

**KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ORTAÖĞRETİM SOSYAL ALANLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**TÜRK EDEBİYATI DERS KİTAPLARINDAKİ ETKİNLİKLERİN
UYGULANMASIYLA İLGİLİ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ:
TRABZON ÖRNEĞİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Özlem KUDUBAN

**TRABZON
Şubat, 2012**

**KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ORTAÖĞRETİM SOSYAL ALANLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**TÜRK EDEBİYATI DERS KİTAPLARINDAKİ ETKİNLİKLERİN
UYGULANMASIYLA İLGİLİ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ:
TRABZON ÖRNEĞİ**

Özlem KUDUBAN

**Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nce Yüksek Lisans
Unvanı Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.**

**Tezin Danışmanı
Yrd. Doç. Dr. Semih AKTEKİN**

**Trabzon
Şubat, 2012**

KTÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Bu çalışma jürimiz tarafından Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir. 13/02/2012

Tez Danışmanı : Yrd. Doç. Dr. Semih AKTEKİN

Üye : Doç. Dr. Suat UNGAN

Üye : Yrd. Doç. Dr. Ayşegül ŞEYİHOĞLU

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Doç. Dr Haluk ÖZMEN

Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Tezimin içerdığı yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi KTÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsünden başka bir bilim kuruluşuna akademik gaye ve unvan almak amacıyla vermediğimi; tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ediyorum.

Özlem KUDUBAN

13/02/2012

ÖNSÖZ

Çağın gereklerine uygun nesiller yetiştirerek geleceğe emin adımlar atmak, her toplumun birincil amaçları arasındadır. Bu anlamda en büyük görev eğitim kurumlarına düşmektedir. Ülkemizde 2005-2006 eğitim öğretim yılından itibaren Millî Eğitim Bakanlığı tarafından bilginin işlenmesinin ve yeniden üretilmesinin öne çıktığı bu yüzyılda çağa ayak uydurabilen nitelikli bireyler yetiştirmek amacıyla öğretim programları değiştirilmiş, öğrenciyi merkeze alan yapılandırmacı öğrenme teorisine dayalı yeni programlar yürürlüğe konmuştur. Bu doğrultuda düzenlenen Türk Edebiyatı Öğretim Programı'nda ders işleyişinin öğrenciyi aktif kılacak etkinlikler üzerine kurulduğu vurgulanmış, bu amaçla ders kitaplarında programda belirtilen kazanımların edindirilmesi için etkinliklere yer verilmiştir. Buradan hareketle ders kitaplarındaki etkinliklerin uygulanıp uygulanmadığı sorusu programın başarıya ulaşabilmesi için önem kazanmıştır.

Bu araştırmayla Türk edebiyatı ders kitaplarındaki etkinliklerin uygulanma düzeyinin belirlenmesine yönelik olarak öğretmen görüşleri tespit edilmeye çalışılmıştır.

Çalışmanın her aşamasında değerli görüşleri, eleştirileri ve önerileriyle bana yol gösteren tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Semih AKTEKİN'e, manevi desteklerini ve her zamanki anlayışlarını benden esirgemeyen anneme ve babama, arkadaşlarıma ve çalışmanın yürütülmesinde yer alarak bana yardımcı olan değerli Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerine teşekkürlerimi sunarım.

Şubat 2012

Özlem KUDUBAN

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa Nr.</u>
ÖNSÖZ.....	IV
İÇİNDEKİLER.....	V
ÖZET.....	VIII
ABSTRACT	IX
TABLOLAR LİSTESİ	X
KISALTMALAR LİSTESİ	XII
GİRİŞ.....	1-5

BİRİNCİ BÖLÜM

1. ARAŞTIRMAYLA İLGİLİ GENEL BİLGİLER	6-7
1.1. Araştırmanın Amacı	6
1.2. Araştırmanın Problemi	6
1.3. Araştırmanın Sayıltıları	7
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	7

