

**T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

**TÜRK EDEBİYATI DERS KİTAPLARININ PROGRAMA UYGUNLUĞUNUN
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Cihan Cevher DEMİR

**Tez Danışmanı
Yrd. Doç. Dr. Erdoğan TEZCİ**

Balıkesir, 2010

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEZ ONAYI

Enstitümüzün Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda 200112509006 numaralı Cihan Cevher DEMİR' in hazırladığı "**Türk Edebiyatı Ders Kitaplarının Programa Uygunluğunun Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi**" konulu YÜKSEK LİSANS tezi ile ilgili TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliği uyarınca 26/02/2010 tarihinde yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda tezin onayına OY BİRLİĞİ/OY ÇOKLUĞU ile karar verilmiştir.

Jüri Üyesi

Yrd. Doç. Dr. Erdoğan TEZCİ (Danışman)

Jüri Üyesi

Yrd. Doç. Dr. Bayram YILDIZ

Jüri Üyesi

Yrd. Doç. Dr. Hasan Hüseyin ŞAHAN

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduklarını onaylarım.

...../...../2010
Enstitü Müdürü
Prof. Dr. Oya SEYMEN

ÖN SÖZ

Kitaplar, insanlık var olduğundan bu yana önemini ve yerini koruyan gerek günlük hayatımızda gerek eğitim-öğretim hayatımızda kullandığımız temel kaynaklardan biridir. Ders kitapları, eğitim bilimlerinde yaşanan gelişme ve değişimlere paralel olarak, öğrencilerin mutlak öğrenmesi gereken bilgileri okuyup ezberledikleri tek kaynak olmaktan ziyade, öğrenme yaşantılarını zenginleştirmelerine olanak sağlayan içeriğe ve etkinliklere sahip, gerçek yaşam durumlarını deneyimleyebildikleri, öğrenmeye yardımcı kaynaklar olmalıdır.

Ders kitaplarının şekil ve içerik özellikleri ile ilgi pek çok araştırma yapılmıştır. Benzer şekilde yenilenen öğretim programları ve yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili de araştırmalar mevcuttur. Ancak öğretim programı- ders kitabı uyumunu araştıran çalışmalara rastlanmamıştır. Bu betimsel araştırmada Türk Edebiyatı ders kitaplarının öğretim programının amaçlarına, kapsamına, metin seçimi özelliklerine ve program yaklaşımına (yapılandırmacılık) uygunluğu öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın her aşamasında desteğini esirgemeyen danışmanım Yrd. Doç. Dr. Erdoğan TEZCİ'ye teşekkür ederim, kendisine minnettarım. Veri toplama ölçeğinin oluşturulması sürecinde görüşlerine başvurduğumuz değerli alan uzmanlarına katkılarından dolayı teşekkür ederim. Veri toplama ölçeğinin öğretmenlere ulaştırılmasında ve dönüşünde emeği geçen başta Ayvalık İlçe Millî Eğitim Müdürü Tamer KIRBAÇ ve Edremit İlçe Millî Eğitim Müdürü Atanur ÇAĞLAYAN olmak üzere bütün İlçe Millî Eğitim Müdürlerine, okul müdürlerine teşekkür ederim. Değerli zamanlarını ayırarak ölçeği cevaplayan Balıkesir ilinde görevli edebiyat öğretmenlerine teşekkür ederim.

Araştırmam sırasında her türlü desteği sağlayan anneme ve babama teşekkür ederim.

Cihan Cevher DEMİR

Ocak 2010, Balıkesir

ÖZET

TÜRK EDEBİYATI DERS KİTAPLARININ PROGRAMA UYGUNLUĞUNUN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

DEMİR, Cihan Cevher
Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Erdoğan TEZCİ
2010, XIII+129 Sayfa

Araştırmanın genel amacı Türk Edebiyatı ders kitaplarının öğretim programına uygunluğunun öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesidir. Araştırmanın birinci alt amacı Türk Edebiyatı ders kitaplarının, Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programına uygunluğu hakkında öğretmen görüşlerinin dağılımını belirlemektir. İkinci alt amacı ise Türk Edebiyatı ders kitaplarının Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programına uygunluğu açısından, öğretmen görüşlerinde cinsiyet, mezun oldukları eğitim programı, meslekî kıdem, görevli oldukları okul türü, haftalık ders saati sayısı, Türk Edebiyatı dersini okuttukları sınıflar, kurs ya da seminer gibi hizmet içi eğitim alıp almadıklarına göre farklılaşmanın olup olmadığını belirlemektir.

Araştırmanın modeli nicel araştırma yöntemlerinden betimsel taramadır. Araştırmada veriler geliştirilen 5'li Likert tipi ölçek ile elde edilmiştir. Edebiyat öğretmenleri, Türk Edebiyatı ders kitaplarının programa uygunluğu hakkında, dersin amaçları, kapsamlılık, metin seçimi ve program yaklaşımı alt boyutlarında görüş belirtmişlerdir.

Bu amaçla 2008-2009 Eğitim- Öğretim Yılında Balıkesir ilinde görevli 494 edebiyat öğretmeni çalışma evreni olarak tespit edilmiştir. Bütün öğretmenlere ulaşmak mümkün olacağı için örneklem alma yoluna gidilmemiştir. Katılım %81.78 olarak gerçekleşmiştir.

Araştırma sonucu elde edilen bulgulara göre edebiyat öğretmenleri Türk Edebiyatı ders kitaplarını genel olarak öğretim programına uygun bulmamışlardır.

Öğretmen görüşlerinde cinsiyet, mezun oldukları eğitim programı, meslekî kıdem, görevli oldukları okul türü, haftalık ders saati sayısı, Türk Edebiyatı dersini okuttukları sınıflar, kurs ya da seminer gibi hizmet içi eğitim alıp almadıklarına göre anlamlı bir farklılaşma olmamıştır. Ancak meslek lisesinde görevli öğretmenler ile genel liselerde görevli öğretmenlerin kapsamlılık alt boyutunda görüşleri arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Buna rağmen her iki okul türünde görevli öğretmenler ders kitaplarının kapsamlılık açısından programa uygun olmadığı görüşündedirler. Edebiyat öğretmenleri genel olarak kişisel özelliklerine bakılmaksızın, Türk Edebiyatı ders kitaplarının Öğretim Programına uygun hazırlanmadığı görüşündedirler.

Anahtar Kelimeler: ders kitapları, öğretim programı, Türk Edebiyatı ders kitabı, ders kitabı değerlendirme, öğretmen görüşleri

ABSTRACT

AN EVALUATION ON THE TURKISH LITERATURE COURSEBOOKS IN TERM OF CURRICULUM ACCORDING TO TEACHERS' OPINIONS

DEMİR, Cihan Cevher
Master Thesis, Department of Educational Sciences
Supervisor: Asst. Prof. Dr. Erdoğan TEZCİ
2010, XIII+129 pages

Main objective of the present study is to evaluate the appropriateness of Turkish Literature textbooks to curriculum according to teachers' opinions. The first sub-objective of the study is to determine the dispersion of teacher opinions on Turkish Literature textbooks about teaching program of Turkish Literature Course. The second one is to find out whether there are differences about appropriateness of Turkish Literature textbooks to the curriculum of the course in teachers' opinions according to certain variables such as gender, the programs they graduated, professional seniority, school types, credit hours per week, the classes they teach Turkish Literature and in-service activities they participated like seminars and courses.

The research design is descriptive, survey, one of the quantitative research methods. A 5-point Likert scale was developed to determine teachers' opinions on instruction programs of literature textbooks with a total of 35 items for 4 sub dimensions, which consisted of the objectives of the course, comprehensiveness, text selection and program approach. The scale was tested for validity and reliability.

The data of the investigation was obtained from 494 literature teachers working in the city of Balıkesir in 2008-2009 academic years. No sampling was preferred as all the teachers were accessible. The rate of participation was 81.78% of the teachers participated by answering the questionnaires.

According to the findings of the investigation, the literature teachers found the textbooks of Turkish Literature inappropriate to the course program in general.

The study revealed no meaningful difference in teachers' opinions according to variables such as gender, the programs they graduated, Professional seniority, school types, load of work per week, the classes they teach Turkish Literature and in-service activities they participated like seminars and courses. However, there is a meaningful difference at the sub-dimension of comprehensiveness between the teachers teaching at vocational high schools and those teaching at normal high schools. Both groups of teachers believed that the textbooks are inappropriate to the course program about comprehensiveness. Regardless of personal features, literature teachers think that Turkish Literature textbooks was not been prepared in accordance with the teaching program of the course.

Key Words: textbooks, teaching program, Turkish Literature textbooks, textbook evaluation, teachers' opinions

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖNSÖZ.....	iii
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
1. GİRİŞ.....	1
1.1. PROBLEM DURUMU.....	2
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	6
1.2.1. Araştırmanın Alt Amaçları.....	6
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	7
1.4. SAYILTILAR.....	9
1.5. SINIRLILIKLAR.....	9
1.6. TANIMLAR.....	9
2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	
2.1. EĞİTİMDE PROGRAM GELİŞTİRME VE ÖĞRETİM PROGRAMLARI.....	11
2.1.1. Program.....	12
2.1.2. Eğitim Programı.....	13
2.1.3. Öğretim Programı	14
2.1.4. Program Tasarısı.....	15
2.1.5. Program Geliştirme.....	16
2.1.6. Öğretim Programının Öğeleri	17
2.1.6.1. Amaçlar	17
2.1.6.2. İçerik	18
2.1.6.3. Eğitim Durumları.....	18
2.1.6.4. Değerlendirme.....	19
2.1.7. Program Geliştirmede Öğrenme Kuramlarının Etkisi.....	19
2.1.8. Yenilenen Öğretim Programları.....	22
2.1.9. Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı.....	28
2.2. ÖĞRETİM MATERYALLERİ VE DERS KİTABI.....	37
2.2.1. Eğitim Teknolojisi- Öğretim Teknolojisi ve Öğretim Materyalleri	37
2.2.2. Kitap ve Ders Kitabı.....	39
2.2.3. Eğitimde Ders Kitabı Kullanımı	39

2.2.4. Ders Kitaplarının Öğretim Programına Uygunluğu.....	42
2.3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	46
2.3.1. İlköğretim ve Ortaöğretimde Okutulan Farklı Ders Kitapları ile İlgili Araştırmalar.....	46
2.3.2. Türk Edebiyatı/ Türk Dili ve Edebiyatı/ Türkçe Ders Kitapları ile İlgili Araştırmalar.....	51
3. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ	
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	57
3.2. EVREN.....	57
3.3. ÖRNEKLEM.....	58
3.4. VERİ TOPLAMA ARACININ GELİŞTİRİLMESİ.....	59
3.4.1 Denemelik Madde Yazımı.....	59
3.4.2. Deneme Formunun İncelenmesi ve Ön Denemelerin Yapılması.....	60
3.4.3. Faktör Analizi	60
3.4.4. Madde Ayırıcılık Güçleri.....	64
3. 5. VERİLERİN TOPLANMASI.....	66
3. 6. VERİLERİN ANALİZİ.....	68
4. BULGULAR VE YORUMLAR	
4.1. ARAŞTIRMAYA KATILAN ÖĞRETMENLERİN KİŞİSEL BİLGİLERİNE İLİŞKİN BULGULAR.....	70
4.1.1 Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı.....	70
4.1.2. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Eğitim Programı Açısından Dağılımı.....	71
4.1.3. Öğretmenlerin Meslekî Kıdeme Göre Dağılımı.....	73
4.1.4. Öğretmenlerin Görevli Oldukları Okul Türüne Göre Dağılımı.....	73
4.1.5. Öğretmenlerin Haftalık Ders Saati Sayısı Açısından Dağılımı.....	74
4.1.6. Öğretmenlerin Türk Edebiyatı Dersini Okuttukları Sınıflar Açısından Dağılımı.....	75
4.1.7. Öğretmenlerin Kurs ya da Seminer Gibi Hizmet İçi Eğitim Alma Durumları Açısından Dağılımı	76

4.2. ARAŞTIRMAYA KATILAN ÖĞRETMENLERİN TÜRK EDEBİYATI DERS KİTAPLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN DAĞILIMI VE KİŞİSEL DEĞİŞKENLERE GÖRE FARKLILAŞMA DURUMU.....	78
4.2.1. Ders Kitaplarının Türk Edebiyatı Programına Uygunluğu Açısından Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı.....	78
4.2.1.1. Ders Kitaplarının Türk Edebiyatı Dersinin Amaçlarına Uygunluğu Alt Boyutuna İlişkin Bulgular.....	79
4.2.1.2. Ders Kitaplarının Kapsamlılık Açısından Programa Uygunluğu Alt Boyutuna İlişkin Bulgular.....	80
4.2.1.3. Ders Kitaplarının Metin Seçimi Açısından Programa Uygunluğu Alt Boyutuna İlişkin Bulgular.....	82
4.2.1.4. Ders Kitaplarının Program Yaklaşımı Açısından Uygunluğu Alt Boyutuna İlişkin Bulgular.....	84
4.2.2. Öğretmen Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular.....	86
4.2.2.1. Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Karşılaştırılması.....	86
4.2.2.2. Öğretmen Görüşlerinin Mezun Oldukları Eğitim Programı Değişkeni Açısından Karşılaştırılması.....	87
4.2.2.3. Öğretmen Görüşlerinin Meslekî Kıdem Değişkeni Açısından Karşılaştırılması.....	89
4.2.2.4. Öğretmen Görüşlerinin Görevli Oldukları Okul Türü Değişkeni Açısından Karşılaştırılması.....	92
4.2.2.5. Öğretmen Görüşlerinin Haftalık Ders Saati Sayısı Değişkeni Açısından Karşılaştırılması.....	96
4.2.2.6. Öğretmen Görüşlerinin Okuttuğu Sınıf Değişkeni Açısından Karşılaştırılması.....	98
4.2.2.7. Öğretmen Görüşlerinin Kurs ya da Seminer Alıp Almama Değişkeni Açısından Karşılaştırılması	100
5. ÖZET, SONUÇ VE ÖNERİLER	
5.1. ÖZET	101
5.2. SONUÇ.....	104
5.2.1. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Sonuçlar.....	104

5.2.2. Araştırmanın Birinci Alt Amacına Göre Sonuçlar.....	105
5.2.2.1. Türk Edebiyatı Ders Kitaplarının Dersin Amaçlarına Uygunluğu Açısında Sonuçlar.....	105
5.2.2.2. Türk Edebiyatı Ders Kitaplarının Kapsamlılık Açısından Uygunluğuna İlişkin Sonuçlar.....	107
5.2.2.3. Türk Edebiyatı Ders Kitaplarının Metin Seçimi Açısından Uygunluğuna İlişkin Sonuçlar.....	108
5.2.2.4. Türk Edebiyatı Ders Kitaplarının Program Yaklaşım Açısından Uygunluğuna İlişkin Sonuçlar.....	109
5.2.3. Araştırmanın İkinci Alt Amacına Göre Sonuçlar.....	111
5.2.3.1. Cinsiyete Göre Sonuçlar.....	111
5.2.3.2. Mezun Oldukları Eğitim Programına Göre Sonuçlar.....	112
5.2.3.3. Meslekî Kıdeme Göre Sonuçlar.....	112
5.2.3.4. Öğretmenlerin Görevli Oldukları Okul Türüne Göre Sonuçlar.....	113
5.2.3.5. Haftalık Ders Saati Sayısına Göre Sonuçlar.....	113
5.2.3.6. Türk Edebiyatı Dersini Okuttukları Sınıflara Göre Sonuçlar.....	114
5.2.3.7. Kurs ya da Seminer Gibi Hizmet İçi Eğitim Alıp Almadıklarına Göre Sonuçlar.....	114
5.2.4. Genel Sonuç.....	114
5.3. ÖNERİLER	116
5.3.1. Türk Edebiyatı Ders Kitaplarının Hazırlanması ile İlgili Öneriler.....	116
5.3.2. Edebiyat Öğretmenleri İçin Öneriler.....	117
5.3.3. İleri Araştırmalar İçin Öneriler.....	117
KAYNAKÇA.....	119
EKLER.....	126

TABLolar LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 1. İlçelere Göre Edebiyat Öğretmeni Sayısı.....	58
Tablo 2. Ölçeği Oluşturan Maddelerin İlişkili Oldukları Başlıklar ve Faktör Yükleri.....	62
Tablo 3. Ölçekte Yer Alan Maddelerin Ayırıcılık Güçleri (Alt-Üst Grup Değerleri).....	64
Tablo 4. Ölçeğin İlçelere Göre Dönüş Oranları.....	67
Tablo 5. Araştırmanın Evreninde Yer Alan Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı.....	70
Tablo 6. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı.....	71
Tablo 7. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Eğitim Programına Göre Dağılımı.....	72
Tablo 8. Öğretmenlerin Meslekî Kıdeme Göre Dağılımı.....	73
Tablo 9. Öğretmenlerin Görevli Oldukları Okul Türüne Göre Dağılımı.....	73
Tablo 10. Öğretmenlerin Haftalık Ders Saati Sayısına Göre Dağılımı.....	74
Tablo 11. Öğretmenlerin Türk Edebiyatı Dersini Okuttukları Sınıflara Göre Dağılımı.....	75
Tablo 12. Öğretmenlerin Kurs ya da Seminer Gibi Hizmet İçi Eğitim Alma Durumları Açısından Dağılımı.....	77
Tablo 13. Ders Kitaplarının Türk Edebiyatı Dersinin Amaçlarına Uygunluğu Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Cevaplarının Dağılımı.....	79
Tablo 14. Ders Kitaplarının Kapsamlılık Açısından Uygunluğu Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Cevaplarının Dağılımı.....	81
Tablo 15. Ders Kitaplarının Metin Seçimi Açısından Uygunluğu Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Cevaplarının Dağılımı.....	82
Tablo 16. Ders Kitaplarının Program Yaklaşımı Açısından Uygunluğu Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı.....	84
Tablo 17. Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Analizi Sonuçları.....	86
Tablo 18. Öğretmen Görüşlerinin Mezun Oldukları Eğitim Programı Değişkenine İlişkin Analiz Sonuçları.....	88
Tablo 19. Öğretmen Görüşlerinin Mezun Oldukları Eğitim Programı Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	89

Tablo 20. Öğretmen Görüşlerinin Meslekî Kıdem Değişkenine İlişkin Analiz Sonuçları.....	90
Tablo 21. Öğretmen Görüşlerinin Meslekî Kıdem Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	91
Tablo 22. Öğretmen Görüşlerinin Görevli Oldukları Okul Türü Değişkenine İlişkin Analiz Sonuçları.....	92
Tablo 23. Öğretmenlerin Görevli Olduğu Okul Türü Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	93
Tablo 24. Kapsamlılık Alt Boyutunda Gruplar Arası Scheffe Testi Sonuçları.....	94
Tablo 25. Öğretmenlerin Görevli Oldukları Okul Türü Değişkenine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	95
Tablo 26. Öğretmenlerin Görevli Oldukları Okul Türüne Göre Genel Ortalama Düzeyinde Yapılan Mann Whitney U Testi.....	95
Tablo 27. Öğretme Görüşlerinin Haftalık Ders Saati Sayısı Değişkenine İlişkin Analiz Sonuçları.....	96
Tablo 28. Haftalık Ders Saati Sayısı Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	97
Tablo 29. Öğretmen Görüşlerinin Okuttuğu Sınıf Değişkenine İlişkin Analiz Sonuçları.....	98
Tablo 30. Öğretmen Görüşlerinin Okuttuğu Sınıf Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	99
Tablo 31. Öğretmen Görüşlerinin Kurs ya da Seminer Alıp Almama Durumuna İlişkin Analiz Sonuçları.....	100

BÖLÜM I

GİRİŞ

Günümüzde yaşanan değişimler bireyleri, toplumları etkilediği, değişime zorladığı gibi eğitim sistemlerini de etkilemekte, değişime zorlamaktadır. Drucker (2000: 237), önümüzdeki yıllarda eğitim alanında meydana gelecek değişiklikler ile üç yüzyılı aşkın bir süre önce kitapların basılmaya başlamasından bu yana görülen değişiklikleri karşılaştırarak önümüzdeki yıllarda yaşanacak değişimin çok daha büyük olacağını ifade etmektedir.

Bu değişim ve dönüşüm sürecinde, Drucker'a (2000: 237) göre, bilgi sonrası oluşan yeni ekonomi, bilgi işçilerinin egemen olduğu toplumda sosyal performans ve sosyal sorumluluk açısından daha yeni ve daha zorlu taleplerde bulunacaktır. Eğitimli insanın kim olduğunu yeniden düşünecek, öğrenme-öğretme biçimlerimiz değişecek, okullardaki geleneksel disiplin anlayışı eskimiş hâle gelecek, ne öğrendiğimiz ve öğrettiğimiz, hatta bilgi derken neyi kastettiğimiz konusunda da birtakım değişikliklerle karşı karşıya kalacağız.

Eğitim sistemlerinin, bilgi toplumuna geçiş ile birlikte, sosyal ve kültürel alanda yaşanan değişimlere paralel olarak, çağın ihtiyaçlarını karşılayacak bir yapıya kavuşturulması gerekmektedir. Eğitimde yeniden yapılanma projeleri, sistemin tıkanıklığını çözmek amacıyla, öğrenme ve öğretme etkinliklerini gerçekleştiren *programı*, okulda öğrenmeyi sağlayacak ve toplumun beklentilerini karşılayacak insanı yetiştiren *öğretmeni* ve eğitim sisteminin etkili bir şekilde işlemesinde büyük oranda rolü olan *okul yönetimini* kapsamalıdır (Özden, 2003: 13).

Millî Eğitim Bakanlığı, dünyada yaşanan değişimler ve eğitim bilimlerindeki gelişmelere paralel olarak yeniden yapılanma sürecine girmiş, bu kapsamda yeni düzenlemeler yapmıştır. Ortaöğretimde öğrenim sürelerinin arttırılması, yeni ilköğretim ve ortaöğretim programlarının geliştirilmesi, programlara paralel ders kitaplarının hazırlanması yeniden yapılanma çerçevesinde son dönemde yapılan önemli değişikliklerdir. Eğitimin içeriğini oluşturması bakımından önemli olan ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde yenilenen öğretim programları, 2575 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayımlanarak uygulamaya geçilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı- Tebliğler Dergisi [MEB-TD], 2005).

Çağın gereklerine uygun olarak yapılan bu yeniliklerin amacına ulaşabilmesi için sürecin takip edilmesi, değerlendirmelerin yapılması, eleştirel bir yaklaşımla olumlu ve olumsuz yönlerinin açıkça ortaya konması gerekmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı, öğretim programları ve ders kitapları ile ilgili olarak ilköğretim programları ve ders kitapları ile ortaöğretim programları ve ders kitaplarını düzenlediği çeşitli çalıştaylar ile değerlendirmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [MEB- TTKB], 2008). Benzer şekilde akademik kurumlar da yenilenen öğretim programları ve ders kitapları ile ilgili bilimsel araştırmalar yapmalıdır. Bütün bu araştırmaların programın uygulayıcısı olan ve ders kitaplarının sınıflarda kullanılmasını sağlayan öğretmenlerin görüşlerine göre yapılması, sürecin uygulama boyutuna dair somut bildirimler sağlaması bakımından önemlidir.

1.1. PROBLEM DURUMU

Okullardaki eğitim, ülkenin eğitim politikasını uygulamaya dönüştürme amacına hizmet etme rolü üstlendirilmiş programlarla gerçekleştirilmektedir (Z.Kaya, 2002: 90). Ders kitapları, programda yer alan içerik doğrultusunda hazırlanan, öğrenme-öğretme süreçlerinin planlı olarak yapılmasını sağlayan, ölçme- değerlendirme ögesini içeren, millî eğitimin ve dersin amaçlarına uygun hazırlanmış önemli öğretim araçlarından biridir. Ders kitabının programa uygun hazırlanması, eğitimin hedeflerine ulaşılmasında önemli bir yere sahiptir. Ders kitabı, öğrenci ve öğretmenlerin dersleri ile ilgili iletişimi ilk

sağladıkları, öğrenme-öğretme sürecini şekillendirdikleri, ihtiyaç duyulan farklı araç ve gereçlere ulaşılması ile ilgili yönergeleri buldukları temel kaynaktır.

Eğitim sürecinde sınıfta en çok kullanılan aracın ders kitabı olduğu söylenebilir (Şahin ve Yıldırım, 1999: 47). Nitekim gerek Kılıç ve Seven (2006), gerekse Kolaç (2003) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarına göre ders kitaplarının en çok ve en yaygın kullanılan araç olduğu belirlenmiştir. Ayrıca programlarda yer alan konulara ilişkin temel başvuru kaynağı olduğu da ortaya konmuştur. Türkiye’de Seven’in 2001’de yedi ilde yaptığı araştırmada, ders kitabının %72 oranı ile en fazla kullanılan araç olduğu ve %69.5 oranında her derste kullanıldığı ortaya çıkmıştır (Kılıç ve Seven, 2006). Gelişen teknolojilere, modern ders araçlarına rağmen ders kitaplarının eğitimdeki yerini koruduğu görülmektedir. Kolaç (2003), ders kitapları, öğretim programlarında yer alan konulara ilişkin bilgiyi planlı, düzenli ve aşamalı olarak içerdiği için geliştirilen diğer modern ders araçlarına rağmen öğretmen ve öğrencilerin temel başvuru kaynağı, vazgeçilmeyen ders aracı olma özelliğini koruduğunu belirterek ders kitaplarının eğitimdeki yerini vurgulamıştır.

Eğitim-öğretim süreçlerinde yaygın olarak kullanılan ders kitaplarının belli niteliklere sahip olması gerektiği bir gerçektir. Ancak ders kitapları ile ilgili yapılan araştırmalar, ders kitaplarına yönelik dünya ölçeğinde kabul görmüş belirli bir yöntem ya da kriterin olmadığına işaret etmektedir (Duman ve Çakmak, 2004). Her ülke kendi şartlarına göre çeşitli kriterler belirlemektedir.

Türkiye’de ders kitaplarında bulunması gereken nitelikleri belirleyen ve uygulayan kurum Millî Eğitim Bakanlığıdır. MEB, örgün ve yaygın eğitim kurumlarında kullanılacak ders kitabı ve diğer eğitim araçlarının nitelikleri, hazırlanması, incelenmesi ve değerlendirmesine ilişkin usul ve esasları Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği (MEB-TD, 1995) ile düzenlemiştir. Bu düzenleme ile ders kitapları için standartlar tespit edilmiş, ders kitaplarında bulunması gereken nitelikler belirlenmiştir. Bunun yanı sıra Türk Standartları Enstitüsü tarafından oluşturulan standartlar da

vardır. TS 10220 Ders Kitapları Standardı, her tür ve derecedeki eğitim öğretim kurumlarında kullanılan ders kitaplarını kapsayan standartlardır. Bu standartta ders kitabı, kitap yaprağı, sayfa, kitap kapağı, gramaj, punto, kitap boyutu ve sırt kavramları tanımlanmış, olması gereken standartlar belirlenmiştir (Akt: Z.Kaya, 2006: 83). Ayrıca eğitim fakültelerinde okutulan Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı gibi dersler çerçevesinde, ders kitapları ve diğer eğitim araçları ile ilgili yapılan araştırmalar ders kitaplarında bulunması gereken nitelikler konusunda bilimsel anlamda alana katkı sağlamaktadır.

Ders kitapları ile ilgili niteliklerin ortaya konmuş olması, hazırlanan kitapların nitelikli olduğu anlamına gelmemektedir. Nitekim Türkiye’de ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde okutulan farklı ders kitapları çeşitli açılardan ele alınarak farklı araştırmalarla değerlendirilmiştir. Araştırmalarda ders kitaplarının bilimsel açıdan doğru, programa uygun, ancak içerik, resim ve örneklerin günlük hayatla yeteri kadar ilişkili olmadığı ve genel olarak yetersiz olduğu belirlenmiştir (Güzel, Oral ve Yıldırım, 2009). Arslan ve Özpınar (2009), ders kitaplarında, öğrencilerin ön bilgilerinin yeterince dikkate alınmadığı, üniteler arasında kopukluk olduğu, değerlendirme sorularının uygulama basamağı üstüne çıkmadığını belirtmişlerdir. Yapıcı (2004) ve Keser (2004) yaptıkları araştırmada ders kitaplarının görsel ve biçimsel olarak uygun olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca ders kitaplarının öğrenci merkezli yazılmadığı, program geliştirme ilkelerine uyulmadığı, estetik açıdan yeterli olmadığı, bilgi ve yöntemlerin güncel olmadığı şeklinde de eleştiriler yapılmıştır (Ceyhan ve Yiğit, 2005). Öğretmen ve öğrencilerin derste ağırlıklı olarak kullandıkları eğitim aracı olan ders kitabı hakkında olumlu ve olumsuz görüşlerini, kitaplarda bulunmasını istedikleri özellikleri dile getirmeleri ders kitaplarından beklenen yararların ortaya çıkmasını sağlayacaktır.

Hızla değişen bilgi ve iletişim teknolojilerine rağmen önemini ve yerini koruyan ders kitapları, çağın ihtiyaçlarına göre geliştirilerek yenilenmelidir. Türkiye’de ders kitapları, öğretim programlarının yenilenmesine paralel olarak yeniden yazılmaktadır. Son olarak Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2005

yılında ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde bütün öğretim programları ve ders kitapları öğrenme-öğretmede yeni yaklaşımlar dikkate alınarak yapılandırmacı bir anlayışla değiştirilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı-Ortaöğretim Genel Müdürlüğü [MEB- OGM], 2009).

Yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesi ile birlikte bilginin doğasına ilişkin yeni bir felsefe benimsenmiş, öğrenme-öğretme yaklaşımları, öğrenci ve öğretmenin rolleri değişmiştir. Yapılandırmacı yaklaşım, öğretmenlerin öğretim programlarını sabit, değişmeyen yapılar, kendilerini de bilginin yegâne kaynağı olarak görmeleri yerine, hem öğretim programlarını hem ders işleme yöntemlerini sürekli analiz etmelerini gerektirmektedir (Özden, 2003: 54-56). Öğrenciler, yapılandırmacı yaklaşımda hem öğretim programının içeriğine hem de öğrenme-öğretme süreçlerine etkin olarak kendi bilgilerini oluşturma bağlamında dâhil olmaktadır. Öğretmenler, bilginin kaynağı olma değil, öğrencinin kendi bilgisini oluşturmada rehberlik görevi üstlenmektedirler.

Öğretmen ve öğrencinin rollerinin değiştiği bir yaklaşımda öğrenme-öğretme süreçlerinin işleyiş şekli ve eğitim ortamında kullanılan araç-gereçlerin tanımı ve fonksiyonu da değişmektedir. Geçmişte bilgi aktarma işlevine sahip olan araç ve gereçler, yapılandırmacı yaklaşımda boş teknoloji işlevi ile ön plana geçmiştir (Tezci ve Uysal, 2004).

İçeriğin yapılandırılmadığı, çoklu bakış açılarına yer verildiği, yaparak yaşayarak öğrenmenin esas olduğu yapılandırmacı yaklaşımda, ders kitaplarının tek kaynak olmaktan çıkarak öğrencileri çevreye, hayata yönlendiren, kendi bilgilerini oluşturmalarını sağlamada yardımcı, ihtiyaç duyulan araç-gereç ve ortamları sağlamaya imkân veren bir niteliğe sahip olması gerekmektedir.

Yenilenen öğretim programlarına göre hazırlanan ders kitapları, Millî Eğitim Bakanlığının hazırladığı yönetmelikte belirtilen özelliklere sahip olmasının yanında, öğretim programlarının yenilenmesinde benimsenen yapılandırmacı yaklaşıma da uygun olmalıdır. Program hedeflerinin gerçekleşmesi öğrenme-öğretme süreçlerinde temel araç olarak kullanılan

ders kitaplarının da aynı anlayışla hazırlanıp kullanılmasına bağlıdır. Yeni yaklaşımların benimsendiği öğretim programlarının uygulanmasında geleneksel anlayışa bağlı davranış kalıplarının devam ettirilmesi eğitimin hedeflerine ulaşılmasını zorlaştırabilir.

Eğitim sisteminin önemli girdileri arasında yer alan ders kitaplarının, kullanıcıları olan öğretmenler tarafından öğretim programında belirtilen esaslar açısından değerlendirilmesi, öğretmenlerin de sürece katılımlarının sağlanması bakımından gereklidir. Öğretim programlarının ve buna paralel olarak hazırlanan ders kitaplarının 2005 yılından başlayarak yenilenmesi ile alanda program değerlendirme ve ders kitabı inceleme çalışmalarının yapılması ihtiyacı doğmuştur. Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı 2005' te yenilenmiş, buna paralel olarak Türk Edebiyatı ders kitapları da 2006-2007 Eğitim-Öğretim Yılında 9 ve 10. sınıflar için, 2007-2008 Eğitim-Öğretim Yılında 11. sınıflar için ve 2008-2009 Eğitim-Öğretim Yılında 12. sınıflar için hazırlanmıştır. Kullanılacak olan bütün ders kitapların tamamlanması, Türk Edebiyatı ders kitaplarının programa uygun olup olmadığının öğretmen görüşlerine göre genel olarak değerlendirilmesine imkân sağlamaktadır.

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Araştırmanın genel amacı, ortaöğretim kurumlarında okutulmakta olan Türk Edebiyatı ders kitaplarının öğretim programına uygunluğunun öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesidir.

1.2.1. Araştırmanın Alt Amaçları

Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki alt amaçlar belirlenmiştir:

1. Türk Edebiyatı ders kitaplarının, Türk Edebiyatı dersi öğretim programına uygunluğu hakkında öğretmen görüşlerinin dağılımını belirlemek.

2. Türk Edebiyatı ders kitaplarının Türk Edebiyatı dersi öğretim programına uygunluğu açısından, öğretmen görüşlerini;
- Cinsiyet,
 - Mezun oldukları eğitim programı,
 - Meslekî kıdem,
 - Görevli oldukları okul türü,
 - Haftalık ders saati sayısı,
 - Türk Edebiyatı dersini okuttukları sınıflar,
 - Kurs ya da seminer gibi hizmet içi eğitim alıp almama durumları açısından karşılaştırmak.

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Ders kitabı, öğrenme-öğretme sürecinde kullanılacak temel araçlardandır. Bu süreçte ders kitabının kendinden beklenen yararları ortaya koyabilmesi, öğretim programına ne derece uygun hazırlanabildiğine bağlıdır. Programa uygun hazırlanan ders kitabı, öğrenme-öğretme süreçlerinin etkili ve verimli olmasında önemli rol oynar; hem görsel hem de işitsel öğretim ortamını aynı anda sağlayarak çoklu öğrenme ortamlarının oluşmasına katkıda bulunur. Bu şekilde öğrenciler için daha zengin öğrenme ortamı hazırlanmış olur. Bu durum hem öğretim etkinliklerini daha zevkli kılar hem de öğrencilerin öğrenme düzeylerini artırır (Tan ve Erdoğan, 2004: 94).

Ders kitapları, öğretim programı, öğretmen ve öğrencinin bulunduğu ortak bir noktadır. Ders kitaplarını değerlendirme, eğitimin hedeflerinin belirlenmesi ile başlayan güncel yaklaşımların eğitime yansımalarından öğretim programlarına, öğrenme-öğretme süreçlerinden etkinliklere, öğretmen ve öğrencinin rollerinden bir sınıf ortamında bir ders saatinde yaşananlara kadar bütün aşamaları inceleme-araştırma imkânı sunar. Bir ülkede kullanılan ders kitaplarının nitelikleri, o ülkenin eğitiminin kalitesi hakkında önemli ipuçları verir. Baskı kalitesi, kullanılan kâğıt, fiyatlar, içeriğin zenginliği, kullanma oranları, öğrenciye görelilik, dil ve anlatım özellikleri eğitime verilen önemin, bu kalitenin göstergelerinden bazılarıdır.

Edebiyatın konusu doğrudan insanın kendisidir. Edebiyat, hayalleri, duyguları düşünceleri, yaşadıkları, yaşamadıkları ile insan gerçeğini ele alır. İnsanı kendi diliyle kendisine anlatır. Çeviri eserler yoluyla farklı milletleri, kültürleri, insanları tanıtır, yeni dünyalara kapılar aralar. Edebiyat eğitimi, insanı insan yapan ulusal ve evrensel değerlerin kazandırılmasında, kendini tanımasında, duygu ve düşüncelerini ifade etme becerileri kazanmasında çok önemlidir. Edebiyat dersi, dil ve kültür mirasını tanıtarak toplum içinde birey olma mücadelesi veren insanın önüne seçkin örneklerin bulunduğu bir derstir. Ders kitaplarında yer alan her metin, sorulan her soru, kullanılan her resim, her fotoğraf öğrenci için yeni hayaller, yeni duygular, yeni düşünceler demektir. Edebiyat dersi, küreselleşen dünyada kendi kimliği ve kişiliği ile var olması beklenen insanı yetiştiren en önemli derslerden biridir. Edebiyat ders kitapları da bu amacın gerçekleşmesinde kullanılacak temel araçlardandır.

Türk Edebiyatı ders kitapları, öğretim programının felsefesine, genel amaçlarına, içeriğine uygun, kazanım ve becerileri karşılayacak etkinliklerin yer aldığı, belirlenen niteliklere sahip metinlerin seçildiği bir ders kitabı olmalıdır. Ayrıca “Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği” ne de uygun olmalıdır.

Yenilenen öğretim programlarının değerlendirilmesi ve ders kitaplarının incelenmesi ile ilgili pek çok araştırma yapılmıştır. Ancak ilgili araştırmaların taramasında Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı ve Türk Edebiyatı ders kitapları ile ilgili çalışmaların, program ve ders kitaplarının yeni olması nedeniyle çok az olduğu görülmüştür. Bu bağlamda araştırmanın edebiyat eğitiminin önemi ve edebiyat ders kitaplarının programa uygunluğu ile ilgili olarak akademik anlamada araştırmacılara, edebiyat öğretmenlerine, programları ve ders kitaplarını hazırlayanlara mevcut durumu görmeleri açısından katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Ayrıca ders kitaplarını inceleyen araştırmalar, çoğunlukla biçimsel özellikler ve öğrenci özelliklerine uyumla ilgilidir. Bu tür araştırmaların yanı sıra öğretim programının etkili uygulanmasında kullanılan ders kitaplarının programa uygunluğunun araştırılması da alana katkı sağlayacaktır.

Araştırmalarda programı uygulayan ve ders kitaplarını programın hedeflerine ulaşmasında araç olarak kullanan öğretmenlerin ders kitapları ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi, arzulanan başarının elde edilmesi açısından önemlidir.

1.4. SAYILTILAR

Araştırmanın planlanmasında, yürütülmesinde ve bulguların yorumlanmasında aşağıdaki sayılıtlardan hareket edilmiştir:

1. Öğretmenler veri toplama aracına tarafsız, doğrulukla ve içtenlikle cevap vermişlerdir.
2. Veri toplamada kullanılan ölçek, araştırmanın amaçlarına uygun, veri toplama imkânı sağlar niteliktedir.

