http://efdergi.yyu.edu.tr>
- Demir, C. ve Yapıcı. M. (2007), Ana Dili Olarak Türkçenin Öğretimi ve Sorunları, *Sosyal Bilimler Dergisi / Cilt: IX, Sayı: 2, Aralık*.
- Demirel, Ö. (2004), *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Demirel, Ö. (2012), *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Diren, E. (2010), *Türkçe Öğretim Programı 8.Sınıf Okuma Alanı Kazanımlarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Ankara İli Örneği)*i Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Epçaçan, C . ve Erzen, M. (2008), İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1/4.
- Er, O. (2011), *İlköğretim Sekizinci Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı Dinleme/İzleme Alanının Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Erden, M. ve Fidan, N. (1990), *Eğitime Giriş*, Alkım Yayınevi, Ankara.
- Erden, M. (1998), *Eğitimde Program Değerlendirme*, Anı Yayıncılık, Ankara.

- Erdoğan, T. ve Gök, B. (2008), Türkçenin Ana Dili Olarak Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Bu Sorunların Giderilmesine Yönelik Öneriler: Ankara Örneği, *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt:03 No:36 [Http://Egitim.Cu.Edu.Tr/Efdergi](http://Egitim.Cu.Edu.Tr/Efdergi)
- EPÖ (Eğitim Programları ve Öğretim) Alanı Profesörler Kurulu (2006), *İlköğretim 1-5. Sınıflar Öğretim Programlarını Değerlendirme Toplantısı (Eskişehir) Sonuç Bildirgesi*. İlköğretim Online, 5(1), 1-8, 2006, [Online]: <http://ilkogretimonline.org.tr>
- Ergin, M. (2003), *Türk Dil Bilgisi*, Bayrak Basımevi, İstanbul.
- Ertürk, S. (1994), *Eğitimde Program Geliştirme*, Meteksan Yayınları, Ankara.
- Ertürk, A. (2008), *Yenilenen İlköğretim Türkçe Programlarındaki 6. Sınıf Okuma Alanı Hedefleri İle İlgili Öğretmen Görüşleri ve Değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Gögüs, B. ve Yücesan S. (1988), *Uluslararası Anadili Eğitimi Çerçevesinde Türkiye’de Bir Türkçe Eğitimi Portresi*, Rehber Yayınevi, Ankara.
- Gömlüksiz, M., Sinan, T. ve Demir, S. (2010), İlköğretim Türkçe Dersi Proje ve Performans Görevlerinin Gerçekleştirilme Sürecine Yönelik Öğrenci Görüşleri (Malatya İli Örneği), *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 5/3.
- Gömlüksiz, M., Sinan, T. ve Demir, S. (2010), İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programındaki Yazma Öğrenme Alanının Etkililiğinin Değerlendirilmesi, *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 5/4 Fall.
- Güneş, F., (2007), *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Güneş, F. (2006), Niçin Bitişik Eğik Yazı ?, *MEB Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, Sayı: 71, s:17-19.

- Güven, A. Z., (2011), İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri, *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29.
- İtmeç, F.(2008), *İlköğretim Altıncı Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı Dil Bilgisi Öğrenme Alanının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Karacaoğlu, C. ve Acar, E.(2010), Yenilenen Programların Uygulanmasında Öğretmenlerin Karşılaştığı Sorunlar, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt:V11, Sayı:I, 45-58. [Http://Efdergi.Yyu.edu.tr](http://Efdergi.Yyu.edu.tr)
- Karacaoğlu, C. (2011), *Online Eğitimde Program Geliştirme*, İhtiyaç yayıncılık, Ankara.
- Karasar, N. (2012), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (1995), *Türkçe Öğretimi*, Engin Yayınevi, Ankara.
- Kazu, H. ve Aslan, S. (2013), 2004 İlköğretim Programının “Ölçme-Değerlendirme” Boyutu İle İlgili Yapılan Araştırmaların Değerlendirilmesi, *İlköğretim Online*, 12 (1), 87-108.
- Kılıçoğlu, M. (2009), 2005 *Türkçe Ders Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi: Trabzon İli Örneği*, Yüksek Lisans Tezi Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Kırmızı, F., S. ve Akkaya, N. (2009), Türkçe Öğretimi Programında Yaşanan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25. Sayı 42
- Küçükahmet, L., Değirmencioğlu, C., Er, T. Öksüzoğlu, A., Özdemir, İ. ve Korkmaz, A. (1999), *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Alkım Yayınevi, İstanbul.
- Küçükahmet, L. (2009), *Program Geliştirme ve Öğretim*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

MEB. (2005a), MEB Müfredat Geliştirme Süreci.

<http://programlar.meb.gov.tr/index/baskan.htm> 15.05.2005

MEB (2005a). Talim Terbiye Kurulu Program Geliştirme Çalışmaları.

http://ttkb.meb.gov.tr/programlar/prog_giris/prg_giris.pdf

MEB (2006), *İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı*, Millî Eğitim Bakanlığı Basımevi, Ankara,

MEB (2005b), “Millî Eğitimi Geliştirme Projesi.”

<http://earged.meb.gov.tr/mlo/ana.htm>

MEB (2005b), *Öğretim Programlarının Değerlendirme Raporu* (İlköğretim 1-5. Sınıflar Hayat Bilgisi, Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler), Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.

MEB (2005c), Yeni Programların Geliştirilmesi. <http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen>

MEB (2005d), İlköğretim 1-5. Sınıf Programları Tanıtım El Kitabı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi, Ankara.

MEB (2003), Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı, PIRLS 2001 Uluslar Arası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi Ulusal Raporu, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, Ankara.

MEB (2005), PISA 2003 Projesi Ulusal Nihai Raporu, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, Ankara.

MEB (2006), *Öğretim Programlarının Değerlendirme Raporu* (İlköğretim 6. Sınıflar Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler). Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.

http://earged.meb.gov.tr/earged/subeler/olcme_degerlendirme/dokumanlar/inde.html. (Temel Eğitime Destek Programı Çerçevesinde Hazırlanan İlköğretim 6.

Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı İle İlgili Değerlendirme Raporu, 2006)

MEB (2010), Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı PISA 2009 Ulusal Ön Raporu, Ankara.

- MEB (2013), Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı PISA 2012 Ulusal Ön Raporu, Ankara.
- Metin, M. ve Demiryürek, G. (2009), Türkçe Öğretmenlerinin Yenilenen Türkçe Öğretim Programlarının Ölçme- Değerlendirme Anlayışı Hakkındaki Düşünceleri, *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 37-51
- Ocak, G., Çoban, A., Özdemir, S., Beydoğan, H., Özbek, R., Şahin, A., Duman, B. ve Gündüz. M.(2008), *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, Pegem Akademi, Ankara.
- Öz, F. (2006), *Uygulamalı Türkçe Öğretimi*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Özbay, M. (2006), *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri I*, Öncü Kitap, Ankara.
- Özdemir, E. (1983), Ana Dil Öğretimi, *Türk Dili Sy:379-380*, 18-30.
- Özdemir, S. (2009), Eğitimde Program Değerlendirme Ve Türkiye’de Eğitim Programlarını Değerlendirme Çalışmalarının İncelenmesi, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt: VI, Sayı:1,126-149*
[Http://Efdergi.Yyu.Edu.Tr](http://Efdergi.Yyu.Edu.Tr)
- Öztürk, B.(2008), *İlköğretim Altıncı Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı Okuma Alanının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Öztürk, B. ve Altuntaş, İ. (2012), İlköğretim İkinci Kademe Konuşma Eğitimine Yönelik Öğretmen Görüşleri: Nitel Bir Çalışma, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, Cilt 1 Sayı 2 ISSN: 2146-9199.
- Sabancı Üniversitesi (2005), Yeni Öğretim Programlarını İnceleme ve Değerlendirme Raporu.
- Samancı, E.(2009), *İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Programındaki Okuma Alanı Kazanımlarının Öğretmen Görüşleriyle Değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

- Sarı, M. (2007), “*Demokratik Değerlerin Kazanımı Sürecinde Örtük Program: Düşük Ve Yüksek Okul Yaşam Kalitesine Sahip İki İlköğretim Okulunda Nitel Bir Çalışma*”, *Doktora Tezi*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Senemoğlu, N. (1997), *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*, Ankara.
- Sever, S. (2000), *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Şahin, A. (2012), Bitişik Eşik Yazı Öğretiminde Karşılaşılan Problemler, *Eğitim ve Bilim Cilt 37*, Sayı 165.
- Şahin, İ. (2007) Yeni İlköğretim 1. Kademe Türkçe Programının Değerlendirilmesi, *İlköğretim Online*, 6(2), 284-304. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Şeker, H., Özaydınlık, K., Kaplan, Z., Küçüktepe, C., Alcı, B., Tuncer, İ., Görgen, İ. ve Turan, H. (2012), *Eğitimde Program Geliştirme*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Taşpınar, M. ve Halat, E. (2009) Yeni İlköğretim 6. Sınıf Matematik Programının Ölçme Değerlendirme Kısımının Öğrenci Görüşleri Doğrultusunda İncelenmesi, *Eğitim Fakültesi Dergisi XXII (2)*, 2009, 551-572.
- Temizyürek, F. ve Balcı, A. (2006), *Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Okulları Türkçe Programları*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- TÜBA : Türkiye Bilimler Akademisi'nin Program İle İlgili Genel Görüş ve Önerileri, 2005. “http://ilkogretimonline.org.tr/vol5say1/yenimufredat_raporu)
- Uşun, S. (2012), *Eğitimde Program Değerlendirme Süreç Yaklaşımları ve Modelleri*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Uysal, S. (2008), İlköğretim Yazı Dersi Programının Tarihsel Değişim Süreci İçerisinde Bitişik Yazı Eğitimi, *Kastamonu Eğitim Dergisi* 303-314 Cilt:16 No:1.
- Ünalın, Ş. (2006) *Türkçe Öğretimi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Varış, F. (1994), *Eğitimde Program Geliştirme*, Alkım Yayınevi, Ankara.
- Varış, F. (1994), *Eğitim Bilimine Giriş*, Atlas Kitabevi, Konya.