İKİNCİ BÖLÜM

2. LİTERATÜR İNCELEMESİ.....	8-48
2.1. Edebiyatın Tanımı ve İçeriği.....	8
2.2. Edebiyatın İşlevi.....	10
2.3. Edebiyat Eğitimi.....	12
2.4. Cumhuriyetin İlanından Günümüze Türk Dili ve Edebiyatı Programları.....	14
2.5. 2005 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı.....	21
2.5.1. Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı	22
2.5.2. Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'nın Uygulanma Esasları	27
2.6. Yapılandırmacı Öğrenme Teorisi.....	30
2.6.1. Yapılandırmacılıkta Öğrenen ve Öğretmenlerin Rol Paylaşımı	32
2.6.2. Yapılandırmacı Öğretim Uygulamaları ve Öğrenme Ortamı.....	33
2.6.3. Yapılandırmacı Değerlendirme	35
2.7. Yapılandırmacılık ve Türk Edebiyatı Eğitimi	35
2.8. Etkinlikler ve Eğitim	37
2.9. Etkinlikler ve Ders Kitapları	39

2.10. Konuyla İlgili Yapılan Çalışmalar	43
---	----

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. ARAŞTIRMANIN METODOLOJİSİ.....	49-52
3.1. Araştırmanın Yöntemi.....	49
3.2. Araştırmanın Evreni	49
3.3. Araştırmanın Örneklemi.....	49
3.4. Araştırmanın Veri Toplama Araçları	51
3.5. Araştırma İçin Toplanan Verilerin Analizi	52

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR	53-121
4.1. Öğretmenlerin 2005 Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'na Yönelik Görüşleri.....	53
4.1.1. Programı Beğendiğini İfade Eden Öğretmenlerin Görüşleri.....	54
4.1.2. Programı Kısmen Beğendiğini İfade Eden Öğretmenlerin Görüşleri	57
4.1.3. Programı Beğenmediğini İfade Eden Öğretmenlerin Görüşleri.....	58
4.2. Öğretmenlerin Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'yla İlgili Eğitim Durumu.....	59
4.3. Öğretmenlerin Yeni Öğretim Programının Öngördüğü Sınıf Ortamının Özelliklerine Dair Görüşleri.....	63
4.4. Öğretmenlerin Yeni Öğretim Programının Öngördüğü Öğretmen Rollerine Dair Görüşleri.....	65
4.5. Öğretmenlerin Yeni Öğretim Programının Öngördüğü Öğrenci Rollerine Dair Görüşleri.....	67
4.6. Öğretmenlerin Türk Edebiyatı Ders Kitaplarına Dair Görüşleri.....	68
4.7. Öğretmenlerin Etkinlik Kavramının Tanımına Dair Görüşleri	72
4.8. Öğretmenlerin Türk Edebiyatı Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin Amaç ve Özelliklerine Dair Görüşleri.....	73
4.8.1. Etkinliklerin Amaçlarına Yönelik Görüşler	73
4.8.2. Etkinliklerin Özelliklerine Yönelik Görüşler	74
4.9. Öğretmenlerin Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin Uygulanabilirliğine Dair Görüşleri.....	78
4.10. Öğretmenlerin Etkinliklerin Üniversite Sınavı ile Uyumlu Olma Durumuna Dair Görüşleri.....	79
4.10.1. Etkinlikle Ders İşleme Yöntemi ve Etkinliklerin Üniversite Sınavıyla Örtüşmediğini İfade Eden Öğretmenlerin Görüşleri.....	79