1.5. SINIRLILIKLAR

Araştırma;

1. Balıkesir ilindeki ortaöğretim kurumları ile sınırlıdır.
2. Balıkesir ilinde ortaöğretim kurumlarında görev yapan Türk Edebiyatı/Dil ve Anlatım öğretmenleri ile sınırlıdır.
3. 9, 10, 11 ve 12. sınıf Türk Edebiyatı ders kitapları ile sınırlıdır.
4. Türk Edebiyatı ders kitaplarının programa uygunluğu ile sınırlıdır.

1.6. TANIMLAR

Eğitim Programı: Eğitim programı, öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir (Demirel, 2002: 5).

Öğretim Programı: Öğretim programı, okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneğidir (Demirel, 2002: 7).

Ders Programı: Ders programı, bir ders süresi içinde planlanan hedeflerin bireye nasıl kazandırılacağını gösteren tüm etkinliklerin yer aldığı bir plandır (Demirel, 2002: 7).

Ders Kitabı: Ders kitabı, bir eğitim programında yer alan hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ile ölçme-değerlendirme boyutlarına uygun olarak hazırlanmış ve öğrenme amaçlı kullanılan basılı bir öğretim materyalidir (Demirel ve Kıroğlu, 2006: 2).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde öğretim programları ve ders kitapları ile ilgili kuramsal temellere ve konu ile ilgili yapılmış farkı araştırma sonuçlarına yer verilmiştir.

2.1. EĞİTİMDE PROGRAM GELİŞTİRME VE ÖĞRETİM PROGRAMLARI

Bundan yüzlerce yıl önce Cicero (MÖ 106-43) insanın eğitime eğilimli bir varlık olduğunu söylemiştir (Akt: Erdoğan, 2002: 40). Doğduğu andan itibaren yaşamayı öğrenmeye başlayan insan, büyüdükçe yaşadığı hayatı, kendisini, çevresini tanır. İnsan için ailede başlayan öğrenme-öğretme süreci bütün yaşamı boyunca devam eder. Günlük yaşamımıza giren pek çok olay, araç ve gereç insan davranışlarında değişikliğe sebep olmaktadır. Bunlardan bir kısmı belli amaçlar için düzenlenmişlerdir ve kontrol altında cereyan ederler, bir kısmı da belli amaçlar için düzenlenmiş planlı faaliyetler değildir. Bu sınıflamadaki birinci tür faaliyetler formal, ikinci tür faaliyetler ise informal eğitim olarak kabul edilebilir (Fidan ve Erden, 1991'den aktaran Baykul, 1992: 85). Bir başka ifadeyle bünyesinde plan unsuru taşıyan eğitim formal eğitim, her an her yerde bir plana bağlı olmaksızın gerçekleşen eğitim, informal eğitimidir (Senemoğlu, 2002: 7).

Eğitim, bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir (Ertürk, 1979: 12). Kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirmek, ancak planlanmış bir eğitimle mümkündür. Eğitimde önceden belirlenmiş, planlanmış hedeflerin bulunması ve bu hedeflere ulaşılmaya çalışılması, eğitim sistemlerinin, okulların, derslerin, ders programlarının ortaya çıkmasını sağlamış; öğretmenleri, öğrencileri, yöneticileri belli kurumsal yapılar içinde bir araya getirmiştir.

İstendik davranış ya da değişiklerin ne olduğu, kim tarafından belirleneceği, nasıl belirleneceği, hangi sistemle uygulanacağı, kimin uygulayacağı, öğrencinin, öğretmeninin rolünün ne olduğu, öğrenme-öğretme süreçlerinin nasıl olacağı, hangi derslerin okutulacağı, öğretim programlarının nasıl olacağı gibi sorulara her eğitim sistemi kendi içinde cevaplar vererek bir yapı oluşturmaktadır. Bu yapı içerisinde, eğitim sisteminin belirlenen amaçlar doğrultusunda yürütülmesini sağlayan eğitim yöneticileri ve geliştirilen programların sınıf ortamında öğrencilerle birlikte uygulayıcısı olma bakımından öğretmenler, eğitimin insan kaynaklarını oluşturmaktadır. Eğitim yöneticilerini, öğretmenleri, öğrencileri önceden belirlenmiş amaçlar doğrultusunda bir noktada buluşturan, eğitimin içeriğini oluşturan esas unsur programdır.

2.1.1. Program

Kelimenin sözlük anlamına baktığımızda birbirinden çok da farklı olmayan tanımları yapılmıştır. Türk Dil Kurumu (TDK) Türkçe Sözlük'ünde (1981: 661) program, yapılacak bir işin bölümlerini ve her bölümün zamanını gösteren maddelerin tamamı, olarak tanımlamıştır. Doğan (1996: 913) ise programı, "1. Bir işin, fiilin zaman, mekân, şahıs ve sıralama bakımından göstereceği seyirle ilgili düzenleme 2. Bu düzenlemeyi ifade eden basılı kâğıt"; programlamak ise, yapılacak bir işin bölümlerini ve her bölümün zamanını gösteren maddeleri bir araya getirmek olarak tanımlamıştır. Doğan (1996: 913), TDK Türkçe Sözlük'ünden farklı olarak, program tanımında şahıs ve mekân unsurlarını vurgulamıştır. Redhouse'ta (1974), program, çalışma yönergesi, düzen olarak tanımlanmıştır.

Tan ve Erdoğan (2004: 10) program kavramını, belli bir amaca ulaşabilmek için, yapılması gereken aktivitelerin nelerden oluştuğunun belirlenmesi, aşamalı bir şekilde sıralanması, her bir aktivitenin alacağı zamanı, nasıl yapılacağını ve yapılan işlerin uygunluğunun nasıl belirlenebileceğinin bir tasarısı olarak tanımlamıştır.

2.1.2. Eğitim Programı

Eğitim programı karşılığında kullanılan *curriculum* sözcüğü, klasik atletizmden ödünç alınmış bir benzetmedir. “Kur”s gibi, o da öğrencilerin çepeçevre koşması gereken bir yol, bir düzen ya da “disiplinler” sistemidir (Burke, 2001: 90). Kelimenin etimolojik yapısından hareketle kimi eğitimci, yazar ve düşünürler *izlençe*, kimi eğitimciler de *yetişek* sözcüğünü kullanmayı benimsemişlerdir. Ancak günümüzde eğitimciler tarafından daha çok *eğitim programı* kavramı kullanılmaktadır (Demirel, 2002: 1).

Variş (1971: 66) eğitim programını, “Çocuklarda ve gençlerde istenen davranış değişikliğini meydana getirmek üzere hazırlanan ve devamlı surette geliştirilen araçtır.” şeklinde tanımlamış, eğitim programının eğitim politikası ve teorisiyle olan ilişkisine dikkat çekmiş, eğitim programlarının uygulama ile millî eğitim politikasını birleştiren bir köprü olduğuna işaret etmiştir.

Ertürk (1976: 14), “yetişek” kavramı ile ifade ettiği programı “Belli öğrencileri, belli bir zaman süresi içinde yetiştirmeye yönelik düzenli eğitim durumlarının tümü.” olarak tanımlamıştır. Erden’e (1995: 4) göre eğitim programı, bir eğitim kurumunun amaçları doğrultusunda düzenlenmiş “planlı” eğitim faaliyetlerinin tümüdür. Sönmez (2003: 7), açık sistem olarak yapılandırılmasının gerekli olduğunu vurguladığı eğitimin, hedeflerine ulaşabilmesinin yolunun *yetişek* olduğunu söyler ve yetişiği, kişide gözlenmesi kararlaştırılan hedefleri, bunları gerçekleştirebilecek düzenli eğitim ve sınav durumlarını içeren dirik bir bütün olarak tanımlar.

Demirel’e (2002: 5) göre eğitim programı, öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir. Tan ve Erdoğan’a (2004: 10) göre ise eğitim programı, belli bir okul ya da eğitim kurumunda öğrencilerin arzulan hedefleri kazanmaları için yapılacak tüm öğrenme-öğretme (okul içi-okul dışı) etkinliklerini içeren programlardır.

Eğitim programları, millî eğitimin amaç ve ilkeleri ile kurumları arasında köprü görevi görür. Eğitimin amacına ulaşabilmesi eğitim programları aracılığı ile mümkündür. Eğitim programları okulların iş görüşünü yansıtır. Bir kurumun yapacağı bütün eğitim etkinliklerini kapsar. Eğitimin planlı ve programlı olması eğitim programları sayesinde olur. Okullar, yöneticiler, öğretmenler, öğretim programları, eğitim programlarının hedefleri çerçevesinde yapılıır, toplumun, ülkenin ihtiyacı olan bireyin yetişmesine imkân sağlar.

2.1.3. Öğretim Programı

Eğitim programı ile öğretim programı kavramlarının birlikte, çoğu kez de birinin diğerinin yerine kullanıldığını belirten Demirel (2002: 7), eğitim programının belirlenen hedefler doğrultusunda planlanan tüm eğitim etkinliklerini, öğretim programın ise bir eğitim basamağında çeşitli sınıf ve derslerde ele alınacak konularla ilgili tüm öğretim etkinliklerini kapsadığını belirtmiştir. Burada vurgulanan ayırım, eğitim programı bir kurumun, öğretim programı ise belli bir eğitim basamağının programı olduğudur.

Aynı görüşü Erden (1995: 4) öğretim programı, ders dışı faaliyet programları ve rehberlik programları ile birlikte eğitim programlarının alt sistemidir, şeklinde ifade etmiştir. Özçelik'e (1998: 4) göre öğretim programı, bir dersle ilgili öğrenme-öğretme sürecinde nelerin niçin ve nasıl yer alacağını gösteren bir kılavuz, başka bir deyişle bu nitelikte bir proje planıdır.

Öğretim programı, belli bir öğretim basamağındaki sınıflarda okutulacak derslerin amaçlarını, içeriğini (konusunu), süresini, eğitim yaşantıları ve değerlendirme süreçlerini kapsayan çalışmalardır (Gülyüz, 2002: 4).

Senemoğlu'na (2002: 8) göre öğretim programı, bir derste öğrencilerin ulaşacağı hedefleri, hedeflerin kapsadığı davranışları, davranışları kazandırmak üzere düzenlenecek eğitim durumlarını ve davranışların ne derece kazandırıldığını ortaya koyabilecek sınaı durumlarını kapsayan,

gelişmeye açık ve çok yönlü etkileşim içinde olan ögeler bütünüdür. Tanımdan da anlaşılacağı gibi öğretim programının kapsamı gereken üç temel öge; hedefler, eğitim durumları ve değerlendirmedir.

Eğitim bilimciler, öğretim programını tanımlarken genelde eğitim programının amaçları ile ilişki kurarak, bir öğretim programının hangi unsurlardan meydana gelmesi gerektiğini söylemişlerdir. Öğretim programı, program geliştirme süreci sonunda ortaya çıkar. Bu sürecin sonunda, bir ders için bir sınıf düzeyinde ne öğretilmeli, nasıl öğretilmeli, niçin öğretilmeli, geliştirilecek olan öğretim programının tasarımı nasıl olmalı, hangi esas ve usullere göre yapılmalı sorularının cevap bulması beklenir.

2.1.4. Program Tasarısı

Program tasarısı, geliştirilecek programların modelinin belirlenmesi sürecidir. Erden'e (1995: 6-8) göre program tasarısının hazırlanmasında iki ayrı düzeyde karar verilmelidir. Birinci aşamada toplum, konu alanı, birey analiz edilerek sosyal, politik, ekonomik tercihler ve planlar doğrultusunda genel ve özel hedefler belirlenmeli; ikinci aşamada ise, elde edilen hedefler doğrultusunda programı oluşturan hedef, kapsam, eğitim durumu ve değerlendirme ögeleri belirlenmelidir. Demirel'e (2002: 47) göre program tasarısı, eğitim programının hangi ögelerden oluşacağını ortaya çıkarılması sürecidir. Daha geniş bir ifade ile yetişek tasarımı (curriculum design), öğrenme yaşantılarının dayanışıklık esasına göre kümelenmesi, tekrarlanırlık ve aşamalılık esasına göre sıralanması ve böylece birbirleriyle bağlantılı birimlerden oluşan bir bütün oluşturulmasıdır (Demirel, 2002: 308).

Program geliştirme faaliyetleri, programda bulunması gereken ögelerin belirlenmesi süreci ile başlamaktadır. Ögelerin belirlenmesi ile bir program tasarısı ortaya çıkmakta, program modeli geliştirilmektedir. Saylan (1995: 23) program tasarısını, kaynaklar, düzenleme prensipleri ve uygulama için gerekli yönetsel şartlara bağlı olarak program elemanlarının belirlenmesi, seçilmesi, sıralanması ve düzenlemesini gösteren bir plan şeklinde tanımlamıştır. Demirel'e (2002: 47) göre program tasarımları, bir eğitim

programını oluşturan temel ögelerden oluşmakta ve bu ögeler arasındaki ilişkiler açısından farklılıkları ortaya koymakla farklı tasarımlar ortaya çıkmaktadır. Program geliştirme uzmanları öncelikle, geliştirilecek öğretim programının modelini tasarlamalı, öğelere ve bu öğelerin nasıl yer alacağına karar vermelidir.

2.1.5. Program Geliştirme

Program geliştirme, gerek okul içinde ve gerekse okul dışında, millî eğitimin ve okulun amaçlarını etkinlikle gerçekleştirmek üzere düzenlenen içerik ve faaliyetlerin, uygun metot, teknik, araç ve gereçlerle geliştirilmesine yönelmiş koordineli çabaların tümüdür (Varış, 1997: 16). Program geliştirme en genel anlamıyla, eğitim programlarının tasarlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve değerlendirme sonucu elde edilen veriler doğrultusunda yeniden düzenlenmesi sürecidir (Erden, 1995: 4).

Program geliştirme, öğretim programının tüm ögelerini daha etkili ve yeterli hâle getirme sürecidir. Başka bir deyişle, program geliştirme, ulaşılması gereken hedeflerin saptanmasını, öğrenme yaşantılarının seçilip düzenlenmesini ve kazandırılmasını, öğrenme yaşantılarının etkililiğini, ölçme-değerlendirme etkinliklerini ve programın tüm ögelerine dönüt verme ve düzeltme çalışmalarını bünyesinde bulundurur. Kısaca program geliştirme, öğretim programının ögeleri arasında gelişmeye dönük, karşılıklı ve çembersel etkileşimi sağlayan bir süreçtir (Demirel, 2002; Senemoğlu, 2002).

Demirel (2002: 6) program geliştirmenin, eğitim programının *hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme* ögeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünü olarak tanımlamanın uygun görüldüğünü ifade etmiştir. Küçükahmet (2004: 2), bir programdan bahsedebilmek için olmazsa olmaz dört boyuttan söz etmek gerektiğine işaret etmiştir. Bu ögeleri “amaç, içerik, öğretim süreçleri, değerlendirme” olarak sıralamıştır.

2.1.6. Öğretim Programının Öğeleri

Bir öğretim programını anlamak, o program hakkında görüş ileri sürebilmek için, programın hangi öğelerden oluştuğunu ve bu öğelerin özelliklerini bilmek gerekmektedir (Güleryüz, 2002).

Variş'a (1971: 12) göre programın öğeleri, amaçlar, içeriğin seçimi ve düzeni, öğretim süreçleri ve değerlendirmedir. Ertürk'e (1979: 14) göre yetişegin unsurlarını 1) Hedefler yani istendik davranışlar, 2) Öğrenme yaşantıları (yani eğitim durumları), 3) Değerlendirme faaliyetleri şeklinde üç ana grupta toplamak mümkündür. Sönmez (2003: 8), yetişek olarak ifade ettiği programda bulunması gereken elemanları dört grupta toplamıştır: 1) Bireyde bulunması istenen özellikler yani hedefler ve hedeflerin göstergesi olan davranışlar, 2) İçerik ve konunun örüntüsü yani üniteler, 3) Her davranışı, öğrencilerin her birine kazandıracak eğitim durumları, 4) Her davranışı, her bir öğrencinin kazanıp kazanmadığını, kazandıysa ne derece kazandığını yoklayan sınama durumları. Demirel (2002: 105), programın öğelerini, hedef, içerik, eğitim ve sınama durumları olarak ifade etmiştir.

2.1.6.1. Amaçlar

Program geliştirme çalışmalarında, her şeyden önce eğitimin toplumsal ve bireysel temelleri araştırılıp eğitimin sistematik teorisini dile getirmek ve eğitim *amaçlarını* bu teoriye göre düzenlemek gerekmektedir (Variş, 1971: 12).

Eğitimde *hedefler*, uzak hedefler, genel hedefler ve özel hedefler şeklinde üç düzeyde belirlenebilir. Eğitimde uzak hedefler politik felsefeyi yansıtır; gördüğü iş, yön göstermekten, yani eğitim hizmetlerinin ne yönde işe koşulacağına işaret etmekten ibarettir ve eğitimin genel hedefleri saptanırken yön tayini sağlar. Genel hedefler, işgörü farklılaşmasına göre, eğitimin genel hedefleri ve okulun genel hedefleri şeklinde iki düzeyde düşünülebilir. Eğitimin genel hedefleri uzak hedefin bir bakıma yorumu, hatta dökümü gibidir. Okulun hedefleri, genel hedefler çerçevesi içinde kalınarak, fakat

okulun yetiştireceği insan gücünün mahiyeti göz önüne alınarak saptanır. Böylece eğitimin genel hedefleri eğitim felsefemizi, okulun genel hedefleri de eğitim felsefesine ilaveten okulun işgörüsünü yansıtır. Özel hedefler, öğrenciye kazandırılması uygun özellikler olup bir disiplin ya da çalışma alanı çerçevesinde hazırlanır. Belli bir öğrencinin yetiştirilmesi için gerekli eğitim durumlarının kararlaştırılmasında ve değerlendirilmesinde yakından işe koşulacak hedefler özel hedeflerdir (Ertürk, 1979: 14-15).

Hedef boyutu ile ilgili hazırlık yaparken “Bireyleri niçin eğitiyoruz?” sorusuna cevap aranmaktadır (Demirel, 2002: 105). Eğitimde hedef, kişide gözlenmesi kararlaştırılan istendik özellikler olarak ele alınabilir. Bu özellikler, bilgi, beceri, değer, tutum, güdülenmişlik, kişilik vb. olabilir (Sönmez, 2003: 21).

2.1.6.2. İçerik

İçeriğin seçimi ve düzenlenmesi akademik çaba gerektirmektedir (Varış, 1971: 12). İçeriğin seçiminde kavramsal çerçevenin, temel konuların ve fikirlerin, alternatif ve örneklerin verilmesine dikkat edilmelidir (Küçükahmet, 2004: 7). İçerik, öğrencilere kazandırılmak istenen hedeflere uygun olarak hazırlanırken öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri, aşamalılık ilkesi, düşünme yeteneğini geliştirme, uygulanabilirlik, bilimsellik, güncellik gibi hususlara dikkat edilmelidir (Tan ve Erdoğan, 2004: 34). Eğitim programı tasarımı sırasında kapsamın seçimi ve örgütlenmesi, programın başarısı açısından büyük önem taşır. Bu nedenle kapsamın, hedeflerle tutarlı, bilgilerin önemli, dayanaklı ve geçerli, öğrenme ilkelerine uygun olmasına dikkat edilmelidir (Erden, 1995: 30).

2.1.6.3. Eğitim Durumları

İçeriğin öğretilmesinde uygulanacak öğretim durumları devamlı surette gelişmesi için tedbir alınması gerekmektedir (Varış, 1971: 12). Eğitim durumları, hedefler bir kere saptanıp davranışlara çevrildikten sonra bu davranışları geliştirmesi muhtemel öğrenme yaşantılarının, daha doğrusu

eğitim durumlarının neler olabileceğinin kararlaştırılmasına ihtiyaç vardır ve ilgililerce tasarlanan eğitim durumlarının gerçekleştirilmesiyle de gerçek eğitim durumları oluşur (Ertürk, 1979: 15). Eğitim durumu, hedef davranışları öğrenciye kazandırmak için gerekli uyarıcıların düzenlenip işe koşulması olarak tanımlanabilir (Sönmez, 2003: 125). Eğitim durumları, program geliştirme çalışmalarının süreç boyutunu oluşurmaktadır. Öğrencilere istenilen davranışların kazandırılmasını sağlayan öğrenme yaşantılarının düzenlenmesidir (Demirel, 2002: 127).

2.1.6.4. Değerlendirme

Uygulanan içerik ve eğitim durumları ile amaçların ne derece gerçekleştiğini anlamak için devamlı bir *değerlendirme* abasına ihtiyaç vardır (Varış, 1971: 12). ğrenme yaşantılarının istenen değişmeleri ve yaşantıları gerçekten meydana getirip getirmediğini anlamak için kanıtlara ihtiyaç duyulur. Bu durumda planlı eğitim ile uğraşanların karşılaştıkları önemli bir problem bu kanıtları elde etmektir. Bu kanıtların elde edilmesi içi, ğrenci davranışlarının periyodik olarak yoklanması ve gözlemlenmesi gerekir. Bu gereklilik eğitime, tamamlayıcı ve kendini onarıcı bir kısım olarak değerlendirme süreci getirir. *Değerlendirme*, öğrencide gözlemeye karar verdiğimiz doğrudan ve dolaylı davranışları onun kazanıp kazanmadığını, kazanabilmesi için eğitim sisteminde neler yapılması gerektiğini belirlemedir (Sönmez, 2003: 405). Değerlendirme, öğrencide gözlemeye karar verdiğimiz istendik davranışların kazanılıp kazanılmadığı hakkında bir yargıya varma işidir (Demirel, 2002: 148).

2.1.7. Program Geliştirmede ğrenme Kuramlarının Etkisi

ğrenme-ğretme süreçlerinin tasarımılanmasını etkileyerek ğretim uygulamalarını biçimlendiren iki temel yaklaşım nesnelcilik ve yapılandırmacılıktır. Nesnelcilik ve yapılandırmacılık dayandıkları varsayımlar, savundukları öğrenme-öğretme anlayışları, tasarım biçimleri, öngördükleri etkileşim biçimleri ve değerlendirme yöntemleri bakımından birbirinden oldukça farklı yaklaşım biçimleridir (Deryakulu, 1995: 51). Son

yüzyılda en çok kabul gören pozitivist paradigma gerçeğe nesnel yaklaşmış, gerçeğin kişinin dışında olduğunu, keşfedildiğini savunmuştur. Pozitivist akıma alternatif bir paradigma olarak ortaya çıkan yapılandırmacılığa göre bilgi keşfedilmez, yorumlanır; ortaya çıkarılmaz, oluşturulur (Acat, 2007: 85).

Pozitivizm yerine pozitivism sonrası anlayışın egemen olmasını paradigma değişimi olarak ifade eden Özden (2003: 10), bu iki yaklaşımı, evrene, bilgiye, eğitime bakış açıları açısından karşılaştırmıştır. Pozitivist felsefeye göre evrende düzen ve yeknesaklık egemendir, nesnel gerçeklik anlayışı hâkimdir. Bilgi, içinde üretildiği tarihsel ve sosyal süreçten bağımsızdır, kesindir ve tek doğrudur. Bilgilenme, formal bilimin öğrenciye aktarılması ile gerçekleşir. Eğitimin amacı, sadece sayısal ve sözel zekâyı geliştirmektir. Pozitivizm sonrası felsefeye göre ise evrende karmaşa ve çoğulculuk egemendir. Öznel gerçeklik anlayışı hâkimdir. Bilgi içinde üretildiği tarihsel ve sosyal süreçlerin izini taşır. Bilgi geçicidir ve çoğulcu anlayış hâkimdir. Bilgilenme, öğrenci ve formal bilim dallarının etkileşimiyle gerçekleşir. Eğitimin amacı çok yönlü zekâ gelişimi sağlamaktır.

Yapılandırmacılık, felsefedeki pozitivism sonrası oluşan yeni bakış açısının, bilginin doğasına ilişkin yeni görüşlerin, öğrenme kuramlarına uyarlanması, öğrenme- öğretme sürecine yansıtılmasıdır (Özden, 2003: 54). Eğer eğitimdeki amacımız anlama, problem çözme ve bilgiyi yeni durumlarda kullanma yeteneğini geliştirme ise öğrenenin bilgiyi etkin bir biçimde oluşturduğu yapılandırmacılık gibi öğrenci merkezli yaklaşımlar tercih edilmelidir. Yapılandırmacı öğrenme kuramı, eğitimde baskın olan geleneksel ve nesnelci paradigmaya karşıdır (Koç ve Demirel, 2004: 174).

Erdem ve Demirel'in (2002: 82), Brooks ve Brooks'tan (1993) aktardığına göre, yapılandırmacılık, bireyin "zihinsel yapılandırması" sonucu gerçekleşen biliş temelli bir öğrenme yaklaşımıdır. Bilgiyi almak ve duymak, bilgiyi zihinsel yapılandırma ile eş anlamlı değildir. Öğrenen yeni bir bilgi ile karşılaştığında, dünyayı tanımlama ve açıklama için önceden oluşturduğu kurallarını kullanır ya da algıladığı bilgiyi daha iyi açıklamak için yeni kurallar oluşturur.

Yapılandırmacılık yaklaşımında öğrenen, öğrenme-öğretme sürecinde etkin bir role sahiptir. Bu nedenle yapılandırmacı sınıf ortamı, bilgilerin aktarıldığı bir yer değil; öğrencinin etkin katılımının sağlandığı, sorgulama ve araştırmaların yapıldığı, problemlerin çözüldüğü bir yerdir. Sınıf içi etkinlikler, öğrencilere zengin öğrenme yaşantıları geçirmelerine olanak sağlayacak şekilde düzenlenmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımı temele alan eğitim uygulamalarında değerlendirme süreç ağırlıklıdır (Demirel, 2002: 226).

Yapılandırmacı yaklaşımın bilgiye ve öğrenmeye bakış açısındaki farklılık, davranışçı kuramın etkisindeki geleneksel eğitim programlarda değişikliğe yol açmıştır. Eğitim programının merkezinde öğrenen vardır. Öğrenme hedeflerinin sürece dayalı ve üst düzey öğrenmeye yönelik belirlenmesini, öğrenme içeriğinin öğrencilerin ilgilerine ve ön bilgilerine dayalı ve gerçek yaşamla bağlantılı olmasını, öğrenme-öğretme ve değerlendirme etkinliklerinin öğrenenlerle birlikte planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi gerekmektedir (Koç ve Demirel, 2004).

Yapılandırmacı program geliştirme süreçlerinde eğitim durumu düzenlemede dikkate alınması gereken ilkeler şunlardır:

1. Bütün öğrenme etkinlikleri geniş bir görev ya da probleme bağlanmalı ve öğrenme sürecinde sosyal etkileşim sağlanmalıdır.
2. Yaşantılar, öğrenme sorumluluğu üstlenen öğrenenlerin özgün bilgi yapılarını kendilerinin oluşturacakları ve bireysel anlamın oluşmasını destekleyecek nitelikte düzenlenmelidir.
3. Öğrenenin nasıl öğrendiğinin yansıtılmasının ve bilgiyi yapılandırma sürecinin farkına varılmasını destekleyecek yaşantılar düzenlenmelidir.
4. Anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirmek üzere özgün öğrenme görevleri tasarlanmalı ve yeni öğrenmeleri oluşturmada ön bilgiler dikkate alınmalıdır.
5. Öğrenme ortamlarında çoklu gerçeklikler açığa çıkarılarak bilişsel çelişkiler yaratılmalı ve etkinlikler gerçek yaşamın karmaşıklığını yansıtacak biçimde düzenlenmelidir.
6. Öğrenme süreçleri karmaşık olmalı ve süreçler ile gerçek yaşam durumları arasında benzerlik kurulmalıdır.
7. Öğren düşüncelerinin desteklendiği ve güvenli ve tehlikesiz bir öğrenme ortamı düzenlenmelidir.
8. Öğrenme yaşantıları öğrenenlerin problem çözme ve bağımsız düşünme yeteneklerini geliştirici nitelikte düzenlenmelidir (Uşun, 2007).

Aynı şekilde Erdem ve Demirel (2002), "Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı" konulu çalışmada, yapılandırmacılık yaklaşımına göre eğitim programının hedeflerini, öğrenme yaşantılarının

nasıl belirleneceğini, öğrenme-öğretme sürecinde öğrenme materyallerinin nasıl kullanılacağını, öğrenme senaryolarının nasıl hazırlanacağını, sınav durumlarının nasıl düzenleneceğini, öğretmenin sınıf içindeki rolünü ve öğrenenin özelliklerini araştırmışlardır. Bu araştırma sonuçlarına göre, program öğeleri genelde şu özellikler sahip olmalıdır: Hedefler genel olarak ifade edilmeli, davranış cümlelerine ayrıntılı yer verilmemeli, davranışlar hedef ifadelerinin içinde yer almalı, hedefi belirlemede öğrenen söz sahibi olmalıdır. Öğrenme yaşantılarının düzenlenmesinde, öğrenenin merkezde olduğu, öğrenenin öğrenme içeriği ile etkileşimde bulunarak bütünün parçalarını yorumladığı, kendi bilgisini oluşturduğu, derinlemesine araştırma ve soruşturma yaptığı, ne öğreneceğinden çok nasıl öğreneceğinin önemli olduğu bir ortam oluşturulmalıdır. Yapılandırmacı sınıfta, etkili iletişim kurmak için öğrenme materyali olarak çoklu iletişim araçları etkin bir şekilde kullanılmalıdır.

Türkiye’de, eğitim bilimlerindeki yeni yaklaşımlar, öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan yöntem ve tekniklerdeki gelişmeler, ölçme ve değerlendirme anlayışının değişmesine bağlı olarak program geliştirme çalışmalarına ihtiyaç duyulmuştur. Bu ihtiyaçlar doğrultusunda ortaöğretim programları yapılandırmacı yaklaşım esas alınarak yeniden hazırlanmış ve 2005-2006 Eğitim- Öğretim yılından itibaren kademeli bir şekilde uygulamaya konmuştur (MEB-OGM, 2009).

2.1.8. Yenilenen Öğretim Programları

Ülkelerin eğitim sistemlerinin temelini eğitim programları oluşturur. Çünkü nasıl bir insan yetiştirileceği sorusunun cevabı eğitim programlarında ifadesini bulur. Cumhuriyetin ilanı ile birlikte Türk toplumunun sosyal, siyasî, kültürel ve ekonomik yapısına yeni bir biçim ve ruh verenler, bu yeni yapıyı işletecek nesilleri yetiştirecek olan eğitim sistemini ve bu kapsamda eğitim programları üzerinde çalışmayı ihmal etmemişlerdir (Yüksel, 2003: 120).

1924 yılında çıkarılan Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile tüm öğretim kurumları Millî Eğitim Bakanlığı bünyesi altında toplanmış, okullarda

uygulanan programlar üzerinde kapsamlı değişiklikler yapılmıştır. Programlar üzerinde ilk çalışmalar 1924-1930 yılları arasında yapılmıştır. Daha kapsamlı “eğitim programı” anlayışı ancak 1950’li yıllarda ortaya çıkmıştır. 1962 yılında toplanan Yedinci Millî Eğitim Şûrası sonrasında bir program taslağı hazırlanmış, hazırlanan program taslağı önce 14 ilde, daha sonra genişletilerek bütün illerdeki deneme okullarında uygulanmıştır. Bu çalışmaların sonuçları Millî Eğitim Bakanlığında kurulan Merkez Değerlendirme Komitesi’ne aktarılmış, ayrıca çeşitli bölgelerden gelen 120 il temsilcisi bir haftalık bir seminerde program taslağını incelemiş ve gerekli değişiklikler ve öneriler yapılarak Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığına gönderilmiştir. Talim ve Terbiye Kurulu, 1968-1969 öğretim yılında bu programı uygulamaya koymuştur. 1980’li yıllarda, program geliştirme çalışmalarının tekrar ağırlık kazandığı görülmektedir. Program geliştirme de sürekliliğın ve standartlaşmanın sağlanması yönünde bazı çalışmalar yapılmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından bu amaçla 1982 yılında bir program modeli oluşturmak ve bundan sonra hazırlanacak ve geliştirilecek tüm programların bu modele uygun olarak yapılmasını sağlamak amacıyla, üniversitelerdeki bilim adamlarıyla iş birliği içerisinde yeni bir program modeli oluşturulmuştur. Bu model 26.05.1983 gün ve 86 sayılı Talim ve Terbiye Kurulu Kararı ile kabul edilmiş ve 2142 sayılı Tebliğler Dergisi’nde yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. Daha sonra bu model, 14.02.1984 gün ve 16 sayılı Talim ve Terbiye Kurulu Kararı ile yeniden belirlenerek amaç, davranış, işleyiş ve değerlendirme boyutları içinde programların derslere göre hazırlanması esasını getirmiştir. Ancak 16 sayılı kararda, bu model konusunda bağlayıcı bir karar bulunmaması nedeniyle bazı programlar farklı modellerle hazırlanarak geliştirilmiştir. Böylelikle ders programlarının geliştirilmesinde bir standartlaşma yerine çeşitliliğe doğru gidilmiştir. Millî Eğitim Bakanlığında program geliştirme çalışmaları, 1990 tarihinde başlatılan Dünya Bankası desteğindeki Millî Eğitimi Geliştirme Projesi ile önemli gelişmeler göstermiştir. Bu projenin amaçları arasında programları iyileştirmek ve geliştirmek ile ders kitapları ve öğretim materyallerinin kalitesini yükseltmek ve verimli kullanmak da yer almaktadır. Proje kapsamında Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma Geliştirme Dairesi (EARGED) tarafından bir program modeli oluşturulmuş, bu model Talim ve

Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından uygun bulunmuştur. Modelin program geliştirme sürecini daha ayrıntılı olarak belirttiği söylenebilir (Yüksel, 2003: 120-122).

Millî Eğitim Bakanlığı, 3797 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilât ve Görevleri Hakkında Kanun uyarınca tüm eğitim kademelerinde uygulanacak programların geliştirilmesinden sorumludur. Eğitim sistemini, eğitim plan ve programlarını, eğitim araç-gerecini araştırmak, geliştirmek ve uygulama kararlarını almak üzere Bakanlık makamına sunmakla görevli kurum ise Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığıdır. Ortaöğretimde 2005-2006 Eğitim-Öğretim Yılından itibaren yenilenen öğretim programları kademeli bir şekilde uygulamaya konulmuştur (MEB-OGM, 2009).

MEB-TTKB (2004: 4), Türkiye'nin demografik yapısında, ailelerin niteliğinde, toplumsal dokusunda, tüketim anlayışında, insan haklarında, siyasal alanda, bilim ve teknolojiye önemli hareketlilikler gözlendiğini belirterek bu hareketliliklerin eğitim sistemine yansıtılması ve geleceğin dünyasının gerekliliklerinin algılanabilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Eğitimin kendisinden beklenen fonksiyonları yerine getirebilmesinin ön şartlarından biri de öğretim programlarının yenilenmesidir.

Öğretim programlarının çağdaş ihtiyaçlara göre düzenlenmesi, diğer şartlara zemin oluşturması bakımından önceliklidir. MEB-TTKB (2004: 5), dünyada ve Türkiye'de yaşanan gelişmeler doğrultusunda yenilenen ilköğretim ve ortaöğretim programlarını aşağıdaki referans çerçevesinde belirlemiştir:

- Yeni öğretim programları ülkemizin tarihsel, kültürel, sosyal, ahlakî birikimini ve kalıtımını motivasyon kaynağı olarak görür ve Atatürk'ün kurduğu Türkiye Cumhuriyeti projesinin gelişerek devamlılığı ilkesini birinci referans noktası olarak ele alır.
- Yeni öğretim programları dünyada yaşanan tüm değişimleri ve gelişmeleri ikinci referans noktası olarak alır. Son yıllarda uzak doğu, Kuzey Amerika ve Avrupa Birliği ülkelerinde peş peşe gerçekleştirilen program hareketleri bu anlamda önem taşır. Bu hareketlerin çıkış noktası, sanayi toplumu için uygun olan eğitim modellerinin bilgi toplumunun rekabetçi yapısını kaldıramaması olarak değerlendirilir.
- Türkiye, Avrupa Birliğine üye olmayı hedefleyen, bunu bir millet projesi olarak ele alan, bu konuda gerekli kanunları çıkaran ve adımları atan ülke olarak tüm çalışmalarını ve çabasını bu doğrultuda yönlendirmiştir. Bu

nedenle yeni öğretim programları, üçüncü referans noktası olarak, Avrupa Birliği normlarını, hedeflerini ve eğitim anlayışını kabul eder.

- Yeni öğretim programları, ülkemizin mevcut eğitim özelliklerinin belirlenmesini, başarı ve başarısızlıkların değerlendirilmesini ve ortaya çıkan sonuçları dördüncü referans olarak kabul eder. PISA, TIMSS ve PIRLS gibi uluslar arası araştırmaların ortaya koyduğu bulgular bu çerçevede ele alınır.

MEB-TTKB (2004: 6-13), yenilenen öğretim programlarının toplumsal, bireysel, ekonomik, tarihsel ve kültürel temellerini, aşağıda belirtilen değerler, tutumlar, amaçlar ve yaklaşımlar olarak ifade etmiştir:

Toplumsal Temeller:

Programlar:

- Cumhuriyetimizi, lâik ve sosyal hukuk devletini, hür ve demokratik toplum düzenini, devletin ülke ve milletiyle bölünmez bütünlüğünü, sağlıklı işleyen bir demokrasiyi, demokratik hakları ve fırsat eşitliğini ön plânda tutar.
- Öğrencilere "Atatürk İlke ve İnkılâpları"nın ve bu ilke ve inkılâpların millî varlığımız ve toplumsal gelişmemiz için önemini kavratılması için düzenlemeler yapar.
- Çocuğun toplumsal bir varlık olduğunu, bu nedenle gelişimi sırasında ailesinden, okulundan ve yaşadığı çevredeki insanlardan etkileneceğini kabul eder, bu gerçekler ışığında düzenlemeler yaparak çocuğun, yaşadığı çevreye uyum sağlayacak ve bu çevrede uyumlu bir şekilde çalışacak ve yaşayacak kişiler olarak yetişmesi için rehber olur.
- Eğitim, toplumun vazgeçilmez değerleri arasında olan alçakgönüllülük, ağırbaşlılık, anlayışlılık, âdillik, dürüstlük, girişkenlik, iyimserlik, sabır, sadakat, sadelik, sevecenlik, hoşgörü, tutumluluk, güven ve görev sorumluluğu bilincini geliştirmekle yükümlü olduğu için programlar bu bilincin gelişmesi için çaba gösterir.
- Türk toplumunun millî, aynı zamanda manevî ve ahlakî değerleri arasında bulunan; barışseverlik, fedakârlık, hayırseverlik, misafirperverlik, merhamet, haysiyetine ve özgürlüğüne düşkünlük, vatanseverlik, kahramanlık gibi değerler ve sosyal duyarlılığının gelişmesi için gerekli düzenlemeleri yapar.
- Hayat içerisinde değişimin kaçınılmaz olması nedeniyle olumlu yönde değişim için bilinçlenmeyi ön plânda tutar. Öğrencilere değişim ve değişim sırasında ortaya çıkabilecek engellerden etkilenmeme ve oluşumlardan yararlanma, değişime adapte olma, risk yönetimi konularında beceri kazanmaları, gerektiğinde risk almaları konusunda rehberlik eder.