- Yaman, H. ve Karaarslan, F. (2010), İlköğretim Türkçe Dersi Programının Dil Bilgisi Öğretimindeki Etkililiği: Nitel Bir Araştırma, *TSA / Yıl: 14, S: 1.*
- Yangın, B. (2005), İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programının ve Kılavuzunun Değerlendirilmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, Cilt: 5, Sayı: 2 ss.477 - 516.*
- Yangın, B. (2005), *Yeni Öğretim Programlarını İnceleme ve Değerlendirme Raporu*, Sabancı Üniversitesi İstanbul Politikalar Merkezi Koordinatörlüğü.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008), *Sosyal Bilimlerden Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Yıldırım, F. ve Öztürk, B. (2009) Türkçe Dersi Öğretim Programının Ölçme Değerlendirme Ögesi Hakkında Öğretmen Görüşleri, *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt:03 No:37 Syf: 92-108*
<http://egitim.cu.edu.tr/efdergi>
- Yıldız, C., Okur, A., Arı, G. ve Yılmaz, Y. (2003), *Ana Dil Öğretiminde Çağdaş Yaklaşımlar ve Türkçe Öğretimi*, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Yıldız, C., Okur, A., Arı, G. ve Yılmaz, Y. (2010), *Yeni Öğretim Programına Göre Türkçe Öğretimi*, Pegem Akademi Yayınevi, Ankara
- Yılmaz, A., Y. (2009), *Uygulama Örnekleriyle İlk Okuma Yazama Öğretimi (Ses Temelli Cümle Öğretimi)*, Nobel Yayınları, Ankara.

EKLER

Ek 1. Valilik araştırma izin onayı



T.C.
MUĞLA ÜNİVERSİTESİ-REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Bonu Yayı

Sayı: B.30.2.MĞÜ.0.43.00.00-730.08.00.00-180

22/03/2012

Konu: Rapor, İnceleme, Anket ve İstatistikler

TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

İLGİ: 21.03.2012 tarih ve B.30.2.MĞÜ.0.72-044.00.00-800/2814 sayılı yazı

Anabilim Dalınız yüksek lisans öğrencisi Yasemin DUR'un tez çalışması ile ilgili Aydın Valiliği onayı ile İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün ilgi yazısı ekte sunulmuştur.

İlgili öğrenciye ve danışmanına tebliğ edilmesi ve araştırma sonucunun Aydın İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne teslim edilmesi hususunda bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

A. Duman

Prof.Dr. Ahmet DUMAN
Enstitü Müdürü

EKLER :
1 ONAY

Ek 2. İzin Onayı

T.C.
AYDIN VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı :B.08.4.MEM.0.09.09.00.605 /
Konu: Araştırma İzni

05.03.2012* 7438

VALİLİK MAKAMINA
AYDIN

Muğla Üniversitesi'nin 10.02.2012 tarih ve 1259 sayılı yazılarında; Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Yasemin DUR tarafından, "İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin, Öğrencilerin ve Velilerin Türkçe Programı ve Programın Uygulanmasıyla İlgili Görüşleri ile Programın Uygulanma Sırasında Karşılaştıkları Sorunlar" konulu tez çalışması için İlimiz Merkez ilköğretim okullarında anket yapma isteği bildirilmiştir.

Muğla Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Yasemin DUR'un, "İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin, Öğrencilerin ve Velilerin Türkçe Programı ve Programın Uygulanmasıyla İlgili Görüşleri ile Programın Uygulanma Sırasında Karşılaştıkları Sorunlar" konulu tez çalışması için İlimiz Merkez ilköğretim okullarında anket yapması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.



Pervin TÖRE
Milli Eğitim Müdürü

OLUR.
05/03/2012

Hali CANAVAR
Vali/a
Vali Yardımcısı

Ek 3. İzin onayı

T.C
AYDIN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

764
DUR
2012

Sayı : B.08.4.MEM.4.09.09.00.605/
Konu : Araştırma İzni.

08.03.2012* 7848

MUĞLA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığı)
MUĞLA

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Yasemin DUR'un, "İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin, Öğrencilerin ve Velilerin Türkçe Programı ve Programın Uygulanmasıyla İlgili Görüşleri ile Programın Uygulanma Sırasında Karşılaştıkları Sorunlar" konulu tez çalışması için İlimiz Merkez ilköğretim okullarında anket uygulama isteğini uygun gören Valilik Makamının Onayı ekte gönderilmiştir

Bilgilerinizi ve Araştırma bitiminde sonuç raporunun bir örneğinin Aydın Millî Eğitim Müdürlüğüne gönderilmesi hususunda gereğini rica ederim

Halil CANAVAR
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek :
1- Valilik Onayı (2 Sayfa)
2- Anket (7 Sayfa)

Meşrutiyet Mah.Kültür Cad. No:20 AYDIN Telefon:0-256-2151028 Faks:0-256-2251268
e-posta: aydinmem@meb.gov.tr Elektronik Ağ http:// aydin.meb.gov.tr



Ek 4: Öğretmen Anket Formu

Öğretmenlerin Türkçe Programı, Türkçe Programı'nın Uygulanması ve Türkçe Programı'nın Uygulanması Sırasında Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşlerini Belirleme Anketi (Formu)

Bu anketin amacı, İlköğretim 2. kademedeki yürütülen Türkçe Programı, Türkçe Programı'nın uygulanması ve Türkçe Program'ın uygulanmasında karşılaşılan sorunları öğretmenlerin bakış açısından değerlendirmektir.

Bu anketteki sorulara vereceğiniz cevapların, Türkçe Programı'nın geliştirilmesine, Program'ın uygulanması sırasında yaşanan sorunların ortaya çıkarılmasına ve bu sorunlara çözüm önerilmesine, öğretmenlerin hizmet içi eğitime ihtiyaçlarının olup olmadığının ortaya çıkarılmasına ve Program'ın uygulanması sırasındaki aksaklıklar için önlemler alınmasına katkı getireceği düşünülmektedir. Vereceğiniz cevaplar sadece bu amaçla kullanılacaktır. Anket yapılan öğretmenlerin isimleri hiçbir şekilde kaydedilmeyecektir. Bundan dolayı lütfen her soruyu dikkatli bir şekilde okuyarak, sizin için en uygun seçeneği işaretleyiniz. Katkılarımız için teşekkür ederim.

Adınızı soyadınızı yazmayınız.

Yasemin DUR

Muğla Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi

KİŞİSEL BİLGİLER

1. Hizmet yılınız:

1-5 6-10 11-15 16-20 21-25 25 ve üstü

2. Eğitim durumunuz:

Yüksekokul Fakülte Yüksek lisans, Doktora

3. Yeni Türkçe Programı'yla ilgili hizmet içi eğitim aldınız mı?

Evet Hayır

	Tamamen Katılıyorum (5)	Katılıyorum (4)	Kısmen Katılıyorum (3)	Katılmıyorum (2)	Kesinlikle Katılmıyorum (1)
Öğretmenlerin Türkçe Programı, Türkçe Programı'nın Uygulanması ve Türkçe Programı'nın Uygulanması Sırasında Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşlerini Belirleme Anketi (Formu)					
1 Program ve Program'ın uygulanmasıyla ilgili hizmet içi eğitim ya da seminere ihtiyaç duyuyorum.					
2 Program'ın, uygulamalar sırasında temele almamızı ön gördüğü özelliklerin (öğrenci merkezlilik, bireysel farklılıkları dikkate alması, öğrencinin etkin katılımı vb.) uygun olduğunu düşünüyorum.					
3 Türkçe Programı'nın il içinde ve ulusal olarak yapılan sınavlar (SBS, PDR vb.) ile örtüştüğünü düşünüyorum.					
ETKİNLİKLERLE İLGİLİ GÖRÜŞLER					
4 Program, etkinlikler yoluyla öğrencilerin Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmalarını sağlayacak					

	niteliktedir.					
5	Etkinliklerin öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre hazırlanmasının doğru bir yaklaşım olduğunu düşünüyorum.					
6	Etkinliklerin öğretmenin rehberliğinde, öğrenciyi etkin kılacak biçimde hazırlanmasının doğru bir yaklaşım olduğunu düşünüyorum.					
	KAZANIMLARLA İLGİLİ GÖRÜŞLER					
7	Kazanımlar, öğrencilere Türkçe dersini sevdirecek özelliklere sahiptir.					
8	Kazanımlar, okullardaki mevcut araç-gereç ve teknolojik imkânlarla kazandırılabilir özelliktedir.					
9	Kazanımlar, öğrencilerin günlük yaşamda karşılaştıkları sorunlara alternatif ve yaratıcı çözümler üretmelerini sağlayacak niteliktedir.					
	Öğretmelerin <u>Türkçe Programı</u>, <u>Türkçe Programı'nın Uygulanması ve Türkçe Programı'nın Uygulanması Sırasında Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşlerini Belirleme Anketi (Formu)</u>	Tamamen Katılıyorum (5)	Katılıyorum (4)	Kısmen Katılıyorum (3)	Katılmıyorum (2)	Kesinlikle Katılmıyorum (1)
1	Kazanımlar, öğrencileri üretken kılacak niteliktedir.					
1	Kazanımlar, öğrencilerin kendilerini hayata ve geleceğe hazırlayacak birikimi edinmelerini sağlayabilecek niteliktedir.					
1	Kazanımlar öğrencilerde eleştirel düşünme becerisini geliştirecek niteliktedir.					
1	Kazanımlar öğrencilerde yaratıcı düşünme becerisini geliştirecek niteliktedir.					
1	Kazanımlar, toplumun ihtiyaçlarını karşılayabilecek niteliktedir.					
1	Dinleme-izleme kazanımları öğrenci düzeyine uygundur.					
1	Dinleme-izleme kazanımları, öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirecek yeterlidir.					
1	Dinleme-izleme kazanımları, hayata geçirilebilir niteliktedir.					
1	Konuşma kazanımları, öğrenci düzeyine uygundur.					
1	Konuşma kazanımları, öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirecek yeterlidir.					
2	Konuşma kazanımları, hayata geçirilebilir niteliktedir.					
2	Okuma kazanımları öğrenci düzeyine uygundur.					
2	Okuma kazanımların öğrencilerin okuma becerilerini geliştirecek yeterlidir.					
2	Okuma kazanımları, hayata geçirilebilir niteliktedir.					
2	Yazma kazanımları öğrenci düzeyine uygundur.					
2	Yazma kazanımları öğrencilerin yazma becerilerini geliştirecek yeterlidir.					
2	Yazma kazanımları hayata geçirilebilir niteliktedir.					
2	Kazanımlar etkinlikler yoluyla kazandırılabilir niteliktedir.					
	ÖLÇME ARAÇLARIYLA İLGİLİ GÖRÜŞLER					
2	Program'da önerilen ölçme ve değerlendirme yollarına yönelik, örnek olarak verilen <u>ölçme araçları</u> , (<u>Gözlem</u> , <u>akran değerlendirme</u> ve <u>öz değerlendirme</u> formları; <u>derecelendirilmiş puanlama anahtarları</u> vb.) yeterince					