4.10.2. Etkinlikle Ders İşleme Yönteminin ve Ders Kitabındaki Etkinliklerin Üniversite Sınavı ile Kısmen Örtüştüğünü İfade Eden Öğretmenlerin Görüşleri	81
4.10.3. Etkinlikle Ders İşleme Yönteminin ve Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin Üniversite Sınavıyla Örtüştüğünü İfade Eden Öğretmenlerin Görüşleri	82
4.11. Öğretmenlerin Etkinliklere Dayalı Öğrenme Ortamlarını Oluşturma Durumları	83
4.11.1. Öğretmenlerin Ders Kitaplarındaki Etkinlikleri Uygulama Düzeyleri	83
4.11.2. Öğretmenlerin Uygulayacakları Etkinlikleri Belirlerken Dikkat Ettikleri Hususlar	87
4.11.3. Öğretmenlerin Belirledikleri Etkinlikleri Uygularken Dikkat Ettikleri Hususlar	90
4.12. Öğretmenlerin Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin Uygulanmasını Engelleyen Sebeplere Dair Görüşleri	92
4.12.1. Ders Kitapları ve Kitaplardaki Etkinliklerin Özelliklerinden Kaynaklanan Sebepler.....	93
4.12.2. Öğrencilerden Kaynaklanan Sebepler	95
4.12.3. Öğretmenlerden Kaynaklanan Sebepler	100
4.12.4. Okulların Altyapısından Kaynaklanan Sebepler.....	102
4.12.5. Eğitim Sisteminden Kaynaklanan Sebepler.....	104
4.13. Öğretmenlerin Etkinliklerin Başarılı Bir Şekilde Uygulanabilmesine Yönelik Önerileri.....	106
4.13.1. Ders Kitapları ve Ders Kitaplarındaki Etkinliklere Yönelik Öneriler	106
4.13.2. Öğretmenlerin Öğrencilerle İlgili Önerileri	111
4.13.3. Öğretmenlerin Öğretmen Yeterliklerine ve Tutumlarına Yönelik Önerileri	113
4.13.4. Öğretmenlerin Okulların Altyapısına Yönelik Önerileri	118
4.13.5. Öğretmenlerin Eğitim Sistemine Yönelik Önerileri	120
SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	122-131
YARARLANILAN KAYNAKLAR.....	132-143
EKLER	144-146
ÖZGEÇMİŞ	

ÖZET

Türk Edebiyatı Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin Uygulanmasıyla İlgili Öğretmen Görüşleri: Trabzon Örneği

Bu araştırmanın amacı, öğrencilerin öğrenmeye aktif şekilde katılarak kendi öğrenmesini gerçekleştirmesini sağlamak amacıyla Türk edebiyatı ders kitaplarına konulan etkinliklerin uygulanmasıyla ilgili Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin görüşlerini belirlemektir.

Araştırmada nitel bir yaklaşım takip edilerek survey (alan taraması) yöntemi kullanılmıştır. Araştırma için 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Trabzon ili genelinde 17 farklı lisede görev yapan 36 Türk dili ve edebiyatı öğretmeni ile mülakat yapılmıştır. Araştırmanın verileri içerik analizi ile analiz edilmiştir.

Araştırma sonucuna göre, Türk dili ve edebiyatı öğretmenleri öğrenme sürecinde etkinliklerin uygulanmasını öngören yeni Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'nı genel olarak beğenmekte ancak mevcut şartlar gereği programda belirtilen sınıf ortamının sağlanamaması sebebiyle uygulanabilir bulmamaktadır. Öğretmenler Türk edebiyatı ders kitaplarındaki etkinlikleri tür, üslup ve içerik itibarıyla yetersiz buldukları için beğenmemekte ve genel olarak uygulamamaktadır.

Araştırmanın sonucunda öncelikle programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin program ve etkinliklerin uygulanması hususunda yeterince bilgilendirilmesi gerektiği önerilmiş, Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'nın, Türk edebiyatı ders kitaplarının ve kitaplardaki etkinliklerin, öğretmenlerin ihtiyaçları ile okulların fiziki ve teknik şartları dikkate alınarak yeniden gözden geçirilmesi önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı, Türk Edebiyatı Ders Kitapları ve Etkinlikler, Etkinlik Temelli Öğrenme.

ABSTRACT

Teachers' Views on the Application of the Activities in Turkish Literature Textbooks: The Case of Trabzon

The aim of this study was to define Turkish language and literature teachers' opinions on the application of activities in Turkish literature textbooks geared towards making students participate in active learning.