Program:

- Öğrencilerin kendi örf ve âdetleri içerisinde psikolojik, ahlâkî, sosyal ve kültürel konularda gelişimlerini hedefler.
- Öğrencilerin, sorumluluklarını ve haklarını bilen, çevresiyle uyumlu kişiler olarak yetişmeleri için çaba gösterir.
- Toplumun önemseydiği sorunlara karşı duyarlıdır.
- Engelli ve üstün nitelikli öğrencilerin sorunlarına duyarlılık gösterir.
- Demokrasinin bireyler arasında karşılıklı görev ve sorumluluk gerektirdiğini, bireylerin demokrasi içerisinde hakları olduğu kadar görevlerinin de olduğunu kabul eder.

- İnsan haklarına saygı bilincinin gelişimine önem verir.
- Kişilik gelişimi eğitimi konusunda çaba gösterir.

Bireysel Temeller:

Programlar

- Çocuğun ilerideki hayatını ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurur. Bu amaçla, onun gelişimi boyunca orta çıkabilecek ihtiyaçlarını karşılamak için önlemler alır.
- Hayat boyu eğitimin vazgeçilmez bir gereklilik olduğunu bunun da ancak okul çağında öğrenmeden zevk almaktan geçtiğini kabul eder; bu nedenle öğrencinin öğrenmeden ve öğrenmeyi öğrenmeden zevk alması için çeşitli önlemler alır.
- Sorunlarını etkin bir şekilde çözebilen bir birey ve bir toplum oluşturmak, eğitimin temel amaçlarından biridir. Bu nedenle programlar, sorunlarını fark eden ve çözebilen bireylerin yetişmesini ön plânda tutar. Bu amaçla sorun çözmek için öğrencinin ihtiyaç duyacağı becerilerin kazanımı doğrultusunda çaba harcar.
- Her çocuğun eğitim sistemine girmesini ve sisteme giren her çocuğun gelişimini sürdürebilmesini, her bireyin potansiyelini artıracak yolların açılması ve zenginleşmesini sağlar.

Programlar:

- Her öğrencinin bir birey olarak kendine özgü olduğunu kabul eder.
- Öğrencinin kişisel mutluluğunu ve başarıma zevkini sağlamak için çaba gösterir.
- Öğrencinin gelecekteki hayatı için yol göstericidir.
- Günümüzdeki bireylerden beklenen niteliklerin geliştirilmesine duyarlıdır. Öğrencilerin fiziksel ve psikolojik açıdan sağlıklı bireyler olarak yetişmesini önemser.
- Öğrenmeyi öğrenmenin gerçekleşmesini ön plânda tutar.
- Bilginin önemine, katmanlarına ve farklı bilgi edinme yollarına duyarlıdır.
- Okullarda, öğrencilerin güvenilir bireyler olduğu mesajının, hayat biçimine dönüşmesini sağlar.

Ekonomik Temeller:

Programlar, istikrarlı, üretken ve sürdürülebilir bir ekonomiyi önemser ve öğrencinin ekonomik hayat ile iç içe olmasını ister. Bu nedenle yalnız içinde yaşadığı toplumun ekonomik hayatını incelemesi ve bu konuda fikir üretmesiyle yetinmez, hızla değişen dünyada ortaya çıkabilecek ekonomik fırsatları değerlendirmesi için rehberlik eder. Bu sayede öğrenci, gittikçe küreselleşen dünyada başarılı bir birey olarak, ilerideki çalışma hayatına girişimci bir ruhla ayak uydurmada zorlanmaz.

- Sürdürülebilir ekonomik kalkınmanın gerçekleştirilmesini benimser.
- Programlarda, yöresel ekonomik farklılıkları göz önünde bulundurur.
- Ekonominin yetişmiş insan gücü taleplerini yeterli düzeyde karşılamak amacıyla gerekli önlemleri alır.
- Öğrencilerin girişimci bir ruhla yetişmelerini önemser.
- Üretim odaklı olmayı ön plânda tutar.

Tarihsel ve Kültürel Temeller

Programlar

- Atatürk İlke ve İnkılaplarını insan yetiştirme modelimizin ana unsurlarından biri olarak değerlendirir.

- Tarihsel, kültürel ve sosyal kalıtımı destekleyici ve geliştirici öğeler taşır.
- Öğrencilerin kendi örf ve âdetleri içerisinde değişerek gelişmelerini, gelişerek değişmelerini hedefler.
- Tarihimizi geleceği plânlamanın işlevsel bir aracı olarak değerlendirir.
- Kültürel ve sanatsal değerlerimizi, kişilik gelişiminin ve toplumsallaşmanın bir aracı olarak görür.
- Tarihsel ve kültürel birikimimizi, evrensel kültüre özgün bir katkı sağlamanın manevi aracı olarak görür.

Programın öğeleri, hedefler, içerik, öğrenme-öğretme durumları ve değerlendirme ile ilgili olarak aşağıdaki yaklaşımlar belirlenmiştir (MEB-TTKB, 2004: 13- 20)

Programların Hedefleri

- Türkçeyi doğru ve etkin kullanma
- Kültürel değerlere ve sanata önem verme
- Okumaktan ve öğrenmekten zevk alma
- Duygu ve düşüncelerini rahatlıkla ifade etme
- Ailenin eğitim-öğretime katılımını destekleme
- En az bir yabancı dili etkin bir şekilde kullanma
- Bilişim teknolojilerini amacı doğrultusunda etkin ve verimli bir şekilde kullanma
- Birlikte çalışma ve iletişim kurma
- Çevresinde oluşan değişimlerin farkında olma ve her türlü değişime uyum gösterme
- Bireyin görev ve sorumluluklarını, bireyin kendisinin belirlemesi gerektiğinin bilincinde olma
- Yakın çevrede ve farklı ülkelerde fırsatlar bulmaya istekli olma ve bulunan fırsatları değerlendirmek için bilinçli çaba gösterme
- Çevreye farklı bir gözle ve mantıkla bakılırsa daha önce hiç fark edilmeyen fırsatlar çıkabileceğini benimseme
- Hayattaki kurallara uymaya ve işleri yapmaya istekli olma ve uygulama kararlılığı gösterme
- Şartlandırmaya karşı olma
- Hoşgörünün esnek bir zihin yapısının anahtarı olduğunu fark etme

İçerik

- Öğrenme, hayatın parçalara bölünmesiyle değil, bütünsel içerikle en üst düzeye çıkar.
- Her alanla ilgili olgular, kavramlar, ilkeler, yöntem ve yaklaşımlar öğrenmeyi kolaylaştıracak biçimde düzenlenir.
- İçerik düzenlenirken öğrenme ve motivasyon ilkeleri dikkate alınır.
- İçerik oluşturulurken bireyselleşme ve toplumsallaşma dengesi gözetilir.
- İçerik düzenlenirken, olgu, kavram ve ilkelerin birden fazla biçimde gösterimine dikkat edilir.

Öğrenme- Öğretme Durumları

- Çocuğun öğrenmeye heveslenmesi ancak araştırma arzusu ve doğal merakının uyarılmasıyla mümkündür.
- Öğrenme, öğretmenin ya da öğrencinin dersi anlatması yerine, öğrenci merkezli etkinliklerde, öğrencinin aktif rol almasıyla oluşur.

- Öğrenilenlerin farklı ortamlara aktarılması, etkin ve yaratıcı bir yorumla kullanılması asıl amaçtır.
- Çocuğun yakın çevresi içerisinde yaşanan sorunlar, hayat biçimi, ekonomik etkinlikler, coğrafi faktörler öğrenme için temel içeriktir.
- Öğrencilerin işbirliği yapmaları teşvik edilmelidir.
- Okul sadece dört duvar değil, tüm çevredir.
- Eğitim, kitap dışı kaynaklara yönlendirilmelidir.
- Öğrencilerin okullarında ve buldukları yörede çeşitli toplumsal hizmetler sunmasını destekler.

Değerlendirme

- Değerlendirmeyi, öğrenmenin ayrılmaz bir parçası olarak görür.
- Sadece öğrenme ürününü değil, öğrenme sürecini de değerlendirir.
- Uygun ölçme ve değerlendirme yöntemleri ile çocuğun gelişimini de izler.
- Ölçme değerlendirme sistemi, okulun tüm fonksiyonlarını izler ve gelişimini yönlendirir.
- Disiplin ve kurallara uymanın öğrencinin kendi yararı için olduğunu kabul eder, ve bu nedenle bu görevi öğrencilerin üstlenmesini bekler.
- Klâsik ölçme ve değerlendirmenin yanında alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini teşvik eder.

Yenilenen öğretim programlarında kazandırılacak **Ortak Temel Beceriler** belirlenerek açıklanmıştır (MEB- TTKB, 2004: 20-23). Bu beceriler şunlardır:

- Eleştirel Düşünme Becerisi
- Yaratıcı Düşünme Becerisi
- İletişim Becerisi
- Araştırma-Sorgulama Becerisi
- Problem Çözme Becerisi
- Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi
- Girişimcilik Becerisi
- Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma Becerisi

2.1.9. Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı

Edebiyat dersi öğretim programlarının ilk örnekleri 1869 Maarif-i Umûmiye Nizamnâmesi ile bir ortaöğretim kurumu özelliği kazanan idadîlerde uygulanmıştır. Metin olarak elde bulunan ilk program, 1892'de dönemin maarif nazırı başkanlığında kurulan komisyonun tarafından hazırlanmıştır. 1892 programına konan dersler, Türkçe, Edebiyat ve Ahlâk, Hüsn-i Hatt'tır. Programda edebiyat dersinde işlenecek konular, edebiyatın tanımı, amacı, edebi eserin özellikleri, yazma zafiyeti, şive farklılıkları, anlatım özellikleri, söz ve anlam sanatları, üslup ve çeşitleri, Osmanlı edebiyatının tarihi ve edebi türleri hakkında bilgi verilmesi ve Türk Edebiyatından seçilmiş eserlerin

ezberletilmesi olarak belirlenmiştir. 1893 ve 1898'de bazı değişikliklerle okutulmaya devam eden edebiyat dersi 1904 programıyla kaldırılmış yerine Usûl-i Tahrîr dersi konmuştur. 1909'da hazırlanıp 1911'de yayımlanan programda dersler, Türkçe ve Hat olarak belirlenmiş ve edebiyat konuları Türkçe dersi altında verilmiştir (Işıksalan, 1997).

Cumhuriyet'in kurulmasından sonra, ortaöğretim kurumlarında dil ve edebiyat öğretimi için ilk program 1924 yılında hazırlanmıştır. Bu program üzerinde 1927, 1929, 1934, 1938, 1942 ve 1949 yıllarında çeşitli değişiklikler yapılmıştır. Bu dil ve edebiyat programlarında, 1952 ve 1954 yıllarında yine bazı değişiklikler yapılmış, daha sonraki değişikliklerle son şeklini alan 1957 programı 1 yıl hariç 33 yıl uygulamada kalmıştır. Bir ara 1976'da programda köklü değişiklik yapılmıştır; fakat 1 yıl sonra bu da değiştirilerek 1957 programına dönmüştür. Nihayet 1991 yılında Ders Geçme ve Kredi Sistemi esas alınarak hazırlanan program yürürlüğe konmuştur. 1995-1996 öğretim yılı başında program yürürlükte kalmakla beraber tekrar Sınıf Geçme sistemine dönmüştür (Karakuş, 2002' den aktaran Turhan, 2004: 174).

Gücüyeter (2002), 1950-2000 yılları arası Türkçe ve edebiyat öğretimi ile ilgili yapılan çalışmaları değerlendirdiği araştırmasında edebiyat dersi programlarını kendi içinde üç gruba ayırır: Birinci grupta 1949-1950, 1952, 1954-1955, 1956,1957 programları; ikinci grupta 1976 programı; üçüncü grupta ise 1991 programı yer alır. Birinci gruba giren programların hemen hemen birbirinin aynısı olduğunu, sadece bazı eklemeler bulunduğunu, 1957 programının içlerinde en gelişmiş olanı olduğunu söyler. İkinci grupta yer alan 1976 programının ise sadece bir yıl uygulamada kalmış olmasına rağmen gerçekten üzerinde ayrıntıyla düşünülmüş modern bir program olduğunu belirtir. Üçüncü grupta yer alan 1991 programının Ders Geçme ve Kredi Sistemine göre hazırlandığını, Ders Geçme ve Kredi Sisteminin uygulamadan kaldırıldığı halde bu programın liselerde sınıf geçme sistemine göre okutulduğunu ifade etmiştir.

Program değişikliklerinde genelde gündeme gelen hangi yazarların, şairlerin okutulacağı, seçilen metinlerin neler olacağı, özellikleri, Türk

Edebiyatı Tarihi kapsamında hangi dönemlerin ağırlıklı olması gerektiği, yabancı edebiyatların programda yer alıp almayacağı, yer alırsa ne şekilde yer alacağı gibi içeriğin düzenlenmesine ait konulardır. Meriç (1980: 19) her medeniyetin, hatta her ülkenin edebiyattan anladığı başka, diyerek edebiyat mı, edebiyatlar mı, sorusunu sorar. Türk edebiyatı için de durumun farklı olmadığını belirterek edebiyat programlarında yapılan değişiklikler ile ilgili olarak şu değerlendirmeyi aktarır: “1930’da Türk Edebiyatının Divan kısmına fazla zaman ayrıldığı gerekçesiyle Divan Edebiyatının konuları azaltılmış ve yabancı edebiyat da programa alınmıştır. Müfredat programlarının başında ‘hem millî edebiyatımızın, hem de dünya edebiyatının değerli eserlerini öğretmek amaç’ olduğu belirtilmiştir. Dünya edebiyatı yalnız Batı edebiyatı olarak kabul edilmiş ve Homeros, Vergilius, La Fontaine, Cervantes...gibi yazarlardan parçalar aktarılmıştır. Talim Terbiye Kurulunun 12.3.1971 tarihli programı esas alınarak hazırlanan son edebiyat programında yalnız son sınıflarda Tagor, İkbâl, Sâdi,...Goethe’den parçalar aktarılması istenmiştir. Fakat öğreticiler gerek programın yüklü oluşu ve gerekse bu konuda yeterli bilgilerinin olmayışı sebebi ile yabancı edebiyata pek ilgi duymamaktadırlar (Rekin Ertem, Türk Dili ve Edebiyatı Ansiklopedisi,1976).”

Sâtı Bey’in Meşrutiyetten Sonra Maarif Tarihi (1918) makalesinde, “1909 yılında idadi programlarının tadili düşünüldü; bir komisyon teşkil olundu; bu komisyon lalettayin tertip olunmuş bir tevzi-i dürûs cetveline göre bir müfredat programı hazırlamakla iktifa etti. Hiçbir terbiyevî endişe ile hareket olunmuyordu.” şeklinde dile getirdiği programların hazırlanması ile ilgili “terbiyevi endişe”nin taşınmadığına ilişkin eleştirisi günümüze kadar yapılan program değişiklikleri için de geçerli sayılabilir (Akt: Işıksalan, 1997: 176). Programlar hazırlanırken konu alanının gerektirdiği değişikliklerin yapılması kadar eğitim bilimlerinde yaşanan değişme ve gelişmelerin de dikkate alınması gerekmektedir.

Erdem ve Akkoyunlu’nun (2002) aktardığına göre, 1990’ların başında, ABD’de, 2000’li yıllarda hangi niteliklerde bireylere gereksinim duyulacağına dair bir çalışma yapılarak beceri ve yeterlik alanları belirlenmiştir. Bu araştırmaya göre, beceriler, temel beceriler ve düşünme becerileri olarak

ikiye; yeterlikler ise; teknoloji okuryazarlığı, sistem anlayışı, bilgi okuryazarlığı, kaynak kullanımı ve iletişim becerileri olarak tespit edilmiştir. Sözü edilen beceri ve yeterlik alanlarının kapsamında yer alan boyutlar aşağıda verilmiştir:

- Temel beceriler (okuma yazma, aritmetik, konuşma ve dinleme becerileri)
- Düşünme becerileri (akıl yürütme, karar verme, problem çözme, yaratıcılık)
- Kişisel özellikler (sorumluluk alabilme, diğer kişi ve gruplarla iletişim kurabilme, kendini yönetebilme vb.)

Bu becerilerin kullanılabileceği yeterlik alanları ise,

- Kaynak kullanımı (zamanı, parayı, mekânı ve insan gücünü kullanabilme)
- Kişilerarası ilişkiler (grup çalışması, iletişim kurma, bilgiyi paylaşma gibi)
- Bilgiyi işleme yeterliliği (bilgiye ulaşma, bilgiyi değerlendirme, organize etme ve başkalarıyla paylaşma)
- Teknoloji kullanımı (teknolojiden yararlanabilme, işinde kullanabilme)
- Sistem tanıma ve tasarlama (toplumsal, örgütsel ve teknik sistemleri kullanabilme, tasarlayabilme ve geliştirebilme) olarak belirlenmiştir.

Yine Erdem ve Akkoyunlu'nun (2002) aktardığına göre, ABD'de yapılan bu araştırmaya bağlı olarak TÜSİAD (1999) tarafından yapılan araştırmada, çağımızda bireylerde bulunması gerekli beş temel beceri tespit edilmiştir. Bu beceriler, iletişim, ekip çalışması, sorun çözme, öğrenmeyi öğrenme ve yabancı dil kullanmadır.

Raporların sonuçlarına baktığımızda yeni bin yılda bilgi üreten bir toplum oluşturma amacına giden yolda bireylerin hangi beceri ve yeterliklerle donanmış olması gerektiğini görüyoruz. 21. yüzyılı yaşamaya başladığımız çağımızda "ideal birey" in tanımı eski dönemlerdekinden çok daha farklı algılanmakta, eğitimin amaçları, ders uygulamaları ve öğretmen öğrenci ilişkileri daha farklı biçimlenmektedir (Büyükkantarcıoğlu, 2006: 119). Eğitim sistemlerinden beklenen bu değişime ayak uydurarak yeniden yapılanmayı sağlamalarıdır.

Ülkemizde Millî Eğitim Bakanlığı, tüm bu yaşanan değişimlere paralel olarak diğer ilköğretim ve ortaöğretim ders programları ile birlikte edebiyat ders programlarını da değiştirmiştir. 14.07.2005 tarih ve 197 sayılı TTKB Kararı ile 2005-2006 Eğitim- Öğretim Yılından itibaren 9. sınıftan başlamak üzere denenip geliştirilmek ve kademeli olarak uygulanmak üzere kabul edilmiştir (MEB-TTKB, 2005).

Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Ortaöğretim Türk Edebiyatı Dersi 9, 10,11, 12. Sınıflar Öğretim Programı: 1- Giriş, 2- Programın Hareket Noktası ve Genel Amacı, 3- Programın Yapısı, 4- Programın Uygulanmasıyla İlgili Esaslar, 5- Kazanım Tablosu, Üniteler İçin Önerilen Süre ve Metin Sayıları, 6- Dokuzuncu Sınıf Ünite ve Kazanımlar, 7- Onuncu Sınıf Ünite ve Kazanımlar, 8- On birinci Sınıf Ünite ve Kazanımlar, 9- On ikinci Sınıf Ünite ve Kazanımlar, 10- Atatürkçülük Konuları, 11- Öğrenme- Öğretme Süreci, 12- Ölçme ve Değerlendirme bölümlerinden oluşmaktadır (MEB-TTKB, 2005).

Her bir sınıfa ait öğretim programı Ünite, Kazanımlar, Etkinlikler, Açıklamalar şeklinde 4 bölümden oluşturulmuş ve sonunda terim ve kavramlar listesi verilmiştir.

Giriş bölümünde, edebiyat eğitiminin amacı, Millî Eğitimin Temel Amaçları'na bağlı kalınarak, kısaca, edebî metinlerin sanat değerlerini sezme, dilin metinde kazandığı anlamları kavrama ve metni yorumlamayı

sağlayacak becerileri kazandırma şeklinde ifade edilmiştir. Edebiyat derslerinin öğrencilere, her yönüyle bireysel, ulusal, evrensel değer, zevk ve anlayışın edebî metinlerde nasıl inceleneceği ve değerlendirileceği hususunda beceriler kazandırması, sanata özgü yaşantıların özelliklerini hissettirmesi, her düzeydeki dil göstergelerinin nerede, niçin, nasıl ve neden kullanıldığını kavrayabilecek bir anlayışa ulaştırması hedeflenmiştir.

İkinci bölümde programın hareket noktası ile ilgili açıklamalara yer verildikten sonra Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programının Genel Amaçları ise şöyle sıralanmıştır:

1. Edebiyatın kültürel ve tarihî olandan hareketle dille gerçekleşen bir güzel sanat etkinliği olduğunu kavratmak
2. Edebî eser ve metinlerin, ortaya çıktıkları dönemi, güzel sanatlara özgü duyarlılıkla yapı, tema, dil ve anlatım bakımlarından temsil ettiklerini sezdirmek
3. Edebî metinleri yapı, tema, dil, anlatım ve anlam bakımlarından yazıldıkları dönemin zihniyetiyle ilişkilendirmek
4. Ulusal ve evrensel değerlerin sanat eseri olan edebî metinlerde zenginleşerek varlıklarını nasıl sürdürdüklerini kavratmak
5. Türkçenin, tarihî akış içinde yaşanan medeniyet daireleri çevresinde nasıl zenginleştiğini ve edebiyat dili hâline geldiğini kavratmak
6. Toplumsal hayatın ve her türlü bireysel değerın edebî metinlerde nasıl yansıdığını belirlemek
7. Türkçenin, Türk ulusunun kimliği olduğunu kavratmak
8. Yeni düşünceler üretebilme yeteneğini geliştirmek
9. Okuma zevki ve alışkanlığını geliştirme
10. Araştırma, tartışma, anlama, değerlendirme ve yorumlama yeteneklerini geliştirmek
11. Öğrencilerin sanat zevk ve anlayışlarını geliştirmek
12. Dille gerçekleştirilen sanatın etkinliklerini anlayabilecek zevk ve bilgi birikimini kazandırmak
13. Dil ve edebiyat ilişkisini kavratmak
14. Edebiyat ile diğer çalışma alanları ve bilim dalları arasındaki ilişkiyi kavratmak
15. Zamanın akışına paralel olarak -en eski dönemden bugüne- Türk yaşama tarzını, düşüncesini, dil zevkini ve kültür hayatına özgü gelişmeleri edebî metinler çevresinde değerlendirmek
16. Edebî metinlerden hareketle Türk kültür hayatının, tarihinin ve edebiyatının birbirinden ayrılmaz bir bütün oluşturduğunu kavratmak
17. Edebî metinlerin zamanın getirdiği değişimlerle zenginleştiğini ve geliştiğini kavratmak
18. Edebî eserler çevresinde Türk insanının kültür, anlayış ve zevk bakımından gelişmesini kavratmak
19. Öğrencilerin; kazandıkları yöntem ve dikkatle karşılaştıkları her türlü yazılı ve sözlü metni anlamalarını, değerlendirmelerini ve yorumlamalarını sağlamak
20. Başta sanat metinleri olmak üzere her türlü metinde ulusal ve evrensel kültür, düşünce ve zevk öğelerini belirlemek; bunlar arasındaki ilişkiyi kavratmak

21. Her türlü insan etkinliğinin edebî eserlerde, sanata has duyarlılıkla dile getirilerek değerlendirildiğini kavratmak
22. Öğrencilerin Türk ulusunun yaşadığı medeniyet daireleri ile Türk edebiyatının dönemlerini bu günden geçmişe yönelik bir dikkatle değerlendirip yorumlayacak düzeye ulaşmalarını sağlamak (MEB-TTKB, 2005).

Üçüncü bölümde programın yapısı başlığı altında her sınıf düzeyinde programın hangi ünitelerden meydana geldiği, Kazanımlar, Etkinlikler ve Açıklamalar ile birlikte verilmiştir.

Dördüncü bölümde programın uygulanma esasları başlığı altında dersin işleniş, yöntem ve teknikleri, ders kitaplarının hazırlanması ve metin seçimi ile ilgili aşağıdaki açıklamalar yapılmıştır.

1. Metinler, Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olmalıdır.
2. Atatürk İlke ve İnkılaplarına aykırı ifadeler yer verilmemelidir.
3. Seçilecek edebî metnin özellikleri, anlatım biçimi ve yapısı gözden uzak tutulmadan millî kültürümüze, ahlâk anlayışımıza, yasalarımıza, geleneklerimize, örf ve âdetlerimize, milletimizin bölünmez bütünlüğüne uygun olmasına özen gösterilmelidir.
4. Siyasî kutuplaşmalara yol açacak bölücü ve ideolojik ifadeler yer verilmemelidir.
5. Metinler, dersin genel ve özel amaçlarını gerçekleştirecek nitelikte olmalıdır
6. Seçilecek metinler sınıf ve yaş seviyesine uygun olmalıdır.
7. Seçilen metinler öğrencileri iyiye, güzele, doğruya yöneltmeli; iyi alışkanlıklar kazandırmalıdır.
8. Metinler dil, anlatım ve içerik açısından örnek özelliklere sahip olmalıdır.
9. Metinler, yazıldığı dönem ve akımların belirgin özelliklerini yansıtmalıdır.
10. Seçilen metinler ünitelerde belirtilen amaç ve kazanımları gerçekleştirmeye uygun olmalıdır.
11. Türk dilinin tarihî gelişiminin daha iyi anlaşılması için Destan Dönemi (İslâmiyet Öncesi Türk Edebiyatından), İslâm Uygarlığı Çevresinde Gelişen Türk Edebiyatından seçilen metinlerin bir bölümü asıllarına uygun dil ve söyleyişle verilmelidir. Ancak işleniş günümüz Türkçesine çevrilmiş metinler üzerinde yapılmalıdır.
12. İslâm Uygarlığı Çevresinde Gelişen Türk Edebiyatına ait metinleri dil bakımından, daha sade olanlar arasından seçilmelidir.
13. Dünya edebiyatından seçilen metinler, iyi çevrilmiş eserlerden alınmalıdır.
14. Karşılaştırmalı metin çalışmaları için seçilen eserler temsil ettiği edebiyatın seçkin örneklerinden olmalıdır.
15. Metin seçiminde öğrencilerin dil zevkini ve bilincini geliştirme, hayal dünyalarını zenginleştirme, ilgi ve yeteneklerini ortaya çıkarma gibi özellikler göz önünde bulundurulmalıdır.
16. Metinler öğrencinin kişisel gelişimine katkıda bulunmalıdır.
17. Sanat metinlerinin sanat değerleriyle; öğretici metinlerin de öğreticilik işlevleriyle dönemlerini en iyi temsil eden eserler arasından seçilmesine özen gösterilmelidir.
18. Metinler, işlenecek süreye uygun uzunlukta seçilmelidir.
19. Metinlerde çeşitliliği sağlamak amacıyla aynı sınıfta aynı sanatçıdan zorunluluk olmadıkça bir metin seçilmelidir (MEB-TTKB, 2005).

Beşinci bölümde Kazanım Tablosu, Üniteler İçin Önerilen Süre ve Metin Sayıları ayrı ayrı tablolar halinde verilmiştir. Altıncı, yedinci, sekizinci, dokuzuncu bölümlerde sırasıyla 9, 10, 11 ve 12. sınıf programları verilmiştir. Onuncu bölümde Atatürkçülük ile ilgili konular kazanım, sınıf ve ünite düzeyinde belirlenmiştir.

On birinci bölümde öğrenme-öğretme süreci 1. Hazırlık 2. Metin İnceleme 3. Anlama-Yorumlama 4. Değerlendirme şeklinde dört aşamada verilmiş, öğretmenin bu süreçte yapması gerekenler belirtilmiştir. Sürecin programda verilen esaslar çerçevesinde aşağıda açıklandığı şekilde gerçekleştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır (MEB-TTKB, 2005).

Hazırlık: Bu aşama yeni bilgilerin öğrenilmesini sağlamak amacıyla yapılacak hazırlık çalışmalarını kapsamaktadır. Bu amaca yönelik olarak;

- Ders için gerekli malzemenin hazırlanması,
- Ön bilgilerin harekete geçirilmesi,
- İncelemeye yönelik olarak yöntem ve tekniklerin belirlenmesi gerekir.

İncelenecek metne ve konuya göre malzeme hazırlanmalıdır. Daha sonra da öğrencilere incelenecek konu ve metinle ilgili sorular yöneltilmelidir. Programda belirtilen yönetime göre metnin inceleme ve değerlendirilmesine geçilmelidir.

Metni İnceleme: İnceleme, metnin yapı, tema, dil ve anlatım bakımlarından çözümlene sürecini kapsar. Bu aşamada öğrencilerin, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma-sorgulama, problem çözme, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma becerisi, Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, sanat eserinden zevk alma becerilerini kazanmaları; metni anlayıp ondan bilinçli zevk almaları sağlanır.

Anlama-Yorumlama: Bu aşamada yapı, tema, dil ve anlatım öğelerinin iç içe girerek oluşturdukları organik birliğin anlam değeri araştırılır. Bu anlamın oluşmasını sağlayın öğeler arasındaki ilişki belirlenir. Metin güncelleştirilir.

Değerlendirme: Bu aşama öğrenilen bilginin ne derece öğrenildiğinin ve kullanılmaya hazır hâle gelip gelmediğinin belirlenmesi aşamasıdır. Öğretmen öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerine fırsat sağladığı gibi, sınıfın genel durumunu da bu bölümde değerlendirmelidir. Çıkan sonuçlara göre tedbirler alınmalıdır (MEB-TTKB, 2005).

On ikinci bölümde ölçme-değerlendirmeyle ilgili olarak “Ölçme ve değerlendirme yoluyla öğrencinin öğrenme süreçleri izlenmeli ve bu süreç değerlendirerek gerektiğinde kullanılan sınıf etkinlikleri zenginleştirilmelidir.” denmiştir. Bu bölümde ayrıca programla kazandırılmak istenen alt ve üst

beceriler verilmiştir. 9 üst beceri ve toplam 159 alt beceri sıralanmıştır. Programla kazandırılmak istenen üst beceriler şunlardır:

1. Eleştirel Düşünme Becerisi
2. Yaratıcı Düşünme Becerisi
3. İletişim Becerisi
4. Araştırma-Sorgulama Becerisi
5. Problem Çözme Becerisi
6. Karar Verme Becerisi
7. Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi
8. Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma Becerisi
9. Sanat Eserinden Zevk Alma

Ölçme-değerlendirme konusunda ölçmede kullanılacak testler ve testlerde kullanılacak soruların özellikleri verilmiştir. Değerlendirme, süreç değerlendirme ve sonuç değerlendirme olarak ikiye ayrılmıştır. Ekler bölümünde süreç değerlendirmede kullanılabilecek ürün dosyası hazırlama ve değerlendirme formları gibi formalar ile kitap okuma öz değerlendirme formları yer almıştır.

Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'nda yapılandırmacı yaklaşım esas alınmıştır. İşlenişler ve etkinlikler öğrencinin önceki bilgilerinden hareketle yeni bilgilerin kurulmasına yönelik hazırlanmıştır. Belirlenen içeriğin öğretilmesinin ötesinde üst düzey düşünme becerileri, değer ve tutum kazandırmak hedeflenmiştir. Bu yaklaşımda sürekli değişen dünyada bilgiyi tüketmekten çok üretmek; aktarılan bilgileri aynen kabul eden, yönlendirilmeyi ve biçimlendirilmeyi bekleyen insanlar yerine bilgiyi yorumlayarak anlamın yeniden inşa edilmesi sürecine etkin olarak katılan bireyler yetiştirmek önemlidir.

2.2. ÖĞRETİM MATERYALLERİ VE DERS KİTABI

Günümüzde bilim ve teknoloji alanındaki gelişmeler ile ekonomik, sosyal ve bireysel içerikli olgular, eğitimde yeni bir teknoloji disiplini oluşturma ihtiyacını gündeme getirmiştir. Bugün için eğitimde bilimsellik, işlevsellik, etkililik ve verimlilik niteliklerinin geliştirilmesi, yaşanan hızlı değişimlere bağlı olarak artan bir önem kazanmaktadır (Alkan, 1995: 10).

2.2.1. Eğitim Teknolojisi- Öğretim Teknolojisi ve Öğretim Materyalleri

Eğitim teknolojisinin temel işlevi eğitimde etkililik ve verimliliği sağlayacak öğrenme-öğretme süreçleri tasarımı yapmak, uygulamak ve geliştirmektir. Eğitim teknolojisi, eğitim süreçleri ile ilgili “Nasıl?” sorusuna cevap vermeye çalışır (Alkan, 1995: 21- 22). Eğitim teknolojisinin eğitim uygulamaları için sağladığı çeşitli olanaklar şöyle sıralanabilir:

- Serbesti ve inisiyatif sağlama
- Seçenekleri çoğaltma
- Zengin yaşantı ortamı sağlama
- Bireyi grup tekeline kurtarma
- Öğrenciye bireysel ve bağımsız öğrenme olanağı sağlama
- Birinci kaynaktan bilgi alma
- Fırsat eşitsizliğine çözüm getirme
- Eğitimde kalite sağlama
- Eğitim hizmetlerini ekonomikleştirme
- Yaratıcı geliştirme olanağı sağlama
- Uzman personelden yararlanma olanağı sağlama
- Eğitim programlarına hareketlilik, esneklik, çeşitlilik ve standardizasyon sağlama
- Öğrenme hızını artırma
- Öğretim hizmetlerine aynı anda hem bireyselleşme hem de kiteselleşme özelliği kazandırma
- Standartlaşmış, sürekli olarak kullanılabilen ve çoğaltılabilen öğretim modül ve sistemleri geliştirme ve uygulama olanağı sağlama
- Öğretim-öğrenme süreçlerinin etkililik ve verimini artırma (Alkan, 1995: 11).

Öğretim teknolojisi, öğretimin bir alt kavramı olduğu anlayışına dayalı olarak ve belirli öğretim disiplinlerinin kendine özgü yönlerini dikkate alarak düzenlenmiş teknoloji ile ilgili bir kavramdır. Eğitim teknolojisi, öğretme-öğrenme süreçleri ile ilgili özgün bir disiplini vurgularken, öğretim teknolojisi,

bir konunun öğretimi ile ilgili öğrenmenin kılavuzlanması etkinliğini ifade eder (Deniz, 2006: 201).

Öğretim teknolojisi ve materyal geliştirme birbirine bağlı kavramlardır. Doğru, güncel ve etkin materyal geliştirme için öğretim teknolojilerinden yararlanılır. Öğretim materyalleri, öğrenme süreci içerisinde kullanılır. Öğretim materyalleri önceden geliştirilmiş öğretim programının ihtiyaçlarına göre hazırlanmalıdır. Sınıf ortamında kullanılacak çok farklı materyaller vardır. Bu materyallerin başlıcaları, gerçek nesne ve modeller, yazılı gereçler (kitaplar, broşürler vb.), görsel-basılı materyaller (resimler, fotoğraflar, çizimler, tablolar, grafikler), çeşitli pano ve tahtalar (yazı tahtası, akıllı tahta, tebeşir, işaret kalemleri vb.) tepegöz ve saydamlar, slayt ve film şeritleri, ses öğeleri (ses kasetleri, cd vb.) televizyon ve videolardır (Z.Kaya, 2006: 26).

Öğretimde araç-gereç kullanımı, çoklu öğrenme ortamının sağlanmasına katkı sağlar. Bu suretle hem görsel hem de işitsel öğretim ortamının aynı anda sağlanmasıyla öğrenciler için daha zengin öğrenme ortamı sağlanır. Bu durum hem öğretim aktivitelerini daha zevkli kılar hem de öğrencilerin öğrenme düzeylerini artırır (Tan ve Erdoğan, 2004). Öğretim teknolojileri ve materyaller üç temel ihtiyacı karşılamak için kullanılabilir: Birincisi daha geniş kitlelere eğitim hizmeti götürmek. İkincisi eğitim kurumlarındaki öğrenme-öğretme süreçlerini daha etkili hale getirmek. Üçüncüsü öğrenme-öğretme etkinliklerini bireyselleştirebilmek (Z.Kaya, 2006: 29).

Öğretim süreçleri, öğretimde o etkinlik için tanınan sürede yapılan ve kullanılan her türlü fırsatı kapsar. Bu yazılı materyal olabilir, görsel işitsel bir araç olabilir, öğretim yöntem ve teknikleri de olabilir. Öğretmenin öğrenme-öğretme ortamlarında öğretim süreçleri olarak sınırsız yararlanma imkânı vardır. Sınıfta kullanım için öğretmenlere sunulan olanaklardan biri de yazılı materyallerdir. Yazılı materyallerin en önemlisi ders kitaplarıdır (Küçükahmet, 2004: 10-11).

2.2.2. Kitap ve Ders Kitabı

Kitap, insanların, milletlerin, kùltürlerini, düşüncelerini, inançlarını, bütün birikimlerini kayıt altına aldıkları, nesilden nesile aktarılmasını sağladıkları temel kaynaktır. Meriç (2004: 107) kitap için “ebediyete yollanan mesaj” diyerek kitabın kalıcılığı, ölümsüzlüğü sağlamadaki yerini vurgulamıştır. Acaroğlu (1971), kitabın tarihçesini uygarlık tarihinin bir parçası olarak görür. İnsanları, milletleri tanımanın, onları anlamının en etkili yolu yazdıkları, okudukları kitapları bilmektir.

Kitap, tarihte bilinen ilk örneklerinden (MÖ 2700) günümüze gelinceye kadar şekil, içerik, kullanım amaçları açısından çok büyük değişimler geçirmiştir. Kil tabletlerden papirüslere, parşömenlerden kâğıtlara yazılarak gelişen ve değişen kitap için dönüm noktası, matbaanın icadı olmuştur. Matbaanın icadıyla kitaplar yalnızca kütüphanelerde, arşivlerde, varlıklı kişilerin elinde bulunan nadir eser olma hüviyetinden çıkıp topluma mal olmaya başlamış, herkesin alıp okuyabileceği, yararlanabileceği kaynaklar hâline gelmiştir (Baştürk, 2006: 14).

Ders kitaplarının tarihi ile kitapların tarihi birbirinden uzak değildir. MÖ 3000’li yıllarda yapılmış olan kil tabletler, dünyanın en eski ders kitapları olarak kabul edilmektedir. Söz konusu tabletlerin matematik ve dil bilgisi derslerine ait konularla ilgili basit çizimleri içerdiği bilinmektedir. Kitapların gelişim çizgisine bağlı olarak şekil değiştiren ders kitapları zamanla kitle iletişim araçlarının gelişmesine karşın, önemini her yerde ve her zamanda korumuştur (Z.Kaya, 2006: 79).