	açık ve anlaşılırdır.					
2	Ölçme araçları, temel becerileri (eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme vb.) yoklayabilecek niteliktedir.					
3	Önerilen ölçme ve değerlendirme yolları objektif ve etkin ölçmeyi sağlar niteliktedir.					
3	Önerilen ölçme ve değerlendirme yolları uygulanabilir özelliktedir.					
3	Önerilen ölçme ve değerlendirme yolları öğretim sürecindeki eksikliklerin belirlenmesini sağlayabilecek niteliktedir.					
3	Önerilen ölçme ve değerlendirme yolları öğrencilerin aynı zamanda öğrenmelerini de desteklemektedir.					
3	Önerilen ölçme ve değerlendirme yollarını etkin bir şekilde kullanabiliyorum.					
3	Önerilen ölçme ve değerlendirme yollarının karmaşık ve zor anlaşılır olduğunu düşünüyorum.					
3	Önerilen ölçme araçlarını hazırlamakta zorlanıyorum.					
3	Önerilen ölçme ve değerlendirme yolları ve araçları konusunda hizmet içi eğitim ya da seminer yapılması gerekmektedir.					
3	Önerilen ölçme ve değerlendirme yolları ile tüm öğrenciler öğrenme sürecinde etkili bir şekilde değerlendirilebilmektedir.					
3	Akran ve öz değerlendirme formları, öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri kazanmalarına yardımcı olmaktadır.					
4	Öğrenciler öz değerlendirme ve akran değerlendirme formlarını objektif olarak uygulayabilmektedir.					
4	Geleneksel ölçme araçlarını kullanmayı daha çok tercih ediyorum.					
4	Önerilen ölçme ve değerlendirme yolları öğretmenlere ayrı bir yük getirmektedir.					
4	Program'da <u>önerilen ölçme ve değerlendirme yolları</u> (Proje ve performans ödevleri, akran ve öz değerlendirme, gözlem vb.) <u>geleneksel yollardan</u> (Yazılı, test, sözlü sınav vb.) daha etkilidir.					
	DİL BİLGİSİYLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ					
4	Dil bilgisi konuları öğrencilerin düzeyine uygundur.					
	Öğretmelerin Türkçe Programı, Türkçe Programı'nın Uygulanması ve Türkçe Programı'nın Uygulanması Sırasında Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşlerini Belirleme Anketi (Formu)	Tamamen Katılıyorum (5)	Katılıyorum (4)	Kısmen Katılıyorum (3)	Katılmıyorum (2)	Kesinlikle Katılmıyorum (1)
4	Dil bilgisi konuları sınıflara göre aşamalı olarak düzenlenmiştir.					
4	6. sınıf için verilen dil bilgisi konularının yoğunluğu uygundur.					
4	7. sınıf için verilen dil bilgisi konularının yoğunluğu uygundur..					
4	8. sınıf için verilen dil bilgisi konularının yoğunluğu uygundur.					
	BİTİŞİK EĞİK YAZIYLA İLGİLİ GÖRÜŞLERİ					
4	Bitişik eğik yazı, öğrencilerin yazma becerilerini					

	desteklemektedir.					
5	Bitişik eğik yazı öğrencilerin yazmaya ilgi ve isteklerini artırmaktadır.					
5	Bitişik eğik yazıyla öğrenciler daha hızlı yazı yazıyorlar.					
5	Bitişik eğik yazıyla öğrenciler daha düzgün ve okunaklı yazıyorlar.					
5	Bitişik eğik yazı öğrencilerin estetik ve güzel yazı yazmalarını desteklemektedir.					
5	Öğrenciler etkinlikleri, metinleri ve ödevlerini bitişik eğik yazmakta isteklilerdir.					
5	Öğrenciler etkinlikleri ve metinleri bitişik eğik yazıyla yazıyorlar.					
5	Öğrenciler dik temel harflerle (düz) yazı yazmak istiyorlar.					
5	Dik temel harflerle yazı yazmaya alışık olduğum için bitişik eğik yazı kullanmada zorluk yaşıyorum.					
5	Bitişik eğik yazıyla yeteri kadar düzgün ve okunaklı yazıyorum.					
5	Bitişik eğik yazıyla daha hızlı yazıyorum.					
6	Tahtada (kara tahta) bitişik eğik yazıyı kullanmakta oldukça zorlanıyorum.					
6	Bitişik eğik yazıyı kullanmak istemiyorum.					
6	Tercihe bırakılırsa dik temel harflerle yazı yazmak isterim.					
6	Türkçe öğretmenlerinin bitişik eğik yazı konusunda hizmet içi eğitim almaları gerekmektedir.					
6	Diğer alan öğretmenlerinin bitişik eğik yazı konusunda hizmet içi eğitim almaları gerekmektedir.					
6	Önerilen ölçme ve değerlendirme yolları aşağıdaki sebeplerden dolayı öğrencilerin tamamına uygulanamıyor. Aşağıdaki sebepleri en çoktan en aza doğru derecelendirin. En çok 1 daha sonra sırası ile 2, 3, 4. () Sınıfların kalabalık olması () Zamanın yeterli olmaması () Okul imkânlarının yeterli olmaması () Ölçeklerin öğrenci özelliklerine uygun olmaması					

Aşağıda verilen cümleyi bitişik eğik yazıyla yazınız.

Atatürk, mensup olduğu Türk milletini sonsuz bir aşkla seven, milletinin refahı için maddi ve manevi enerjisini ortaya koymuş büyük bir liderdir.

Ek 5: Öğretmen Görüşme Formu

Öğretmelerin Türkçe Programı, Türkçe Programı'nın Uygulanması ve Türkçe Programı'nın Uygulanması Sırasında Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşme Soruları

Bu soruların amacı, İlköğretim 2. kademedeki yürütülen Türkçe Programı, Türkçe Programı'nın uygulanması ve Türkçe Program'ın uygulanmasında karşılaşılan sorunları öğretmenlerin bakış açısından değerlendirmektir.

Bu sorulara vereceğiniz cevapların, Türkçe Programı'nın geliştirilmesine, Program'ın uygulanması sırasında yaşanan sorunların ortaya çıkarılmasına ve bu sorunlara çözüm önerilmesine, öğretmenlerin hizmet içi eğitime ihtiyaçlarının olup olmadığının ortaya çıkarılmasına ve Program'ın uygulanması sırasında aksaklıklar için önlemler alınmasına katkı getireceği düşünülmektedir. Vereceğiniz cevaplar sadece bu amaçla kullanılacaktır. Hiçbir şekilde görüşme yapılan öğretmenlerin isimleri kaydedilmeyecektir. Bundan dolayı lütfen her soruyu düşüncelerinizi tam ve doğru yansıtacak şekilde cevaplayınız. Katkılarınız için teşekkür ederim.

Yasemin DUR
Muğla Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi

KİŞİSEL BİLGİLER

1. Hizmet yılınız

- | | | |
|-------------------------------|--------------------------------|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> 1-5 | <input type="checkbox"/> 11-15 | <input type="checkbox"/> 21-25 |
| <input type="checkbox"/> 6-10 | <input type="checkbox"/> 16-20 | <input type="checkbox"/> 25 ve üstü |

ÖĞRETMEN GÖRÜŞME SORULARI

1) Program'ın dayandığı öğrenme yaklaşımları nelerdir? Bu yaklaşımlar hakkında ne düşünüyorsunuz?

a) Uygulanabilirliği hakkında ne düşünüyorsunuz?

Evet. Neden?

Hayır. Neden?

b) Zaman açısından ekonomik olduğunu düşünüyor musunuz?

Evet. Neden?

Hayır. Neden?

c) Etkililiği hakkında ne düşünöyorsunuz?

Neden?

d) Mevcut duruma uygunluğu (okul, öğrenci özelliklerine) hakkında ne düşünöyorsunuz?

Neden?

e) Türkçe Programı'nın il içinde ve ulusal olarak yapılan sınavlar (SBS, PDR vb.) ile örtüştüğünü düşünöyor musunuz?

Evet. Neden?

Hayır. Neden?

2. Program'da yer alan kazanımlar hakkında ne düşünöyorsunuz?

a) Kazanımların öğrenci düzeyine uygun olduğunu düşünöyor musunuz?

Evet. Neden?

Hayır. Neden?

b) Kazanımların sayısı hakkında ne düşünöyorsunuz?Neden?

c) Kazanımların temel becerileri destekler nitelikte olduğunu düşünöyor musunuz?

Evet. Neden?

Hayır. Neden?

d) Kazanımların dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirebilecek yeterlikte olduğunu düşünöyor musunuz?

Evet. Neden?

Hayır. Neden?

e) Kazanımların ölçülebilir nitelikte olduğunu düşünöyor musunuz?

Evet. Neden?

Hayır. Neden?

3. Program'da verilen etkinlik örnekleri hakkında ne düşünöyorsunuz?

a) Etkinliklerin yeterli olduğunu düşünöyor musunuz?

Evet. Neden?

Hayır. Neden?

b) Etkinliklerin öğrenci düzeyine uygun olduğunu düşünüyor musunuz?
Evet. Neden?