This study is a qualitative research and survey method was carried out. For this study 2010-2011 education year 36 randomly chosen Turkish language and literature teachers from 17 different high schools in the province of Trabzon were interviewed. The study data was analyzed using the content analysis method.

According to the results of this study, Turkish language and literature teachers generally approve the new Turkish Literature Teaching Programme; however, due to the fact that the class environment as stated by the programme was unobtainable, they think that the programme is not applicable. The teachers also stated that they did not approve of the type, wording and contents of the activities and found them to be insufficient; therefore, they generally do not use the activities.

In the conclusion, it was recommended, that the teachers are needed to be given sufficient information regarding the programme and application of the activities and that the Turkish Literature Lesson Teaching Programme, textbooks and the activities in the books should be reviewed by paying attention to the students' needs and the schools' physical and technical conditions.

Key Words: Turkish Literature Lesson Teaching Programme, Turkish Literature Textbooks and Activities, Activity Based Learning.

TABLOLAR LİSTESİ

<u>Tablo Nr.</u>	<u>Tablo Adı</u>	<u>Sayfa Nr.</u>
1.	Mülakata Katılan Öğretmenlerin Cinsiyeti	50
2.	Mülakata Katılan Öğretmenlerin Hizmet Yılı.....	50
3.	Mülakata Katılan Öğretmenlerin Görevli Olduğu Okul Türü.....	51
4.	Öğretmenlerin 2005 Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'nı Okuma Durumu.....	53
5.	Öğretmenlerin 2005 Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'na Yönelik Görüşleri.....	53
6.	Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitime Katılma Durumu.....	59
7.	Öğretmenlerin Hizmet İçi Seminerlere Yönelik Önerileri.....	62
8.	Öğretmenlerin Yeni Öğretim Programının Öngördüğü Sınıf Ortamına Dair Görüşleri	64
9.	Öğretmenlerin Ders Kitaplarına Dair Görüşleri.....	68
10.	Öğretmenlerin Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin Amaçlarına Dair Görüşleri.....	73
11.	Öğretmenlerin Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin Olumsuz Özelliklerine Dair Görüşleri.....	74
12.	Öğretmenlerin Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin Olumlu Özelliklerine Dair Görüşleri.....	77
13.	Öğretmenlerin Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin Uygulanabilirliklerine Dair Görüşleri	78
14.	Öğretmenlerin Etkinlikle Ders İşleme Yöntemi ile Etkinliklerin Üniversite Sınavıyla Örtüşme Durumuna Dair Görüşleri.....	79
15.	Öğretmenlerin Etkinlikleri Uygulama Düzeyleri.....	83
16.	Öğretmenlerin Etkinlikleri Belirlerken Dikkat Ettikleri Hususlar	88
17.	Öğretmenlerin Etkinlikleri Uygularken Dikkat Ettikleri Hususlar	91
18.	Öğretmenlerin Ders Kitapları ve Kitaplardaki Etkinliklerin Özelliklerinden Kaynaklanan Sebeplere Dair Görüşleri.....	93
19.	Öğretmenlerin Öğrencilerden Kaynaklanan Sebeplere Dair Görüşleri.....	95
20.	Öğretmenlerin Öğretmenlerden Kaynaklanan Sebeplere Dair Görüşleri.....	100
21.	Öğretmenlerin Okulların Altyapısından Kaynaklanan Sebeplere Dair Görüşleri.....	102

<u>Tablo Nr.</u>	<u>Tablo Adı</u>	<u>Sayfa Nr.</u>
22.	Öğretmenlerin Eğitim Sisteminden Kaynaklanan Sebeplere Dair Görüşleri.....	104
23.	Öğretmenlerin Ders Kitapları ve Kitaplardaki Etkinliklere Yönelik Önerileri	107
24.	Öğretmenlerin Öğrencilere Yönelik Önerileri	111
25.	Öğretmenlerin Öğretmen Yeterliklerine ve Tutumlarına Yönelik Önerileri	113
26.	Öğretmenlerin Okulların Altyapısına Yönelik Önerileri	118
27.	Öğretmenlerin Eğitim Sistemine Yönelik Önerileri	120