2.2.3. Eğitimde Ders Kitabı Kullanımı

Ders kitapları, eğitim sürecinde kullanılan temel öğretim araçlarındandır. Öğretmenler birçok etkinliği kitapla başlatıp kitapla sürdürmektedirler. Ders kitapları sınıf ortamında kullanabilecek daha başka görsel, işitsel araçlarla karşılaştırıldığında bir takım üstünlüklere sahiptir. Ders kitabı kullanımının üstünlükleri şöyle sıralanabilir: Ders kitapları diğer

materyallere göre daha ekonomiktir. Öğrenmeyi bireyselleştirmede, öğretimi yapıllaştırmada etkin olarak kullanılabilir. Başka araçlarla kullanılabileceği gibi, belli bir konuda herkesin anlayabileceği bir örnek ve ortak bilgi kaynağı da oluşturur. Belli bir dersin öğretilmesinde yapılandırılmış, bölümlenmiş ve konuyla ilgili resimleri grafikleri, haritaları ve şekilleri etkili bir şekilde gösterebilir. Çok miktarda bilgiyi etkili bir şekilde sunabilir. Belli bir izleneye göre hazırlandıkları için dersin planı kitabın akışına göre hazırlanabilir. Eğer iyi bir uzman tarafından ve ilgi çekici bir şekilde hazırlanmışsa öğrencilerin derse ve konuya güdülenmesinde de önemli rol oynar. Yazar ünitelerde gerekli soruları araya koymuşsa bu tür çalışmalar bilgiyi pekiştirmek ve genişletmek için bir fırsat yaratır. İyi bir planlamayla analiz, uygulama ve problem çözümü için gerekli zamanın iyi bir şekilde kullanılmasını sağlar (Ceyhan ve Yiğit, 2005: 18- 19).

Ders kitaplarının kullanılmasının birinci nedeni organizasyondur. Ders kitapları programa uygun olarak hazırlanmıştır. Eğitim programındaki amaçlar, içerik, etkinlikler, değerlendirme özelliklerine uygun bilgiler sırayla yer almaktadır. İkinci neden bir öğretim aracı olarak kullanılmasıdır. Üçüncü neden ise rahatlıktır. Takip etmesi, ödev vermesi kolaydır. Başka bir neden de öğrenci değerlendirmesinin amaçlanmasıdır. Çünkü bir ders kitabı bilginin özünü sağlar ve merkezi bilgi toplanmasını sağlar (Şahin ve Yıldırım, 1999: 47).

Öğretmen ve öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinde ders kitaplarından en verimli bir şekilde nasıl yararlanacaklarını ve onu nasıl kullanacaklarını bilmeleri, ders kitabının daha yararlı olarak kullanılmasını sağlayacaktır. Öğretmenler, ders kitaplarını hazırlanan planların içeriğini tespit etmede, öğretim programını düzenli olarak takip etmede, konuların öğrencilerin seviyelerine nasıl indirgenip, nasıl anlatılacağı hususunda fikir almada, konuların işlenişinde başvurabilecekleri farklı yöntem ve teknikler hakkında kendilerini yenileme ve geliştirmede kullanırlarsa yararlı olacaktır (Kılıç, 2006: 48)

Ders kitabı öğretmenin temel yardımcısıdır. Öğretmenin gücünü daha iyi kullanmasına ve dersi daha sistematik işlemesine imkân verir. Ancak öğretmenin unutmaması gereken sınıfta hâkimin kendisi olduğudur. İyi bir öğretimin ilk kuralı öğretmenin kitabın tutsağı olmamasıdır (Küçükahmet, 2004: 11).

Ders kitaplarının öğrenme-öğretme sürecinin etkililiğini sağlama, verimi arttırma, öğretmene kolaylıklar sağlama yanında, öğrenciler için de yararları vardır. Doğru şekilde kullanılan ders kitabının öğrenci için yararları şunlardır:

1. Konu bütünlüğünü yakalamada, konular arası bağ kurmasını sağlar.
2. Kendi kendine öğrenme şansı verir, okul dışında da öğrenme etkinliklerine devam eder.
3. Unutmalara karşı ve pekiştirmeyi sağlayıcı tekrar yapma imkânı sunar.
4. Harita, şema, şekil, grafik, resim gibi bazı araçları bir arada bulabilmesini sağlar.
5. Bireysel farklılıkların ortaya çıktığı durumlarda fırsat eşitliği sağlayarak öğrencinin zamanı ve imkânları kendisine göre kullanmasını sağlar.
6. Sınıf içinde ve dışında öğrenci-öğrenci etkileşimine imkân verir.
7. Ders hazırlıkta, ders sırasında ve ders sonrasında ilgileri doğrultusunda neler yapabileceklerini değişik aktiviteler halinde sunmak suretiyle aktif öğrenmeye katkı sağlar.
8. Ödev etkinlikler için hazır kaynaklardır (Kılıç ve Seven, 2006: 39).

Bir öğrenci kitap aracılığı ile programın amacından, kendinin öğrenmesi gereken içerikten haberdar olur. Kitabın içindeki değerlendirme soruları onun öğrendiklerini ölçme fırsatı bulmasına imkân sağlar (Küçükahmet, 2004: 13).

Ders kitabı, öğretmen ve öğrenci tarafından etkili bir şekilde kullanıldığı zaman kuşkusuz yararlıdır, ama sınıfta bütün etkinliklerin merkezinde kullanılıp öğretmeni ikinci plana itmesi durumunda bazı olumsuzlukları da beraberinde getirir (Kılıç, 2006: 41).

Ders kitabının bir öğretim aracı olarak sınırlılıkları şeklinde de ifade edebileceğimiz olumsuzlukları şöyle özetlenebilir: Bütün öğrenciler tarafından aynı kitabın kullanılması, etkinliklerde çeşitliliği engelleyebilir, ders kitabının adım adım takip edilmesi monotonluğa sebep olabilir. Farklı kitapların kullanılması da ortak noktaların belirlenmesi zor olacağı için karmaşaya

sebepler olur. Öğrencilerin ders kitabını tek kaynak olarak algılaması başarısız olmasına sebep olabilir. Öğretmenin “Nasıl kitap var.” düşüncesiyle dersin işlenişine ilgili yeterli hazırlığı yapmasını engelleyebilir. Öğrenciyi ezberciliğe itebilir. Kitaplar basit olarak hazırlanmışsa öğrencinin öğrenme ilgi ve hevesini, okuma istek ve zevkini azaltabilir (Kılıç ve Seven, 2006: 40). Yazılı materyallerin en önemli sınırlılıklarından biri de öğrencilerin aynı okuma ve anlama düzeyinde olduğunu varsayması, bireysel farklılıkları ve öğrenme güçlüklerini ihmal etmesidir. Bir diğer sınırlılık ise yazılı materyallerin çoğunun öğrenci ile etkileşime sahip olmamasıdır. Genelde öğrenciyi pasif olarak kabul eder. Sonuçta öğrenciden beklenen başarının gerçekleşmesi zorlaşır (Usta, 2004: 69).

Öğrenme-öğretme süreçlerinde ders kitaplarının etkili ve verimli olabilmesi, olumsuzlukların en az düzeyde olması için öncelikle ders kitaplarının nitelikli olması gerekir. İkincisi öğretmen ve öğrencilerin ders kitaplarını amacına uygun bir şekilde doğru kullanması gerekir. Öğrencilerin ders kitabından doğru biçimde yararlanabilmesi öğretmenin yapacağı yönlendirmelere bağlıdır. Öğretmenin doğru kullanabilmesi ise meslekî formasyonuna ve kitabın niteliklerine bağlıdır. Küçükahmet'e (2004) göre de, ders kitapları bilgi dolu bir ansiklopedi olmaktan çok öğretici bir nitelik taşımalı, bir başka ifade ile öğrenmeye rehber olmalıdır.

2.2.4. Ders Kitaplarının Öğretim Programına Uygunluğu

Bir ders kitabının niteliği bir değil, birçok faktörle ilişkilidir. Kitap, biçim ve içerik açısından eğitici unsurlar içermelidir. Her şeyden önce öğretim programı ile tutarlılık göstermelidir. Çünkü ders kitapları, öğretim programlarının uygulanmasında en çok başvurulan ders aracıdır. En çok kullanılmasının sebebi ise öğretim programının bütün öğelerini içermesi özelliği olmasıdır (Kılıç ve Seven, 2006: 28). Programın amacına ulaşabilmesi için, programa göre hazırlanan ders kitaplarının, öğretim programının amaçları, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve ölçme-değerlendirme öğelerini kapsamaları gerekir.

Ders kitaplarında, en genel çerçeve olan hedefler, kitap yazarları tarafından ölçüt olarak alındığında, sınırlar çizilmiş, sapmalar engellenmiştir. Öğretim programlarında, yıllık, sınıf ve ünite-konu düzeyinde belirlenen hedefler vardır. Bu hedefler, ders kitaplarında yer alan ünite ve konuların içeriğini belirler. Ders kitabı öğretim programlarında yer alan konuları içermesi ve programda belirlenen hedefleri gerçekleştirici nitelikte olması beklenir (Kılıç ve Seven, 2006: 72- 73).

Bir ders kitabında yer alacak konular bir bütünlük içinde diğer disiplinlerle ilişkilendirilerek ve bunu gerçekleştirirken de içeriğe uygun öğretim yöntem ve stratejileri kullanılarak verilmelidir (Duman ve Çakmak, 2004: 19). Ders kitabına baktığımızda ders kitabının en can alıcı en önemli ögesi içeriktir. İçeriğin belirlenmesinde öncelikle içeriğin, evrensel anlamı ve bilimsel geçerliliği olmasına, kültürel ve sosyal bakımdan anlamlı olmasına, öğrencilerin gelişim düzeyi ile ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olmasına ve anlayışta genişlik ve derinliğine gelişmeyi sağlamasına dikkat edilmelidir (Tertemiz, Ercan ve Kayabaşı, 2004: 45-48).

Ceyhan ve Yiğit (2005: 76), ders kitaplarında içeriği, programa uygunluğu yanında, biçimsel içerik, simgesel içerik, semantik içerik, davranışsal içerik, betimsel içerik ve normatif içerik boyutları ile de düşünmek gerektiğini belirtmiştir. Ders kitabının içeriğinin bilimsel olmasından çok, ders kitabının işlevi açısından ders kitabının bilimsel nitelikli olmasından söz edilebilir. Ders kitabının bilimsel nitelikli olmasını sağlayan etkenleri aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür:

- Bilimsel tutumla ele alınması,
- Gelişim ve öğrenme psikolojisine göre oluşturulması,
- Konu alanı ne olursa olsun anlatım dilinde dilbilim ile gelişim ve öğrenme ilkelerinin göz önünde tutulması,
- Ders kitabı içinde yer alan her türlü bilginin kaynağının gösterilmesi sayılabilir (Mozakoğlu, 2006: 146).

Öğretim programının uygulamaya en yakın ögesi, eğitim durumlarıdır. İçeriğin yapılandırılması süreci, eğitim durumlarını oluşturur. Ders kitapları, öğretim programının eğitim durumları ögesine uygun düzenlenmelidir (Kılıç

ve Seven, 2006). Eğitim durumları ile ilgili ders kitaplarında bulunması gereken hususlar şöyle özetlenebilir:

- Ders kitabında yer alan etkinlikler farklı öğrenme stillerine hitap etmeli
- Etkinlikler çocuğun yaşantısına uygun olmalı
- Etkinlikler sürekli, tekrarlanır olmalı ve karmaşıklaşmalı
- Etkinlikler yatay ve dikey olarak diğer dersleri desteklemeli
- Konu bir tema etrafında işlenerek etkinliklerde bütünlük sağlanmalı
- Etkinlikler birden fazla davranışı gerçekleştirmeye hizmet etmeli
- Etkinlikler istenmeyen yan ürünler meydana gelmesini engeller nitelikte olmalı
- Ünitelerde proje konuları, gözlem anket gibi etkinlikler olmalı
- Gerçek yaşam problemleri ve çözüm önerileri yer almalı
- Her ünite veya konu başında öğrencinin konuyu daha iyi anlamasını sağlayacak ön örgütleyicilere yer vermeli
- Teknolojiden yararlanmaya özendirmelidir (Tertemiz ve diğerleri, 2004: 51).

Konuların işlenişinde ders kitaplarında çeşitli sorulara yer verilmelidir. Bunlar uyarıcı sorular, pekiştirici sorular, geliştirici sorular, araştırma sorularıdır. Hazırlık çalışmaları genel olarak ön bilgilerin gözden geçirilmesi ve yeni öğrenmelere merak uyandırması için düzenlenir. Hazırlık soruları verilirken öğrencilerin yakın çevresine, ihtiyaçları ve günlük yaşantısı ile ilgili olmasına, öğrencide eleştirel düşünmenin gelişmesini sağlamasına dikkat edilmelidir (Kılıç ve Seven, 2006: 87).

Öğretim programının son ögesi değerlendirmedir. Değerlendirmenin yapılmadığı ya da eksik yapıldığı durumlarda programın başarıyla uygulandığı şüphelidir. Öğretim sürecinde, sürecin başında, ortasında ve sonunda değerlendirmeye yer verilmelidir, ders kitaplarında bulunması gereken değerlendirme çalışmaları, başta hazırlık çalışmaları, ortada konu içi değerlendirme, sonda ünitenin değerlendirmesi olmak üzere üç şekilde olmalıdır (Kılıç ve Seven, 2006: 78).

Ders kitaplarının öğretim programının değerlendirme ögesine uygunluğu açısından aşağıdaki sorular ölçüt olarak kullanılabilir:

- Ders kitaplarında öğrencilerin düzeyine uygun dikkat çekici pekiştirici bütünleştirici ve araştırmaya yönelik sorulara yer verilmiş midir?
- Ders kitaplarında yer alan sorular ön öğrenmeleri ortaya çıkarmakta mıdır?
- Soruların öğrenilecek bilgiler için ön organize etme gücü var mıdır?
- Sorular öğrencinin düzeyine uygun ve güdüleyici midir?
- Alıştırma yapmaya yönelik sorulara yer verilmiş midir?

- Sorular ölçme değerlendirme ilkelerine uygun olarak hazırlanmış mıdır?
- Üniteyi toplu olarak değerlendirmeye yönelik sorular var mıdır?
- Proje hazırlama etkinlikleri yer almakta mıdır? (Oral, 2006: 101)

2.3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde konuyla ilgi araştırmalar ve araştırmaların sonuçları sunulmuştur.

2.3.1. İlköğretim ve Ortaöğretimde Okutulan Farklı Ders Kitapları ile İlgili Araştırmalar

Karaca-Gün (2009) tarafından yapılan “Ortaöğretim Dokuzuncu Sınıf Matematik Ders Kitabına İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri” adlı çalışmada, ortaöğretim okullarının 9. sınıflarında okutulan matematik ders kitabına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada:

1. Ders kitabının biçiminin, içeriğinin ve ölçme-değerlendirme durumlarının genel olarak iyi olduğu, ancak bazı eksikliklerinin bulunduğu,
2. İçeriğın her okulda öğrenci düzeyine uygun olduğu, matematik ders kitabında bulunan ölçme-değerlendirme sorularının ve çalışma yapraklarındaki alıştırmaların yeterli sayıda ve öğrencilerin üniversite sınavına hazırlanmalarını sağlayacak nitelikte olmadığı,
3. Ders kitabının her zaman değil, ara sıra kullanıldığı ve çalışmak için farklı kaynakların tercih edildiği,
4. Öğretmenlerin etkinlikler üzerine kurulan yeni ders kitabının sınıfta nasıl kullanabileceğiyle ilgili bir seminer ya da en azından tanıtım CD’sine ihtiyaç duydukları,
5. Son ve en önemli olarak öğretmenlerin okutacakları ders kitaplarının seçimi konusunda söz sahibi olmak istedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Bulut (2008) tarafından yapılan “İlköğretim Ders Kitaplarının Görsel Boyut ve İçerik Tutarlılığı Açısından İncelenmesi” adlı çalışmada, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ilköğretim okullarının I. kademesinde okutulmakta olan 4 ve 5. sınıf Sosyal Alan ders kitaplarının, görsel boyut ve içerik tutarlılığı açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, ilköğretim I.

kademe 4. sınıf Türkçe, Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi, Trafik Güvenliği ve 5. sınıf Türkçe, Sosyal Bilgiler ve Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi ders kitapları olmak üzere toplam yedi ders kitabından oluşturulmuştur. Her bir ders kitabı, ünite ve konuları içeren ve “Hiç, Az, Orta, Çok ve Tamamen” derecelerinden oluşan tablolar aracılığıyla değerlendirilmiştir. Araştırma sonucuna göre, ders kitapları, görsel boyut ve içerik tutarlılığı kısmen yeterli düzeyde; ünite başlıkları ile konu başlıkları yüksek oranda tutarlı; konu başlıkları ile metnin ana fikri yüksek oranda tutarlı; konu başlıkları ile görsel öğeler tutarlılığı orta düzeyde; metin ana fikri ile görsel öğeler tutarlılığı düşük düzeyde bulunmuştur.

Çetin (2008) tarafından yapılan “6. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabının (2005) Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenip Değerlendirilmesi” adlı araştırmada, 2005 yılında hazırlanan yeni Sosyal Bilgiler Programı ve Program içeriğine uygun olarak hazırlanan Sosyal Bilgiler ders kitabının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Değerlendirme, hazırlık çalışmaları, değerlendirme soruları, bilimsel içerik, dil ve anlatım, görsel düzen, fiziksel yapı, gerekli öğeler ve yardımcı materyaller açısından öğretmen görüşlerine göre yapılmıştır. Araştırma sonucunda, 6'ncı sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı hazırlık çalışmaları ve yardımcı materyaller açısından yetersiz, bilimsel içerik, dil ve anlatım, görsel düzen, fiziksel yapı ve içermesi gereken öğeler açısından yeterli bulunmuştur.

Yıldırım (2007) tarafından yapılan “Seçilen Bir Ders Kitabı Değerlendirme Ölçeğinin Lise II Fizik Ders Kitabına Uygulanması” adlı çalışmada, Lise II Fizik ders kitabına “Fizik Ders Kitabı Değerlendirme Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırmada Lise II Fizik ders kitabının, Fizik öğretmenlerinin beklentilerini tam olarak karşılamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Meslekî kıdemi fazla olan fizik öğretmenlerinin, aynı ders kitabına daha fazla puan verdiğini gözlemlenmiştir. Anadolu liselerinde çalışan fizik öğretmenleri, genel liselerde çalışan fizik öğretmenlerine göre Lise II Fizik ders kitabına daha fazla puan vermişlerdir. MEB Talim ve Terbiye Kurulunca, bir kitabın başarılı kabul edilebilmesi için 100 tam not üzerinden 90 puan alması gerekmektedir. Buna göre araştırmada kullanılan ölçeğe göre Lise II Fizik

Ders Kitabı, 150 tam puan üzerinden 135 puan almalıdır. Araştırmada Lise II Fizik ders kitabı 45 fizik öğretmeni arasında sadece iki tanesinden 135 ve üzeri puan almıştır. Bu sonuca göre, 2005 yılında, MEB tarafından basılan Lise II Fizik ders kitabı, Fizik Ders Kitabı Değerlendirme Ölçeği temel alındığında, fizik öğretmenlerinin beklentilerini tam olarak karşılamadığı görülmüştür.

Bağcı (2007) tarafından yapılan “Dokuzuncu Sınıf Bilgi ve İletişim Teknolojisi Ders Kitabının Görsel Tasarım İlkelerine Göre Değerlendirilmesi” adlı çalışmada, MEB tarafından dağıtılan Bilgi ve İletişim Teknolojileri ders kitabının görsel tasarım ilkelerine uygunluğunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, Bilgi ve İletişim Teknolojileri ders kitabının, görsel tasarım ilkelerinden metin tasarımına ve görsel öğelerin tasarımına; sayfa tasarımına ilişkin ilkelerden ise resimleme, fotoğraf, şema vb. görsel öğelerin kullanımına uygun olduğu görüşü belirlenmiştir. Bilgi ve İletişim Teknolojileri ders kitabının görsel tasarım ilkelerine uygunluğu ile ilgili görüşler arasında öğrencilerin cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık görülmüştür.

Adıbelli (2007) tarafından yapılan “Yeni Programa Göre Hazırlanan Lise 1 Fizik Ders Kitabının Eğitimsel-Görsel-Dil ve Anlatım Yönünden İncelenmesi” adlı çalışmada, yeni programa göre MEB’in hazırladığı ve 2006-2007 Eğitim-Öğretim Yılında kullanılmaya başlanan Fizik I ders kitabının; eğitimsel, görsel, dil ve anlatım bakımından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Hazırlanan 46 soruluk kitap değerlendirme ölçeği, farklı okullarda görev yapan ve farklı meslekî kıdeme sahip 61 fizik öğretmenine dağıtılmış, bu ölçeğe göre kitabın değerlendirilmesi kendilerinden istenmiştir. Araştırma sonucuna göre Fizik I ders kitabının eğitimsel tasarımına, 100 tam puan üzerinden 69.04 ortalama puan, görsel tasarımına, ortalama 75.08 puan verilmiştir. Dil ve anlatımına, ortalama 73.34 puan verilmiştir. Kitabın eğitimsel tasarımı, görsel tasarım ile dil ve anlatımına göre daha başarısız bulunmuştur. Öğretmenlerin meslekî kıdemlerinin, çalıştıkları okul türünün ve cinsiyetinin farklı olması, kitabın değerlendirilmesinde farklılık oluşturmadığı görülmüştür.

Ulu-Kalın (2007) tarafından yapılan “Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ve 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabının İncelenmesi” adlı çalışmada, yeni hazırlanan öğretim programının uygulanabilirliğinin ve bu doğrultuda hazırlanan ders kitaplarının hedefe uygun olup olmadığının ölçülmesi amaçlanmıştır. Çalışmada, belgesel tarama yöntemi kullanılmış, öğretim programının avantaj ve dezavantajları araştırılmıştır. Çalışma sonunda, yeni Sosyal Bilgiler Öğretim Programının öğrenci merkezli olduğu; ancak Türkiye şartlarında bölgesel farklılıklardan dolayı yeterli olmadığı gözlenmiştir. Aynı şekilde, yeni program dâhilinde hazırlanan ders kitabının da, merkeze öğrenciyi alan, öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel kazanımlar elde edebileceği, yaparak ve yaşayarak öğrenmeye yönelik etkinliklerden oluşan bir kitap olduğu görülmüştür. Ders kitabı ve programın uygulanması ile ilgili ortaya çıkan araştırma sonuçlarının aynı olduğu belirlenmiştir.

Çakır (2006) tarafından yapılan “İlköğretim Dördüncü Sınıf Matematik Ders Kitapları İle İlgili Öğretmen Görüşleri” adlı çalışmada 2005-2006 Eğitim Öğretim Yılında Eskişehir ilinde ilköğretim okullarında okutulan dördüncü sınıf ders kitapları, görsel ve biçimsel açıdan; içerik, alıştırma değerlendirme ve yardımcı materyaller açısından değerlendirilmiştir. Tarama modeli ile yapılan çalışmada, öğretmenlerin genel olarak görsel özelliklerle ilgili olumlu düşüncelere sahip olduğu ancak grafik, şekil, fotoğraf gibi görsel öğeler açısından öğrenci seviyesine uygun bulmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte öğretmen görüşlerine dayanarak ders kitabının içeriğinin öğrencinin ilgisini çekmediği, verilen örneklerin öğrenci seviyesine uygun olmadığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca ders kitabındaki ünite konularının öğrencilerin problem çözme, karar verme, eleştirel düşünme vb. yeteneklerini geliştirecek nitelikte olmadığı, matematik ders kitabında her bölüm için yeterince araştırma ve değerlendirme sorularına yer verilmediği, kitapta bulunan soruların öğrencilerin bilgi ve beceri birikimine uygun olmadığı belirtilmiştir.

Yıldırım (2006) tarafından yapılan “Yeni Öğretim Programına Göre Hazırlanmış Hayat Bilgisi Ders Kitaplarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi” adlı çalışmada, Hayat Bilgisi ders kitabını genel görünüm ve

kapak, içerik, yöntem ve stratejiler ve değerlendirme olmak üzere dört başlık altında öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin büyük çoğunluğu tarafından kitapların dikiş ve ciltlemesinin kusurlu bulunduğu, ancak ders kitaplarında kullanılan renklerin öğrencilerin motivasyonunu arttırdığı ve kitaplarda akıcı bir dilin kullanıldığı görüşü ortaya çıkmıştır. Ders kitaplarında öğrencilerin kişisel gelişimini sağlayan unsurlara kısmen yer verildiği görüşü belirtilmiştir. Basitten karmaşığa, kolaydan zora, somuttan soyuta, yakından uzağa ilkelerinin Hayat Bilgisi ders kitaplarının hazırlanmasında göz önünde bulundurulmasına evet yanıtı verilmiştir.

Aydın (2006) tarafında yapılan “İlköğretim Altıncı ve Yedinci Sınıf Bilgisayar Ders Kitaplarının İçerik Analizi” adlı araştırmada, ilköğretim altıncı ve yedinci sınıf bilgisayar ders kitaplarına ilişkin içerik analizi kategorileri ve özel alt alanları belirlenerek kitapların görsel ve yazılı içeriklerinin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırmaya MEB Talim ve Terbiye Kurulu tarafından belirlenen toplam dokuz ilköğretim altıncı ve yedinci sınıf bilgisayar ders kitabı dâhil edilmiştir. Beş farklı kodlayıcı tarafından, iki farklı zamanda dokuz ders kitabı içerik analizi için belirlenen kategori ve özel alt alanlara göre kodlanmıştır. Konunun uzmanlarından oluşturulan on kişilik bir jüri tarafından özel alt alanlara ağırlıklı puanlar verilmiştir. Özel alt alanların kitaplarda bulunma yüzde ve frekansları hesaplanmıştır. Jüri tarafından belirlenen ağırlıklı puanlar ve kodlamalar esas alınarak kitapların her biri için ağırlıklı puanlar hesaplanmıştır. Puanın yüksek olması kitabın hem görsel hem de yazılı içerik olarak yeterli olduğunu göstermektedir.

Aydoğanlı (2006) tarafından yapılan “Endüstri Meslek Liselerinde Okutulmakta Olan İngilizce Ders Kitabı ve Haftalık Ders Saatine İlişkin Öğrenci, Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Görüşleri Üzerine Araştırma” adlı çalışmada, Endüstri Meslek Lisesi 1. sınıf İngilizce ders kitapları ve haftalık ders saatleri ile fiziksel görünüm, şekil, resim, tasarım, içerik, dil ve anlatım ile ölçme ve değerlendirme bölümlerine ilişkin, Endüstri Meslek Lisesi 1. sınıf öğrencilerinin İngilizce branş öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin görüşlerinin neler olduğunun değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma

sonucunda, Endüstri Meslek Lisesi öğrencileri, öğretmenleri ve yöneticileri “Kitabın Kapsamına, Dil Anlatım ve Değerlendirmeye, Kitabın Dış Görünüşü ve Baskı Özelliklerine İlişkin Görüşleri Anketi”ne verilen cevaplara göre, Endüstri Meslek Liselerinde okutulan İngilizce ders kitapları, güncellik, kapsam, içerik, dil anlatım, ölçme ve değerlendirme yönlerinden yeterli bulunmamıştır. Lise 1. sınıfta okutulmakta olan İngilizce ders kitabının güncelliğini yitirdiği, ilerleyen teknolojinin gerisinde kalarak öğrencide istek uyandırmadığı, öğrencilere gerekli bilgi, beceri ve davranışları kazandırmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ceylan (2006) tarafından yapılan “Ortaöğretim 10. Sınıf Tarih Ders Kitaplarının Niteliği Hakkında Öğretmen Görüşleri” adlı çalışmada, İstanbul ili Büyükçekmece ilçesi Esenyurt beldesinde görev yapan on tarih öğretmeni ile görüşme yapılarak ders kitapları ile ilgili görüşleri alınmıştır. Görüşmede, 34 sorudan oluşan Onuncu Sınıf Tarih Ders Kitaplarının Değerlendirilmesi anket formu kullanılmıştır. Yapılan çalışmanın sonucunda, öğretmenlerin çoğunluğunun ders kitabını yaklaşım tarzlarına uygun buldukları, bununla birlikte, ders kitabının öğrencinin ilgisini çekecek şekilde hazırlanmadığı, konulara ait örneklerin yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ders kitabında metne yönelik ön bilgilerin yetersiz kaldığı, öğrencilerin ders kitabı dışında farklı kitaplardan faydalanmadıkları, farklı bakış açılarının konuların anlatımına yansıtılmadığı, anlatımın tek tip düşünmeye yönelttiği ve öğrencinin bir disiplin olarak tarih üzerinde düşünmeye yönlendirilmediği katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Çalışmada ortaya çıkan diğer bir sonuç, ders kitabında yer alan bilgilerin net ve değişmez olduğu (farklı bakış açılarının yansıtılmaması) bu şekilde öğrencilerin yeni bilgileri araştırma eğiliminin zayıf bırakıldığı ve ezberci eğitimin meydana geldiğidir.

2.3.2. Türk Edebiyatı/ Türk Dili ve Edebiyatı/ Türkçe Ders Kitapları ile İlgili Araştırmalar

Keleş (2009) tarafından yapılan “Ortaöğretim Dokuzuncu Sınıf Türk Edebiyatı Ders Kitaplarındaki Görsel Zekâ, Sosyal Zekâ ve İçsel Zekâ Unsurları Üzerine Bir Araştırma” adlı çalışmada; çoklu zekâ kuramına (ÇZK)

uygun olarak hazırlanıp 2005 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından onaylanarak ortaöğretim kurumlarının 9. sınıflarında okutulan Türk Edebiyatı ders kitabı ve 1992 yılında davranışçı kurama göre hazırlanan Lise 1 Türk Dili ve Edebiyatı ders kitapları (MEB, Şimşek, Serhat ve İnkılâp Yayınları) görsel, sosyal ve içsel zekâ açısından kuramsal temellerinden hareketle karşılaştırılmıştır. Davranışçı kurama uygun olarak hazırlanan 9. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarında farkında olunmadan ÇZK'ya yer verilmiş olunmasına karşın tam olarak bu kurama uygun olmadığı, yeni dönem edebiyat kitaplarının ise bu kuramın temeline uygun olarak hazırlandığı, ancak incelenen zekâ alanlarına tam olarak hitap etmediği sonucuna ulaşılmıştır.

MEB-TTK Başkanlığı (2008), “2005 Yılında Geliştirilerek Uygulamaya Konulan 9, 10 ve 11. Sınıf Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı ve Ders Kitabının Değerlendirilmesi Çalışması” adlı araştırmada ülke genelinde 28 ilde, 240 lisede, 409 Türk Edebiyatı dersi öğretmenine ulaşılmıştır. Üç bölümden oluşan çalışmanın birinci bölümünde öğretmenlerin kişisel bilgilerine, ikinci bölümde öğretim programı ile ilgili görüş ve önerilerine, üçüncü bölümde ise ders kitapları ile ilgili görüş ve önerilerine yer verilmiştir.

Türk Edebiyatı dersi öğretmenlerinin ders kitapları ile ilgili görüş ve önerileri şu beş başlık altında sorulmuştur: 1. Öğrenme – öğretme yaklaşımı, 2. Metinlerin seçimi, 3. İşleniş, 4. Ölçme – değerlendirme, 5. Görsel tasarım.

Araştırmada, öğretmenler tarafından, öğrenme-öğretme yaklaşımı açısından Türk Edebiyatı ders kitaplarında yer alan konular ile ilgili teorik bilgilerin verilmediği, konu sıralamalarında bazı değişikliklerin yapılması gerektiği, kullanılan dilin öğrenci seviyesine uygun olmadığı, görsel tasarımda eksikliklerin olduğuna dikkat çekilmiştir. Metin seçimi ile ilgili, seçilen metinlerin öğrenci seviyesine uygun olmadığı, daha kısa, öğrencinin seviyesine uygun, dönemini en iyi temsil eden metinlerin seçilmesi gerektiği belirtilmiştir. Dönemin özelliklerine uygun metinlerin seçilmesi gerektiği, gereksiz ayrıntılardan kaçınılması ve ilgi çekici metinlere yer verilmesi gerektiği önerilmiştir. Grup çalışmasına imkân verecek etkinliklerin

tasarlanması gerektiği vurgulanmıştır. Etkinliklerin çok fazla olduğu, mevcut etkinliklerin yazılı anlatıma imkân vermediği dile getirilmiştir. Metinlerin ölçme-değerlendirmesi ile ilgili genellikle yaratıcı düşünmeyi geliştirmeye yönelik soruların artırılması gerektiği, öğrenci seviyesine uygun olmayan, çelişkili soruların yer aldığı, boşluk doldurma, çoktan seçmeli tipi bazı sorularda net cevapların olmadığı belirtilmiştir. Ayrıca bazı öğretmenler ölçme-değerlendirme bölümünde yer alan soruların sayıca yeterli olduğu ancak niteliksiz olduğunu dile getirirken bazı öğretmenler ise nitelik olarak uygun olduğunu ancak sayıca yetersiz olduğunu dile getirmişlerdir. Kitapların görsel tasarımı ile ilgili metin altı sorular arasında satır boşluğu bırakılması, soru bölümlerinin daha sade, daha estetik bir dizayna sahip olması, baskı kalitesinin artırılması, kapak tasarımının ilgi çekici olması, resimlerin normal boyutlarda olması, şair ve yazarların resim ve fotoğraflarının metin çerçevesine yerleştirilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Uslu (2007) tarafından yapılan “Genel Liselerin İkinci Sınıflarında Okutulan Edebiyat Ders Kitaplarının Semantik Boyutu Üzerine Bir İnceleme” adlı çalışmada, üç farklı edebiyat kitabından rastgele seçilen 30 metin, anlam özellikleri, kelimeler arası anlam ilişkileri, anlama dayalı edebi sanatlar açısından incelenmiştir. Metin altı soruları “bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez” düzeylerinde taksonomik değerleri ile ifade edilmiştir. İnceleme sonucunda dersin genel amaçlarına ulaşmada dilin anlaşılmasının önemli olduğu vurgulanmıştır. Anlam, metnin ruhu kabul edilerek, anlam çalışmalarının yapıya ait çalışmalardan önce gelmesi gerektiği belirtilmiştir.

Yıldız (2007) tarafından yapılan “Almanya ve Türkiye’de Lise Birinci Sınıflarda Okutulan Dil ve Edebiyat Ders Kitaplarının Karşılaştırılması (Berlin Örneği)” adlı çalışmada, Almanya’da okutulan Görüş Alanı Almanca, Türkiye’de okutulan 9. Sınıf Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım ders kitapları, biçimsel açıdan ve içerik açısından karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma, ders kitaplarının yapı malzemelerine, kapak görünümlerine, konuların işlenişine, ders kitaplarının öğrencilerin yetişmesinde sundukları artılara ve eksikliklere göre yapılmıştır. Karşılaştırma sonucu, yapı bakımından Almanca ders kitabının baskı kalitesi, kapak tasarımı ve kapağın içerikle uyumu, Türk

Edebiyatı ile Dil ve Anlatım ders kitaplarına göre daha başarılı bulunmuştur. İçerik açısından yapılan karşılaştırmada, Almanca ders kitabının içeriğinin detaylı olduğu, çok sayıda materyal kullanıldığı, Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım ders kitaplarında ise çok sayıda soru sorulduğu, etkinlik önerildiği, kitabın etkinlik ve alıştıırma kitabı düzeyinde hazırlandığı tespit edilmiştir. Çalışmanın sonucunda Almanca ders kitaplarının detaydan arındırılmasının, 9. sınıf Türk Edebiyatı ve Dil ve Anlatım ders kitaplarının ise uygulama çalışmalarının yanında teorik bilgilere de yer verilmesinin öğrenme-öğretme sürecinde ders kitaplarının etkililiğine daha fazla katkı sağlayacağı belirtilmiştir.

Çelebioğlu (2007) tarafından yapılan “Metinler Arasılık Kavramı ve Bu Kavramın Türk Edebiyatı Öğretim Programına Göre Hazırlanmış Dokuzuncu Sınıf Türk Edebiyatı Ders Kitaplarında Okutulan Şiir Metinlerinde Uygulanabilirliğinin Değerlendirilmesi” adlı çalışmada, yeni programın özelliklerinden biri kabul edilen metinler arasılığın, edebiyat ders kitaplarında uygulanıp uygulanmadığının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, 9 ve 10. sınıf Türk Edebiyatı ders kitaplarında bulunan 79 şiir incelenmiştir. Araştırma sonucunda, şiir metinlerinin temaları arası, geleneğe, önemli kaynaklara, atasözü ve deyimlere göndermelerde bulunduğu tespit edilmiştir. Ancak bu durumun her kitabın kendi içinde olduğu, iki kitap arasında olmadığı sonucuna varılmıştır.

Baltoprak-Kırmacı (2006) tarafından yapılan “Ortaöğretim Lise Üçüncü Sınıflarda Okutulan Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitaplarının Öğrenci Seviyesine Uygunluğu” adlı çalışmada 11. sınıfta okutulan dört adet Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabı incelenmiştir. Cümle, satır, paragraf uzunluğu açısından öğrenci seviyesine uygun olup olmadığı incelenen ders kitaplarının öğrencilerin gelişim seviyelerine uygun olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

İtilli (2006) tarafından yapılan “Genel Liselerin Üçüncü Sınıflarında Okutulan Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitapları Üzerine Bir İnceleme” adlı çalışmada, rastgele seçilen üç Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabı incelenmiştir. Ders Kitapları, kullanılan kâğıt, baskı, tertip gibi şekil özellikleri;

bölümlendirme tarzı, seçilen şair ve yazarlar ile eserleri gibi içerik özellikleri bakımından karşılaştırılmıştır. Daha sonra kitaplarda yer alan ortak metinlerin metin altı soruları, soruların taksonomik değerleri, metin üzerindeki çalışmalar bölümleri ve metinlerin seviyeye uygunluğu incelenmiştir. Araştırma sonucunda, Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarının içerik olarak programa uygun olduğu, şekil olarak kalitenin artırılması, güncel şair ve yazarlara yer verilmesi gerektiği, hayatla ilişkilendirmenin az olduğu belirtilmiştir.

H.Kaya (2006) tarafından yapılan “Lise Birinci Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitaplarında Yer Alan Metin ve Metin Altı Soruları Üzerine Bir İnceleme” adlı çalışmada, lise birinci sınıflarda okutulan Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarından rastgele seçilen üç ders kitabını incelenmiştir. İnceleme sonucunda ders kitaplarına seçilen metinlerin öğrencilerin biyo-psiko-sosyal gelişim özellikleri yeteri kadar göz önünde bulundurulmadan seçildiği ifade edilmiştir. Ders kitabında yer alan metin altı sorularının genellikle yalnızca alt düzey öğrenme becerilerini kazandırmaya yönelik, bilgi ve kavrama sorularından oluştuğu tespit edilmiştir. Cevap kaynaklarına göre yapılan değerlendirmede, ezbere ve hatırlamaya yönelik metin içi soruların oranı %68.21; metin dışı soruların oranı %29.69; metinler arası soruların oranı ise %2.09 olduğu görülmüştür. Ders kitaplarında yer alan soruların, öğrencileri motive edecek, aktif katılımı sağlayacak, çoktan seçmeli, doğru-yanlış ya da boşluk doldurma gibi soru tiplerine yer verecek şekilde düzenlenmesi gerektiği belirtilmiştir.

Avkapan (2006) tarafından yapılan “Orta Öğretim 11. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitaplarında Kelime Hazinesinin Öğretimi Üzerine Bir Araştırma” adlı çalışmada, 11. sınıf öğrencilerinin kelime hazinelerini belirlemek, öğrencilerin kelime hazineleri ile ders kitaplarının kelime hazinelerinin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırmada, Kırşehir ilinde 8 okulda toplam 200 öğrenciye yazılı anlatım çalışması yaptırılmış, temel bulgular bu çalışmadan elde edilmiştir. Öğrencilerin kullandıkları kelimeler ile ders kitaplarında kullanılan kelimeler listelenerek karşılaştırılmıştır. Yapılan karşılaştırmada ortak kullanılan kelimeler olmasına karşın, öğrencilerin

yaygın olarak kullandıkları halde ders kitaplarında rastlanmayan sözcükler de tespit edilmiştir.