Hayır. Neden?

c) Etkinliklerin ilgili kazanımlarla örtüştüğünü düşünüyor musunuz?
Evet. Neden?

Hayır. Neden?

4. Program'ın ölçme ve değerlendirme boyutuyla ilgili ne düşünüyorsunuz?

a) Ölçme ve değerlendirmeye yönelik, örnek olarak verilen ölçme araçlarının (Gözlem, akran değerlendirme, öz değerlendirme formları) yeterince açıklayıcı olduğunu düşünüyor musunuz?
Evet. Neden?

Hayır. Neden?

b) Örnek olarak verilen ölçeklerin uygulanabilir olduğunu düşünüyor musunuz? (Gözlem, akran değerlendirme, öz değerlendirme formları)
Evet. Neden?

Hayır. Neden?

c) Temel becerileri yoklayabilecek nitelikte ölçme aracı örneğinin olduğunu düşünüyor musunuz?

Evet. Neden?

Hayır. Neden?

ç) Öğrenme sürecini yoklayabilecek nitelikte ölçme aracı örneğinin olduğunu düşünüyor musunuz?

Evet. Neden?

Hayır. Neden?

5. Bitişik eğik yazı hakkında ne düşünüyorsunuz?

a) Bitişik eğik yazının zorunlu olarak kullanılması gerekliliği hakkında ne düşünüyorsunuz? Neden?

b) Bitişik eğik yazıyı akıcı ve zorlanmadan ve güzel yazabiliyor musunuz?
Evet. Nasıl?

Hayır. Neden?

c) Bitişik eğik yazıyı öğrencileriniz akıcı ve zorlanmadan yazabiliyor mu?
Evet. Nasıl?

Hayır. Neden?

d) Bitişik eğik yazı biçimi öğretmen ve öğrencilerin tercihine bırakılsın mı?

Evet. Neden?

Hayır. Neden?

6. Aradisiplinler hakkında ne düşünüyorsunuz?

a) Program'da aradisiplinler ve Türkçe kazanımları arasında kurulması istenen ilişkiler hakkında ne düşünüyorsunuz? Bu ilişkileri kurabiliyor musunuz?

b) İlişkilendirmeyi Program mı belirlesin öğretmen mi?

Evet.

Hayır. Neden?

c) Program'da aradisiplinler ve Türkçe kazanımları arasında ilişkiler kurabiliyor musunuz?

Evet.

Hayır. Neden?

7. Dil bilgisi hakkında ne düşünüyorsunuz?

a) Dil bilgisi ile ilgili örnek etkinliklerin yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?

Evet. Neden?

Hayır. Neden?

b) Dil bilgisi ile ilgili örnek etkinliklerin uygun olduğunu düşünüyor musunuz?

Evet. Neden?

Hayır. Neden?

c) Dilbilgisi konularının öğrenci seviyesine uygun olduğunu düşünüyor musunuz?

8. Program hakkında genel olarak düşünüyorsunuz?

a) Sizce Program uygulanabilir mi?

Evet. Neden?

Hayır. Neden?

9. Program'ı uygularken en çok karşılaştığınız 3 sorunu yazınız?

10. Program'ı uygularken ulaştığınız sorunlara yönelik çözüm olarak ne gibi önerilerde bulunursunuz?

11. Program tekrar geliştirilecek olsa ilgililere hangi önerilerde bulunursunuz? 3 tane öneride bulunur musunuz?

Ek 6: Öğrenci Anket Formu

Öğrencilerin Türkçe Programı, Türkçe Programı'nın Uygulanması ve Türkçe Programı'nın Uygulanması Sırasında Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşlerini Belirleme Anketi (Formu)

Bu anketin amacı, İlköğretim 2. kademedeki yürütülen Türkçe Programı, Türkçe Programı'nın uygulanması ve Türkçe Programı'nın uygulanmasında karşılaşılan sorunları öğrencilerin bakış açısından değerlendirmektir.

Bu anketteki sorulara vereceğiniz cevapların, Türkçe Programı'nın geliştirilmesine, Program'ın uygulanması sırasında yaşanan sorunların ortaya çıkarılması ile bu sorunlara çözüm önerilmesine ve Program'ın uygulanması sırasındaki aksaklıklar için önlemler alınmasına katkı getireceği düşünülmektedir. Vereceğiniz cevaplar sadece bu amaçla kullanılacaktır. Hiçbir şekilde anket yapılan öğrencilerin isimleri kaydedilmeyecektir. Bundan dolayı lütfen her soruyu dikkatli bir şekilde okuyarak, sizin için en uygun seçeneği işaretleyiniz. Katkılarınız için teşekkür ederim.

Adınızı soyadınızı yazmayınız.

Yasemin DUR

Muğla Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi

KİŞİSEL BİLGİLER

1. Okul :

2. Sınıf :

Öğrencilerin Türkçe Programı, Türkçe Programı'nın Uygulanması ve Türkçe Programı'nın Uygulanması Sırasında Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşlerini Belirleme Anketi (Formu)		Tamamen Katılıyorum (5)	Katılıyorum (4)	Kısmen Katılıyorum (3)	Katılmıyorum (2)	Hiç Katılmıyorum (1)
ETKİNLİKLERLE İLGİLİ GÖRÜŞLER						
1.	Türkçe dersine ait etkinlikler düzeyime uygun niteliktedir.					
2.	Etkinlikler ilgi ve ihtiyaçlarıma uygun niteliktedir.					
3.	Çalışma kitabındaki etkinlikler öğrendiklerimin kalıcı olmasını sağlıyor.					
4.	Çalışma kitabındaki etkinlikler, öğrenmem gereken konuları öğrenmemi sağlıyor.					
5.	Etkinlikleri yapmaktan zevk alıyorum.					
6.	Etkinlikleri tek başıma yapmaktan zorlanıyorum.					
7.	Grupla da yeterince etkinlik yapıyoruz.					
8.	Etkinlikler hayal gücümü ve yaratıcılığımı geliştiriyor					
9.	Günlük yaşamda karşılaştığım sorunları, Türkçe dersinde öğrendiğim bilgilerle çözebiliyorum.					

10	Etkinlikler,dil becerilerimi(dinleme, okuma, konuşma, yazma, düşünme) geliştirmemi sağlıyor.					
11	Etkinlikler düşünme becerilerimi(ilişki kurma, sorgulama,sonuca ulaşma...vb geliştirmemi sağlıyor.					
12	Çalışma kitabındaki etkinlikler günlük hayatımda işime yarayacak niteliktedir.					
13	Sınıfta her birimize etkinliklere yeterince katılma sırası geliyor.					
14	Sınıf ortamımız farklı etkinlikler yapmamıza uygun değildir.					
	ÖLÇME ARAÇLARIYLA İLGİLİ GÖRÜŞLER					
15	Ölçme ve değerlendirme ile ilgili formları (Akran değerlendirme, öz değerlendirme vb.) anlayabiliyorum.					
16	Ölçme –değerlendirme formlarını neden doldurmam gerektiğini biliyorum.					
17	Ölçme-değerlendirme formlarını(Akran değerlendirme, öz değerlendirme vb.) doldururken zorlanıyorum.					
18	Akran ve öz değerlendirme formlarını tarafsız bir şekilde dolduruyorum.					
19	Akran ve öz değerlendirme formları, tarafsız düşünmemi sağlıyor.					
20	Akran ve öz değerlendirme formlarını doldurmak çok zaman alıyor.					
21	Performans ve proje ödevlerini yapabiliyorum.					
22	Performans ve proje ödevleri ilgi ve ihtiyaçlarıma uygun seçeneklerle veriliyor.					
23	Performans ve proje ödevleri, hayal gücümü ve yaratıcılığımı geliştiriyor.					
24	Performans ve proje ödevleri günlük yaşamda karşılaşılabileceğim durumlarla ilgilidir.					
25	Performans ve proje ödevleri araştırma becerisi kazanmamı sağlıyor.					
	BİTİŞİK EĞİK YAZIYLA İLGİLİ GÖRÜŞLER					
26	Bitişik eğik yazıyla elimi kaldırmadan hızlı yazabiliyorum.					
27	Bitişik eğik yazı, yazma isteğimi arttırdı.					
28	Bitişik eğik yazı kendi yazı tarzımı oluşturmamı sağladı.					
29	Bitişik eğik yazıyla yazım daha okunaklı ve düzgündür.					
30	Bana bırakılsa bütün yazılarımı bitişik eğik yazmam.					
31	Bitişik eğik yazıyla yazı yazmak çok zor ve sıkıcıdır.					
32	Bitişik eğik yazıyla yazmaktan zevk alırım.					
33	Bitişik eğik yazı yerine dik temel harflerle yazmak					

	isterim.					
34	Öğretmenlerimiz tahtaya yazı yazarken bitişik eğik yazıyı kullanıyorlar.					
35	Bitişik eğik yazıyı öğretmenlerimiz zorlanmadan ve güzel yazıyorlar.					
36	Tüm öğretmenlerimiz bitişik eğik yazı kullanmamızı istiyorlar.					
37	Tüm öğretmenlerimiz bitişik eğik yazı kullanımını zorunlu tutuyorlar.					
	DİL BİLGİSİYLE İLGİLİ GÖRÜŞLER					
38	Dil bilgisi konularının günlük yaşamda ne işime yarayacağını bilmiyorum.					
39	Dil bilgisi etkinliklerini yapabiliyorum.					
40	Dil bilgisi konularını öğrenmekte zorlanıyorum.					
41	Konuları öğrenmemi sağlayacak kadar etkinlik yapıyoruz.					
42	Dil bilgisiyle ilgili etkilikleri yaparken zorlanıyorum.					

Aşağıda verilen cümleyi bitişik eğik yazıyla yazınız.

Atatürk, mensup olduğu Türk milletini sonsuz bir aşkla seven, milletinin refahı için maddi ve manevi enerjisini ortaya koymuş büyük bir liderdir.