KISALTMALAR LİSTESİ

- EARGED** : Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı
MEB : Millî Eğitim Bakanlığı
ÖBBS : İlköğretim Öğrencilerinin Başarılarının Belirlenmesi Sınavı
PIRLS : Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi
TDK : Türk Dil Kurumu
TIMSS : Uluslararası Matematik ve Fen Bilimleri Çalışması
TTKB : Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı

GİRİŞ

Teknolojik ve ekonomik gelişmeler toplumsal yapıyı da değiştirmektedir. Bu değişimler toplumun temel yapı taşı olarak kabul edilen bireyi etkileyerek değişen ve gelişen dünyaya ayak uydurmak durumunda bırakmaktadır. Hızla gelişen dünya ile ona ayak uydurmak durumunda kalan birey arasında aracılık eden eğitim sistemleridir ve bu sistemler sosyal, kültürel, siyasi ve teknolojik anlamda gelişmenin en önemli vasıtası olarak kabul edilmektedir.

Geleneksel eğitim sistemlerinde bilginin kalıcı olmadığı, yaşamda etkin biçimde kullanılmadığı ve öğrenciler tarafından eksik ya da yanlış anlaşılabilirdiği savunulmuş (Deryakulu, 2001); öğrenciyi kalıba sokan, öğrenmeden ziyade davranışı dikkate alan, öğrencinin öğrenme sürecinde pasif olduğu geleneksel eğitim anlayışıyla çağın ve geleceğin insanının eğitilemeyeceği anlaşılmıştır. Bu durum eğitimcileri ve toplumları çeşitli arayışlara yöneltmiş, yeni anlayışların ortaya çıkmasına neden olmuştur (Üstel Aydın, 2009: 1).

Günümüz eğitim sistemleri; bireylerin toplum yaşayışında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine doğrudan veya dolaylı katkı sağlayacak şekilde yeniden planlanmaktadır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2011). Bu planlamada öğretmeden ziyade öğrenme etkinlikleri ön plana çıkmış, bireyleri bilgilendirme yerine onların gelişimsel ihtiyaçlarına hitap eden öğrenmelerle doğal ve sosyal kavramları geliştirme ve pekiştirme önem kazanmıştır (Erginer, 2006). Hızla gelişen teknolojiyle değişen ve gelişen dünyaya yön verecek bireylerin ancak bu yeni anlayışlarla yetiştirilebileceği düşünülmektedir. Buradan hareketle bilginin bireyden bağımsız olarak var olduğunu, bireye aktarılması gerektiğini savunan ve bireyi edilgen kılan geleneksel anlayışların yerini bilginin bireyden bağımsız olarak var olduğunu reddeden, bilginin birey tarafından keşfedildiğini, kullanıldığını ve üretildiğini savunan yeni anlayışlar almıştır. Öğrenciyi merkeze alan ve onu aktif bir birey olarak tanımlayan bu anlayışlar günümüzdeki öğrenme ortamlarının temelini oluşturmaktadır (Aydın ve Erümit, 2009).