Gücüyeter (2002) tarafından yapılan “1950-2000 Yılları Arasında Yayımlanan Çeşitli Dergilerdeki Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi ile İlgili Makalelerin İncelenip Değerlendirilmesi” adlı çalışmada, Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı eğitimi ve ders kitapları ile ilgili görüşler derlenmiştir. Araştırmada, ana dili eğitimi kitaplarının, ilgi çekici olması, okuma alışkanlığı kazandırması, öğrencilerin seviyelerine uygun olması, metinler üzerinde yapılacak anlama-anlatma çalışmalarının amaçlara hizmet etmesi, parçalardan hareketle dilbilgisi çalışmalarına olanak sağlaması, eğitim boyutunun göz ardı edilmemesi gerektiği, imkânlar ölçüsünde günümüz edebiyatına yer verilmesi, serbest okuma parçalarının konulması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

İşeri (2002) tarafından yapılan “Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin İlköğretim Programına Uygunluğunun İncelenmesi: Göstergibilimsel Betimleme” adlı çalışmada, Türkçe ders kitaplarına seçilen metinleri göstergibilimsel yöntemle çözümlyerek, metinlerin programda belirtilen amaç ve davranışları edindirmedeki etkililiğinin sorgulanması amaçlanmıştır. 8. sınıf ders kitabına seçilen metinlerin incelendiği çalışmada, ders kitaplarının nitelikleri, metin seçimi, seçilen metinlerin işlenişi ile ilgili değerlendirme yapılmıştır. Yapılan değerlendirme sonucunda ders kitaplarının iç-dış yapı özelliklerinin eğitsel özellikleri desteklemediği, ders kitabı olma özelliği taşımadığı, öğrencide merak uyandıracak, ilgi çekecek biçimsel bir düzenlenişten yoksun olduğu belirtilmiştir. Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin, gerek sınıf düzeyine uygunluğu gerek metin, yazar ve türlerin dengesizliği, gerekse metinlerin işleniş biçimi açısından öğrencinin o dönemde edinmesi gereken davranışları kazandırmada yetkin olmadığı, istenen amaca ulaşmayı desteklemediği, buna yanıt vermediği, sözü edilen konularda yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

BÖLÜM III

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu bölümde araştırmanın evren ve örnekleme tanımlanmış, veri toplama aracı, verilerin toplanması, analizi ve kullanılan istatistiksel yöntemler üzerinde durulmuştur.

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden olan betimsel tarama modeline uygun olarak yapılmıştır. Betimsel tarama modelleri, genişliğine ama derinliğine olmayan çok sayıda obje, nesne ya da deneklerden elde edilen verilerin sayısal değerlerle ifade edilmesine olanak sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 1999; Karasar, 2000). Ayrıca "survey"ler olarak da ifade edilen tarama modelleri neden-sonuç ilişkisini belirleme ve sonuçları bu temelde karşılaştırma imkânı sunmaktadır (Creswell, 1994). Betimsel tarama modelleri, geçmişte ve hâlen var olan durumun olduğu şekliyle betimlenmesine dayalı bir araştırma modelidir. Bu çerçevede bu model hem mevcut durumu olduğu şekliyle ortaya koymaya hem de karşılaştırma yapmaya imkân sağladığından ortaöğretim kurumlarında görev yapan edebiyat öğretmenlerinin Türk Edebiyatı ders kitaplarını (9, 10, 11, 12. sınıf), öğretim programına uygunluğu açısından nasıl değerlendirdikleri, var olan durumyla betimlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca öğretmen görüşleri çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılmıştır.

3.2. EVREN

Araştırmanın evrenini, Balıkesir ilinde ortaöğretim kurumlarında çalışan edebiyat öğretmenleri oluşturmaktadır. Balıkesir Millî Eğitim

Müdürlüğü verilerine göre il genelinde 2008-2009 Eğitim-Öğretim Yılı ikinci yarıyılıda toplam 494 edebiyat öğretmeni görev yapmaktadır.

3.3. ÖRNEKLEM

Araştırmada, çalışılan evrenin tamamına ulaşmak daha yararlı olacağı için örneklem alma yoluna gidilmemiştir. Araştırmada, öğretmen görüşlerinin, cinsiyet, mezun oldukları eğitim programı, meslekî kıdem, görevli oldukları okul türü, haftalık ders saati sayıları, Türk Edebiyatı dersini okuttukları sınıflar, kurs ya da seminer gibi hizmet içi eğitim alma değişkenlerine göre karşılaştırma yapmaya olanak sağlayabilmek için örneklem alınmamıştır. Ayrıca evrene ulaşmanın maliyetinin yüksek olmayacağı da düşünülmüştür.

Araştırmada Balıkesir ilinde görevli edebiyat öğretmenlerinin cinsiyet dağılımı ile merkez ve ilçelerde görevli öğretmen sayıları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. İlçelere Göre Edebiyat Öğretmeni Sayısı

İlçe	Toplam Öğretmen Sayısı		Toplam
	Erkek	Bayan	
Ayvalık	12	18	30
Balya	2	1	3
Bandırma	32	34	66
Bigadiç	12	4	16
Burhaniye	15	16	31
Dursunbey	8	1	9
Edremit	22	24	46
Erdek	4	4	8
Gömeç	3	0	3
Gönen	19	11	30
Havran	6	2	8
İvrindi	10	3	13
Kepsut	1	1	2
Merkez	82	103	185
Manyas	5	3	8
Marmara	1	1	2
Savaştepe	5	2	7
Sındırgı	6	5	11
Susurluk	9	7	16
GENEL	254	240	494

İl merkezi dâhil olmak üzere ilçelerin toplamı 19'dur. Edebiyat öğretmenlerinin 254'ü (%51.42) erkek, 240'ı (%48.58) bayandır. En çok öğretmen sayısı 185 öğretmenle İl merkezinde (%37.45) yer almaktadır. İkinci sırada 66 öğretmenle Bandırma (%13.36), üçüncü sırada 46 öğretmenle Edremit (%9.31) gelmektedir. En düşük ise ikişer öğretmenle Marmara ve Kepsut ilçeleri (%0.40), bu ilçeleri üçer öğretmenle Balya ve Gömeç (%0.61) ilçeleri takip etmektedir.

3.4. VERİ TOPLAMA ARACININ GELİŞTİRİLMESİ

Araştırma verileri literatür taraması ve öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla geliştirilen Likert türü ölçek yoluyla toplanmıştır. Öğretmenlere uygulanmak üzere hazırlanan "Türk Edebiyatı Ders Kitaplarının Programa Uygunluğunun Değerlendirilmesi Ölçeği" 5'li Likert türündedir.

3.4.1. Denemelik Madde Yazımı

Yapılan literatür taraması sonucu elde edilen veriler ışığında, araştırmacı tarafından, 63 maddeden oluşan daha önce uygulanmamış, Türk Edebiyatı ders kitaplarının öğretim programına uygunluğu konusunda edebiyat öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek amacıyla 5'li Likert türünde ölçek hazırlanmıştır. Hazırlanan ölçekte ders kitaplarının programa uygunluğu aşağıda belirtilen 4 başlık altında değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

1. Ders kitaplarının Türk Edebiyatı dersinin amaçlarına uygunluğu
2. Ders kitaplarının kapsamlılık açısından uygunluğu
3. Ders kitaplarının metin seçimi açısından uygunluğu
4. Ders kitaplarının program yaklaşımı açısından uygunluğu

Belirlenen dört başlık altında madde havuzu oluşturulmuştur. Yazılan maddelerin binişik olmamasına, belirlenen başlıkların dışında yer alacak maddelerin yazılmamasına dikkat edilmiştir. Madde havuzunda 10 madde olumsuz, 53 madde olumlu olarak yazılmıştır.

3.4.2. Deneme Formunun İncelenmesi ve Ön Denemelerin Yapılması

Oluşturulan 63 maddelik taslak formda yer alan ifadelerin anlaşılabilirliği açısından, liselerde halen görev yapmakta olan 4 Türk Edebiyatı öğretmenine uygulamış ve anlamadıkları maddeler belirlenmiştir. Bu inceleme sonucunda 4 maddenin ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Toplam 59 maddeden oluşan taslak form, dil ve anlatım, ifadelerin uygunluğu, maddelerin binişik olup olmadığının incelenmesi için program geliştirme alanından 3 uzman ve 1 edebiyat öğretimi alanı uzmanının görüş ve incelemesinden geçirilmiştir. Uzmanların incelemesi sonucunda 8 maddenin taslak formdan çıkarılmasına karar verilmiştir. Toplam 51 maddeden oluşan ölçeğin, ön deneme formu olarak kullanılmasına karar verilmiştir.

Hazırlanan ölçeğin uygulanabilmesi için Balıkesir Valiliğinden gerekli izin alınmıştır (EK1). Ölçek öncelikle benzer bir gruba ön deneme için uygulanmıştır. Ön deneme uygulaması sonucu 161 edebiyat öğretmeninden veri toplanmıştır.

3.4.3. Faktör Analizi

Ön deneme sonucu öğretmenlere uygulanan 51 maddelik forma ilişkin veriler, SPSS 12.0 for Windows paket programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Faktör analizinin uygunluğu konusunda fikir veren testlerden biri KMO (Kaiser-Mayer-Olkin Measure of Sampling Adequacy) testidir. Buna göre ön deneme uygulamasında $KMO = .919$ bulunmuştur. KMO değeri 1'e yaklaştıkça yapılan analiz daha anlamlı hâle gelmektedir. Verilere faktör analizinin uygulanabilmesi için KMO değerinin en az .60 olması gerektiği (Pullant, 2001) göz önüne alındığında bu araştırma için bulunan değerler yeterli olduğuna karar verilmiştir. Ayrıca bulunan değerler örneklemeyi yansıtmaya noktasındaki yeterliliğini test etmek için kullanılan bir diğer analiz Bartlett's Test of Sphericity değeridir. Bulunan değerler $p < 0.05$ ($p = .000$)

düzeyinde anlamlı olduğu ve verilerin faktör analizi yapmaya uygun olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlere uygulanan ön denem formundan elde edilen verilere faktör analizi uygulanmıştır. Faktör analizi işleminde öncelikle veriler üzerinde Döndürülmemiş Temel Bileşenler Analizi (Unrotated Principal Component Analysis) yapılmıştır. Bu analizin sonucunda öz değeri (eigenvalue) 1 ve üzerinde olan madde 11 faktör belirlenmiştir. Toplam açıklanan varyans ise %66.384'dür. Sadece birinci faktörün açıkladığı varyans miktarı %44.259'dur. Bu analiz sonucunda gerek 1. faktörün açıkladığı varyans miktarı, gerekse çok güçlü bir kanıt olmamakla beraber sadece bir fikir veren saçılma diyagramı (scree plot) eğrisi, ölçeğin tek boyutlu olabileceğini düşündürmektedir. Pullant (2001), 1. faktörün açıkladığı toplam varyans miktarının %40 ve üzerinde olması durumunda bunun tek boyutlu bir ölçek olarak düşünülebileceğine işaret etmektedir. Ölçeğin tek boyutluluk özelliği taşıdığı düşünülerek Eksen Rotasyonu yapılmamıştır. Faktör yük değerleri .40 üstünde olan maddeler seçime alınmış ve bir maddenin birden fazla faktör altında yer alan faktör yükü .100'ün altında olan ve hiçbir faktör aralığında yer almayan maddeler elenmiştir. Bu eleme sonucunda 35 madde kalmış ve bu maddelerin açıkladığı toplam varyansın %59.922 olduğu belirlenmiştir.

Birinci faktör altında yer alan 35 madde, araştırmacı tarafından uzman görüşü de alınarak el yordamıyla Tablo 2'de gösterildiği şekliyle 4 başlık altında gruplandırılmıştır.

Tablo 2. Ölçeği Oluşturan Maddelerin İlişkili Oldukları Başlıklar ve Faktör Yükleri

1. Ders Kitaplarının Türk Edebiyatı Dersinin Amaçlarına Uygunluğu			
Faktör No	Madde No	Maddeler	Faktör Yüğü
19	3	Ders kitapları programda belirlenen içeriğin öğretilmesinin ötesinde değer ve tutum kazandırmaktadır.	.665
15	4	Ders kitapları estetik yaşamın zevkine varmayı sağlamaktadır.	.687
12	5	Ders kitaplarında yer alan etkinlikler, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme gibi düşünme becerilerini geliştirmektedir.	.700
3	6	Ders kitapları öğrencilerin sanata özgü değerleri hissetmelerini sağlamaktadır.	.736
1	9	Ders kitapları, öğrencilere evrensel değerleri kazandıracak yeterliliğe sahiptir.	.763
11	10	Ders kitapları, öğrencilere ulusal değerleri kazandıracak yeterliliğe sahiptir.	.703
8	29	Öğrencilerin zihinsel, kişisel ve sosyal açıdan gelişimine katkı sağlamaktadır.	.719
32	31	Hazırlık çalışmaları öğrencileri ilgili içeriği öğrenmeye hazırlar.	.591
10	34	Seçilen metinler dil bilincinin geliştirilmesine katkı sağlamaktadır.	.709
4	43	Kitaplarda yer alan etkinlikler metinleri yorumlama becerisi kazandırmaktadır.	.731
30	46	Atatürk İlke ve İnkılâplarına ilişkin değerleri kazandırmaktadır.	.598
2. Ders Kitaplarının Kapsamlılık Açısından Uygunluğu			
Faktör No	Madde No	Maddeler	Faktör Yüğü
7	8	Ders kitapları, Milli Eğitimin amaçlarının kazandırılmasına katkı sağlamaktadır.	.719
6	13	Kitaplarda yer alan etkinlikler, program hedefleriyle/ kazanımlarıyla uyumludur.	.726
22	42	Programda yer alan tüm kazanımlara yönelik konulara kitaplarda yer verilmiştir.	.648
9	45	Kitaplarda yer alan metinlerle, dersin genel ve özel hedeflerini gerçekleştirmek mümkündür.	.710

Tablo 2'nin devamı

3. Ders Kitaplarının Metin Seçimi Açısından Uygunluğu			
Faktör No	Madde No	Maddeler	Faktör Yüğü
29	15	Ders kitaplarında yer alan metinler, ilgili içeriği örneklendirir/kapsar niteliktedir.	.612
28	17	Seçilen metinler dilsel zenginliğe sahiptir.	.618
14	18	Kitaplarda yer alan metinler Türk Edebiyatı-Tarih ilişkisini yansıtmaktadır.	.691
5	19	Kitaplarda yer alan çalışma ve etkinlikler dil ve edebiyat ilişkisini yansıtır.	.730
13	26	Ders kitapları programda önerildiği gibi kültürel ve tarihi olgulardan hareket etmektedir.	.692
34	33	Metinler alıntı yapılan eseri yansıtmaktadır.	.538
2	47	Metinler dil, anlatım ve içerik açısından örnek özelliktedir.	.753
23	48	Metinler, yazıldığı dönem ve akımların belirgin özelliklerini yansıtmaktadır.	.640
35	49	Dünya edebiyatından seçilen metinlerin çevirisi Türkçe açısından anlaşılır ve akıcıdır.	.523
27	50	Karşılaştırmalı metin çalışmaları için seçilen eserler temsil ettiği edebiyatın seçkin örneklerini yansıtmaktadır.	.620

4. Ders Kitaplarının Program Yaklaşımı Açısından Uygunluğu

Faktör No	Madde No	Maddeler	Faktör Yüğü
33	1	Ders kitaplarında içerik yapılandırılmıştır.*	.569
20	2	Ders kitapları programda belirlenen içeriğin öğretilmesinin ötesinde üst düzey düşünme becerileri kazandırmaktadır.	.660
16	7	Ders kitaplarında yer verilen etkinlikler-çalışmalar otantik (gerçek yaşam durumlarına dayalı) özelliktedir.	.673
17	12	Ders kitaplarında, içerikle uyumlu olarak benzer ve farklı metinler bir arada verilmiştir.	.670
25	14	Kitaplarda çoklu bakış açılarına yer verilmiştir.	.629
24	20	Ders kitapları, öğrencinin metinden yola çıkarak kendi anlamını kendisinin oluşturmasına katkı sağlamaktadır.	.635
21	22	Etkinlikler, programda öngörülen çözümleme mantığına uygundur.	.650
31	23	Metinlerde genelden özele, somuttan soyuta, basitten karmaşığa... gibi öğretim ilkelerine uyulmuştur.	.598
18	35	Metin dışı ve metinler arasılık anlayışı kitaplara yansıtılmıştır.	.667
26	38	Programda yer alan ara disiplinlerle ilişkilendirmeler kitaplarda da dikkate alınmıştır.	.624

* ifade ters olarak kodlanmıştır

Güvenirlik çalışması olarak 35 maddeden oluşan bu ölçeğe Cronbach Alpha (α) uygulanmıştır. Güvenirlik katsayısı .962 bulunmuştur. Bu durumda ölçeğin homojen olduğu ve tek boyutluluk özelliği taşıdığı görülmüştür.

3.4.4. Madde Ayırıcılık Güçleri

Madde ayırıcılık güçleri üst grup alt grup tekniği ile bağımsız gruplar t testi analizi yoluyla yapılmıştır. Bunun için öncelikle cevap kâğıtları toplam puan açısından en yüksekten en düşük puana doğru sıralanmış, üst sıradan toplam 44 kişi (%27) “üst grup” , 44 kişi (%27) “alt grup” olarak belirlenmiştir. Daha sonra her madde için madde puanlarının üst ve alt gruptaki ortalamaları arasındaki fark t testi ile test edilmiştir. Ölçeği oluşturan 35 maddeye ilişkin t değerleri Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Ölçekte Yer Alan Maddelerin Ayırıcılık Güçleri
(Alt-Üst Grup Değerleri)

1. Ders Kitaplarının Türk Edebiyatı Dersinin Amaçlarına Uygunluğu				
Madde No	Maddeler	t	sd	p
3	Ders kitapları programda belirlenen içeriğin öğretilmesinin ötesinde değer ve tutum kazandırmaktadır.	7.406	86	.000
4	Ders kitapları estetik yaşamın zevkine varmayı sağlamaktadır.	11.041	86	.000
5	Ders kitaplarında yer alan etkinlikler, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme gibi düşünme becerilerini geliştirmektedir.	9.947	86	.000
6	Ders kitapları öğrencilerin sanata özgü değerleri hissetmelerini sağlamaktadır.	13.189	86	.000
9	Ders kitapları, öğrencilere evrensel değerleri kazandıracak yeterliliğe sahiptir.	11.677	86	.000
10	Ders kitapları, öğrencilere ulusal değerleri kazandıracak yeterliliğe sahiptir.	13.283	86	.000
29	Öğrencilerin zihinsel, kişisel ve sosyal açıdan gelişimine katkı sağlamaktadır.	13.189	86	.000
31	Hazırlık çalışmaları öğrencileri ilgili içeriği öğrenmeye hazırlar.	6.531	86	.000
34	Seçilen metinler dil bilincinin geliştirilmesine katkı sağlamaktadır.	10.707	86	.000
43	Kitaplarda yer alan etkinlikler metinleri yorumlama becerisi kazandırmaktadır.	10.859	86	.000
46	Atatürk İlke ve İnkılâplarına ilişkin değerleri kazandırmaktadır.	8.306	86	.000

Tablo 3' ün devamı

2. Ders Kitaplarının Kapsamlılık Açısından Uygunluğu				
Madde No	Maddeler	t	sd	p
8	Ders kitapları, Millî Eğitimin amaçlarının kazandırılmasına katkı sağlamaktadır.	12.047	86	.000
13	Kitaplarda yer alan etkinlikler, program hedefleriyle/ kazanımlarıyla uyumludur.	10.563	86	.000
42	Programda yer alan tüm kazanımlara yönelik konulara kitaplarda yer verilmiştir.	9.094	86	.000
45	Kitaplarda yer alan metinlerle, dersin genel ve özel hedeflerini gerçekleştirmek mümkündür.	12.317	86	.000

3. Ders Kitaplarının Metin Seçimi Açısından Uygunluğu				
Madde No	Maddeler	t	sd	p
15	Ders kitaplarında yer alan metinler, ilgili içeriği örneklendirir/kapsar niteliktedir.	8.236	86	.000
17	Seçilen metinler dilsel zenginliğe sahiptir.	9.592	86	.000
18	Kitaplarda yer alan metinler Türk Edebiyatı-Tarih ilişkisini yansıtmaktadır.	9.787	86	.000
19	Kitaplarda yer alan çalışma ve etkinlikler dil ve edebiyat ilişkisini yansıtır.	10.321	86	.000
26	Ders kitapları programda önerildiği gibi kültürel ve tarihi olgulardan hareket etmektedir.	8.974	86	.000
33	Metinler alıntı yapılan eseri yansıtmaktadır.	5,282	86	.000
47	Metinler dil, anlatım ve içerik açısından örnek özelliktedir.	14.073	86	.000
48	Metinler, yazıldığı dönem ve akımların belirgin özelliklerini yansıtmaktadır.	7.976	86	.000
49	Dünya edebiyatından seçilen metinlerin çevirisi Türkçe açısından anlaşılır ve akıcıdır.	6.393	86	.000
50	Karşılaştırmalı metin çalışmaları için seçilen eserler temsil ettiği edebiyatın seçkin örneklerini yansıtmaktadır.	7.957	86	.000

Tablo 3' ün devamı

4. Ders Kitaplarının Program Yaklaşımı Açısından Uygunluğu				
Madde No	Maddeler	t	sd	p
1	Ders kitaplarında içerik yapılandırılmıştır.	7.406	86	.000
2	Ders kitapları programda belirlenen içeriğin öğretilmesinin ötesinde üst düzey düşünme becerileri kazandırmaktadır.	10.262	86	.000
7	Ders kitaplarında yer verilen etkinlikler-çalışmalar otantik (gerçek yaşam durumlarına dayalı) özelliğindedir.	11.427	86	.000
12	Ders kitaplarında, içerikle uyumlu olarak benzer ve farklı metinler bir arada verilmiştir.	7.136	86	.000
14	Kitaplarda çoklu bakış açısına yer verilmiştir.	7.422	86	.000
20	Ders kitapları, öğrencinin metinden yola çıkarak kendi anlamını kendisinin oluşturmasına katkı sağlamaktadır.	11.582	86	.000
22	Etkinlikler, programda öngörülen çözümleme mantığına uygundur.	8.598	86	.000
23	Metinlerde genelden özele, somuttan soyuta, basitten karmaşığa... gibi öğretim ilkelerine uyulmuştur.	6.757	86	.000
35	Metin dışı ve metinler arası ilişki anlayışı kitaplara yansıtılmıştır.	8.477	86	.000
38	Programda yer alan ara disiplinlerle ilişkilendirmeler kitaplarda da dikkate alınmıştır.	8.892	86	.000

Tablo 3'te yer alan t değerleri 86 serbestlik derecesi ile $p < .05$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Analiz sonuçları her bir maddenin işler durumda olduğunu göstermektedir. Ölçekte olumsuz olarak ifade edilen tek bir madde kalmış; 3 madde ön incelemede, kalan 6 madde faktör analizi sonucunda ölçekten çıkarılmıştır. Ölçeğin, güvenirlik ve geçerlik analizi sonuçlarına göre uygulanabilir durumda olduğuna karar verilmiştir.

3.5. VERİLERİN TOPLANMASI

Ölçekler, Merkez ilçede araştırmacı tarafından, diğer ilçelerde İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri veya okul müdürlükleri aracılığı ile toplanmıştır. Ölçek, ön deneme ve asıl uygulamada toplam 494 edebiyat öğretmenine gönderilmiştir. Uygulama sonucu 415 ölçek geri dönmüştür. Ancak toplanan ölçeklerin incelenmesi sonrası eksik işaretlemeler nedeniyle formların 11 adedi geçersiz sayılmıştır. Geçersiz ölçekler çıkarıldıktan sonra uygulanan ölçeklerin dönüş oranı %81.78'dir. Ölçeklerin ilçelere göre dönüş sayı ve oranları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Ölçeğin İlçelere Göre Dönüş Oranları

İlçe	Toplam Öğretmen Sayısı	Dönen Ölçek Sayısı	Dönüş Oranı (%)
Ayvalık	30	23	76.67
Balya	3	3	100.00
Bandırma	66	56	84.85
Bigadiç	16	10	62.50
Burhaniye	31	17	54.84
Dursunbey	9	9	100.00
Edremit	46	44	95.65
Erdek	8	7	87.50
Gömeç	3	0	0.00
Gönen	30	28	93.33
Havran	8	8	100.00
İvrindi	13	7	53.85
Kepsut	2	2	100.00
Merkez	185	157	84.86
Manyas	8	4	50.00
Marmara	2	0	0.00
Savaştepe	7	7	100.00
Sındırgı	11	11	100.00
Susurluk	16	11	68.75
Genel Toplam	494	404	81.78

Tablo 4'teki verilere göre, toplam 494 öğretmenden işler durumda ve geri dönen ölçek sayısı 404'dür (%81.78). Marmara ve Gömeç ilçelerinden hiçbir ölçek geri dönmemiştir. Bu ilçelerde görev yapan toplam öğretmen sayısının 5 olduğu dikkate alındığında bu iki ilçeden katılımın olmaması önemli bir problem olarak durmamaktadır. Öğretmenlerin görev yaptığı ilçelere göre bir karşılaştırma olsaydı, bu durumda iki ilçeden hiçbir öğretmenin olmaması bir problem olarak düşünülebilirdi. Bununla beraber, Balya, Dursunbey, Havran, Kepsut, Savaştepe ve Sındırgı ilçelerindeki öğretmenlerin tamamı ölçeği eksiksiz olarak cevaplamışlardır. Edebiyat öğretmeni sayısının en çok olduğu İl merkezinde katılım %84.86'dır. Toplam 90 (%18.22) öğretmenin görüşü araştırmaya dâhil edilememiştir. Araştırmada gönüllülük esas olduğu için ölçeği göndermeyen öğretmenlere zorlama yapılmamıştır.

3.6. VERİLERİN ANALİZİ

Verilerin analizi için aşağıdaki istatistiksel işlemler yapılmıştır. Ön uygulamadan sonra elde edilen veriler SPSS for Windows 12.0 paket programında işlenmiştir.

Öğretmenlerin kişisel özellikleri ile ilgili tanımlayıcı istatistiksel analizler için *standart sapma, frekans, yüzde alma* teknikleri kullanılmıştır. Ölçeğin birinci bölümündeki maddelerle ilgili çözümlemede tek bir örneklemden toplanan verilerin betimlenmesinde kullanılan ve betimsel istatistik tekniklerinden olan, kategorik verilerin dağılımını özetlemede kullanılabilen *frekans dağılımı* kullanılmış ve yüzde olarak da ayrıca belirtilerek tablolaştırılmıştır. Bu yöndeki bulgular ise dağılımın yoğunlaştığı maddeler doğrultusunda yorumlanmıştır.

Öğretmenlerin kişisel özellikleri açısından yapılan karşılaştırmalarda bağımsız gruplar *t testi* ve *varyans analizi* işlemleri yapılmıştır. İki değişkenin olduğu durumlarda bağımsız gruplar t testi, üç ve daha fazla değişkenin olması hâlinde bir ya da daha çok değişkene-faktöre ilişkin ortalama puanların birbirinden anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemede *tek yönlü varyans analizi (ANOVA)* ile analiz yapılmıştır. Yapılan varyans analizi sonucunda anlamlı fark bulunması durumunda farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirtmek amacıyla at Least Significance Test (LSD) uygulanmıştır. Ancak varyans analizi ve t testi için öncelikle Levene testi uygulanmış ve varyansların homojen olup olmadığı test edilmiştir. Levene testinde $p < .05$ bulunduğu takdirde; (varyansların homojen olmadığı durumlarda) varyans analizi yerine parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis-H Testi; t testi yerine de Mann Whitney-U Testi ile analiz yapılmıştır. Ayrıca Kruskal Wallis-H testinde anlamlı fark bulunması durumunda farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Mann Whitney-U Testi ile gruplar arasında karşılaştırma yapılmıştır.

Verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması için beşli ölçek aralıkları 0.80 ($5-1=4$ ise $4/5=0.80$) oranında eşit aralıklarla aşağıdaki şekilde belirlenmiştir.

Kesinlikle katılıyorum	4.21-5.00
Katılıyorum	3.41-4.20
Kararsızım	2.61-3.40
Katılmıyorum	1.81-2.60
Kesinlikle katılmıyorum	1.00-1.80

Likert tipi ölçek kullanılmış ve aritmetik ortalama 3.41 ve üzeri olan maddeler için öğretmenlerin görüşlerinin “ders kitabının programa uygun olduğu”, aritmetik ortalaması 3.40 ve altı olan maddeler için ise “ders kitabının programa uygun olmadığı” kabul edilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

4.1. ARAŞTIRMAYA KATILAN ÖĞRETMENLERİN KİŞİSEL BİLGİLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

Bu bölümde Balıkesir ilinde araştırmaya katılan edebiyat öğretmenlerinin cinsiyet, mezun oldukları eğitim programı, meslekî kıdem, görevli oldukları okul türü, haftalık ders saati sayıları, Türk Edebiyatı dersini okuttukları sınıflar, kurs ya da seminer gibi eğitim alma durumları ile ilgili kişisel bilgilere dayalı bulgulara yer verilmiştir.

4.1.1. Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Araştırmanın kapsamını oluşturan Balıkesir ilinde görevli edebiyat öğretmenlerinden araştırmaya katılan ve katılmayan öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımı Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Araştırmanın Evreninde Yer Alan Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	Öğretmen Sayısı					
	Genel		Katılan		Katılmayan	
	f	%	f	%	f	%
Bayan	240	48.58	215	89.58	25	10.42
Erkek	254	51.42	189	74.41	65	25.59
Toplam	494	100	404	81,78	90	18.22

Araştırmaya toplam 240 bayan öğretmenden 215'i katılmış, 25'i katılmamıştır. Bayan öğretmenlerin araştırmaya katılma oranı %89.58 olarak gerçekleşmiştir. Araştırmaya toplam 254 erkek öğretmenden 189'u katılmış, 65'i katılmamıştır. Erkek öğretmenlerin araştırmaya katılma oranı %74.41

olarak gerekleŒmiŒtir. Genel olarak bakıldığında toplam 494 edebiyat retmeninden 404'ü katılmıŒ ve ankete katılma oranı %81.78 olarak gerekleŒmiŒtir.

Balıkesir ilinde, erkek edebiyat retmeni sayısının daha fazla olmasına karŒın katılma oranı açısından bakıldığında bayan retmenlerin araŒtırmaya daha fazla katıldığı görülmektedir. Bu durumda bayan retmenlerin alanları ile ilgili konulara katılımda bulunma ve grŒ beyan etme konusunda erkek retmenlere göre daha duyarlı oldukları söylenebilir.

AraŒtırmaya katılan baŒka bir ifade ile lme aracına eksiksiz cevap veren ve grŒleri değerlendirmeye alınan retmenlerin cinsiyet açısından dağılımı kendi içinde deđerlendirilmiŒ ve sonuçlar Tablo 6'da sunulmuŒtur.

Tablo 6. AraŒtırmaya Katılan retmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	Frekans (f)	Yüzde (%)	Geçerli (%)
Bayan	215	53.2	53.2
Erkek	189	46.8	46.8
Toplam	404	100.0	100.0

AraŒtırmaya katılan retmenlerin %53.2'si bayan, %46.8'i ise erkektir. AraŒtırmaya katılan üretmenler içinde bayan ve erkek retmenlerin araŒtırmaya katılma oranlarının birbirine yakın olduğu söylenebilir. Dağılımın dengeli olması, retmen grŒlerinin cinsiyet açısından sonuçların genellenebilirliğinin yüksek olduğu yönünde değerlendirilebilir.

4.1.2. retmenlerin Mezun Oldukları Eğitim Programı Açısından Dağılımı

Balıkesir ilinde görevli araŒtırmaya katılan edebiyat retmenlerinin mezun oldukları eğitim programına göre dağılımları Tablo 7'de sunulmuŒtur.

Tablo 7. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Eğitim Programına Göre Dağılımı

Mezun Olduğu Eğitim Programı Türü	Frekans (f)	Yüzde (%)	Geçerli (%)
Eğitim Enstitüsü	9	2.23	2.23
Lisans Tamamlama	46	11.39	11.39
Eğitim Fakültesi	196	48.51	48.51
Fen-Edebiyat	123	30.45	29.95
Diğer	30	7.43	7.92
Toplam	404	100.00	100

Genel olarak hâlen görevli öğretmenlerin %48.51'i eğitim fakültesi ve %30.45'i fen-edebiyat fakültesi mezunudur. Bu oranların toplamı (%78.96) mevcut öğretmenlerin dörtte üçünden fazlasının eğitim fakültesi veya fen-edebiyat fakültesi mezunu olduğunu göstermektedir. Türk Eğitim Sistemi içinde 3 yıllık eğitim enstitüsü mezunu veya daha sonra lisans tamamlamış öğretmen sayısı daha azdır. Bu öğretmenlerin sayısının az olması, çoğunluğunun gittikçe emekli olmasından kaynaklanmaktadır. Meslekî kıdem açısından incelendiğinde eğitim enstitüsü mezunu olanlardan 6 öğretmen ve lisans tamamlama mezunu olan öğretmenlerin tamamı 20 yıl ve üstü kıdem düzeyinde, eğitim enstitüsü mezunu olan öğretmenlerin sadece 3'ü 16-20 yıl arasında meslekî kıdem düzeyindedir.

“Diğer” grubu içinde yer alan öğretmenlerin 13'ü yüksek lisans mezunu, 5'i tezsiz yüksek lisans mezunu, 1'i doktora mezunu, 1'i yüksek öğretmen okulu mezunu olduğunu ifade etmiştir. Mezuniyeti, lisansüstü düzeyde olan edebiyat öğretmenlerinin toplam öğretmen içindeki oranı %3.47'dir. Yüksek lisans ve doktora düzeyinde eğitim alanların sayısının düşük olmasında başka faktörlerin de etkili olma olasılığı bulunmakla beraber bu konuda yeterli teşvik ve ödüllendirmenin yapılmadığını da göstermesi açısından önemlidir. Tezsiz yüksek lisans uygulaması ise bir uzmanlaşma değil, 1998 yılından itibaren yüksek öğretimdeki yeniden yapılanma sonrasında fen-edebiyat fakültesi mezunlarının 5 yıllık lisans öğreniminden sonra 1,5 yıl (3 yarıyıl) süre ile Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerini almak zorunda oldukları bir uygulamadır.

4.1.3. Öğretmenlerin Meslekî Kıdeme Göre Dağılımı

Balıkesir ilinde görevli araştırmaya katılan edebiyat öğretmenlerinin meslekî kıdemlerine göre dağılımları Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Öğretmenlerin Meslekî Kıdeme Göre Dağılımı

Meslekî Kıdem	Frekans (f)	Yüzde (%)	Geçerli (%)
0-5	47	11.63	11.63
6-10	108	26.73	26.73
11-15	88	21.78	21.78
16-20	48	11.88	11.88
20+	113	27.97	27.97
Toplam	404	100	100

Balıkesir ilinde araştırmaya katılan edebiyat öğretmenlerine meslekî kıdem açısından bakıldığında, birinci sırada %27.97 ile 20 yıl ve üstü, ikinci sırada %26.73 ile 6-10 yıl, üçüncü sırada ise %21.78 ile 11-15 yıllık meslekî kıdeme sahip öğretmenlerin yer aldığı görülmüştür. En düşük oranlar ise %11.88 ile 16-20 yıl ve %11.63 ile 0-5 yıl gruplarında yer almaktadır. Sonuçlar açısından bakıldığında edebiyat öğretmenlerinin meslekî kıdem düzeylerinin oldukça yüksek olduğu söylenebilir. Meslekî kıdem düzeyi düşük olanların oranı, toplam öğretmenlerin içindeki oranı açısından daha düşüktür. Bu durum, genç öğretmenlerin sayısının az olduğunu da göstermektedir.

4.1.4. Öğretmenlerin Görevli Oldukları Okul Türüne Göre Dağılımı

Balıkesir ilinde araştırmaya katılan edebiyat öğretmenlerinin görevli oldukları okul türüne göre dağılımları Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Öğretmenlerin Görevli Oldukları Okul Türüne Göre Dağılımı

Okul Türü	Frekans (f)	Yüzde (%)	Geçerli (%)
Genel Lise	160	39.6	39.6
Anadolu Lisesi	108	26.7	26.7
Anadolu Meslek Lisesi	32	7.9	7.9
Fen Lisesi	5	1.2	1.2
Meslek Lisesi/Teknik Lise	99	24.5	24.5
Toplam	404	100	100

Balıkesir ilinde görevli araştırmaya katılan edebiyat öğretmenlerinin %39.6'sı genel liselerde, %26.7'si Anadolu liselerinde ve %1.2'si fen lisesinde çalışmaktadır. Anadolu meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin oranı %7.9, meslek lisesi/teknik lisede görev yapan öğretmenlerin oranı ise %24.5'dir.

Akademik eğitim veren genel lise, Anadolu lisesi ve fen lisesinde görevli edebiyat öğretmenlerinin toplam oranı %67.5'tir. Meslekî eğitimde görevli edebiyat öğretmenlerinin toplam oranı ise %32.5'tir. Genel olarak edebiyat öğretmenlerinin akademik eğitim veren liselerde daha çok yer aldığı görülmektedir. Akademik eğitim veren liselerin sosyal bilimler, Türkçe-matematik gibi alanlarında edebiyat ders saati sayısının daha fazla olması nedeniyle bu okullarda daha çok edebiyat öğretmeni bulunmaktadır.

4.1.5. Öğretmenlerin Haftalık Ders Saati Sayısı Açısından Dağılımı

Balıkesir ilinde görevli araştırmaya katılan edebiyat öğretmenlerinin Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım dersleri için toplam haftalık ders saati sayılarına göre dağılımları Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. Öğretmenlerin Haftalık Ders Saati Sayısına Göre Dağılımı

Ders Saati Sayısı	Frekans (f)	Yüzde (%)	Geçerli (%)
15-20	90	22.28	22.28
21-24	177	43.81	43.81
25-30	137	33.91	33.91
Toplam	404	100	100

Balıkesir ilinde görevli araştırmaya katılan edebiyat öğretmenlerinin genelinin %43.81 oranı ile haftalık 21-24 saat dersi vardır. 25-30 saat ders yükü olan öğretmen oranı %33.91'dir. 15-20 saat ders yükü olan öğretmen oranı ise %22.28'dir. Millî Eğitim Bakanlığının "norm kadro" (Resmi Gazete, 23782) uygulaması ile öğretmenlere en az 21 saat ders yükü zorunluluğu getirilmiştir. Öğretmenlerin %77.72'sinin norm kadro uygulamasında esas alınan haftada 21 saat ve üzeri ders yükü olduğu görülmektedir.