Ek 7: Öğrenci Görüşme Formu

Öğrencilerin Türkçe Programı, Türkçe Programı'nın Uygulanması ve Türkçe Programı'nın Uygulanması Sırasında Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşme Soruları

Bu soruların amacı, İlköğretim 2. kademedeki yürütülen Türkçe Programı, Türkçe Programı'nın uygulanması ve Türkçe Program'ın uygulanmasında karşılaşılan sorunları öğrencilerin bakış açısından değerlendirmektir.

Bu sorulara vereceğiniz cevapların, Türkçe Programı'nın geliştirilmesine, Program'ın uygulanması sırasında yaşanan sorunların ortaya çıkarılmasına ve bu sorunlara çözüm önerilmesine, ve Program'ın uygulanması sırasındaki aksaklıklar için önlemler alınmasına katkı getireceği düşünülmektedir. Vereceğiniz cevaplar sadece bu amaçla kullanılacaktır. Hiçbir şekilde görüşme yapılan öğrencilerin isimleri kaydedilmeyecektir. Bundan dolayı lütfen her soruyu düşüncelerinizi tam ve doğru yansıtacak şekilde cevaplayınız. Katkılarınız için teşekkür ederim.

ÖĞRENCİ GÖRÜŞME SORULARI

1. Türkçe derslerinde siz mi daha etkinsiniz öğretmeniniz mi daha etkin?

Evet. Neden?

Hayır. Neden?

2. Türkçe derslerinde işbirlikli çalışmalar yapıyor musun?

Evet. Neden?

Hayır. Neden?

3. Etkinlikler hakkında ne düşünüyorsun?

a) Etkinlikler ilginiz çekiyor mu?

Evet.

Hayır. Neden?

b) Etkinlikler bireysel özelliklerinize uygun mu?

Evet.

Hayır. Neden?

c) Etkinliklerle zevkli ve eğlenceli öğrenebildiğinizi düşünüyor musun?

Evet.

Hayır. Neden?

d) Etkinliklerin yeterli olduğunu düşünüyor musun?

Evet. Neden?

Hayır. Neden?

4. Türkçe derslerin yaptığınız değerlendirmeler hakkında ne düşünüyorsunuz?

a) Ölçme-değerlendirme ile ilgili formların(akran değerlendirme, öz değerlendirme) yeterince anlaşılır olduğunu düşünüyor musun?

Evet. Neden?

Hayır. Neden?

b) Ölçme –değerlendirme formlarını (akran değerlendirme, öz değerlendirme) yapabiliyor musun?

Evet. Neden?

Hayır. Neden?

c) Ölçme-değerlendirme formlarını doldururken zorlanıyor musun?

Evet. Neden?

Hayır. Neden?

d) Ölçme-değerlendirme formlarını doldurmaktan zevk alıyor musun?

Evet. Neden?

Hayır. Neden?

e) Ölçme-değerlendirme formlarını doldurmak çok vakit alıyor mu?

Evet. Neden?

Hayır. Neden?

f) Ölçme-değerlendirme formlarının gereğine inanıyor musun?

Evet. Neden?

Hayır. Neden?

g) Performans ve proje ödevlerini yapabiliyor musun?

Evet.

Hayır. Neden?

5. Bitişik eğik yazı hakkında ne düşünüyorsunuz?

a) Bitişik eğik yazıyı akıcı, zorlanmadan, güzel yazabiliyor musun?

Evet. Nasıl?

Hayır. Neden?

b) Bitişik eğik yazıyı öğretmenleriniz akıcı, zorlanmadan, güzel yazabiliyor mu?

Evet.

Hayır. Size göre neden?

c) Bitişik eğik yazı öğrencilerin tercihine bırakılsın mı? Tercihe bırakılırsa hangisini tercih edersin?

Evet. Neden?

Hayır. Neden?

d) Her ders öğretmeniniz bitişik eğik yazıyı kullanıyor mu?

Evet.

Hayır. Neden?

6. Dil ilgisi hakkında ne düşünüyorsun?

a) Dilbilgisi ile ilgili etkinliklerin yeterli olduğunu düşünüyor musun?

Evet. Neden?

Hayır. Neden?

b) Dilbilgisi konularının öğrenmekte zorlanıyor musun?

Evet. Neden?

Hayır. Neden?

7. Türkçe dersinde en çok karşılaştığınız 3 sorunu yazınız?

8. Karşılaştığınız sorunlara yönelik çözüm olarak ne önerirsin?

Ek 8 : Veli Görüşme Formu

Velilerin Türkçe Programı, Türkçe Programı'nın Uygulanması ve Türkçe Programı'nın Uygulanması Sırasında Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşme Soruları

Bu soruların amacı, İlköğretim 2. kademedeki yürütülen Türkçe Programı, Türkçe Programı'nın uygulanması ve Türkçe Programı'nın uygulanmasında karşılaşılan sorunları velilerin bakış açısından değerlendirmektir.

Bu sorulara vereceğiniz cevapların, Türkçe Programı'nın geliştirilmesine, Program'ın uygulanması sırasında yaşanan sorunların ortaya çıkarılmasına ve bu sorunlara çözüm önerilmesine, öğretmenlerin hizmet içi eğitime ihtiyaçlarının olup olmadığının ortaya çıkarılmasına ve Program'ın uygulanması sırasındaki aksaklıklar için önlemler alınmasına katkı getireceği düşünülmektedir. Vereceğiniz cevaplar sadece bu amaçla kullanılacaktır. Hiçbir şekilde görüşme yapılan velilerin isimleri kaydedilmeyecektir. Bundan dolayı lütfen her soruyu düşüncelerinizi tam ve doğru yansıtacak şekilde cevaplayınız. Katkılarınız için teşekkür ederim.

VELİ GÖRÜŞME SORULARI

1. Öğrencinizin Türkçe ödevleri hakkında ne düşünüyorsunuz?

a) Öğrenciniz Türkçe ödevlerini yapmakta zorlanıyor mu?

Evet. Neden?

Hayır. Neden?

b) Öğrencinize Türkçe dersinde çok ödev veriliyor mu?

c) Öğrencinizin Türkçe ödevlerine yardımcı oluyor musunuz?

Evet. Neden?

Hayır. Neden?

2. Öğrencinizin proje ve performans ödev konuları hakkında ne düşünüyorsunuz?

a) Proje ve performans konuları öğrencinizin seviyesine uygun mu?

Evet.

Hayır. Neden?

b) Öğrenciniz, proje ve performans ödevlerini yapmakta zorlanıyor mu?

Evet. Neden?

Hayır. Neden?

c) Proje ve performans ödevlerini yapmak öğrencinizin çok zamanını alıyor mu?

Evet. Neden?

Hayır. Neden?

3. Öğrencinizin bitişik eğik yazıyla yazması hakkında düşünüyor musunuz?

a) Bitişik eğik yazı sizce gerekli mi?

Evet. Neden?

Hayır. Neden?

b) Öğrenciniz bitişik eğik yazıyı akıcı, zorlanmadan ve güzel yazabiliyor mu?

Evet.

Hayır. Neden?

c) Bitişik eğik yazı öğrencinizin tercihinin bırakılmalı mı?

Evet. Neden?

Hayır. Neden?

Ek 10: Öğretmen Anketinin Güvenirliğini Öğrenmek İçin Hazırlanan Form**Öğretmenlerin Türkçe Programı, Türkçe Programı'nın Uygulanması ve Türkçe Programı'nın Uygulanması Sırasında Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşlerini Belirleme Anketi (Formu)**

Soru Numarası	Sorular	Tamamen Katılıyorum(5)	Katılıyorum (4)	Kısmen Katılıyorum (3)	Katılmıyorum(2)	Hiç Katılmıyorum(1)
1. soru	Program'ın, uygulamalar sırasında temele almamızı ön gördüğü özelliklerin neler olduğunu biliyorum.					
Cevaplamakta zorlandığınız soruları nedeniyle belirtiniz						
2. soru	Program'ın, uygulamalar sırasında temele almamızı ön gördüğü özellikleri uygulayabilecek yeterlikteyim.					
Cevaplamakta zorlandığınız soruları nedeniyle belirtiniz						
3. soru	Programın dayandığı öğrenme yaklaşımlarının neler olduğunu biliyorum.					
Cevaplamakta zorlandığınız soruları nedeniyle belirtiniz						
4. soru	Program, öğrencilere Türkçe dersini sevdirecek özelliklere sahiptir.					
Cevaplamakta zorlandığınız soruları nedeniyle belirtiniz						
5. soru	Program'da Türkçe dersi diğer derslerle doğru ve yeterli bir şekilde ilişkilendirilmiştir.					
Cevaplamakta zorlandığınız soruları nedeniyle belirtiniz						
6. soru	Türkçe Programı diğer derslerin programlarıyla birbirlerini tamamlayıcı özelliktedir.					
Cevaplamakta zorlandığınız soruları nedeniyle belirtiniz						
7. soru	Program, öğrencilerin kültürel ve ekonomik farklılıklarını dikkate alarak hazırlanmıştır.					
Cevaplamakta zorlandığınız soruları nedeniyle belirtiniz						
8. soru	Program, okullardaki mevcut araç-gereç ve teknolojik imkânlarla uygulanabilir özelliktedir.					
Cevaplamakta zorlandığınız soruları nedeniyle belirtiniz						
9. soru	Program, öğrencilerin yeni öğrenmelerini ön bilgilerinin üstüne inşa etmelerini sağlayacak niteliktedir.					
Cevaplamakta zorlandığınız soruları nedeniyle belirtiniz						
10. soru	Program, öğrencilerin günlük yaşamda karşılaştıkları sorunlara alternatif ve yaratıcı çözümler üretmelerini sağlayacak niteliktedir.					
Cevaplamakta zorlandığınız soruları nedeniyle belirtiniz						
11. soru	Program, öğrencileri üretken kılacak niteliktedir.					
Cevaplamakta zorlandığınız soruları nedeniyle belirtiniz						
12. soru	Program, öğrencilerin farklı araştırma yöntem ve tekniklerini kullanmalarını sağlayabilecek niteliktedir.					
Cevaplamakta zorlandığınız soruları nedeniyle belirtiniz						