Türkiye’de son yıllarda yeni anlayışlar doğrultusunda eğitim alanında reformlar yapılmış, Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde ve akademik düzeyde yapılan araştırmalar ile toplumun çeşitli kesimlerinden alınan dönütler dikkate alınarak eğitimin her kademesinde köklü bir değişikliğe gidilmiştir. İlköğretim ve ortaöğretim programlarının yeni eğitim yaklaşımları doğrultusunda revize edilmesi bu doğrultuda yapılan en önemli çalışmalar arasındadır (Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB], 2005a: 14). Dünyadaki bilimsel ve teknolojik gelişmelere bağlı olarak toplumun ve toplumsal değerlerin değişmesi, öğrenmenin bireyselleşmesi ve bu durumun öğretim programlarının içerik ve sunum olarak değiştirilmesini gerektirmesi, öğretme/öğrenme anlayışındaki gelişmeler, eğitimde kaliteyi ve eşitliği artırma ihtiyacı, ekonomiye ve demokrasiye duyarlı bir eğitim, bireysel ve ulusal değerlerin küresel değerler içinde geliştirilmesinin gerekliliği, sekiz yıllık temel eğitimde program bütünlüğünü sağlama, yatay eksende dersler arası ve dikey eksende her bir dersin kendi içinde kavramsal bütünlüğünün sağlanması zorunluluğu (Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı [EARGED], 2007; Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2009b; Özden, 1999; TTKB, 2005b) revizyonun gerekçeleri olarak sıralanmıştır. Diğer taraftan TIMSS, ÖBBS gibi ulusal ve uluslararası öğrenci başarı belirleme sınavlarının olumsuz sonuçları öğretim programlarının güncellenmesinin gerekçeleri arasında gösterilmiştir (EARGED, 2007: 39-40; TTKB, 2005b).

EARGED tarafından uygulanan 35 ülkenin katıldığı PIRLS 2001 Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi sonuçlarına göre, Türkiye 28. ülke olarak uluslararası ortalamadan düşük puan almıştır.

Yine, TIMSS Uluslararası Matematik ve Fen Bilimleri Çalışması raporuna göre, öğrencilerin başarı düzeyleri beklenen seviyeye ulaşamamıştır. Bu durum okullardaki öğretim etkinliklerinden, öğrencilerin tutumları ile başarı algılarından kaynaklanmaktadır.

Eğitim sistemindeki revizyonun gerekçeleri Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının hazırladığı İlköğretim 1-5. Sınıf Programları Tanıtım El Kitabı’nda (TTKB, 2005a: 9) çocukları hak ettikleri bir sistemle eğitmek ve “fikri hür, vicdanı hür, irfanı hür” nesiller yetiştirmek ihtiyacı, gelişmiş ülkelerin pek çoğunda eğitim reformlarının başlatılması ve bu reformların Türkiye’de takip edilememesi sebebiyle “dünyaya entegre olamayan, eğitim-üretim-demokrasi bağlantısını kuramayan, millî ve evrensel hassasiyetlere duyarlı olmayan

ve kendisinden beklenen fonksiyonları icra edemeyen” bir eğitim sisteminin ortaya çıkması şeklinde açıklanmıştır. Yeni eğitim sisteminin belirtilen ihtiyaçları karşılayacak şekilde; ekonomik, demokrasi, bilişim ve teknolojiye duyarlı olmasına yönelik olduğu ve yeni programın “cumhuriyetin demokratik, laik, sosyal hukuk devleti vasfını ana çerçeve kabul eden, bilimin yol göstericiliğini öne çıkaran, dünyadaki gelişmeleri dikkate alan katılımcı bir değişim modeli” olduğu ifade edilmiş “mevcut ezberci, günlük hayattan kopuk ve öğretmen merkezli sistemden çok farklı yaklaşımlar” getirdiği belirtilmiştir.

Eğitim yaklaşımlarında değişiklik yapma zorunluluğundan hareketle öncelikle T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulunun 12.07.2004 tarih ve 114, 115, 116, 117 ve 118 sayılı kararları ile Türkçe, matematik, hayat bilgisi, sosyal bilgiler ve fen ve teknoloji eğitimi derslerinin ilköğretim birinci kademe öğretim programları yeniden hazırlanmıştır (Yeni Öğretim Programlarını İnceleme ve Değerlendirme Raporu, 2006: 9). Bu programların pilot uygulamaları 2004-2005 eğitim öğretim yılında 9 ilde yapılmış ve programlar 2005-2006 eğitim öğretim yılında ülke genelinde uygulanmaya başlanmıştır.