4.1.6. Öğretmenlerin Türk Edebiyatı Dersini Okuttukları Sınıflar Açısından Dağılımı

Edebiyat öğretmenleri ortaöğretim kurumlarında Türk Edebiyatı ve Dil ve Anlatım olmak üzere iki ayrı dersi maaş karşılığı okutmaktadırlar. Öğretmenlerin okutacakları ders ve sınıf düzeyi ile ilgili belirli bir kural yoktur. Bir edebiyat öğretmeni her iki dersi de her sınıf düzeyinde okutabilmektedir. Araştırma kapsamında Türk Edebiyatı ders kitapları değerlendirildiği için öğretmenlerin bu dersi okutma durumları sınıflar düzeyinde tespit edilmiştir. Yapılan analizde edebiyat öğretmenlerinin Türk Edebiyatı dersini okuttukları sınıflara göre dağılımları Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. Öğretmenlerin Türk Edebiyatı Dersini Okuttukları Sınıflara Göre Dağılımı

Okuttuğu Sınıf	Frekans (f)	Yüzde (%)	Geçerli (%)
Lise 1	35	8.7	8.7
Lise 2	31	7.7	7.7
Lise 3	16	4.0	4.0
Lise 4	20	5.0	5.0
Toplam (Tek Sınıf)	102	25.2	25.2
Lise 1- Lise 2	62	15.3	15.3
Lise 1-Lise 3	17	4.2	4.2
Lise 1- Lise 4	13	3.2	3.2
Lise 2-Lise 3	22	5.4	5.4
Lise 2-Lise 4	11	2.7	2.7
Lise 3-Lise 4	36	8.9	8.9
Toplam (İki Sınıf)	161	39.9	39.9
Lise 1-Lise 2-Lise 3	29	7.2	7.2
Lise 1-Lise 2-Lise 4	21	5.2	5.2
Lise 1-Lise 3-Lise 4	13	3.2	3.2
Lise 2-Lise 3-Lise 4	30	7.4	7.4
Toplam (Üç Sınıf)	93	23.0	23.0
Lise1-Lise2-Lise3-Lise4	48	11.9	11.9
Toplam (Dört Sınıf)	48	11.9	11.9
GENEL TOPLAM	404	100	100

Balıkesir ilinde görevli edebiyat öğretmenlerinin Türk Edebiyatı dersini okuttukları sınıflara göre dağılımlarına bakıldığında iki sınıfın dersini okutan öğretmenlerin oranı %39.9’dur. Tek sınıfı okutan öğretmenlerin oranı %25.3’

tür. Üç sınıfın dersini okutan öğretmenlerin oranı %23'tür. Dört sınıfın dersini okutan öğretmenlerin oranı %11.9'dur. İki ve daha fazla sınıfın dersini okutan öğretmenlerin kendi içindeki dağılımlarına bakıldığında genel olarak oranların birbirine yakın olduğu görülmektedir. Ancak iki sınıfı okutan öğretmenler içinde Lise 1 ve Lise 2 düzeyinde Türk Edebiyatı dersi okutan öğretmenlerin oranı %15.3 ile diğerlerine oranla belirgin bir şekilde daha fazladır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin en az bir sınıfın Türk Edebiyatı dersini okutuyor olmaları, Türk Edebiyatı ders kitapları ile ilgili değerlendirme yapabilmeleri için yeterli kabul edilmiştir. Araştırmanın alt amaçlarından biri de öğretmenlerin okuttukları sınıf sayısı açısından görüşleri arasında farklılık olup olmadığının belirlenmesidir. Bu açıdan bakılığında araştırmaya katılan edebiyat öğretmenlerinden %74.8'inin en az iki ders kitabını; %25.2'sinin tek ders kitabını kullandığı görülmektedir. Edebiyat öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun en az iki farklı ders kitabını kullanıyor olması, Türk Edebiyatı ders kitapları hakkında görüşlerin dağılımını belirlemek açısından değerlendirme yapmaya yeterli düzeyde imkân sağlamaktadır.

4.1.7. Öğretmenlerin Kurs ya da Seminer Gibi Hizmet İçi Eğitim Alma Durumları Açısından Dağılımı

Balıkesir ilinde görevli araştırmaya katılan edebiyat öğretmenlerinin kurs veya seminer gibi hizmet içi eğitim alma durumları Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12. Öğretmenlerin Kurs ya da Seminer Gibi Hizmet İçi Eğitim Alma Durumları Açısından Dağılımı

	Frekans (f)	Yüzde (%)	Geçerli (%)
Seminer			
Evet	116	28.7	28.7
Hayır	288	71.3	71.3
Toplam	404	100.0	100.0
Kurs			
Evet	23	5.7	5.7
Hayır	381	94.3	94.3
Toplam	404	100.0	100.0

Edebiyat öğretmenlerinin %71.3'ü yenilenen öğretim programı ile ilgili herhangi bir seminere; %94.3'ü ise herhangi bir kursa katılmadıklarını ifade etmişlerdir. Buna karşılık öğretmenlerin ancak %28.7'si yenilenen öğretim programı ile ilgili herhangi bir seminere; %5.7'si ise herhangi bir kursa katıldıklarını ifade etmişlerdir. Genel olarak bakıldığında öğretmenlerin çok az bir kısmının hizmet içi eğitim yoluyla öğretim programları hakkında bilgilendikleri söylenebilir.

4.2. ARAŞTIRMAYA KATILAN ÖĞRETMENLERİN TÜRK EDEBİYATI DERS KİTAPLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN DAĞILIMI VE KİŞİSEL DEĞİŞKENLERE GÖRE FARKLILAŞMA DURUMU

Bu bölümde, Balıkesir ilinde araştırmaya katılan edebiyat öğretmenlerinin Türk Edebiyatı ders kitaplarının öğretim programına uygunluğu hakkındaki görüşleri ile ilgili toplanan veriler, araştırmanın alt amaçları çerçevesinde analiz edilerek elde edilen bulgular yorumlanmıştır. Bu çerçevede araştırmanın birinci alt amacı, Türk Edebiyatı ders kitaplarının öğretim programa uygunluğu hakkında öğretmen görüşlerinin dağılımını belirlemek, ikinci alt amacı ise aşağıda belirlenen çeşitli değişkenler açısından öğretmen görüşlerini karşılaştırmaktır.

Değişkenler, araştırmaya katılan öğretmenlerin

- a) Cinsiyeti,
- b) Mezun oldukları eğitim programı,
- c) Meslekî kıdemi,
- d) Görevli oldukları okul türü,
- e) Haftalık ders saat sayıları,
- f) Türk Edebiyatı dersini okuttukları sınıflar,
- g) Kurs ya da seminer gibi hizmet içi eğitim alıp almama durumlarıdır.

4.2.1. Ders Kitaplarının Türk Edebiyatı Programına Uygunluğu Açısından Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı

Edebiyat öğretmenlerinin “Türk Edebiyatı Ders Kitaplarının Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programına Uygunluğu” ile ilgili görüşleri dört alt boyutta, uygulanan 5’li Likert ölçekle toplanmıştır. Dört alt boyut şunlardır:

1. Alt Boyut: Ders kitaplarının Türk Edebiyatı dersinin amaçlarına uygunluğu
2. Alt Boyut: Ders kitaplarının kapsamlılık açısından uygunluğu
3. Alt Boyut: Ders kitaplarının metin seçimi açısından uygunluğu
4. Alt Boyut: Ders kitaplarının program yaklaşımı açısından uygunluğu

4.2.1.1. Ders Kitaplarının Türk Edebiyatı Dersinin Amaçlarına Uygunluğu Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Türk Edebiyatı ders kitaplarının Türk Edebiyatı dersinin amaçlarına uygunluğu ile ilgili ölçekteki 11 maddeye edebiyat öğretmenlerinin verdiği cevapların frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama (\bar{x}) ve standart sapmaları (SS) Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13. Ders Kitaplarının Türk Edebiyatı Dersinin Amaçlarına Uygunluğu Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Cevaplarının Dağılımı

Madde No/ Madde	Cevaplar						\bar{x}	SS
	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum			
3. Ders kitapları programda belirlenen içeriğin öğretilmesinin ötesinde değer ve tutum kazandırmaktadır.	f	9	115	86	161	33	2.77	1.02
	%	2.2	28.5	21.3	39.9	8.2		
4. Ders kitapları estetik yaşamın zevkine varmayı sağlamaktadır.	f	15	119	78	152	40	2.79	1.08
	%	3.7	29.5	19.3	37.6	9.9		
5. Ders kitaplarında yer alan etkinlikler yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme gibi düşünme becerilerini geliştirmektedir.	f	19	179	78	104	24	3.16	1.05
	%	4.7	44.3	19.3	25.7	5.9		
6. Ders kitapları öğrencilerin sanata özgü değerleri hissetmelerini sağlamaktadır.	f	14	141	97	129	23	2.99	1.02
	%	3.5	34.9	24.0	31.9	5.7		
9. Ders kitapları öğrencilere evrensel değerleri kazandıracak yeterliliğe sahiptir.	f	8	102	97	156	41	2.70	1.02
	%	2.0	25.2	24.0	38.6	10.1		
10. Ders kitapları, öğrencilere ulusal değerleri kazandıracak yeterliliğe sahiptir.	f	17	141	83	134	29	2.96	1.07
	%	4.2	34.9	20.5	33.2	7.2		
29. Öğrencilerin zihinsel, kişisel ve sosyal açıdan gelişimine katkı sağlamaktadır.	f	19	142	94	121	28	3.01	1.06
	%	4.7	35.1	23.3	30.	6.9		
31. Hazırlık çalışmaları öğrencileri ilgili içeriği öğrenmeye hazırlar.	f	42	228	52	65	17	3.53	1.02
	%	10.4	56.4	12.9	16.1	4.2		
34. Seçilen metinler dil bilincinin geliştirilmesine katkı sağlamaktadır.	f	15	197	81	94	17	3.25	0.99
	%	3.7	48.8	20.0	23.3	4.2		
43. Kitaplarda yer alan etkinlikler metinleri yorumlama becerisi kazandırmaktadır.	f	17	174	64	119	30	3.07	1.09
	%	4.2	43.1	15.8	29.5	7.4		
46. Atatürk İlke ve İnkılaplarına ilişkin değerleri kazandırmaktadır.	f	30	189	74	91	20	3.29	1.05
	%	7.4	46.8	18.3	22.5	5.0		

Araştırmaya katılan edebiyat öğretmenlerinin Türk Edebiyatı ders kitaplarının dersin amaçlarına uygunluğu ile ilgili verdikleri cevaplar aritmetik ortalamalar açısından değerlendirilmiştir (Tablo 13). 31. Madde “Hazırlık çalışmaları öğrencileri ilgili içeriği öğrenmeye hazırlar.” sorusuna öğretmenler “Katılıyorum” ($\bar{x}=3.53$) düzeyinde cevap vererek ders kitaplarını programa uygun bulmuşlardır. Diğer maddelerin aritmetik ortalamalarına bakıldığında bütün cevapların “Kararsızım” (en düşük $\bar{x}=2.70$, en yüksek $\bar{x}=3.29$) düzeyinde verildiği görülmektedir. Bulgular, öğretmenlerin toplam 11 maddenin 10’una yönelik olumsuz görüş belirttikleri ve ders kitaplarının program amaçlarına uygun olmadığı yönünde görüşe sahip olduklarını göstermektedir. Araştırmaya katılan edebiyat öğretmenleri, amaçlar düzeyinde ders kitaplarını programa uygun bulmamışlardır.

Standart sapma değerleri, öğretmen görüşleri arasında önemli bir farklılık olmadığını göstermektedir. Bütün maddelerde standart sapma değerlerinin düşük olması nedeniyle görüşler arasında homojenlik olduğu söylenebilir. Bu durum, öğretmenlerin ders kitaplarının programın amaçlarına uygunluğu konusunda görüşlerinin birbirine yakın olduğu, ama olumlu olmadığı yönünde değerlendirilebilir.

4.2.1.2. Ders Kitaplarının Kapsamlılık Açısından Programa Uygunluğu Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Edebiyat öğretmenlerinin Türk Edebiyatı ders kitaplarının kapsamlılık açısından programa uygunluğu ile ilgili ölçekteki dört maddeye verdikleri cevapların frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama (\bar{x}) ve standart sapmaları (SS) Tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo 14. Ders Kitaplarının Kapsamlılık Açısından Uygunluğu Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Cevaplarının Dağılımı

Madde No/ Madde	Cevaplar						\bar{x}	SS
	Kesinlikle Katılıyor	Katılıyor	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum			
3. Ders kitapları, Millî Eğitimin amaçlarının kazandırılmasına katkı sağlamaktadır.	f	19	177	91	104	13	3.21	0.99
	%	4.7	43.8	22.5	25.7	3.2		
13. Kitaplarda yer alan etkinlikler, program hedefleriyle/ kazanımlarıyla uyumludur.	f	19	173	94	100	18	3.19	1.01
	%	4.7	42.8	23.3	24.8	4.5		
42. Programda yer alan tüm kazanımlara yönelik konulara kitaplarda yer verilmiştir.	f	10	137	88	139	29	2.97	1.70
	%	2.5	33.9	21.8	34.4	7.2		
45. Kitaplarda yer alan metinlerle, dersin genel ve özel hedeflerini gerçekleştirmek mümkündür.	f	10	151	79	127	37	2.93	1.07
	%	2.5	37.4	19.6	31.4	9.2		

Araştırmaya katılan edebiyat öğretmenlerinin Türk Edebiyatı ders kitaplarının kapsamlılık açısından uygunluğu ile ilgili verdikleri cevaplar aritmetik ortalamalar açısından değerlendirilmiştir (Tablo 14). Maddelerin aritmetik ortalamalarına bakıldığında bütün cevapların “Kararsızım” (en düşük $\bar{x}=2.97$, en yüksek $\bar{x}=3.21$) düzeyinde olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan edebiyat öğretmenleri kapsamlılık açısından ders kitaplarını programa uygun bulmamışlardır. Sonuçlar, öğretmenlerin, ders kitaplarında programın kapsamının yeterince yansıtılmadığı yönünde görüşe sahip oldukları göstermektedir.

Birinci alt boyuta benzer şekilde öğretmen görüşlerinin dağılımında homojenlik olduğu görülmektedir. Ancak, “Programda yer alan tüm kazanımlara yönelik konulara kitaplarda yer verilmiştir.” maddesinde görüşler arasında farklılaşma vardır. Sonuç olarak öğretmenlerin ders kitaplarını kapsamlılık açısından programa uygun bulmadığı ve öğretmen görüşlerinde homojenlik olduğu söylenebilir.

4.2.1.3 Ders Kitaplarının Metin Seçimi Açısından Programa Uygunluğu Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Edebiyat öğretmenlerinin Türk Edebiyatı ders kitaplarının metin seçimi açısından programa uygunluğu ile ilgili ölçekteki 10 maddeye verdikleri cevapların frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama (\bar{x}) ve standart sapmaları (SS) Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15. Ders Kitaplarının Metin Seçimi Açısından Uygunluğu Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Cevaplarının Dağılımı

Madde No/ Madde	Cevaplar						\bar{x}	SS
	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum			
15. Ders kitaplarında yer alan metinler, ilgili içeriği örneklendirir/kapsar niteliktedir.	f	23	196	77	88	20	3.28	1.03
	%	5.7	48.5	19.1	21.8	5.0		
17. Seçilen metinler dilsel zenginliğe sahiptir.	f	22	206	69	90	17	3.31	1.01
	%	5.4	51.0	17.1	22.3	4.2		
18. Kitaplarda yer alan metinler Türk Edebiyatı-Tarih ilişkisini yansıtmaktadır.	f	35	217	53	83	16	3.43	1.03
	%	8.7	53.7	13.1	20.5	4.0		
19. Kitaplarda yer alan çalışma ve etkinlikler dil ve edebiyat ilişkisini yansıtır.	f	21	232	72	64	15	3.45	0.94
	%	5.2	57.4	17.8	15.8	3.7		
26. Ders kitapları programda önerildiği gibi kültürel ve tarihi olgulardan hareket etmektedir.	f	20	215	83	76	10	3.39	0.93
	%	5.0	53.2	20.5	18.8	2.5		
33. Metinler alıntı yapılan eseri yansıtmaktadır.	f	20	226	66	71	21	3.38	1.00
	%	5.0	55.9	16.3	17.6	5.2		
47. Metinler dil, anlatım ve içerik açısından örnek özelliktedir.	f	13	178	95	89	29	3.14	1.03
	%	3.2	44.1	23.5	22	7.2		
48. Metinler, yazıldığı dönem ve akımların belirgin özelliklerini yansıtmaktadır.	f	21	255	47	65	16	3.50	0.96
	%	5.2	63.1	11.6	16.1	4		
49. Dünya edebiyatından seçilen metinlerin çevirisi Türkçe açısından anlaşılır ve akıcıdır.	f	20	240	63	59	22	3.44	0.98
	%	5.0	59.4	15.6	14.6	5.4		
50. Karşılaştırmalı metin çalışmaları için seçilen eserler temsil ettiği edebiyatın seçkin örneklerini yansıtmaktadır.	f	25	182	84	92	21	3.24	1.04
	%	6.2	45.0	20.8	22.8	5.2		

Araştırmaya katılan edebiyat öğretmenlerinin Türk Edebiyatı ders kitaplarının metin seçimi açısından uygunluğu ile ilgili verdikleri cevaplar aritmetik ortalamalar açısından değerlendirilmiştir (Tablo 15). Edebiyat öğretmenleri, 48. Madde “Metinler, yazıldığı dönem ve akımların belirgin özelliklerini yansıtmaktadır.” ($\bar{x}=3.50$), 19. Madde “Kitaplarda yer alan çalışma ve etkinlikler dil ve edebiyat ilişkisini yansıtır.” ($\bar{x}=3.45$), 49. Madde “Dünya edebiyatından seçilen metinlerin çevirisi Türkçe açısından anlaşılır ve akıcıdır.” ($\bar{x}=3.44$) ve 18. Madde “Kitaplarda yer alan metinler Türk Edebiyatı-Tarih ilişkisini yansıtmaktadır.” ($\bar{x}=3.43$) maddelerine “Katılıyorum” düzeyinde cevap vermişlerdir. Öğretmenler, bu maddelerle ilgili olarak ders kitaplarını, metin seçimi alt boyutu açısından programa uygun bulmuşlardır.

Edebiyat öğretmenleri, 15. Madde “Ders kitaplarında yer alan metinler, ilgili içeriği örneklendirir/kapsar niteliktedir.” ($\bar{x}=3.28$), 17. Madde “Seçilen metinler dilsel zenginliğe sahiptir.” ($\bar{x}=3.31$), 26. Madde “Ders kitapları programda önerildiği gibi kültürel ve tarihi olgulardan hareket etmektedir.” ($\bar{x}=3.39$), 33. Madde “Metinler alıntı yapılan eseri yansıtmaktadır.” ($\bar{x}=3.38$), 47. Madde “Metinler dil, anlatım ve içerik açısından örnek özelliktedir.” ($\bar{x}=3.14$), 50. Madde “Karşılaştırmalı metin çalışmaları için seçilen eserler temsil ettiği edebiyatın seçkin örneklerini yansıtmaktadır.” ($\bar{x}=3.24$) maddelerine ise “Kararsızım” düzeyinde cevap vermişler ve bu maddeler ile ilgili olarak ders kitaplarını programa uygun bulmamışlardır.

Öğretmenler, ders kitaplarının metin seçimi açısından programa uygunluğunda bazı maddelere olumlu, bazılarında da olumsuz görüş belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmen görüşleri arasında homojenlik olduğu da dikkat çekmektedir. Gerek olumlu gerekse olumsuz görüşlerin belirtildiği maddelerde standart sapma değerleri homojenlik göstermektedir.

4.2.1.4. Ders Kitaplarının Program Yaklaşımı Açısından Uygunluğu Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Edebiyat öğretmenlerinin Türk Edebiyatı ders kitaplarının program yaklaşımı açısından uygunluğu ile ilgili ölçekteki 10 maddeye verdikleri cevapların frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama (\bar{x}) ve standart sapmaları (SS) Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16. Ders Kitaplarının Program Yaklaşımı Açısından Uygunluğu Alt Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı

Madde No/Madde	Cevaplar						\bar{x}	SS
	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum			
1. Ders kitaplarında içerik yapılandırılmıştır.	f	25	182	54	113	30	3.15	1.12
	%	6.2	45.0	13.4	28.0	7.4		
2. Ders kitapları, programda belirlenen içeriğin öğretilmesinin ötesinde üst düzey düşünme becerileri kazandırmaktadır.	f	20	115	71	160	38	2.80	1.10
	%	5.0	28.5	17.6	39.6	9.4		
7. Ders kitaplarında yer verilen etkinlikler-çalışmalar otantik (gerçek yaşam durumlarına dayalı) özelliktedir.	f	10	127	92	145	29	2.86	1.02
	%	2.5	31.4	22.8	35.9	7.2		
12. Ders kitaplarında içerikle uyumlu olarak benzer ve farklı metinler bir arada verilmiştir.	f	33	244	38	72	17	3.50	1.01
	%	8.2	60.4	9.4	17.8	4.2		
14. Kitaplarda çoklu bakış açılarına yer verilmiştir.	f	22	217	74	81	10	3.40	0.95
	%	5.4	53.7	18.3	20.0	2.5		
20. Ders kitapları, öğrencinin metinden yola çıkarak kendi anlamını kendisinin oluşturmasına katkı sağlamaktadır.	f	13	142	77	144	28	2.92	1.05
	%	3.2	35.1	19.1	35.6	6.9		
22. Etkinlikler, programda öngörülen çözümlene mantığına uygundur.	f	17	164	117	89	17	3.19	0.96
	%	4.2	40.6	29	22	4.2		
23. Metinlerde genelden özele, somuttan soyuta, basitten karmaşığa... gibi öğretim ilkelerine uyulmuştur.	f	16	171	92	105	20	3.14	1.01
	%	4.0	42.3	22.8	26.0	5.0		
35. Metin dışı ve metinler arasılık anlayışı kitaplara yansıtılmıştır.	f	9	130	139	111	15	3.02	0.91
	%	2.2	32.2	34.4	27.5	3.7		
38. Programda yer alan ara disiplinlerle ilişkilendirmeler kitaplarda da dikkate alınmıştır.	f	8	167	122	98	9	3.17	0.89
	%	2.0	41.3	30.2	24.3	2.2		

Araştırmaya katılan edebiyat öğretmenlerinin Türk Edebiyatı ders kitaplarının program yaklaşımı açısından uygunluğu ile ilgili verdikleri cevaplar aritmetik ortalamalar açısından değerlendirilmiştir (Tablo 16). Öğretmenler, 12. Madde “Ders kitaplarında, içerikle uyumlu olarak benzer ve farklı metinler bir arada verilmiştir.” ($\bar{x}=3.50$) maddesine “Katılıyorum” düzeyinde cevap vermişlerdir. 14. Madde “Kitaplarda çoklu bakış açılarına yer verilmiştir.” ($\bar{x}=3.40$) maddesine ise “Kararsızım” düzeyinde ancak “Katılıyorum” düzeyine oldukça yakın cevap vermişlerdir. Bu maddeler ile ilgili olarak ders kitaplarını program yaklaşımı açısından uygun bulmuşlardır. Diğer maddelere “Kararsızım” (en düşük $\bar{x} = 2.80$, en yüksek ($\bar{x} = 3.19$) düzeyinde cevap vermişler ve bu maddeler ile ilgili olarak ders kitaplarını program yaklaşımı açısından uygun bulmamışlardır.

Sonuçlar, öğretmenlerin ders kitaplarını program yaklaşımına uygunluğu konusunda görüşlerinin genelde olumsuz olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca öğretmen görüşleri arasında da bir homojenleşme olduğu söylenebilir. Program yapılandırıcılık yaklaşımı temele alınarak hazırlanmış olsa da öğretmenler, ders kitaplarının bu yaklaşımı yeterince yansıtmadığı yönünde görüş belirtmişlerdir.

Ölçekteki bütün alt boyutlar açısından bakıldığında ders kitaplarının programa uygunluğu konusunda öğretmen görüşlerinin genel ortalaması 3.14 ile “Kararsızım” düzeyinde gerçekleşmiştir. Öğretmenlerin Türk Edebiyatı ders kitaplarını öğretim programına uygun bulmadığı ve olumsuz yönde görüş belirttiği söylenebilir.

4.2.2. Öğretmen Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular

Araştırmanın ikinci alt amacı, öğretmen görüşlerini, öğretmenlerin cinsiyeti, mezun oldukları eğitim programı, meslekî kıdemi, görevli oldukları okul türü, haftalık ders saati sayısı, Türk Edebiyatı dersini okuttukları sınıflar ve kurs ya da seminer gibi hizmet içi eğitim alma durumları açısından karşılaştırmak olarak belirlenmiştir. Bu başlık altında, değişkenlere ilişkin yapılan karşılaştırmalara yer verilmiştir.

4.2.2.1. Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Edebiyat öğretmenlerinin Türk Edebiyatı ders kitaplarına ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız gruplar t testi ile analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 17'de sunulmuştur.

Tablo 17. Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{x}	SS	t	sd	p
Dersin Amaçları	Bayan	215	3.10	0,67	-.550	402	.582*
	Erkek	189	3.13	0,68			
Levene: $F=.013$; $p=.908^*$							
Kapsamlılık	Bayan	215	3.06	0.71	.296	402	.767*
	Erkek	189	3.04	0.75			
Levene: $F=.496$; $p=.482^*$							
Metin Seçimi	Bayan	215	3.09	0.72	.880	402	.379*
	Erkek	189	3.02	0.76			
Levene: $F=.175$; $p=.676^*$							
Program Yaklaşımı	Bayan	215	3.37	0.68	.489	402	.625*
	Erkek	189	3.34	0.70			
Levene: $F=.071$; $p=.790^*$							
Genel Ortalama	Bayan	215	3.15	0.63	.324	402	.746*
	Erkek	189	3.13	0.66			
Levene: $F=.304$; $p=.582^*$							

* $p>.05$

Edebiyat öğretmenlerinin Türk Edebiyatı ders kitaplarının öğretim programına amaçlar, kapsamlılık, metin seçimi ve program yaklaşımı

açısından uygunluğu ile ilgili görüşleri değerlendirildiğinde, cinsiyete bağlı ($p>.05$) düzeyinde anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca genel ortalamada da öğretmenlerin cinsiyetleri açısından görüşler arasında anlamlı farklılık yoktur.

Bayan öğretmenlerin ($\bar{x}=3.15$) ve erkek öğretmenlerin görüşlerinin ($\bar{x}=3.13$) “Kararsızım” düzeyinde olduğu görülmektedir. Cinsiyet değişkenine göre öğretmenler, 4 alt boyutta da Türk Edebiyatı ders kitaplarını programa uygun bulmamışlardır.

Genel olarak bakıldığında öğretmen görüşlerinin farklılaşmasında cinsiyetin belirleyici bir etken olmadığı söylenebilir. Adıbelli'nin (2007) yaptığı araştırma da bu bulguyu destekler niteliktedir. Öğretmenlerin Fizik I ders kitabı ile ilgili yaptıkları değerlendirmede cinsiyetleri arası anlamlı fark bulunmamıştır. İşeri'nin (2007), “Altıncı Sınıf Türkçe Ders Kitabının İlköğretim Türkçe Programının Amaçlara Uygunluğunun Değerlendirilmesi” konulu çalışmasında da cinsiyet açısından anlamlı farklılık bulunmamıştır. Araştırma sonuçları, cinsiyetin öğretmen görüşlerinin farklılaşmasında etken olmadığını göstermektedir.

4.2.2.2. Öğretmen Görüşlerinin Mezun Oldukları Eğitim Programı Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Edebiyat öğretmenlerinin Türk Edebiyatı ders kitaplarına ilişkin görüşlerinin mezun oldukları eğitim programına göre değerlendirilmesinde önce varyansların homojenliğini test etmek için Levene testi yapılmıştır. Levene testi sonucu varyansların homojen olduğu görülmüştür (Tablo 18).

Tablo 18. Öğretmen Görüşlerinin Mezun Oldukları Eğitim Programı Değişkenine İlişkin Analiz Sonuçları

Alt Boyutlar	Mezun Olunan Eğitim Programı	N	$\bar{\chi}$	SS
Dersin Amaçları	Eğitim Enstitüsü	9	2.84	0.72
	Lisans Tamamlama	46	3.22	0.75
	Eğitim Fakültesi	196	3.11	0.67
	Fen-Edebiyat Fakültesi	121	3.17	0.66
	Diğer	32	2.88	0.55
	Toplam	404	3.11	0.67
<i>Levene: F=.618; p=.650*</i>				
Kapsamlılık	Eğitim Enstitüsü	9	3.00	0.73
	Lisans Tamamlama	46	3.12	0.82
	Eğitim Fakültesi	196	3.04	0.69
	Fen-Edebiyat Fakültesi	121	3.08	0.76
	Diğer	32	2.88	0.70
	Toplam	404	3.05	0.73
<i>Levene: F=1.009; p=.403*</i>				
Metin Seçimi	Eğitim Enstitüsü	9	2.86	0.81
	Lisans Tamamlama	46	3.07	0.82
	Eğitim Fakültesi	196	3.03	0.75
	Fen-Edebiyat Fakültesi	121	3.15	0.69
	Diğer	32	2.93	0.68
	Toplam	404	3.06	0.74
<i>Levene: F=1.046; p=.383*</i>				
Program Yaklaşımı	Eğitim Enstitüsü	9	2.98	0.85
	Lisans Tamamlama	46	3.33	0.75
	Eğitim Fakültesi	196	3.35	0.69
	Fen-Edebiyat Fakültesi	121	3.43	0.66
	Diğer	32	3.26	0.62
	Toplam	404	3.36	0.69
<i>Levene: F=.809; p=.520*</i>				
Genel Ortalama	Eğitim Enstitüsü	9	2.92	0.73
	Lisans Tamamlama	46	3.18	0.74
	Eğitim Fakültesi	196	3.13	0.63
	Fen-Edebiyat Fakültesi	121	3.21	0.63
	Diğer	32	2.99	0.58
	Toplam	404	3.14	0.64
<i>Levene: F=1.042; p=.385*</i>				

*p> .05

Varyansların homojen olduğu görüldükten sonra bütün alt boyutlar ve genel ortalama düzeyinde tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile analiz yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçları Tablo 19'da sunulmuştur.

Tablo 19. Öğretmen Görüşlerinin Mezun Oldukları Eğitim Programı Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	Kaynak	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Dersin Amaçları	Gruplar arası	3.249	4	.812	1.804	.127*
	Gruplar içi	179.635	399	.450		
	Toplam	182.884	403			
Kapsamlılık	Gruplar arası	1.315	4	.329	.617	.650*
	Gruplar içi	212.544	399	.533		
	Toplam	213.859	403			
Metin Seçimi	Gruplar arası	2.019	4	.505	.923	.450*
	Gruplar içi	218.103	399	.547		
	Toplam	220.122	403			
Program Yaklaşımı	Gruplar arası	2.242	4	.561	1.187	.316*
	Gruplar içi	188.376	399	.472		
	Toplam	190.618	403			
Genel Ortalama	Gruplar arası	1.796	4	.449	1.093	.359*
	Gruplar içi	163.866	399	.411		
	Toplam	165.662	403			

*p> .05

Öğretmenlerin görüşlerinde dersin amaçları, kapsamlılık, metin seçimi, program yaklaşımı ve genel ortalama düzeyinde gruplar arası anlamlı bir farkın olmadığı ($p>.05$) görülmüştür. Öğretmenlerin mezun oldukları eğitim programı, ders kitaplarına ilişkin görüşlerinde anlamlı bir fark oluşturmamıştır. Ayrıca öğretmen görüşlerinin, tüm alt boyutlar ve genel ortalama düzeyinde olumsuz yönde olduğunu söylenebilir. Öğretmenlerin mezun oldukları eğitim programı, kitapların değerlendirilmesine yönelik görüşlerde farklılığa neden olmuştur.

4.2.2.3. Öğretmen Görüşlerinin Meslekî Kıdem Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Edebiyat öğretmenlerinin Türk Edebiyatı ders kitaplarına ilişkin görüşlerinin meslekî kıdeme göre değerlendirilmesinde önce varyansların homojenliğini test etmek için Levene testi yapılmıştır. Levene testi sonucu varyansların homojen olduğu görülmüştür (Tablo 20).

Tablo 20. Öğretmen Görüşlerinin Meslekî Kıdem Değişkenine İlişkin Analiz Sonuçları

Alt Boyutlar	Meslekî Kıdem	N	\bar{x}	SS
Dersin Amaçları	0-5	47	3.03	0.52
	6-10	108	3.22	0.68
	11-15	88	3.04	0.66
	16-20	48	3.06	0.67
	20+	113	3.12	0.74
	Toplam		404	3.11
<i>Levene: F = 1.491; p = .204</i>				
Kapsamlılık	0-5	47	3.01	0.58
	6-10	108	3.13	0.72
	11-15	88	2.99	0.76
	16-20	48	3.03	0.68
	20+	113	3.03	0.79
	Toplam		404	3.05
<i>Levene: F = 2.116; p = .078*</i>				
Metin Seçimi	0-5	47	3.09	0.71
	6-10	108	3.15	0.68
	11-15	88	2.94	0.77
	16-20	48	3.04	0.76
	20+	113	3.05	0.77
	Toplam		404	3.06
<i>Levene: F = 1.250; p = .289*</i>				
Program Yaklaşımı	0-5	47	3.37	0.52
	6-10	108	3.44	0.72
	11-15	88	3.36	0.65
	16-20	48	3.30	0.72
	20+	113	3.28	0.73
	Toplam		404	3.36
<i>Levene: F = 2.240; p = .064*</i>				
Genel Ortalama	0-5	47	3.12	0.50
	6-10	108	3.24	0.63
	11-15	88	3.08	0.65
	16-20	48	3.11	0.64
	20+	113	3.12	0.70
	Toplam		404	3.14
<i>Levene: F = 1.841; p = .120*</i>				

*p > .05

Varyansların homojen olduğu görüldükten sonra, bütün alt boyutlar ve genel ortalama düzeyinde tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçları Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21. Öğretmen Görüşlerinin Meslekî Kıdem Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	Kaynak	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Dersin Amaçları	Gruplar arası	2.277	4	.569	1.258	.286*
	Gruplar içi	180.607	399	.453		
	Toplam	182.884	403			
Kapsamlılık	Gruplar arası	1.232	4	.308	.578	.679*
	Gruplar içi	212.627	399	.533		
	Toplam	213.859	403			
Metin Seçimi	Gruplar arası	2.174	4	.543	.995	.410*
	Gruplar içi	217.948	399	.546		
	Toplam	220.122	403			
Program Yaklaşımı	Gruplar arası	1.514	4	.379	.799	.527*
	Gruplar içi	189.104	399	.474		
	Toplam	190.618	403			
Genel Ortalama	Gruplar arası	1.375	4	.344	.835	.504*
	Gruplar içi	164.287	399	.412		
	Toplam	165.662	403			

*p> .05

Öğretmenlerin meslekî kıdem değişkeni açısından dersin amaçları, kapsamlılık, metin seçimi, program yaklaşımı alt boyutlarında ve genel ortalama düzeyinde görüşleri arasında anlamlı bir farkın olmadığı (p>.05) belirlenmiştir. Öğretmenlerin meslekî kıdemlerinin, ders kitaplarına ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır.

Sonuçlar, mesleğe yeni başlayan veya meslekte uzun yıllardır çalışan edebiyat öğretmenlerinin ders kitaplarını değerlendirmelerinde anlamlı farklılık olmadığını göstermektedir. Bu durum, deneyimin değerlendirme yapmada önemli bir etken olmadığını göstermesi açısından önemlidir. Çünkü meslekî kıdemi fazla olanlar, daha ziyade nesnelci epistemolojinin etkisinin olduğu programlarda yetişmişken, mesleğe yeni başlayanlar en azından üniversite eğitimlerinde yeni programlarda temele alınan yapılandırmacı yaklaşıma dayalı uygulamalar içinde olmuş olmaları beklenir. Buna rağmen görüşlerde farklılık olmaması, öğretmenlerin yeni programı, programın yaklaşımını, ders kitaplarının özelliklerini değerlendirme yetersizliğinden

değil, gerçekte ders kitaplarının programa uygun olmadığı yönündeki değerlendirmelerinden kaynaklandığı şeklinde düşünülebilir.

4.2.2.4. Öğretmen Görüşlerinin Görevli Oldukları Okul Türü Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Edebiyat öğretmenlerinin Türk Edebiyatı ders kitaplarına ilişkin görüşlerinin görevli oldukları okul türüne göre değerlendirilmesinde önce varyansların homojenliğini test etmek için Levene testi yapılmıştır. Levene testi sonuçları Tablo 22'de sunulmuştur.

Tablo 22. Öğretmen Görüşlerinin Görevli Oldukları Okul Türü Değişkenine İlişkin Analiz Sonuçları

Alt Boyutlar	Okul Türü	N	\bar{x}	SS
Dersin Amaçları	Genel Lise	160	3.03	0.70
	Anadolu Lisesi	113	3.16	0.63
	Anadolu Meslek Lisesi	32	3.00	0.87
	Meslek Lisesi	99	3.24	0.59
	Toplam	404	3.11	0.67
<i>Levene F= 4.077; p=.007**</i>				
Kapsamlılık	Genel Lise	160	2.95	0.75
	Anadolu Lisesi	113	3.08	0.68
	Anadolu Meslek Lisesi	32	2.89	0.84
	Meslek Lisesi	99	3.22	0.68
	Toplam	404	3.05	0.73
<i>Levene F=1.638; p=.180</i>				
Metin Seçimi	Genel Lise	160	3.00	0.76
	Anadolu Lisesi	113	3.02	0.68
	Anadolu Meslek Lisesi	32	2.91	0.81
	Meslek Lisesi	99	3.22	0.73
	Toplam	404	3.06	0.74
<i>Levene F=1.395; p=.244*</i>				
Program Yaklaşımı	Genel Lise	160	3.29	0.72
	Anadolu Lisesi	113	3.38	0.62
	Anadolu Meslek Lisesi	32	3.22	0.95
	Meslek Lisesi	99	3.47	0.59
	Toplam	404	3.36	0.69
<i>Levene: F= 5.598; p=.001**</i>				
Genel Ortalama	Genel Lise	160	3.07	0.67
	Anadolu Lisesi	113	3.16	0.58
	Anadolu Meslek Lisesi	32	3.00	0.83
	Meslek Lisesi	99	3.29	0.57
	Toplam	404	3.14	0.64
<i>Levene: F=4.255; p=.006**</i>				

*p>.05; **p<.05

Öğretmenlerin görevli oldukları okul türüne göre yapılan analizde kapsamlılık ve metin seçimi alt boyutlarında Levene testi sonucu varyansların homojen olduğu görülmüştür. Dersin amaçları, program yaklaşımı ve genel ortalama açısından ise varyansların homojen olmadığı görülmüştür (Tablo 22). Varyansların homojen olduğu alt boyutlarda tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Varyansların homojen olmadığı durumda ise ANOVA yerine parametrik olmayan istatistiklerden Kruskal Wallis-H testi yapılmıştır.

Varyansları homojen olan kapsamlılık ve metin seçimi alt boyutları için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçları Tablo 23'te sunulmuştur.