soruları nedeniyle belirtiniz						
13. soru	Program, öğrencilerin disiplinlerarası bir bakış açısı kazanmalarını destekler niteliktedir.					
Cevaplamakta zorlandığınız soruları nedeniyle belirtiniz						
Soru Numarası	Sorular	Tamamen Katılıyor(5)	Katılıyor (4)	Kısmen Katılıyor (3)	Katılmıyor (2)	Hiç Katılmıyor (1)
14. soru	Program öğrencilerin fiziksel, psikolojik ve zihinsel özelliklerinden kaynaklanan bireysel farklılıkları dikkate alınarak hazırlanmıştır.					
Cevaplamakta zorlandığınız soruları nedeniyle belirtiniz						
15. soru	Program, öğretim sürecinde öğretmeni rehber konumunda tutacak niteliktedir.					
Cevaplamakta zorlandığınız soruları nedeniyle belirtiniz						
16. soru	Program, öğrencilerin kendilerini hayata ve geleceğe hazırlayacak birikimi edinmelerini sağlayabilecek niteliktedir.					
Cevaplamakta zorlandığınız soruları nedeniyle belirtiniz						
17. soru	Program amaçladığı gibi anlatmak istediklerini yazılı anlatabilen bireyler yetiştirebilecek niteliktedir.					
Cevaplamakta zorlandığınız soruları nedeniyle belirtiniz						
18.soru	Program amaçladığı gibi anlatmak istediklerini sözlü anlatabilen bireyler yetiştirebilecek niteliktedir.					
Cevaplamakta zorlandığınız soruları nedeniyle belirtiniz						
18. soru	Program amaçladığı gibi öğrencilerde eleştirel düşünme becerisini geliştirecek niteliktedir					
Cevaplamakta zorlandığınız soruları nedeniyle belirtiniz						
19. soru	Program amaçladığı gibi öğrencilerde yaratıcı düşünme becerisini geliştirecek niteliktedir					
Cevaplamakta zorlandığınız soruları nedeniyle belirtiniz						
20. soru	Program amaçladığı gibi sorumluluk üstlenen, girişimci bireyler yetiştirebilecek niteliktedir.					
Cevaplamakta zorlandığınız soruları nedeniyle belirtiniz						
21. soru	Program, aşağıdaki sebeplerden dolayı yeterince uygulanamıyor. Aşağıdaki sebepleri en çoktan en aza doğru derecelendirin.En çok 1 daha sonra sırası ile 2,3,4 () Sınıfların kalabalık olması () Zamanın yeterli olmaması () Okul imkânlarının yeterli olmaması () Öğrenci özelliklerinin Program için yeterli olmaması					
Cevaplamakta zorlandığınız soruları nedeniyle belirtiniz						
22. soru	Program'ı yeterince uygulayamadığımı düşünüyorum.					
Cevaplamakta zorlandığınız soruları nedeniyle belirtiniz						
23. soru	Program, toplumun ihtiyaçlarını karşılayabilecek					

	niteliktedir.					
Cevaplamakta zorlandığınız soruları nedeniyle belirtiniz						
24. soru	Program hakkındaki açıklamalar, yönlendirmeler yeterli ve yeterince anlaşılır niteliktedir.					
Cevaplamakta zorlandığınız soruları nedeniyle belirtiniz						
25. soru	Program, uygulanma sürecinde öğretmenlere yeterli düzeyde esneklik sağlayabilmektedir.					
Cevaplamakta zorlandığınız soruları nedeniyle belirtiniz						
26. soru	Program ve Program'ın uygulanmasıyla ilgili hizmet içi eğitim ya da seminere ihtiyaç duymaktayım.					
Cevaplamakta zorlandığınız soruları nedeniyle belirtiniz						
	ETKİNLİKLERLE İLGİLİ GÖRÜŞLER	Tamamen Katılıyorum(5)	Katılıyorum (4)	Kısmen Katılıyorum(3)	Katılmıyorum (2)	Hiç Katılmıyorum (1)
27. soru	Program'daki örnek etkinlikler öğrenci düzeyine uygundur.					
Cevaplamakta zorlandığınız soruları nedeniyle belirtiniz						
28. soru	Program'daki örnek etkinlikler, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alınarak hazırlanmıştır					
Cevaplamakta zorlandığınız soruları nedeniyle belirtiniz						
29.soru	Program'daki örnek etkinlikler, okullardaki sınıf mevcutları dikkate alındığında uygulanabilir niteliktedir.					
Cevaplamakta zorlandığınız soruları nedeniyle belirtiniz						
30. soru	Program'da yer alan etkinlik örnekleri ilgili kazanıma ulaşmayı sağlar yeterlidir.					
Cevaplamakta zorlandığınız soruları nedeniyle belirtiniz						
31. soru	Program'daki örnek etkinlikler, öğrenci merkezli ve öğrenme sürecinde öğrencinin etkin katılımını sağlayacak özelliktedir.					
Cevaplamakta zorlandığınız soruları nedeniyle belirtiniz						
32. soru	Etkinlik örnekleri, öğrenme-öğretme sürecini öğrenciler için zevkli kılacak niteliktedir.					
Cevaplamakta zorlandığınız soruları nedeniyle belirtiniz						
33. soru	Program, etkinlikler yoluyla öğrencilerin Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmalarını sağlayacak niteliktedir.					
Cevaplamakta zorlandığınız soruları nedeniyle belirtiniz						
34. soru	Program'da verilen etkinlik örnekleri kazanımlarla örtüşmektedir.					
Cevaplamakta zorlandığınız soruları nedeniyle belirtiniz						
35. soru	Program'da verilen etkinlik örnekleri yeterlidir.					
Cevaplamakta zorlandığınız soruları nedeniyle belirtiniz						
36. soru	Program'da verilen örnek etkinlikler okulların sahip olduğu olanaklarla gerçekleştirilebilir.					

Cevaplamakta zorlandığınız soruları nedeniyle belirtiniz						
KAZANIMLARLA İLGİLİ GÖRÜŞLER						
37. soru	Program'daki kazanımlar, öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak hazırlanmıştır.					
Cevaplamakta zorlandığınız soruları nedeniyle belirtiniz						
38. soru	Dinleme-izleme kazanımları öğrenci düzeyine uygun hazırlanmıştır.					
Cevaplamakta zorlandığınız soruları nedeniyle belirtiniz						
39. soru	Dinleme-izleme kazanımları, öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirecek yeterlidir.					
Cevaplamakta zorlandığınız soruları nedeniyle belirtiniz						
40. soru	Dinleme-izleme kazanımları, hayata geçirilebilir niteliktedir.					
Cevaplamakta zorlandığınız soruları nedeniyle belirtiniz						
Soru Numarası	Sorular	Tamamen Katılıyor(5)	Katılıyor (4)	Kısmen Katılıyor (3)	Katılmıyor (2)	Hiç Katılmıyor (1)
41. soru	Konuşma kazanımları, öğrenci düzeyine uygun hazırlanmıştır					
Cevaplamakta zorlandığınız soruları nedeniyle belirtiniz						
42. soru	Konuşma kazanımları, öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirecek yeterlidir.					
Cevaplamakta zorlandığınız soruları nedeniyle belirtiniz						
43. soru	Konuşma kazanımları, hayata geçirilebilir niteliktedir.					
Cevaplamakta zorlandığınız soruları nedeniyle belirtiniz						
44. soru	Okuma kazanımları öğrenci düzeyine uygun hazırlanmıştır.					
Cevaplamakta zorlandığınız soruları nedeniyle belirtiniz						
45. soru	Okuma kazanımların öğrencilerin okuma becerilerini geliştirecek yeterlidir.					
Cevaplamakta zorlandığınız soruları nedeniyle belirtiniz						
46. soru	Okuma kazanımları, hayata geçirilebilir niteliktedir.					
Cevaplamakta zorlandığınız soruları nedeniyle belirtiniz						
47. soru	Yazma kazanımları öğrenci düzeyine uygun hazırlanmıştır.					
Cevaplamakta zorlandığınız soruları nedeniyle belirtiniz						
48. soru	Yazma kazanımları öğrencilerin yazma becerilerini geliştirecek yeterlidir.					
Cevaplamakta zorlandığınız soruları nedeniyle belirtiniz						
49. soru	Yazma kazanımları hayata geçirilebilir niteliktedir.					
Cevaplamakta zorlandığınız soruları nedeniyle belirtiniz						

ÖLÇME ARAÇLARIYLA İLGİLİ GÖRÜŞLER

50. soru	Program'da <u>önerilen</u> ölçme ve değerlendirme yollarına yönelik, örnek olarak verilen ölçme araçları, (Gözlem, akran değerlendirme ve öz değerlendirme formları; derecelendirilmiş puanlama anahtarları vb.) yeterince açık ve anlaşılırdır.					
Cevaplamakta zorlandığınız soruları nedeniyle belirtiniz						
51. soru	Ölçme araçları, öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak hazırlanmıştır					
Cevaplamakta zorlandığınız soruları nedeniyle belirtiniz						
52. soru	Ölçme araçları, temel becerileri yoklayabilecek niteliktedir.					
Cevaplamakta zorlandığınız soruları nedeniyle belirtiniz						
53. soru	Önerilen ölçme araçları objektif ve etkin ölçmeyi sağlar niteliktedir.					
Cevaplamakta zorlandığınız soruları nedeniyle belirtiniz						
54. soru	Ölçme araçları, uygulanabilir özelliktedir.					
Cevaplamakta zorlandığınız soruları nedeniyle belirtiniz						
55. soru	Önerilen ölçme araçları, öğrenme sürecini yoklayabilecek niteliktedir.					
Cevaplamakta zorlandığınız soruları nedeniyle belirtiniz						
Soru Numarası	Sorular	Tamamen Katılıyorrum(5)	Katılıyorrum (4)	Kısmen Katılıyorrum(3)	Katılmıyorum (2)	Hiç Katılmıyorum (1)
56. soru	Önerilen ölçme araçlarını uygulamak çok zaman almaktadır.					
Cevaplamakta zorlandığınız soruları nedeniyle belirtiniz						
57. soru	Program'da önerilen ölçme ve değerlendirme yolları (Proje ve performans ödevleri, akran ve öz değerlendirme, gözlem vb.) geleneksel yollardan (Yazılı, test, sözlü sınav vb.) daha etkilidir.					
Cevaplamakta zorlandığınız soruları nedeniyle belirtiniz						
58. soru	Önerilen ölçme yollarıyla öğrencilerin bilgi ve becerileri ne kadar kazandıkları belirlenebilmektedir.					
Cevaplamakta zorlandığınız soruları nedeniyle belirtiniz						
59. soru	Önerilen ölçme yolları öğretim sürecindeki eksikliklerin belirlenmesini sağlayabilecek niteliktedir.					
Cevaplamakta zorlandığınız soruları nedeniyle belirtiniz						
60. soru	Önerilen ölçme ve değerlendirme yolları öğrencilerin öğrenme sürecindeki performanslarını artırmaktadır.					
Cevaplamakta zorlandığınız soruları nedeniyle belirtiniz						
61. soru	Önerilen ölçme araçlarını etkin bir şekilde kullanabiliyorum.					
Cevaplamakta zorlandığınız soruları nedeniyle belirtiniz						
62. soru	Ölçme araçlarının karmaşık ve zor anlaşılır olduğunu					

	düşünüyorum.					
Cevaplamakta zorlandığınız soruları nedeniyle belirtiniz						
63. soru	Önerilen ölçme araçları aşağıdaki sebeplerden dolayı öğrencilerin tamamına uygulanamıyor. Aşağıdaki sebepleri en çoktan en aza doğru derecelendirin.En çok 1 daha sonra sırası ile 2,3,4 () Sınıfların kalabalık olması () Zamanın yeterli olmaması ()Okul imkânlarının yeterli olmaması () Ölçeklerin öğrenci özelliklerine uygun olmaması					
Cevaplamakta zorlandığınız soruları nedeniyle belirtiniz						
64. soru	Önerilen ölçme araçlarını hazırlamakta zorlanıyorum.					
Cevaplamakta zorlandığınız soruları nedeniyle belirtiniz						
65. soru	Önerilen ölçme ve değerlendirme yolları ve araçları konusunda hizmet içi eğitim ya da tanıtıcı eğitimler yapılması gerekmektedir.					
Cevaplamakta zorlandığınız soruları nedeniyle belirtiniz						
66. soru	Önerilen ölçme ve değerlendirme yöntemleri ile tüm öğrenciler öğrenme sürecinde etkili bir şekilde değerlendirilebilmektedir					
Cevaplamakta zorlandığınız soruları nedeniyle belirtiniz						
67. soru	Akran ve öz değerlendirme formları, öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri kazanmalarına yardımcı olmaktadır.					
Cevaplamakta zorlandığınız soruları nedeniyle belirtiniz						
68. soru	Öğrenciler öz değerlendirme ve akran değerlendirme formlarını objektif olarak uygulayabilmektedir.					
Cevaplamakta zorlandığınız soruları nedeniyle belirtiniz						
Soru Numarası	Sorular	Tamamen Katılıyorum(5)	Katılıyorum (4)	Kısmen Katılıyorum (3)	Katılmıyorum (2)	Hiç Katılmıyorum (1)
69. soru	Geleneksel ölçme araçlarını kullanmayı daha çok tercih ediyorum.					
Cevaplamakta zorlandığınız soruları nedeniyle belirtiniz						
70. soru	Önerilen ölçme ve değerlendirme yolları öğretmenlere ayrı bir yük getirmektedir.					
Cevaplamakta zorlandığınız soruları nedeniyle belirtiniz						
DİL BİLGİSİYLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ						
71. soru	Dil bilgisi konuları öğrencilerin düzeyine uygundur.					
Cevaplamakta zorlandığınız soruları nedeniyle belirtiniz						
72. soru	Dil bilgisi konuları aşamalı olarak düzenlenmiştir.					
Cevaplamakta zorlandığınız soruları nedeniyle belirtiniz						
73. soru	Dil bilgisi konularını öğrenciler kolay öğreniyorlar.					

Cevaplamakta zorlandığınız soruları nedeniyle belirtiniz						
74. soru	Öğrenciler dil bilgisi konularını öğrenmekten zevk alıyorlar.					
Cevaplamakta zorlandığınız soruları nedeniyle belirtiniz						
75. soru	Öğrenciler dil bilgisiyle ilgili etkinliklere istekli ve etkili katılıyorlar.					
Cevaplamakta zorlandığınız soruları nedeniyle belirtiniz						
BİTİŞİK YAZIYLA İLGİLİ GÖRÜŞLERİ						
76. soru	Bitişik eğik yazı, öğrencilerin yazma becerilerini desteklemektedir.					
Cevaplamakta zorlandığınız soruları nedeniyle belirtiniz						
77. soru	Bitişik eğik yazı öğrencilerin yazmaya ilgi ve isteklerini artırmaktadır.					
Cevaplamakta zorlandığınız soruları nedeniyle belirtiniz						
78. soru	Bitişik eğik yazıyla öğrenciler daha hızlı yazı yazıyorlar.					
Cevaplamakta zorlandığınız soruları nedeniyle belirtiniz						
79. soru	Bitişik eğik yazıyla öğrenciler daha düzgün ve okunaklı yazıyorlar.					
Cevaplamakta zorlandığınız soruları nedeniyle belirtiniz						
80. soru	Bitişik eğik yazı öğrencilerin estetik ve güzel yazı yazmalarını desteklemektedir					
Cevaplamakta zorlandığınız soruları nedeniyle belirtiniz						
81. soru	Bitişik eğik yazı öğrencilerin kişisel yazı karakteri geliştirmelerini desteklemektedir					
Cevaplamakta zorlandığınız soruları nedeniyle belirtiniz						
82. soru	Öğrenciler ödevlerini bitişik eğik yazıyla yazıyorlar.					
Cevaplamakta zorlandığınız soruları nedeniyle belirtiniz						
Soru Numarası	Sorular	Tamamen Katılıyorum(5)	Katılıyorum (4)	Kısmen Katılıyorum(3) (3)	Katılmıyorum (2)	Hiç Katılmıyorum (1)
83. soru	Öğrenciler etkinlikleri ve metinleri bitişik eğik yazıyla yazıyorlar.					
Cevaplamakta zorlandığınız soruları nedeniyle belirtiniz						
84. soru	Öğrenciler dik temel harflerle yazı yazmak istiyorlar.					
Cevaplamakta zorlandığınız soruları nedeniyle belirtiniz						
85. soru	Yazı biçiminin, öğrencinin tercihe bırakılması gerekmektedir					
Cevaplamakta zorlandığınız soruları nedeniyle belirtiniz						
86. soru	Dik temel harflerle yazı yazmaya alışık olduğum için bitişik eğik yazı kullanmada zorluk yaşıyorum.					
Cevaplamakta zorlandığınız soruları nedeniyle belirtiniz						

87. soru	Bitişik eğik yazıyla yeteri kadar düzgün ve okunaklı yazıyorum.								
Cevaplamakta zorlandığınız soruları nedeniyle belirtiniz									
88. soru	Bitişik eğik yazıyla daha hızlı yazıyorum.								
Cevaplamakta zorlandığınız soruları nedeniyle belirtiniz									
89. soru	Tahtada (kara tahta) bitişik eğik yazıyı kullanmakta oldukça zorlanıyorum.								
Cevaplamakta zorlandığınız soruları nedeniyle belirtiniz									
90. soru	Bitişik eğik yazıyı kullanmak istemiyorum.								
Cevaplamakta zorlandığınız soruları nedeniyle belirtiniz									
91. soru	Tercihe bırakılırsa dik temek harflerle yazı yazmak istiyorum.								
Cevaplamakta zorlandığınız soruları nedeniyle belirtiniz									
92. soru	Türkçe öğretmenlerinin ve diğer alan öğretmenlerinin bitişik eğik yazı konusunda hizmet içi eğitim almaları gerekmektedir.								
Cevaplamakta zorlandığınız soruları nedeniyle belirtiniz									
93. soru	Diğer alan öğretmenlerinin bitişik eğik yazı konusunda hizmet içi eğitim almaları gerekmektedir								
Cevaplamakta zorlandığınız soruları nedeniyle belirtiniz									

Ek 11: Öğrenci Anketinin Güvenirliğini Öğrenmek İçin Hazırlanan Form**Öğrencilerin Türkçe Programı, Türkçe Programı'nın Uygulanması ve Türkçe Programı'nın Uygulanması Sırasında Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşlerini Belirleme Anketi (Formu)**

Soru Numarası	ETKİNLİKLERLE İLGİLİ GÖRÜŞLER Sorular	Tamamen Katılıyorum(5)	Katılıyorum (4)	Kısmen Katılıyorum (3)	Katılmıyorum(2)	Hiç Katılmıyorum(1)
1. soru	Türkçe dersine ait etkinlikler düzeyime uygun niteliktedir.					
Cevaplamakta zorlandığınız soruları nedeniyle belirtiniz						
2. soru	Etkinlikler ilgi ve ihtiyaçlarıma uygun niteliktedir.					
Cevaplamakta zorlandığınız soruları nedeniyle belirtiniz						
3. soru	Çalışma kitabındaki etkinlikler öğrendiklerimin kalıcı olmasını sağlıyor.					
Cevaplamakta zorlandığınız soruları nedeniyle belirtiniz						
4. soru	Çalışma kitabındaki etkinlikler, öğrenmem gereken konuları öğrenmemi sağlıyor.					
Cevaplamakta zorlandığınız soruları nedeniyle belirtiniz						
5. soru	Etkinlikleri yapmaktan zevk alıyorum.					
Cevaplamakta zorlandığınız soruları nedeniyle belirtiniz						
6. soru	Etkinlikleri tek başıma yapmaktan zorlanıyorum.					
Cevaplamakta zorlandığınız soruları nedeniyle belirtiniz						
7. soru	Grupla da yeterince etkinlik yapıyoruz.					
Cevaplamakta zorlandığınız soruları nedeniyle belirtiniz						
8. soru	Etkinlikler hayal gücümü ve yaratıcılığımı geliştiriyor					
Cevaplamakta zorlandığınız soruları nedeniyle belirtiniz						
9. soru	Günlük yaşamda karşılaştığım sorunları, Türkçe dersinde öğrendiğim bilgilerle çözebiliyorum.					
Cevaplamakta zorlandığınız soruları nedeniyle belirtiniz						
10. soru	Etkinlikler,dil becerilerimi(dinleme, okuma, konuşma, yazma, düşünme) geliştirmemi sağlıyor.					
Cevaplamakta zorlandığınız soruları nedeniyle belirtiniz						
11. soru	Etkinlikler düşünme becerilerimi(ilişki kurma, sorgulama,sonuca ulaşma...vb geliştirmemi sağlıyor.					
Cevaplamakta zorlandığınız soruları nedeniyle belirtiniz						
12. soru	Çalışma kitabındaki etkinlikler günlük hayatımda işime yarayacak niteliktedir.					
Cevaplamakta zorlandığınız soruları nedeniyle belirtiniz						
13. soru	Sınıfta her birimize etkinliklere yeterince katılma sırası geliyor.					
Cevaplamakta zorlandığınız soruları nedeniyle belirtiniz						
14. soru	Sınıf ortamımız farklı etkinlikler yapmamıza uygun değildir.					