Tablo 23. Öğretmenlerin Görevli Oldukları Okul Türü Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	Kaynak	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Kapsamlılık	Gruplar arası	5,394	3	1,798	3,450	,017**
	Gruplar içi	208,466	400	,521		
	Toplam	213,859	403			
Metin Seçimi	Gruplar arası	4,088	3	1,363	2,523	,057*
	Gruplar içi	216,034	400	,540		
	Toplam	220,122	403			

*p>.05; **p<.05

Öğretmenlerin görevli oldukları okullar açısından yapılan yapılan karşılaştırmada metin seçimi alt boyutunda anlamlı farklılık (p>.05) bulunmamıştır. Fakat kapsamlılık alt boyutunda gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık (p<.05) bulunmuştur (Tablo 23). Farklılığın olduğu kapsamlılık alt boyutunda farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Scheffe testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 24'te sunulmuştur.

Tablo 24. Kapsamlılık Alt Boyutunda Gruplar Arası Scheffe Testi Sonuçları

Okul Türü	Okul Türü	Ortalama Farkı	Standart Hata	p
Genel Lise	Anadolu Lisesi	-,12699	,08871	,563
	Anadolu Meslek Lisesi	,06023	,13980	,980
	Meslek Lisesi	-,27095(*)	,09231	,036*
Anadolu Lisesi	Genel Lise	,12699	,08871	,563
	Anadolu Meslek Lisesi	,18723	,14456	,642
	Meslek Lisesi	-,14396	,09938	,553
Anadolu Meslek Lisesi	Genel Lise	-,06023	,13980	,980
	Anadolu Lisesi	-,18723	,14456	,642
	Meslek Lisesi	-,33118	,14680	,167
Meslek Lisesi	Genel Lise	,27095(*)	,09231	,036*
	Anadolu Lisesi	,14396	,09938	,553
	Anadolu Meslek Lisesi	,33118	,14680	,167

* p<.05

Yapılan Scheffe Testi sonucu farklılığın sadece genel lise ile meslek lisesi arasında olduğu bulunmuştur. Buna göre genel lise ortalamasının ($\bar{X} = 2.95$), meslek lisesi ortalamasından ($\bar{X} = 3.22$) daha düşük olduğu belirlenmiştir. Genel lise öğretmenlerinin ders kitaplarının kapsamını daha dar bulmaları, bu liselerin misyonu ile açıklanabilir. Çünkü genel liselerin öncelikli amacı, öğrencilerini yükseköğretime (YGS/LYS) hazırlamaktır. Meslek liselerinin ise öğrencilerini yükseköğretime (YGS/LYS) hazırlamaktan çok bir mesleğin öğretimidir. Bu nedenle de bu liselerde görev yapan öğretmenler ders kitaplarının kapsamını daha yeterli bulmaları mümkündür. Bununla beraber her iki lise türünde görevli öğretmenler, Türk Edebiyatı ders kitaplarını kapsamlılık açısından yeterli görmemişlerdir.

Dersin amaçları, program yaklaşımı alt boyutları ve genel ortalamaların varyansları homojen olmadığı için Kruskal-Wallis-H testi uygulanmıştır. Yapılan analizde genel ortalama görüşler arasında anlamlı fark bulunmuştur. Sonuçlar Tablo 25'te sunulmuştur.

Tablo 25. Öğretmenlerin Görevli Oldukları Okul Türü Değişkenine İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Okul Türü	N	Sıra Ort.	sd	H (x ²)	p
Dersin Amaçları	Genel Lise	160	186.47	3	6.726	0.81*
	Anadolu Lisesi	113	209.71			
	Anadolu Meslek Lisesi	32	193.52			
	Meslek Lisesi	99	223.08			
	Toplam	404				
Program Yaklaşımı	Genel Lise	160	193.08	3	4.172	0.244*
	Anadolu Lisesi	113	199.89			
	Anadolu Meslek Lisesi	32	196.30			
	Meslek Lisesi	99	222.72			
	Toplam	404				
Genel Ortalama	Genel Lise	160	187.90	3	8.593	0.035**
	Anadolu Lisesi	113	202.39			
	Anadolu Meslek Lisesi	32	189.31			
	Meslek Lisesi	99	230.48			
	Toplam	404				

*p>.05; **p<.05

Öğretmenlerin görevli oldukları okul türüne bağlı olarak yapılan Kruskal-Wallis-H testi sonucu genel ortalama p<.05 düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur. Genel ortalamadaki farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Mann Whitney-U Testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 26'da sunulmuştur.

Tablo 26. Öğretmenlerin Görevli Oldukları Okul Türüne Göre Genel Ortalama Düzeyinde Yapılan Mann Whitney-U Testi

	Okul Türü	N	Sıra Ort.	Sıralar Toplamı	U	p
Genel Ortalama	Genel Lise	160	119.60	19136.00	6256.00	0.05**
	Meslek Lisesi	99	146.81	14534.00		
	Toplam	259				

**p<.05

Genel ortalamalara göre yapılan karşılaştırmada genel lise ile meslek lisesi arasında anlamlı fark (p<.05) bulunmuştur. Analiz sonuçlarına göre meslek lisesinde çalışan öğretmenler (sıra orta.=146.81), genel liselerde çalışan öğretmenlere (sıra orta.=119.60) göre daha az olumsuz görüşe sahiptirler. Bu bulgu, kapsamlılık alt boyutundaki bulgu ile paralellik göstermektedir. Kapsamlılık alt boyutunda olduğu gibi genel ortalama düzeyinde de genel lise ile meslek lisesi öğretmenlerinin görüşleri arasında

anlamli farklilaşma vardır. Bu tür okullarda öğrenim gören öğrencilerin beklentilerinin farklı olmasına bağlı olarak öğretmenlerin farklı değerlendirme yapması görüşler arası anlamli farklılaşmaya neden olmuş olabilir.

4.2.2.5. Öğretmen Görüşlerinin Haftalık Ders Saati Sayısı Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Edebiyat öğretmenlerinin Türk Edebiyatı ders kitaplarına ilişkin görüşlerinin haftalık ders saati sayısına göre değerlendirilmesinde önce varyansların homojenliğini test etmek için Levene testi yapılmıştır. Levene testi sonucu varyansların homojen olduğu görülmüştür (Tablo 27).

Tablo 27. Öğretmen Görüşlerinin Haftalık Ders Saati Sayısı Değişkenine İlişkin Analiz Sonuçları

Alt Boyutlar	Haftalık Ders Saati	N	\bar{x}	SS
Dersin Amaçları	15-20	90	3.16	0.65
	21-24	177	3.08	0.66
	25-30	137	3.13	0.70
	Toplam	404	3.11	0.67
<i>Levene: F=.413; p= .662</i>				
Kapsamlılık	15-20	90	3.13	0.76
	21-24	177	3.02	0.69
	25-30	137	3.03	0.76
	Toplam	404	3.05	0.73
<i>Levene: F=.518; p=.596</i>				
Metin Seçimi	15-20	90	3.13	0.73
	21-24	177	3.00	0.71
	25-30	137	3.08	0.79
	Toplam	404	3.06	0.74
<i>Levene: F =.468; p= .627</i>				
Program Yaklaşımı	15-20	90	3.40	0.69
	21-24	177	3.29	0.68
	25-30	137	3.40	0.70
	Toplam	404	3.36	0.69
<i>Levene F=.059; p= .943</i>				
Genel Ortalama	15-20	90	3.20	0.65
	21-24	177	3.10	0.61
	25-30	137	3.16	0.67
	Toplam	404	3.14	0.64
<i>Levene: F =.042; p= .959*</i>				

*p< .05

Varyansların homojen olduğu görüldükten sonra bütün alt boyutlar ve genel ortalama düzeyinde tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçları Tablo 28'de sunulmuştur.

Tablo 28. Haftalık Ders Saati Sayısı Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	Kaynak	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Dersin Amaçları	Gruplar arası	.421	2	.211	.463	.630*
	Gruplar içi	182.463	401	.455		
	Toplam	182.884	403			
Kapsamlılık	Gruplar arası	.757	2	.379	.713	.491*
	Gruplar içi	213.102	401	.531		
	Toplam	213.859	403			
Metin Seçimi	Gruplar arası	1.249	2	.625	1.145	.319*
	Gruplar içi	218.872	401	.546		
	Toplam	220.122	403			
Program Yaklaşımı	Gruplar arası	1.155	2	.577	1.222	.296*
	Gruplar içi	189.463	401	.472		
	Toplam	190.618	403			
Genel Ortalama	Gruplar arası	.747	2	.373	.908	.404*
	Gruplar içi	164.915	401	.411		
	Toplam	165.662	403			

*p>.05

Öğretmenlerin, dersin amaçları, kapsamlılık, metin seçimi, program yaklaşımı alt boyutları ve genel ortalama düzeyinde olmak üzere gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın (p>.05) olmadığı görülmüştür. Haftalık ders saati sayısı, öğretmenlerin ders kitaplarına ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır.

Ortaöğretim kurumlarında okul türü ve alan/dala göre Türk Edebiyatı dersinin haftalık ders saati değişmektedir. Örneğin genel lise sosyal bilimler alanında 9,10,11 ve 12. sınıfta haftada 4 saat iken, meslek lisesi 9 ve 10. sınıfta haftada 3 saattir (MEB-TD, 2005). Haftalık ders saati sayısı değişse de kullanılan ders kitapları aynıdır. Aynı ders kitaplarının kullanılması öğretmen görüşlerinin de aynı yönde gerçekleşmesine neden olduğu söylenebilir.

4.2.2.6. Öğretmen Görüşlerinin Okuttuğu Sınıf Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Edebiyat öğretmenlerinin Türk Edebiyatı ders kitaplarına ilişkin görüşlerinin okuttuğu sınıfa göre değerlendirilmesinde önce varyansların homojenliğini test etmek için Levene testi yapılmıştır. Levene testi sonucu varyansların homojen olduğu görülmüştür (Tablo 29).

Tablo 29. Öğretmen Görüşlerinin Okuttuğu Sınıf Değişkenine İlişkin Analiz Sonuçları

Alt Boyutlar	Okutulan Sınıf	N	\bar{X}	SS
Dersin Amaçları	Tek Sınıf	102	3.16	0.64
	İki Sınıf	161	3.12	0.66
	Üç Sınıf	93	3.12	0.71
	Dört Sınıf	48	2.98	0.72
	Toplam	404	3.11	0.67
<i>Levene: F= .222; p= .881*</i>				
Kapsamlılık	Tek Sınıf	102	3.13	0.68
	İki Sınıf	161	3.01	0.74
	Üç Sınıf	93	3.09	0.74
	Dört Sınıf	48	2.89	0.74
	Toplam	404	3.05	0.73
<i>Levene: F= .603; p= .614*</i>				
Metin Seçimi	Tek Sınıf	102	3.16	0.73
	İki Sınıf	161	3.04	0.73
	Üç Sınıf	93	3.06	0.72
	Dört Sınıf	48	2.88	0.79
	Toplam	404	3.06	0.74
<i>Levene: F=.256; p=.857*</i>				
Program Yaklaşımı	Tek Sınıf	102	3.39	0.68
	İki Sınıf	161	3.33	0.67
	Üç Sınıf	93	3.40	0.70
	Dört Sınıf	48	3.29	0.74
	Toplam	404	3.36	0.69
<i>Levene: F=.236; p=.872*</i>				
Genel Ortalama	Tek Sınıf	102	3.21	0.63
	İki Sınıf	161	3.13	0.63
	Üç Sınıf	93	3.17	0.65
	Dört Sınıf	48	3.01	0.68
	Toplam	404	3.14	0.64
<i>Levene: F= .006; p=.999*</i>				

*p> .05

Varyansların homojen olduğu görüldükten sonra bütün alt boyutlar ve genel ortalama düzeyinde tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçları Tablo 30'da sunulmuştur.

Tablo 30. Öğretmen Görüşlerinin Okuttuğu Sınıf Değişkenine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	Kaynak	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Dersin Amaçları	Gruplar arası	1.159	3	.386	.850	.467*
	Gruplar içi	181.725	400	.454		
	Toplam	182.884	403			
Kapsamlılık	Gruplar arası	2.276	3	.759	1.434	.232*
	Gruplar içi	211.584	400	.529		
	Toplam	213.859	403			
Metin Seçimi	Gruplar arası	2.704	3	.901	1.658	.176*
	Gruplar içi	217.418	400	.544		
	Toplam	220.122	403			
Program Yaklaşımı	Gruplar arası	.591	3	.197	.414	.743*
	Gruplar içi	190.027	400	.475		
	Toplam	190.618	403			
Genel Ortalama	Gruplar arası	1.433	3	.478	1.163	.324*
	Gruplar içi	164.229	400	.411		
	Toplam	165.662	403			

*p> .05

Öğretmenlerin dersin amaçları, kapsamlılık, metin seçimi, program yaklaşımı alt boyutlarında ve genel ortalama düzeyinde olmak üzere okuttukları sınıf değişkenine göre görüşleri arasında anlamlı farkın (p>.05) olmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin Türk Edebiyatı dersini okuttukları sınıf sayısının, ders kitaplarına ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı söylenebilir. Bir ya da daha fazla sınıfın Türk Edebiyatı dersini okutan öğretmenler, hangi sınıf olursa olsun, genel olarak ders kitaplarının programa uygun olmadığı yönünde görüş belirtmişlerdir. Görüşler arası farklılığın olmaması hangi düzeyde olursa olsun bütün Türk Edebiyatı ders kitaplarının programa uygun olarak hazırlanmadığını düşündürmektedir.

4.2.2.7. Öğretmen Görüşlerinin Kurs ya da Seminer Alıp Almama Değişkeni Açısından Karşılaştırılması

Edebiyat öğretmenlerinin Türk Edebiyatı ders kitaplarına ilişkin görüşleri ile kurs ya da seminer alıp almama durumları arasındaki ilişki t testi ile analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 31’de sunulmuştur.

Tablo 31. Öğretmen Görüşlerinin Kurs ya da Seminer Alıp Almama Durumuna İlişkin Analiz Sonuçları

Alt Boyutlar		N	\bar{X}	SS	t	sd	p
Dersin Amaçları	Evete	128	3.13	0.65	.270	402	.788*
	Hayır	276	3.11	0.69			
<i>Levene: F=.122; p=.727*</i>							
Kapsamlılık	Evete	128	3.03	0.68	-.328	402	.743*
	Hayır	276	3.05	0.75			
<i>Levene: F=.955; p=.329*</i>							
Metin Seçimi	Evete	128	3.04	0.70	-.235	402	.814*
	Hayır	276	3.06	0.76			
<i>Levene: F1.131; p=.288*</i>							
Program Yaklaşımı	Evete	128	3.33	0.67	-.434	402	.664*
	Hayır	276	3.37	0.70			
<i>Levene: F=.163; p=.686*</i>							
Genel Ortalama	Evete	128	3.13	0.61	-.207	402	.836*
	Hayır	276	3.15	0.65			
<i>Levene: F=.352; p=.553*</i>							

*p> .05

Edebiyat öğretmenlerinin Türk Edebiyatı ders kitaplarının öğretim programına amaçlar, kapsamlılık, metin seçimi ve program yaklaşımı açısından uygunluğu ile ilgili görüşleri değerlendirildiğinde kurs ya da seminer alıp almama durumları açısından görüşler arasında anlamlı farklılık ($p > .05$) olmadığı görülmüştür. Ayrıca genel ortalama düzeyinde de öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılık yoktur. Öğretmenlerin bilgilenme düzeylerindeki farklılığın görüşler arasında farklılığa neden olması beklenen bir durumdur. Ancak araştırma sonuçları, öğretmenlerin programla ilgili bilgilenme durumlarının, görüşlerde farklılığa yol açmadığını göstermektedir. Kurs ya da seminerlerin görüşlerde farklılık oluşturmaması, kurs ya da seminerlerin etkili olmadığı veya bilgilenme biçimlerinin ders kitaplarını program açısından değerlendirmede yetersiz olduğunu göstermektedir.

BÖLÜM V

ÖZET, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde Türk Edebiyatı ders kitaplarının öğretim programına uygunluğunu öğretmen görüşlerine göre değerlendirmek amacıyla yapılan araştırmanın özeti yapılmış, bulgulardan elde edilen sonuçlar verilmiş ve bu sonuçlara göre önerilerde bulunulmuştur.

5.1. ÖZET

Ders kitapları eğitimde kullanılan, öğretmeni, öğrenciyi ortak noktada buluşturan, onların birlikte hareket etmelerini sağlayan temel araçlardandır. Öğrenciler, ders kitaplarını bireysel olarak kullanabilecekleri gibi, sınıf ortamında diğer öğrencilerle ve öğretmenle birlikte de kullanabilirler. Bütün öğrencilerin aynı ders kitabını kullanıyor olması pek çok açıdan eleştirilebilir bir durum olsa da, başlangıç noktasının aynı olmasını sağlaması bakımından önemlidir.

Öğrenci ve öğretmenlerin ortak olarak kullandıkları ders kitapları nitelikli, amaca uygun olmalıdır. Okulların, öğretmenlerin, öğretim programlarının niteliklerinin artırılmaya çalışıldığı günümüzde ders kitaplarının bu süreçten ayrı tutulması düşünülemez. Ders kitapları da çağın öğrenme yaklaşımlarına uygun, konu alanı ile ilgili zengin içeriğe sahip, fiziksel yapı, görsel tasarım, dil ve anlatım özellikleri açısından yeterli olmalıdır. Bir ders kitabında bulunması gereken özelliklerden biri de öğretim programına uygunluktur. Ders kitapları, öğretim programında belirlenen amaçlara, içeriğe, öğrenme yaşantılarına, ölçme-değerlendirme ilkelerine uygun olması gerekir.

Bu araştırmanın amacı Türk Edebiyatı ders kitaplarının öğretim programına uygunluğunun öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesidir. Türk Edebiyatı ders kitaplarının öğretim programına göre değerlendirilmesinde aşağıdaki alt amaçlar belirlenmiştir:

1. Türk Edebiyatı ders kitaplarının, Türk Edebiyatı dersi öğretim programına uygunluğu hakkında öğretmen görüşlerinin dağılımını belirlemek.
2. Türk Edebiyatı ders kitaplarının Türk Edebiyatı dersi öğretim programına uygunluğu açısından, öğretmen görüşlerinin cinsiyet, mezun oldukları eğitim programı, meslekî kıdem, görevli oldukları okul türü, haftalık ders saat sayısı, Türk Edebiyatı dersini okuttukları sınıflar, kurs ya da seminer gibi hizmet içi eğitim alıp almama durumlarına göre karşılaştırmaktır.

Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeline uygun olarak yapılmıştır. Öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amacıyla ölçek geliştirilmiştir. Öğretmenlere uygulanmak üzere geliştirilen "Türk Edebiyatı Ders Kitaplarının Programa Uygunluğunun Değerlendirilmesi Ölçeği" 5'li Likert türündedir. Hazırlanan ölçekte ders kitaplarının programa uygunluğu aşağıda belirtilen 4 başlık altında değerlendirilmesi amaçlanmıştır:

1. Ders kitaplarının Türk Edebiyatı dersinin amaçlarına uygunluğu
2. Ders kitaplarının kapsamlılık açısından uygunluğu
3. Ders kitaplarının metin seçimi açısından uygunluğu
4. Ders kitaplarının programın yaklaşımı açısından uygunluğu

Araştırmanın evrenini Balıkesir ilinde ortaöğretim kurumlarında görevli edebiyat öğretmenleri oluşturmaktadır. Evreni oluşturan 2008-2009 Eğitim-Öğretim Yılında Balıkesir ilinde görevli 494 edebiyat öğretmeni, ulaşılması mümkün olduğu ve maliyeti yüksek olmadığı için araştırmanın örneklemi olarak belirlenmiştir.

Ölçeğin uygulanması sonucunda elde edilen veriler analiz edilerek Türk Edebiyatı ders kitaplarının öğretim programına uygunluğu öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmiştir.

Değerlendirme sonucunda araştırmanın birinci amacıyla ilgili yapılan analizde, öğretmen görüşlerinin, ölçeğin gerek alt boyutlarında gerekse genel ortalamasında olumsuz yönde olduğu belirlenmiştir. Alt boyutlardan sadece ders kitaplarının metin seçimi alt boyutu, diğer alt boyutlara göre daha az olumsuz değerlendirilmiştir. Araştırmanın ikinci alt amacıyla ilgili yapılan analiz sonuçlarına göre ise cinsiyet, mezun oldukları eğitim programı, meslekî kıdem, görevli oldukları okul türü, haftalık ders saati sayısı, Türk Edebiyatı dersini okuttukları sınıflar, kurs ya da seminer gibi hizmet içi eğitim alıp almama durumlarına göre yapılan karşılaştırmada öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak öğretmenlerin görevli oldukları okul türü değişkenine göre ölçeğin kapsamlılık alt boyutunda ve genel ortalamada genel lise ile meslek lisesi arasında anlamlı fark bulunmuştur. Meslek lisesi öğretmenleri, genel lise öğretmenlerine göre daha az olumsuz görüş belirtmişlerdir.

5.2. SONUÇ

Bu araştırma ile elde edilen sonuçlar ve değerlendirmeler aşağıda başlıklar hâlinde sunulmuştur.

5.2.1. Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Sonuçlar

Balıkesir İlinde 2008-2009 Eğitim-Öğretim Yılında görevli edebiyat öğretmenlerinin toplam sayısı 494'tür. Araştırmaya katılan ve ölçekler incelendikten sonra görüşleri değerlendirilen edebiyat öğretmeni sayısı ise 404'tür. Katılım %81.78 olarak gerçekleşmiştir.

Cinsiyetlerine göre araştırmaya katılan öğretmenlerin %53.2'si bayan, %46.8'i erkektir. İl geneline bayan öğretmenlerin sayısı erkek öğretmenlerin sayısından daha az olmasına rağmen katılım açısından bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha fazla olduğu belirlenmiştir.

Mezun oldukları eğitim programına göre araştırmaya katılan öğretmenlerin %2.23'ü eğitim enstitüsü, %11.39'u lisans tamamlama, %48.51'i eğitim fakültesi, %30.45'i fen-edebiyat fakültesi, %7.43'ü yüksek lisans, doktora mezunudur. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu eğitim fakültesi mezunudur.

Meslekî kıdemlerine göre 0-5 yıl arası %11.63; 6-10 yıl arası %26.73; 11-15 yıl arası %21.78; 16-20 arası %11.88; 20 yıl ve üstü %27.97'dir. Öğretmenlerin meslekî kıdemlerinin genelde fazla olduğu belirlenmiştir.

Görevli oldukları okul türüne göre öğretmenlerin %39.6'sı genel lisede; %26.7'si, Anadolu lisesinde; %7.9'u Anadolu meslek lisesinde, %1.2'si fen lisesinde; %24.5'i meslek lisesi/teknik lisede görev yapmaktadır. Öğretmenlerin geneli akademik eğitim veren, Anadolu lisesi, genel lise ve fen lisesinde görev yapmaktadır. Öğrenci sayısının ve haftalık Türk Edebiyatı ders saatinin az olması nedeniyle meslekî/teknik eğitim veren okullarda görevli öğretmen sayısının daha az olduğu belirlenmiştir.

Haftalık ders saati yüküne göre öğretmenlerin %22.28'inin haftada 15-20 saat; %43.81'inin 21-24 saat; %33.91'inin 25-30 saat dersi vardır. Öğretmenlerin haftalık ders saati yükünün norm kadro uygulamasında (Resmi Gazete, 23782) belirlenen esaslara göre olduğu, öğretmenlerin genelinin haftada en az 21 saat dersi olduğu belirlenmiştir.

Türk Edebiyatı dersini okutmalarına göre öğretmenlerin %25.2'si tek sınıfın, %39.9'u iki sınıfın, %23'ü üç sınıfın, %11.9'u dört sınıfın Türk Edebiyatı dersini okutmaktadırlar. Birden fazla sınıfın Türk Edebiyatı dersini okutan öğretmenlerin sayısının tek sınıfın dersini okutan öğretmenlerin sayısından fazla olmasının nedeni, norm kadro uygulaması sonucu haftalık en az 21 saat ders yükü zorunluluğudur.

Kurs ya da seminer gibi hizmet içi eğitim almalarına göre öğretmenlerin %71.3'ü herhangi bir seminere, %94.3'ü ise kursa katılmamıştır. Ortaöğretimde yenilenen öğretim programlarının daha iyi anlaşılması ve uygulamanın nasıl olacağı konularında hizmet içi eğitim faaliyetlerinin az olduğu ve katılımın da yetersiz olduğu görülmüştür.

5.2.2. Araştırmanın Birinci Alt Amacına Göre Sonuçlar

Araştırmanın birinci alt amacı Türk Edebiyatı ders kitaplarının, Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programına uygunluğu hakkında öğretmen görüşlerinin dağılımını belirlemektir. Bu bölümde alt boyutlara göre öğretmen görüşlerinin dağılımı ile ilgili sonuçlar verilmiştir.

5.2.2.1. Türk Edebiyatı Ders Kitaplarının Dersin Amaçlarına Uygunluğu Açısında Sonuçlar

Öğretim programlarının amaçları, eğitim-öğretim süreci sonunda nasıl bir insan tipinin yetiştirilmesinin tasarlandığını belirleyen millî eğitimin genel amaçları doğrultusunda belirlenir. Ders kitaplarının öncelikle öğretim programının amaçlarına uygun olması gerekir.

Araştırmada, ders kitaplarının öğretim programının, evrensel değerleri kazandırma ($\bar{x}=2.70$), ulusal değerleri kazandırma ($\bar{x}=2.96$), sanata özgü değerleri hissetme ($\bar{x}=2.99$), estetik yaşamın zevkine varma ($\bar{x}=2.79$) ve belirlenen içeriğin öğretilmesinin ötesinde değer ve tutum kazandırma ($\bar{x}=2.77$) gibi değer ve tutum kazandırmaya yönelik amaçlarına uygun hazırlanmadığı yönünde öğretmenlerin olumsuz yönde görüşe sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler, ders kitaplarının, Atatürk İlke ve İnkılâplarına ilişkin değerleri kazandırma ($\bar{x}=3.29$) amacına nispeten uygun hazırlandığı yönünde görüş belirtmişlerdir.

Türk Edebiyatı ders kitaplarının, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme gibi düşünme becerilerini geliştirme ($\bar{x}=3.16$) ve öğrencilerin zihinsel, kişisel ve sosyal açıdan gelişimine katkı sağlama ($\bar{x}=3.01$) bakımından programda belirlenen amaçlara uygun hazırlanmadığı yönünde öğretmenlerin görüş belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin Türk Edebiyatı ders kitaplarının dil bilincinin geliştirilmesine katkı sağlama ($\bar{x}=3.25$) ve metinleri yorumlama becerisi kazandırma ($\bar{x}=3.07$) gibi edebiyat dersi ile ilgili amaçlara uygun hazırlanmadığı ancak Türk Edebiyatı ders kitaplarında yer alan hazırlık çalışmalarının öğrencileri ilgili içeriği öğrenmeye hazırladığı ($\bar{x}=3.53$) yönünde görüşe sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Hazırlık çalışmaları, yapılandırmacı yaklaşım açısından değerlendirildiğinde öğrencilerin ön öğrenmelerini harekete geçirmesi bakımından önemlidir. Ders kitaplarındaki hazırlık çalışmaları bölümlerinin programın yaklaşımına uygun olarak hazırlandığı söylenebilir.

Genel olarak bakıldığında edebiyat öğretmenlerinin Türk Edebiyatı ders kitaplarının öğretim programının amaçlarına uygunluğu ile ilgili 11 maddeden 10'una olumsuz yönde, 1'ine olumlu yönde görüş belirttikleri görülmüştür. Edebiyat öğretmenleri, Türk Edebiyatı ders kitaplarının evrensel ve ulusal değerler ile sanata özgü değer kazandırma, estetik zevk, düşünme

becerileri, dil becerileri ve yorumlama becerisi geliştirme açısından programın amaçlarına yeterince uygun olmadığını düşündükleri belirlenmiştir. Bu sonuç, Özatalay'ın (2007) İlköğretim Türkçe ders kitaplarının eleştirel düşünme becerisi, yaratıcı düşünme becerisi, kişisel ve sosyal değerlere önem verme gibi iletişim becerisi, üst düzey becerileri kazandırmada yeterli olup olmadığına ilişkin yaptığı çalışmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Özatalay (2007) incelemesinde yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak hazırlanan yeni Türkçe ders kitaplarının üst düzey becerileri kazandırmada yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır.

5.2.2.2. Türk Edebiyatı Ders Kitaplarının Kapsamlılık Açısından Uygunluğuna İlişkin Sonuçlar

Ders kitapları öğretim programında belirlenen kapsam çerçevesinde hazırlanmalıdır. Öğretmenlerin, ders kitaplarının, Millî Eğitimin amaçlarının kazandırılmasına katkı sağlamadığı ($\bar{x}=3.2$), kitaplarda yer alan etkinliklerin programın hedefleriyle/ kazanımlarıyla uyumlu olmadığı ($\bar{x}=3.19$) yönünde görüş belirttikleri belirlenmiştir. Benzer şekilde öğretmenlerin ders kitaplarında programda yer alan tüm kazanımlara yönelik konulara yer verilmediği ($\bar{x}=2.97$), kitaplarda yer alan metinlerle, dersin genel ve özel hedeflerini gerçekleştirmenin mümkün olmadığı ($\bar{x}=2.93$) yönünde olumsuz görüş belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, amaçlar alt boyutunda yer alan ders kitaplarının evrensel ve ulusal değer kazandırma, estetik zevk kazandırma, düşünme becerileri geliştirme konularında öğretmenlerin belirttikleri olumsuz görüşle paralellik göstermektedir. Edebiyat öğretmenleri, Türk Edebiyatı ders kitaplarının kapsamının, programda belirlenen amaçları ve kazanımları tam olarak kapsamadığı, etkinliklerin amaçlara uygun olmadığı dolayısıyla dersin genel ve özel hedeflerine ulaşmanın mümkün olmadığı yönünde görüş belirtmişlerdir. Benzer şekilde Yıldız'ın (2007) Almanca ders kitapları ile Türk Edebiyatı ders kitaplarını karşılaştırmalı olarak incelediği çalışmasında, Türk Edebiyatı ders kitaplarının içerik ve çok sayıda materyal kullanımı açısından yetersiz olduğu, daha çok, fazlaca soruların

sorulduğu, etkinliklerin önerildiği, etkinlik ve alıştıırma kitabı gibi hazırlandığı sonucuna ulaşmıştır.

İtilli (2006) ve Kaya (2006), 1991 programına göre hazırlanmış Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarında yer alan metinleri ve metin altı sorularını incelemişler ve paralel olarak, soruların genelde alt düzey öğrenme becerilerine yönelik bilgi ve kavrama sorularından oluştuğunu tespit etmişlerdir. Yenilenen Türk Edebiyatı ders kitaplarında da çok sayıda soru ve etkinlik yer almasına rağmen bu durum eski ders kitaplarında olduğu gibi, üst düzey becerileri geliştirme, değer ve tutum kazandırmada yetersizdir.

5.2.2.3 Türk Edebiyatı Ders Kitaplarının Metin Seçimi Açısından Uygunluğuna İlişkin Sonuçlar

Araştırma sonucunda öğretmenlerin ders kitaplarının, seçilen metinlerin yazıldığı dönem ve akımları temsil etmesi ($\bar{x} = 3.50$), çeviri metinlerin akıcı ve anlaşılır olması ($\bar{x} = 3.44$), metinlerden hareketle yapılan etkinliklerin dil ve edebiyat ilişkisini yansıması ($\bar{x} = 3.45$), metinlerin Tarih-Türk Edebiyatı ilişkisini yansıması bakımından programa uygun olduğu yönünde olumlu görüşe sahip oldukları görülmüştür.

Öğretmenlerin çoğuna göre ders kitaplarındaki metinler programda belirlendiği şekilde kültürel ve tarihi olgulardan hareket etmekte ($\bar{x} = 3.39$), alıntılar asıl metni yansıtmakta ($\bar{x} = 3.38$) ve metinler dilsel açıdan zengindir ($\bar{x} = 3.31$). Ancak öğretmenlerin yaklaşık %45'i, ders kitaplarında yer alan metinlerin ilgili içeriği örneklemediği/kapsamadığı ($\bar{x} = 3.28$), karşılaştırmalı edebiyat çalışmaları için seçilen metinlerin, seçkin örnekler olmadığı ($\bar{x} = 3.24$), dil ve anlatım ile içerik açısından örnek olma özelliği taşımadığı ($\bar{x} = 3.14$) yönünde daha fazla olumsuz görüş belirttikleri görülmüştür. Türk edebiyatı ders kitaplarına seçilen metinlerin programın içeriğini tam olarak kapsamadığı sonucu, kapsamlılık alt boyutu ile ilgili öğretmenlerin olumsuz görüşleri ile paralellik göstermektedir.

Genel olarak bakıldığında öğretmenlerin metin seçiminde, seçilen metinlerin programda belirlenen özelliklere uygun olduğuna ilişkin daha az olumsuz görüş belirtildiği görülmektedir. Metinlerin programın amaçlarının gerçekleştirilmesinde bir araç olduğu düşünüldüğünde, seçilen metinlerinin amaçlara ulaşmayı sağlamada etkin olmadığı söylenebilir. Ders kitapları hazırlanırken hangi metinlerin seçileceği önemli bir konu olmakla beraber daha önemlisi metinlerin, değer-tutum-beceri kazandırma gibi programın amaçlarına ulaşmada daha etkin nasıl kullanılacağıdır.

5.2.2.4. Türk Edebiyatı Ders Kitaplarının Program Yaklaşımı Açısından Uygunluğuna İlişkin Sonuçlar

Yenilenen Türk Edebiyatı Dersi öğretim programları da yapılandırmacılık yaklaşımına göre hazırlanmıştır. Ancak bu yeni anlayışın ders kitaplarına ne ölçüde yansıtılabildiği önemlidir. Çünkü derslerde öğretmenler ve öğrenciler temel kaynak olarak ders kitaplarını kullanmaktadırlar.

Öğretmenlerin yarıdan fazlası içerikle uyumlu olarak benzer ve farklı metinlerin bir arada verildiği ($\bar{x} = 3.50$) ve çoklu bakış açılarına yer verildiği ($\bar{x} = 3.40$) yönünde olumlu görüş belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre ders kitaplarının yapılandırmacı yaklaşımın temel aldığı mutlak tek bir doğru yoktur, doğrular vardır, her birey kendi bilgisini yaşantılar yoluyla kendisi oluşturur şeklinde ifade edilebilecek ilkesine uygun olarak hazırlandığını söylenebilir. Türk edebiyatı ders kitapları, farklı metinlere yer vererek öğrencilerin farklı bakış açılarını görmesine ve kendi bilgilerini kendilerinin oluşturmasına imkân sağlayabilir. Ancak Ceylan'ın (2007), tarih ders kitapları ile ilgili yaptığı araştırmada, farklı bakış açılarının konuların anlatımına yansıtılmadığı, tek doğrunun olduğu, anlatımın öğrencileri tek tip düşünmeye yönelttiği sonucuna ulaşmıştır.

Yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan programların diğer bir özelliği içeriğin tam olarak yapılandırılmamasıdır. Öğretmen ve öğrenciler

içeriği öğrenme yaşantıları sürecinde yapılandırılır. Öğretmenler, “ders kitaplarında içerik yapılandırılmıştır ($\bar{x}=3.15$)” şeklindeki ters soruya %45 oranında katılıyorum, %6.2 oranında kesinlikle katılıyorum şeklinde cevap vererek toplam %51.2’si katılım yönünde görüş belirtmiştir. Öğretmenlerin %28’i katılmıyorum, %7.4’ü kesinlikle katılmıyorum, %13.4’ü ise kararsızım şeklinde cevap vererek, toplam %48,8’i ise katılmadıkları yönünde görüş belirtmiştir. Öğretmenler genel olarak ders kitaplarında içeriğin yapılandırıldığı görüşündedirler. İçeriğin yapılandırılmış olduğu görüşü olması, ders kitaplarının program yaklaşımına uygun hazırlanmadığı sonucunu ortaya çıkarabilir. Ancak bu sonuç öğretmenlerin “kitaplarda benzer ve farklı metinlerin bir arada verildiği” ve “kitaplarda çoklu bakış açılarının yer aldığı” şeklindeki görüşleri ile birlikte değerlendirildiğinde, öğretmenlerin yenilenen program hakkında yeterli bilgi sahibi olduklarını söylemek zordur. Çünkü ders kitaplarında çoklu bakış açıları ile benzer ve farklı metinlere yer verildiği şeklinde yapılandırmacı yaklaşıma uygun görüş belirtmek ile içeriğin yapılandırıldığı yönünde program yaklaşımına uygun olmayan görüş belirtilmesi öğretmen görüşleri açısından çelişkili bir durum yaratmaktadır. İçeriğin yapılandırıldığı bir durumda öğrencilerin kendi bilgilerini oluşturmaları, çoklu bakış açılarını görebilmeleri zordur.

Ayrıca, ders kitaplarının, üst düzey düşünme becerileri kazandırma ($\bar{x}=2.80$), etkinlik ve çalışmaların otantik olması ($\bar{x}=2.86$), öğrencinin metinden yola çıkarak kendi anlamını kendisinin oluşturması ($\bar{x}=2.92$), metin dışı ve metinler arası ilişki ($\bar{x}=3.02$), genelden özele, somuttan soyuta, basitten karmaşığa... gibi öğretim ilkelerine uygunluk ($\bar{x}=3.14$), ara disiplinlerle ilişkilendirme ($\bar{x}=3.17$), çözümlene mantığına uygunluk ($\bar{x}=3.19$) açısından yapılandırmacı yaklaşıma uygun olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Ancak bu sonuçlara göre, öğretmenlerin programın yaklaşımını bilip bilmedikleri sorusuna cevap vermek mümkün değildir. Araştırmada, öğretmenlerin öğretim programının yaklaşımını bilmeleri gerektiği düşünüldüğü için, bu ilkeleri de bildikleri varsayılmıştır. Ancak araştırma

sonucunda yeni programlarla ilgili kurs veya seminere katılma oranının çok düşük çıkması göz önüne alındığında program yaklaşımını bilme ihtimalleri oldukça zayıftır. Ulu-Kalın'ın (2007) Sosyal Bilgiler ders kitabı ile ilgili yaptığı araştırmadaki öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşım konusunda çok fazla bilgiye sahip olmadıkları sonucu bu durumu destekler niteliktedir.

5.2.3 Araştırmanın İkinci Alt Amacına Göre Sonuçlar

Araştırmanın ikinci alt amacı, öğretmen görüşlerinin, cinsiyet, mezun oldukları eğitim programı, meslekî kıdem, görevli oldukları okul türü, haftalık ders saati sayısı, Türk Edebiyatı dersini okuttukları sınıflar, kurs ya da seminer gibi hizmet içi eğitim alıp almadıklarına göre farklılaşmanın olup olmadığını belirlemektir.