Cevaplamakta zorlandığınız soruları nedeniyle belirtiniz						
Soru Numarası	Sorular	Tamamen Katılıyorum(5)	Katılıyorum (4)	Kısmen Katılıyorum (3)	Katılmıyorum (2)	Hiç Katılmıyorum (1)
	ÖLÇME ARAÇLARIYLA İLGİLİ GÖRÜŞLER					
15. soru	Ölçme ve değerlendirme ile ilgili formları (Akran değerlendirme, öz değerlendirme vb.) anlayabiliyorum.					
Cevaplamakta zorlandığınız soruları nedeniyle belirtiniz						
16. soru	Ölçme –değerlendirme formlarını neden doldurmam gerektiğini biliyorum.					
Cevaplamakta zorlandığınız soruları nedeniyle belirtiniz						
17. soru	Ölçme-değerlendirme formlarını(Akran değerlendirme, öz değerlendirme vb.) doldururken zorlanıyorum.					
Cevaplamakta zorlandığınız soruları nedeniyle belirtiniz						
18.soru	Akran ve öz değerlendirme formlarını tarafsız bir şekilde dolduruyorum.					
Cevaplamakta zorlandığınız soruları nedeniyle belirtiniz						
19. soru	Akran ve öz değerlendirme formları, tarafsız düşünmemi sağlıyor.					
Cevaplamakta zorlandığınız soruları nedeniyle belirtiniz						
20. soru	Akran ve öz değerlendirme formlarını doldurmak çok zaman alıyor.					
Cevaplamakta zorlandığınız soruları nedeniyle belirtiniz						
21. soru	Kendi başıma performans ve proje ödevlerini yapabiliyorum.					
Cevaplamakta zorlandığınız soruları nedeniyle belirtiniz						
22. soru	Performans ve proje ödevleri ilgi ve ihtiyaçlarıma uygun seçeneklerle veriliyor.					
Cevaplamakta zorlandığınız soruları nedeniyle belirtiniz						
23. soru	Performans ve proje ödevleri, hayal gücümü ve yaratıcılığımı geliştiriyor.					
Cevaplamakta zorlandığınız soruları nedeniyle belirtiniz						
24. soru	Performans ve proje ödevleri günlük yaşamda karşılaşılabileceğim durumlarla ilgilidir.					
Cevaplamakta zorlandığınız soruları nedeniyle belirtiniz						
25. soru	Performans ve proje ödevleri araştırma becerisi kazanmamı sağlıyor.					
Cevaplamakta zorlandığınız soruları nedeniyle belirtiniz						
	BITİŞİK EĞİK YAZIYLA İLGİLİ GÖRÜŞLER					
26. soru	Bitişik eğik yazıyla elimi kaldırmadan hızlı yazabiliyorum.					
Cevaplamakta zorlandığınız soruları nedeniyle belirtiniz						
27. soru	Bitişik eğik yazı, yazma isteğimi arttırdı.					

Cevaplamakta zorlandığınız soruları nedeniyle belirtiniz						
Soru Numarası	Sorular	Tamamen Katılıyorum(5)	Katılıyorum (4)	Kısmen Katılıyorum(3)	Katılmıyorum (2)	Hiç Katılmıyorum (1)
28. soru	Bitişik eğik yazı kendi yazı tarzımı oluşturmamı sağladı.					
Cevaplamakta zorlandığınız soruları nedeniyle belirtiniz						
29.soru	Bitişik eğik yazıyla yazım daha okunaklı ve düzgündür.					
Cevaplamakta zorlandığınız soruları nedeniyle belirtiniz						
30. soru	Bana bırakılsa bütün yazılarımı bitişik eğik yazmam.					
Cevaplamakta zorlandığınız soruları nedeniyle belirtiniz						
31. soru	Etkinlikleri yaparken bitişik eğik yazı kullanırım.					
Cevaplamakta zorlandığınız soruları nedeniyle belirtiniz						
32. soru	Bitişik eğik yazıyla yazı yazmak çok zor ve sıkıcıdır.					
Cevaplamakta zorlandığınız soruları nedeniyle belirtiniz						
33. soru	Bitişik eğik yazıyla yazmaktan zevk alırım.					
Cevaplamakta zorlandığınız soruları nedeniyle belirtiniz						
34. soru	Bitişik eğik yazı yerine dik temel harflerle yazmak isterim.					
Cevaplamakta zorlandığınız soruları nedeniyle belirtiniz						
35. soru	Öğretmenlerimiz tahtaya yazı yazarken bitişik eğik yazıyı kullanıyorlar.					
Cevaplamakta zorlandığınız soruları nedeniyle belirtiniz						
36. soru	Bitişik eğik yazıyı öğretmenlerimiz zorlanmadan ve güzel yazıyorlar.					
Cevaplamakta zorlandığınız soruları nedeniyle belirtiniz						
37. soru	Tüm öğretmenlerimiz bitişik eğik yazı kullanmamızı istiyorlar.					
Cevaplamakta zorlandığınız soruları nedeniyle belirtiniz						
38. soru	Tüm öğretmenlerimiz bitişik eğik yazı kullanımını zorunlu tutuyorlar.					
Cevaplamakta zorlandığınız soruları nedeniyle belirtiniz						
DİL BİLGİSİYLE İLGİLİ GÖRÜŞLER						
39. soru	Dil bilgisi konularının günlük yaşamda ne işime yarayacağını bilmiyorum.					
Cevaplamakta zorlandığınız soruları nedeniyle belirtiniz						
40. soru	Dil bilgisi etkinliklerini yapabiliyorum.					
Cevaplamakta zorlandığınız soruları nedeniyle belirtiniz						
41. soru	Dil bilgisi konularını öğrenmekte zorlanıyorum.					
Cevaplamakta zorlandığınız soruları nedeniyle belirtiniz						

42. soru	Konuları öğrenmemi sağlayacak kadar etkinlik yapıyoruz.					
Cevaplamakta zorlandığınız soruları nedeniyle belirtiniz						
43. soru	Dil bilgisiyle ilgili etkinlikleri yaparken zorlanıyorum.					
Cevaplamakta zorlandığınız soruları nedeniyle belirtiniz						

Ek 12: Aydın Merkezindeki Okulların Listesi

1. Fİtnat Nihat Azizler İlköğretim Okulu
2. 75.Yıl Vali Muharrem Göktayoğlu İlköğretim Okulu
3. Ahmet Şerife Sanlı İlköğretim Okulu
4. Avukat Cevat Aldemir İlköğretim Okulu
5. Cumhuriyet İlköğretim Okulu
6. Doktor Fevzi-Mürüvet Uğuroğlu İlköğretim Okulu
7. Efeler İlköğretim Okulu
8. Ekrem Çifçi İlköğretim Okulu
9. Gazi Mustafa Kemal İlköğretim Okulu
10. Gazipaşa İlköğretim Okulu
11. Güzelhisar İlköğretim Okulu
12. Hacı Celal Oto İlköğretim Okulu
13. Hacı Lütfiye Atay İlköğretim Okulu
14. Halide Hatun İlköğretim Okulu
15. İnönü İlköğretim Okulu
16. Mehmet Akif Ersoy İlköğretim Okulu
17. Mustafa Kiriş İlköğretim Okulu
18. Nahit Menteşe İlköğretim Okulu
19. Osman Yozgatlı İlköğretim Okulu
20. Özel Aydın Bahçeşehir İlköğretim Okulu
21. Özel Başak İlköğretim Okulu
22. Özel Muzaffer Ancın İlköğretim Okulu
23. Ted Ege Koleji Özel İlköğretim Okulu
24. Türk Amerikan Derneği Özel Aydın İlköğretim Okulu
25. Ticaret Odası İlköğretim Okulu
26. Yahya Kemal Beyatlı İlköğretim Okulu
27. Yedieylül İlköğretim Okulu
28. Yörük Ali Efe İlköğretim Okulu
29. Yunus Emre İlköğretim Okulu
30. Zafer İlköğretim Okulu
31. Zübeyde Hanım İlköğretim Okulu
32. Ilıcabaşı İlköğretim Okulu

ÖZGEÇMİŞ

Yasemin DUR,

1985 yılında Antalya'da doğdu. İlköğrenimini Yurtpınar Atatürk İlköğretim Okulu'nda, ortaokulu Yurtpınar Gazi Ortaokulu'nda, liseyi de Aksu Anadolu Öğretmen Lisesi'nde okudu. 2002 yılında Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi'ni kazandı. 2010 yılında Muğla Üniversitesi Sosyal (Eğitim) Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda yüksek lisansa başladı ve 2014 yılında yüksek lisansını tamamladı. 2007 yılında Aydın'ın İncirliova ilçesinin Acarlar beldesindeki Fatih Sultan Mehmet İlköğretim Okulu'na Türkçe Öğretmeni olarak atandı. 2012 yılında aynı beldedeki 60. Yıl Ortaokulu'na geçti ve halen öğretmenlik görevini sürdürmektedir.