5.2.3.1. Cinsiyete Göre Sonuçlar

Öğretmenler, cinsiyete göre, "Amaçlar" (bayan: $\bar{x} = 3.10$, erkek: $\bar{x} = 3.13$); "Kapsamlılık" (bayan: $\bar{x} = 3.06$, erkek: $\bar{x} = 3.04$); "Metin Seçimi" (bayan: $\bar{x} = 3.09$, erkek: $\bar{x} = 3.02$); "Program Yaklaşımı" (bayan: $\bar{x} = 3.37$, erkek: $\bar{x} = 3.34$) alt boyutlarında ve genel ortalama açısından (bayan: $\bar{x} = 3.15$, erkek: $\bar{x} = 3.13$) ders kitaplarını programına uygun bulmamışlardır.

Bu araştırmada cinsiyet değişkeni görüşlerin anlamlı olarak farklılaşmasında etken olmamıştır ($p > .05$). Cinsiyet değişkeni açısından bütün öğretmenlerin aynı yönde görüş belirtmesi, ders kitaplarının programa uygunluğunun değerlendirilmesinde sonuçların genel geçer olmasını ifade etmesi bakımından olumlu bir özelliktir. Öğretmen görüşlerine dayalı yapılan araştırmaların genelinde (Adıbelli, 2007; Çetin, 2008; Yıldırım, 2006) cinsiyet değişkeni görüşlerin farklılaşmasında etken olmamıştır. Ancak Bağcı'nın (2007), ders kitaplarının görsel tasarımına ilişkin yaptığı değerlendirme çalışmasında cinsiyete göre farklılaşma görüldüğü tespit edilmiş ve erkek öğretmene adayları bayan öğretmen adaylarına göre daha olumlu görüş belirtmişlerdir.

5.2.3.2. Mezun Oldukları Eğitim Programına Göre Sonuçlar

Öğretmenler, amaçlar, kapsamlılık, metin seçimi, program yaklaşımı ve genel ortalama açısından (eğitim enstitüsü: \bar{x} =2.92, lisans tamamlama: \bar{x} =3.18, eğitim fakültesi: \bar{x} =3.13, fen-edebiyat fakültesi: \bar{x} =3.21, diğer: \bar{x} =2.99) ders kitaplarını programa uygun bulmamışlardır.

Ancak genel olarak bakıldığında program yaklaşımı alt boyutunda, öğretmenlerin daha olumlu görüşe sahip olduğu, ayrıca ortalamalar yüksekten düşüğe sıralandığında fen-edebiyat fakültesi mezunları, lisans tamamlama mezunları, eğitim fakültesi mezunları ve eğitim enstitüsü mezunları şeklinde olduğu görülmüştür. Eğitim enstitüsü ve diğer grubunda yer alan öğretmenler (39 kişi) daha olumsuz görüşe sahiptirler.

5.2.3.3. Meslekî Kıdeme Göre Sonuçlar

Öğretmenler, amaçlar, kapsamlılık, metin seçimi, program yaklaşımı alt boyutlarında meslekî kıdeme göre ders kitaplarını programa uygun bulmamışlardır. Meslekî kıdeme göre görüşler arasında anlamlı bir farklılık oluşmamıştır ($p>.05$). Ancak genel olarak bakıldığında program yaklaşımı alt boyutunda öğretmenler daha olumlu görüşe sahiptir. Genel ortalama açısından bakıldığında 6-10 yıllık meslekî kıdeme sahip öğretmenlerin daha olumlu görüşe sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Ayrıca 1-5 yıl ile 20 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri ortalaması eşit çıkmıştır.

Meslekî kıdemin görüşler arası farklılığa yol açması beklenebilir. Çünkü zaman içinde öğrenme- öğretme yaklaşımları değişmekte, teknoloji ilerlemekte, öğrencilerden ve derslerden beklenenler farklılaşmaktadır. Buna uygun olarak Çetin'in (2008) yeni sosyal bilgiler ders kitaplarını değerlendirdiği çalışmasında, kıdeme göre görüşler arasında anlamlı farklılaşma olmuştur. Öğretmenlerin meslekî kıdemi arttıkça daha olumsuz görüş belirtmişlerdir. Ancak bu araştırmada sonuçlar bu yönde olmamış,

farklı araştırmalarda (Yıldırım, 2006; Adıbelli, 2007) olduğu gibi mesleki kıdem görüşlerin farklılaşmasına neden olmamıştır.

5.2.3.4. Öğretmenlerin Görevli Oldukları Okul Türüne Göre Sonuçlar

Öğretmenler, amaçlar, kapsamlılık, metin seçimi, program yaklaşımı alt boyutlarında ve genel ortalama düzeyinde görevli oldukları okul türlerine göre ders kitaplarını programa uygun bulmamışlardır. Öğretmenlerin, amaçlar, program yaklaşımı ve metin seçimi alt boyutlarında görüşleri arasında anlamlı bir fark yoktur ($p > .05$). Ancak, kapsamlılık alt boyutunda genel lise ($\bar{x} = 2.95$) ve meslek lisesi ($\bar{x} = 3.22$) öğretmenlerinin görüşleri ile genel ortalama düzeyinde anlamlı farklılaşma olmuştur ($p < .05$). Okul türleri farklı olsa da uygulanan program ve kullanılan ders kitapları aynıdır. Dolayısıyla öğretmen görüşleri arasında ders kitaplarını programa uygun bulmamak noktasında farklılığın olmaması beklenebilir bir durumdur. Ancak, farklı okul türlerinde öğrenim gören öğrencilerin mesleki ya da akademik eğitim almaları, öğretmenlerin kapsamlılık açısından da görüşleri arasında anlamlı bir fark oluşturmuş olabilir. Bu durum öğretim programı ya da ders kitabının nitelikleri ile ilgili değil daha çok öğretmen ve öğrencilerin beklentilerinin farklı olmasından kaynaklanan bir durum olarak yorumlanabilir. Adıbelli'nin (2007) lise 1 fizik ders kitabı ile ilgili araştırmasında farklı olarak öğretmenlerin görevli oldukları okul türü görüşlerin anlamlı olarak farklılaşmasına neden olmamıştır.

5.2.3.5. Haftalık Ders Saati Sayısına Göre Sonuçlar

Öğretmenler, amaçlar, kapsamlılık, metin seçimi, program yaklaşımı alt boyutları açısından ders kitaplarını programa uygun bulmamışlardır. Bu araştırmada öğretmenlerin haftalık ders saatleri görüşlerin anlamlı farklılaşmasında etken olmamıştır ($p > .05$). Haftalık ders saati sayıları fark etmeksizin bütün öğretmenler, ders kitaplarının programa uygunluğu hakkında olumsuz görüş belirtmişlerdir. Ancak öğretmenlerin program yaklaşımı konusunda daha olumlu görüşe sahip oldukları söylenebilir.

5.2.3.6. Türk Edebiyatı Dersini Okuttukları Sınıflara Göre Sonuçlar

Tek sınıf, iki sınıf, üç sınıf ve dört sınıfın Türk Edebiyatı dersini okutan öğretmenler, amaçlar, kapsamlılık, metin seçimi ve program yaklaşımı alt boyutlarında ders kitaplarını programa uygun bulmamışlardır. Bu araştırmada öğretmenlerin Türk Edebiyatı dersini okuttukları sınıflar görüşlerin anlamlı farklılaşmasında etken olmamıştır ($p>.05$). Bu durum görüşlerin sadece tek sınıf düzeyinde okutulan Türk Edebiyatı ders kitapları için değil bütün 9, 10, 11 ve 12. sınıf Türk Edebiyatı ders kitapları için geçerli olabileceğini göstermektedir. Öğretmenlerin görüşleri açısından tüm sınıfların ders kitaplarının aynı derecede yetersiz olduğu söylenebilir.

5.2.3.7. Kurs ya da Seminer Gibi Hizmet İçi Eğitim Alıp Almadıklarına Göre Sonuçlar

Öğretmenler, amaçlar (evet: $\bar{x}=3.13$ hayır: $\bar{x}=3.11$); kapsamlılık (evet: $\bar{x}=3.03$ hayır: $\bar{x}=3.05$); metin seçimi (evet: $\bar{x}=3.04$ hayır: $\bar{x}=3.06$); program yaklaşımı (evet: $\bar{x}=3.33$ hayır: $\bar{x}=3.37$) alt boyutlarında ders kitaplarını programa uygun bulmamışlardır.

Bu araştırmada öğretmenlerin kurs ya da seminer gibi hizmet içi eğitime katılma durumları görüşlerin anlamlı farklılaşmasında etken olmamıştır ($p>.05$). Öğretmenlerin yenilen öğretim programları ve ders kitapları ile ilgi bilgilenme düzeylerindeki farklılıkların görüşler arasında da farklılığa yol açması beklenen bir durumdur. Ancak öğretmenlerin bilgilenmelerinin çok az olması öğretmenlerin ders kitapları hakkında benzer görüşlere sahip olmalarını sonucunu ortaya çıkarmış olabilir.

5.2.4. Genel Sonuç

Ortaöğretimde kullanılan Türk Edebiyatı ders kitapları, 2008-2009 Eğitim-Öğretim Yılında Balıkesir ilinde görevli edebiyat öğretmenlerinin görüşlerine göre öğretim programına uygunluğu açısından değerlendirilmiştir.

Araştırma sonucunda, ders kitapları, öğretmen görüşlerine göre öğretim programına uygun bulunmamıştır ($\bar{x}=3.14$). Cinsiyet, mezun oldukları eğitim programı, meslekî kıdem, görevli oldukları okul türü, haftalık ders saati sayısı, Türk Edebiyatı dersini okuttukları sınıflar, kurs ya da seminer gibi hizmet içi eğitim alıp almadıkları gibi öğretmenlerin kişisel özelliklerine göre de uygun bulma noktasında anlamlı bir fark oluşmamıştır. Bütün öğretmenler birbirine yakın görüşler ifade etmişlerdir.

Bu araştırmanın sonuçları, Çetin (2008), Özatalay (2007), Yıldız (2007), Çelebioğlu (2007), İtilli (2006) ve Çakır'ın (2006) yaptıkları araştırmalarla benzer sonuçlar göstermektedir. Öğretmen görüşlerine göre yapılan araştırmalarda, öğretmenler, ders kitaplarını genel olarak yeterli bulmamaktadır. Öğretmen görüşlerinin farklılaşması ile ilgili sonuçlar cinsiyet, meslekî kıdem, görevli olunan okul türü gibi çeşitli değişkenlerin etkisi açısından karşılaştırıldığında Adıbelli (2007) ve Yıldırım'ın (2006) araştırmalarıyla benzer sonuçların ortaya çıktığı görülmüştür. Ancak Çetin'in (2008) çalışmasında meslekî kıdem; Bağcı'nın (2007) çalışmasında ise cinsiyet, görüşler arası farklılık oluşturması nedeniyle mevcut araştırmadan farklı sonuç ortaya çıktığı belirlenmiştir.

5.3. ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarına göre aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

5.3.1. Türk Edebiyatı Ders Kitaplarının Hazırlanması ile İlgili Öneriler

- Edebiyat ders kitaplarının dersin evrensel ve ulusal değerlerini kazandırma amacına uygun hazırlanması,
- Edebiyat ders kitaplarının öğrencilerin sanata özgü değerleri hissetmeleri, estetik zevk geliştirmelerini sağlayacak şekilde hazırlanması,
- Edebiyat ders kitaplarının eleştirel düşünme becerisi, yaratıcı düşünme becerisi gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirecek şekilde hazırlanması,
- Kapsam açısından programda belirlenen kazanımlara uygun konuların belirlenmesi
- Ders kitaplarında yer alan etkinliklerin program hedefleri ile uygun olması
- Edebiyat ders kitaplarının etkinliklerle yüklü egzersiz kitabı gibi değil, sanata özgü değerleri kazandırma amacına uygun olarak hazırlanması,
- Ders kitapları ile birlikte öğretmen kılavuz kitaplarının hazırlanması.
- Edebiyat ders kitapları ile ilgili yapılan değerlendirme çalışmaları ışığında kitapların revize edilmesi
- Türk Edebiyatı dersinin okul ve alan türlerine göre farklı haftalık ders saatleri göz önünde bulundurularak, programın uygulanması ve ders kitaplarının kullanımı ile ilgili düzenlemenin yapılması

öğretmen ve öğrencilerin ders kitaplarını hem daha etkili kullanma hem de daha çok yararlanma ve programın başarılı olarak uygulanmasına katkı sağlayacaktır.

5.3.2. Edebiyat Öğretmenleri İçin Öneriler

- Edebiyat eğitimi ile ilgili seminer, kurs gibi hizmet içi eğitim kurslarına katılmaları
- Millî Eğitim Bakanlığı ve İl Millî Eğitim Müdürlüklerinin konu ile ilgili daha fazla seminer ve kurs düzenlemeleri yararlı olacaktır.

5.3.3. İleri Araştırmalar İçin Öneriler

- Ders kitaplarının hazırlanma aşamasında uyulacak genel kriterlerin belirlenmesi amacıyla araştırmaların yapılması
- Ders kitaplarının öğretim programının öğelerine uygunluk açısından inceleme, değerlendirme çalışmalarının yapılması
- Ders kitapları ile ilgili öğretmen görüşlerinin yanında öğrencilerin beklentileri açısından da araştırmaların yapılması
- Öğrenme yaklaşımlarına göre öğretim materyallerinin özellikleri ile ilgili araştırmaların yapılması
- Edebiyat öğretimi ile ilgili araştırmaların yapılması
- Edebiyat ders kitaplarının yapılandırmacı yaklaşıma uygunluğu açısından incelenmesi
- Öğretmenlerin programı, ders kitabı ile ilgili algı, görüş ve kullanımda etkili olan faktörlerin araştırılması yararlı olacaktır.

KAYNAKÇA

- Acaroğlu, M. Türker (1971). **Kitabın Tarihçesi**. Kütüphane Haftası Dolayısıyla İstanbul Erkek Lisesinde Verilen Konferans Metnidir. web.http://www.kutuphaneci.org.tr/web/node.php?action=6&type=6&target=contentshow&id=1775&node_id=354 adresinden 18.07.2009' da alınmıştır.
- Acat, Bahattin (2007). Yenilenen İlköğretim Müfredatı. **MEB İlköğretim Genel Müdürlüğü Okul Yönetimlerini Geliştirme Programı (OYGEP)**. (s.84-97). Ankara: MEB Yay.
- Adıbelli, Sevilay (2007). **Yeni Programa Göre Hazırlanan Lise 1 Fizik Ders Kitabının Görsel, Dil ve Anlatım Yönünden İncelenmesi**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Alkan, Cevat; Deryakulu, Deniz ve Şimşek, Nurettin (1995). **Eğitim Teknolojisine Giriş**. Ankara: Önder Matbaacılık Ltd. Şirket.
- Arslan, Selahattin ve Özpınar, İlknur (2009). İlköğretim 6. Sınıf Matematik Ders Kitaplarının Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi. **Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi**, **12**. 97-113.
- Avkapan, Altan (2006). **Ortaöğretim 11. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitaplarında Kelime Hazinesinin Öğretimi Üzerine Bir Araştırma**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, Burcu (2006). **İlköğretim Altıncı ve Yedinci Sınıf Bilgisayar Ders Kitaplarının İçerik Analizi**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydoğanlı, Sema F. (2006). **Endüstri Meslek Lisesinde Okutulan İngilizce Ders Kitabı ve Haftalık Ders Saatlerine İlişkin Öğrenci Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Görüşleri Üzerine Bir Araştırma**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Bağcı, Hakkı (2007). **Dokuzuncu Sınıf Bilgi ve İletişim Teknolojileri Ders Kitabının Görsel Tasarım İlkelerine Göre Değerlendirilmesi**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Baltoprak- Kırmacı, Ayşe (2006). **Ortaöğretim Üçüncü Sınıflarda Okutulan Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitaplarının Öğrenci Seviyesine Uygunluğunun İncelenmesi**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Baştürk, Mehmet (2006). Ders Kitaplarının Tarihçesi. (Editörler: Özcan Demirel, Kasım Kiroğlu). **Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi**. (s.14-35). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Baykul, Yaşar (1992). Eğitim Sisteminde Değerlendirme. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 7. 85-94 web: <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/> adresinden 10/01/2010 tarihinde alınmıştır.
- Bulut- Tutkun, Saliha (2008). **İlköğretim Ders Kitaplarının Görsel Boyut ve İçerik Tutarlılığı Açısından İncelenmesi**. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Burke, Peter (2004). **Bilginin Toplumsal Tarihi**. (Çev: Mete Tunçay). İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Büyükkantarcıoğlu, Nalan (2006). Bilgi Toplumu Oluşturma Bağlamında Türk Edebiyatı Dersleri Üzerine Düşünceler. **Milli Eğitim**, 169. 119-132.
- Ceyhan, Erdal ve Yiğit, Birol (2003). **Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ceylan, Gökhan (2006). **Ortaöğretim Onucu Sınıf Tarih Ders Kitaplarının Niteliği Hakkında Öğretmen Görüşleri**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çetin, Aysun (2008). **6. Sınıf Yeni Sosyal Bilgiler Ders Kitabının Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenip Değerlendirilmesi**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Çakır, Ayşe (2006). **İlköğretim Dördüncü Sınıf Matematik Ders Kitapları İle İlgili Öğretmen Görüşleri**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Çelebioğlu, Emine (2007). **Metinler Arasılık Kavramı ve Bu Kavramın Türk Edebiyatı Öğretim Programına Göre Hazırlanmış Dokuzuncu ve Onuncu Sınıf Türk Edebiyatı Kitaplarında Okutulan Şiir Metinlerinde Uygulanabilirliğinin Değerlendirilmesi**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Creswell, John W. (1994). **Research Design: Qualitative & Quantitative Approaches**. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Demirel, Özcan (2002). **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: Pegema Yay.
- Demirel, Özcan ve Kiroğlu, Kasım (2006). (Editör). **Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi**. Ankara: Öğreti –Pegema Yayıncılık.

Deniz, Levent (2006). Cumhuriyet Döneminde Eğitim Teknolojisi Alanındaki Kuramsal Gelişmeler ve Uygulamaya Yansımaları. (s.200-212). (Editörler: Muhsin Hesapçioğlu, Alpaslan Durmuş) **Türkiye’de Eğitim Bilimleri: Bir Bilanço Denemesi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Deryakulu, Deniz (1995). Öğretme- Öğrenme Süreçleri. (Yazarlar: Cevat Alkan, Deniz Deryakulu, Nurettin Şimşek) **Eğitim Teknolojisine Giriş**. (s.44-78). Ankara: Önder Matbaacılık Ltd. Şirket.

Doğan, Mehmet (1996). **Büyük Türkçe Sözlük**. İstanbul: İz Yayıncılık.

Drucker, Peter F. (2000). **Yeni Gerçekler**. (Çev: Birtane Karanakçı). Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları. Personel Eğitim Merkezi.

Duman, Tayyip ve Çakmak, Melek. (2004). Ders Kitabının Nitelikleri. (Editör: Leyla Küçükahmet) **Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu**. (s.18-32). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Erdem, Eda ve Demirel, Özcan (2002). Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 23. 81-87. web:<http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/> adresinden 23/07/2010 tarihinde alınmıştır.

Erdem, Mukaddes. Akkoyunlu, Buket (2002). Bilgi Okuryazarlığı Becerileri ve Öğrencilere Kazandırılması İçin Düzenlenecek Öğrenme Ortamlarının Özellikleri. **Qafqaz Üniversitesi Journalı**, 9. web:www.qafqaz.edu.tr.az adresinden 23.11.2009’ da alınmıştır.

Erden, Münire (1995). Eğitimde Program Değerlendirme. Ankara: Pegem Yayınları.

Erdoğan, İrfan (2002). **Yeni Bir Bin Yıla Doğru Türk Eğitim Sistemi Sorunlar ve Çözümler**. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Ertürk, Selahattin (1979). **Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: Meteksan Limited Şirketi.

Gücüyeter, Bünyamin (2002). **1950-2000 Yılları Arasında Yayımlanan Çeşitli Dergilerdeki Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi İle İlgili Makalelerin İncelenip Değerlendirilmesi**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Güleryüz, Hasan (2002). **En Son Değişikliklerle İlköğretim Okulu Programı**. Ankara: PegemA Yayıncılık.

- Güzel, Hatice; Oral, İmran ve Yıldırım, Abdurrahman (2009). Lise II Fizik Ders Kitabının Fizik Öğretmenleri Tarafından Değerlendirilmesi. **Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi**, 27. 133-142.
- Işıksalan, Nilay (1997). İdadilerde Türkçe-Edebiyat Öğretimi. **Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi**, 8. 151-182.
- İşeri, Kamil (2002). **Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin İlköğretim Programlarına Uygunluğunun İncelenmesi. Göstergibilimsel Bir Betimleme.** Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- İşeri, Kamil (2007). Altıncı Sınıf Türkçe Programının Amaçlarına Uygunluğunun Değerlendirilmesi. **Dil Dergisi**, 136. 58-74.
- İtilli, Özlem (2006). **Genel Liselerin Üçüncü Sınıflarında Okutulan Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitapları Üzerine Bir İnceleme.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karaca- Gün, Canan (2009). **Ortaöğretim Dokuzuncu Sınıf Matematik Ders Kitabına İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Karasar, Niyazi (2000). **Bilimsel Araştırma Yöntemleri.** Ankara: Nobel Yay. Dağ.
- Karasar, Niyazi (2001). **Araştırmalarda Rapor Hazırlama.** Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, Hacer (2006). **Lise Birinci Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitaplarında Yer Alan Metinler ve Metin Altı Soruları Üzerine Bir Değerlendirme.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaya, Zeki (2002). **Uzaktan Eğitim.** Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Kaya, Zeki (2006). **Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme.** Ankara. PegemA Yayıncılık.
- Keleş, Nilgün (2009). **Ortaöğretim Dokuzuncu Sınıf Türk Edebiyatı Ders Kitaplarındaki Görsel Zekâ Sosyal Zekâ ve İçsel Zekâ Unsurları Üzerine Bir Araştırma.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Keser, Hafize (2004). İlköğretim 4. Sınıf Bilgisayar Ders Kitaplarının Görsel Tasarım İlkelerine Göre Değerlendirilmesi. **Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, 2 (3). 261-280. web: www.tebd.gazi.edu.tr/arsiv/2004_cilt2/sayi_3/261-280.pdf 31 Ekim 2009'da alınmıştır.

Kılıç, Abdurrahman ve Seven, Serdal (2006). **Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi**. Ankara: Pegema Yayıncılık.

Kılıç, Durmuş (2006). Ders Kitabının Öğretimdeki Yeri. (Editörler: Özcan Demirel, Kasım Kiroğlu). **Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi**. (s.38-52). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Koç, Gürcü ve Demirel, Melek (2004). Davranışçılıktan Yapılandırmacılığa: Eğitimde Yeni Bir Paradigma. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 27. 174-180. <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/adresinden> 23/07/2009 tarihinde alınmıştır.

Kolaç, Emine (2003). İlköğretim Dördüncü Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. **Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 17(1). 105-137.

Küçükahmet, Leyla (2004). **Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

MEB- OGM (2009). **Öğretim Programlarının Yenilenme Gerekçeleri ve Davranışçı Yaklaşım İle Yapılandırmacı Yaklaşım Arasındaki Farklar**. Web: <http://ogm.meb.gov.tr/> adresinden 08/07/2009'da alınmıştır.

MEB-TD (1995). 2434. web: http://mevzuat.meb.gov.tr/html/22297_0.html

MEB-TD (2005). 2575. web: http://mevzuat.meb.gov.tr/html/2551_0.html

MEB-TTKB (2004). **MEB Müfredat Geliştirme Süreci**. Web. http://ttkb.meb.gov.tr/programlar/prog_giris/prog_giris_1.html adresinden 14/07/2009 'da alınmıştır.

MEB -TTKB (2005). **Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (9-12. Sınıflar)**. Ankara: MEB Yay.

MEB-TTKB (2008). **2005 Yılında Geliştirilerek Uygulamaya Konulan 9,10, ve 11. Sınıf Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı ve Ders Kitabının Değerlendirilmesi Çalıştayı**. Web. [http://ttkb.meb.gov.tr/ana_sayfadaki "Türk Edebiyatı" linkinden](http://ttkb.meb.gov.tr/ana_sayfadaki_Turk_Edebiyat_i_linkinden) 02/07/2009' da alınmıştır.

Meriç, Cemil (2004). **Bu Ülke**. İstanbul: İletişim Yayınları.

Meriç, Cemil (1980). **Kırk Ambar**. İstanbul: Ötüken Yayınları.

Mozakoğlu, Meziyet (2006). Ders Kitaplarında Bilimsel İçerik. (Editörler: Özcın Demirel, Kasım Kıroğlu). **Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi**. (s.126-148). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Oral, Behçet (2006). Ders Kitabı İncelemede Kullanılabilecek Ölçütler/ Kriterler. (Editörler: Özcın Demirel, Kasım Kıroğlu). **Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi**. (s.82- 104). Ankara: Pegem A Yayıncılık

Ortaöğretim Türk Edebiyatı 9. Sınıf Ders Kitabı (2006). İstanbul: MEB Devlet Kitapları.

Ortaöğretim Türk Edebiyatı 10. Sınıf Ders Kitabı (2006). İstanbul: MEB Devlet Kitapları.

Ortaöğretim Türk Edebiyatı 11. Sınıf Ders Kitabı (2007). Ankara: MEB Devlet Kitapları.

Ortaöğretim Türk Edebiyatı 12. Sınıf Ders Kitabı (2008). Ankara: MEB Devlet Kitapları.

Özatalay, Hülya (2007). **İlköğretim I. Kademe Türkçe Öğretim Programında Öğrencilere Kazandırılması Hedeflenen Temel Becerilerin Ders Kitaplarında Kullanılmasına İlişkin Durum alışması**. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Özçelik, Durmuş Ali (1998). **Eğitim Programları ve Öğretim**: Ankara: ÖSYM Yayınları.

Özden, Yüksel (2002). **Eğitimde Yeni Değerler**. Ankara: Pegema Yayıncılık.

Özden, Yüksel (2003). **Öğrenme ve Öğretme**. Ankara: Pegema Yayıncılık.

Pullant, Julie (2001). **SPSS Survival Manual: A Step By Step Guide to Data Analysis Using SPSS for Windows**. Philadelphia, PA: Open University Press.

Resmi Gazete, 23782. **Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumların Yönetici ve Öğretmenlerinin Norm Kadrolarına İlişkin Yönetmelik**. web: <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/83.html>

Resmi Gazete, 26098. **Millî Eğitim Bakanlığı Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği**. web: http://personel.meb.gov.tr/daireler/mevzuat/mevzuatlar/m_e_b_ogretmenlerinin_atama_ve_yer_degistirme_yonetmeligi.pdf

Saylan, Nevin (1995). **Eğitimde Program Tasarısı Temeller- Prensipler- Kriterler**. Balıkesir: İnce Ofset.

- Senemoğlu, Nuray (2002). **Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya**. Ankara: Gazi Kitapevi.
- Sönmez, Veysel (2003). **Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, Tuğba Yanpar ve Yıldırım, Soner (1999). **Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tan, Şeref ve Erdoğan, Alaattin (2004). **Öğretimi Planlama ve Değerlendirme**. Ankara: Pegama Yayıncılık.
- TDK (Türk Dil Kurumu) (1981). **Türkçe Sözlük** (6. Basım). Ankara: TDK Yay.
- Tertemiz, Neşe; Ercan, Leyla ve Kayabaşı, Yücel (2004). Ders Kitabı ve Eğitimdeki Önemi. (Editör: Leyla Küçükahmet) **Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu**. (s.34-66). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tezci, Erdoğan ve Uysal, Ahmet (2004). **Eğitim Teknolojisinin Gelişimine Epistemolojik Yaklaşımların Etkisi**. The Turkish Online Journal Of Educational Technology – TOJET 3 (2), 22. web._www.tojet.net/articles/3222.pdf adresinden 22/07/2009 tarihinde alınmıştır.
- Turhan, Vedat (2004). **1991 Öğretim Programına Göre Ortaöğretimde Türk Dili ve Edebiyatı Dersinin Amaçlarının Gerçekleşme Düzeyi (Erzurum Örneklemi)**. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Ulu- Kalın, Özlem (2007). **Sosyal Bilgiler Öğretim Programı (2004) ve 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabının İncelenmesi**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Uslu, Kemal (2007). **Genel Liselerin İkinci Sınıflarında Okutulan Edebiyat Ders Kitaplarının Semantik Boyutu Üzerine Bir İnceleme**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Usta, Ertuğrul (2004). Ders Kitaplarında Yenilikler. (Editör: Leyla Küçükahmet) **Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu**. (s.68-74). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Uşun, Salih (5-7 Eylül 2007). **Yapılandırmacı Program Geliştirme Süreçlerinde Eğitim Durumları Düzenleme Ögeleri ve İlkeleri**. 16. Eğitim Bilimleri Sempozyumunda Sunuldu. Tokat.
- Redhouse (1974) İngilizce -Türkçe Sözlük. İstanbul: Redhouse Yayınevi.

- Varış, Fatma (1971). **Eğitimde Program Geliştirme “Teori ve Teknikler”**. Ankara: Sevinç Matbaası.
- Yapıcı, Mehmet (2004). İlköğretim I. Kademe Ders Kitaplarının Öğrenci Düzeyine Uygunluğu. **Uluslar Arası İnsan Bilimleri Dergisi**.
- Yıldırım, Ali ve Şimşek, Hasan (1999). **Nitel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıldırım, Abdurrahman (2007). **Seçilen Bir Ders Kitabı Değerlendirme Ölçeğinin Lise II Fizik Ders Kitabına Uygulanması**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yıldırım, Aysun (2006). **Yeni İlköğretim Programına Göre Hazırlanmış Hayat Bilgisi Ders Kitaplarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi (Elazığ İli Örneği)**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Yıldız, Emel (2007). **Almanya ve Türkiye’de Lise Birinci Sınıflarda Okutulan Dil ve Edebiyat Ders Kitaplarının Karşılaştırılması (Berlin Örneği)**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yüksel, Sedat (2003). Türkiye’de Program Geliştirme Çalışmaları ve Sorunları. **Milli Eğitim**,159.120-124.

EK 1: Valilik Onayı

T.C.
BALIKESİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı :B.08.4.MEM.4.10.00.04/311
Konu :Veri Toplama Anket İzni

13945

VALİLİK MAKAMINA
BALIKESİR

Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Cihan Cevher DEMİR, "Türk Edebiyatı Ders Kitaplarının Programa Uygunluğunun Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi" konulu Yüksek Lisans tez çalışması kapsamında, ilimiz tüm ortaöğretim kurumlarında, ilişikte sunulan çalışma takvimi doğrultusunda, Veri Toplama Anketi uygulayabilmesi ile ilgili Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün, 04/05/2009 tarih ve B.30.2.BAÜ.0.41.76.00./310-642 sayılı yazısı ve ekleri ile Araştırma Değerlendirme Formu ilişikte sunulmuştur.

Makamlarınızca uygun görüldüğü takdirde, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans programı Öğrencisi Cihan Cevher DEMİR' in "Türk Edebiyatı Ders Kitaplarının Programa Uygunluğunun Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi" konulu Yüksek Lisans tez çalışması kapsamında, tüm ortaöğretim kurumlarında, ilişikte sunulan çalışma takvimi doğrultusunda, Veri Toplama Anketi uygulayabilmesini;

OLUR'larınıza arz ederim.

Abdurrahim KÖKSAL
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
14.05/2008

Hasan Hüseyin CAN
Vali a
Vali Yardımcısı

Kasaplar Mah. Eski Sındırgı Cad.No:1- 10100 BALIKESİR Tel :0 266 239 62 73 Fax :0 266 239 62 74 e-posta :balikesirmem@meb.gov.tr İnt. Adr. :http://balikesir.meb.gov.tr	DANIŞMA 444 0 632 HATTI	EGİTİME %100 DESTEK	EGİTİMDE REFORM Daha aydınlık gelecek!
--	-------------------------------	---------------------------	--

EK 2

Değerli Meslektaşım,

Yapılacak bilimsel bir çalışmaya esas olmak amacıyla düzenlenen bu ölçekte, sizlerin görüşlerine ihtiyaç duyulmuştur. Aşağıda Türk Edebiyatı ders kitaplarının öğretim programına uygunluğunun ve ders kitaplarında bulunması gereken özelliklerin belirlenmesine yönelik ifadeler yer almaktadır. Her bir ifadeye yönelik görüşlerinizi katılma düzeyi açısından ilgili kutucuğa X işareti koyarak belirlemeniz yeterli olacaktır.

Ölçekte yer alan her bir ifadenin işaretlenmesi, değerlendirme açısından önemlidir. Belirteceğiniz görüşler, bilimsel amaçların dışında kullanılmayacaktır. İsim ve okul adı yazmanız gerekmemektedir. Görüşlerinizi içtenlikle vermeniz bilimsel çalışmanın güvenilirliği açısından önemlidir. Çalışmaya olan katkınızdan dolayı teşekkür ederim.

Danışman

Hazırlayan

Yrd.Doç.Dr. Erdoğan Tezci

Cihan Cevher DEMİR

KİŞİSEL BİLGİLERİNİZ

- 1. Cinsiyetiniz :** () Kadın () Erkek
- 2. En son mezun olduğunuz eğitim programı:**
() Eğitim Enstitüsü
() Lisans Tamamlama
() Eğitim Fakültesi
() Fen-Edebiyat Fakültesi
() Diğer
- 3. Meslekî Kıdeminiz:**
() 0-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 () 20 yıl ve üstü
- 4. Halen görevli olduğunuz okul türü:**
() Genel Lise () Anadolu Lisesi () Anadolu Meslek Liseleri
() Fen Lisesi () Sosyal Bilimler Lisesi () Meslek Lisesi/Teknik Lise
- 5. Haftalık ders saati sayınız (Türk Edebiyatı ve Dil ve Anlatım)**
() 15- 20 () 21- 24 () 25-30
- 6. Şu anda Türk Edebiyatı dersini okuduğunuz sınıf/lar (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz.)**
a. Lise 1 () b. Lise 2 () c. Lise 3 () d. Lise 4 ()
- 7. Uygulamakta olduğunuz yeni öğretim programı ile ilgili herhangi bir seminer, kurs vb. hizmet içi eğitim aldınız mı?**
Seminer : () Evet () Hayır
Kurs : () Evet () Hayır
Diğer :

		Kesinlikle Katılıyor	Katılıyor	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1	Ders kitaplarında içerik yapılandırılmıştır.					
2	Ders kitapları programda belirlenen içeriğin öğretilmesinin ötesinde üst düzey düşünme becerileri kazandırmaktadır.					
3	Ders kitapları programda belirlenen içeriğin öğretilmesinin ötesinde değer ve tutum kazandırmaktadır.					
4	Ders kitapları estetik yaşamın zevkine varmayı sağlamaktadır.					
5	Ders kitaplarında yer alan etkinlikler, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme gibi düşünme becerilerini geliştirmektedir.					
6	Ders kitapları öğrencilerin sanata özgü değerleri hissetmelerini sağlamaktadır.					
7	Ders kitaplarında yer verilen etkinlikler-çalışmalar otantik (gerçek yaşam durumlarına dayalı) özelliktedir.					
8	Ders kitapları, Milli Eğitimin amaçlarının kazandırılmasına katkı sağlamaktadır.					
9	Ders kitapları, öğrencilere evrensel değerleri kazandıracak yeterliliğe sahiptir.					
10	Ders kitapları, öğrencilere ulusal değerleri kazandıracak yeterliliğe sahiptir.					
11	Ders kitaplarında konular ile ilgili yeterli teorik bilgiler verilmiştir.					
12	Ders kitaplarında, içerikle uyumlu olarak benzer ve farklı metinler bir arada verilmiştir.					
13	Kitaplarda yer alan etkinlikler, program hedefleriyle/ kazanımlarıyla uyumludur.					
14	Kitaplarda çoklu bakış açılarına yer verilmiştir.					
15	Ders kitaplarında yer alan metinler, ilgili içeriği örneklendirir/kapsar niteliktedir.					
16	Metinsel çeşitlilik yeterlidir.					
17	Seçilen metinler dilsel zenginliğe sahiptir.					
18	Kitaplarda yer alan metinler Türk Edebiyatı-Tarih ilişkisini yansıtmaktadır.					
19	Kitaplarda yer alan çalışma ve etkinlikler dil ve edebiyat ilişkisini yansıtır.					
20	Ders kitapları, öğrencinin metinden yola çıkarak kendi anlamını kendisinin oluşturmasına katkı sağlamaktadır.					
21	Ders kitaplarında bazı konular üst sınıflarda tekrar ama derinlemesine ele alınmıştır.					
22	Etkinlikler, programda öngörülen çözümleme mantığına uygundur.					
23	Metinlerde genelden özele, somuttan soyuta, basitten karmaşığa...gibi öğretim ilkelerine uyulmuştur.					
24	Seçilen metinler temalarla uyumludur.					
25	Kitaplarda her konu başında konunun temel kavramlarına yer verilmiştir.					
26	Ders kitapları programda önerildiği gibi kültürel ve tarihi olgulardan hareket etmektedir.					
27	Kitaplarda sözlü ve yazılı edebiyat etkinliklerine yeterince yer verilmiştir.					
28	Kitaplarda yer alan metinler öğrencilerin seviyelerine uygundur.					
29	Öğrencilerin zihinsel, kişisel ve sosyal açıdan gelişimine katkı sağlamaktadır.					

		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
30	Kitaplarda yer alan bilgi ve yaklaşımlar bilimsel esaslarla çelişmemektedir.					
31	Hazırlık çalışmaları öğrencileri ilgili içeriği öğrenmeye hazırlar.					
32	Seçilen metinler programda önerilen süreye uygundur.					
33	Metinler alıntı yapılan eseri yansıtmaktadır.					
34	Seçilen metinler dil bilincinin geliştirilmesine katkı sağlamaktadır.					
35	Metin dışı ve metinler arası ilişki kitapları yansıtılmıştır.					
36	Güncel bilgilere yer verilmiştir.					
37	Kitaplarda üniteler arasında ilişkilendirme yeterli düzeydedir.					
38	Programda yer alan ara disiplinlerle ilişkilendirmeler kitaplarda da dikkate alınmıştır.					
39	Kitaplarda yer alan görsel elemanlar içerikle uyumludur.					
40	Kitaplarda metin ve görsel öğeler dengeli kullanılmıştır.					
41	Çeşitli etkinlikleri yapmaya imkan sağlayacak (fotoğraf, resim, bulmaca vb.) öğeler yeterli düzeydedir.					
42	Programda yer alan tüm kazanımlara yönelik konulara kitaplarda yer verilmiştir.					
43	Kitaplarda yer alan etkinlikler metinleri yorumlama becerisi kazandırmaktadır.					
44	Bireysel farklılıkları destekleyecek etkinliklere yer verilmiştir.					
45	Kitaplarda yer alan metinlerle, dersin genel ve özel hedeflerini gerçekleştirmek mümkündür.					
46	Atatürk İlke ve İnkılaplarına ilişkin değerleri kazandırmaktadır.					
47	Metinler dil, anlatım ve içerik açısından örnek özelliindedir.					
48	Metinler, yazıldığı dönem ve akımların belirgin özelliklerini yansıtmaktadır.					
49	Dünya edebiyatından seçilen metinlerin çevirisi Türkçe açısından anlaşılır ve akıcıdır.					
50	Karşılaştırmalı metin çalışmaları için seçilen eserler temsil ettiği edebiyatın seçkin örneklerini yansıtmaktadır.					
51	Metin kısaltma ve sadeleştirmelerinde anlam bütünlüğü korunmuştur.					