İlköğretim 1. kademe öğretim programlarının uygulamaya konulması, temel eğitimin devamı niteliğindeki 6-8. sınıf öğretim programlarının ve eğitimin bir sonraki aşaması olan ortaöğretim programlarının yeniden düzenlenmesini gerektirmiştir. Buradan hareketle; temel eğitim programlarının geliştirilmesinde esas alınan yaklaşımların ortaöğretim programlarına yansıtılması, ortaöğretimde öğrenim süresinin 3 yıldan 4 yıla çıkarılması, öğretim programlarının 4 yıla göre yeniden hazırlanması, genel ve mesleki- teknik ortaöğretimde alan/dal uygulamalarının yaygınlaştırılması ve uygulanan eğitim programlarının içeriğinin üniversitelerde uygulanan programlarla ve meslek hayatıyla uyumlu hâle getirilmesi, ortaöğretim projesi kapsamında programların yeniden yapılandırılarak AB ile uyumlu hâle getirilmesi için ortaöğretim programları da yeniden hazırlanmış ve 2005-2006 öğretim yılından itibaren kademeli olarak uygulanmaya başlanmıştır (MEB, 2009b). Bu kapsamda bütün ortaöğretim programlarıyla birlikte ilköğretim Türkçe 1-5 ve Türkçe 6-8 derslerinin devamı sayılan edebiyat öğretim programları ilköğretim Türkçe programlarında esas alınan yaklaşımlar doğrultusunda yeniden düzenlenmiş ve 2005 yılında uygulamaya konulmuştur.

Yenilenen Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'nda, bilgilerin yorumlanıp anlamlandırılması ve yeniden üretilmesi gibi çağın gerektirdiği becerilerin hayat boyu sürdürülmesinin sağlanması gerekliliğinden hareketle (MEB, 2009a: 145) öğrencilerin okuyan, yazan, tartışan ve problemin çözümü ile doğrudan ilgili olan taraf olarak öğrenme sürecinde aktif, eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcılık, analiz, sentez ve değerlendirme, yeni durumlara uyum sağlama, bilgilerden çıkarımlarda bulunma gibi üst düzey düşünme becerileri ve bilişsel beceriler kazanmış bireyler olabilmeleri için aktif öğrenmeyi destekleyen etkinliklerin planlanması önerilmiştir (Güven, 2007: 58). Dolayısıyla yeni öğretim programı doğrultusunda Türk edebiyatı ders kitaplarında da programda belirtilen konular ve kazanımlar doğrultusunda pek çok etkinliğe yer verilmiştir. Buradan hareketle programda belirtilen konuların öğretilmesi ve kazanımların edindirilmesi adına planlanan etkinliklerin okullarda gerektiği gibi uygulanıp uygulanmadığı, uygulanırken ne gibi sıkıntılarla karşılaşıldığı önem kazanmıştır.

Yapılan literatür araştırmasında, edebiyat eğitime yönelik çalışmaların genelde öğretim programları, edebiyat eğitimindeki sorunlar ve ders kitapları üzerine olduğu görülmektedir. Literatürde yeni öğretim programının bir parçası olan etkinliklerle ilgili çalışmalara ise rastlanmamıştır. Bununla birlikte etkinliklere dair çalışmaların daha çok sayısal alanlarda ve sosyal alanların ilköğretim düzeyinde yapıldığı tespit edilmiştir. Bu çalışma, edebiyat eğitimi alanındaki bu boşluğu doldurmak ve edebiyat eğitime katkıda bulunmak için yapılmıştır.

Çalışmanın amacı, Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin Türk edebiyatı ders kitaplarındaki etkinlikleri ne ölçüde uyguladıklarını, uygularken ne tür problemlerle karşılaştıklarını araştırmak ve problemlere çözüm önerileri getirmektir. Bu amaçla nitel bir çalışma yürütülerek mülakat yapılmıştır. Mülakat sonucunda elde edilen veriler analiz edilerek tablolar hâlinde sunulmuş ve açıklanmıştır. Elde edilen sonuçlarla ilgili değerlendirmeler yapılarak sonuç ve öneriler bölümünde çözüme ilişkin öneriler ortaya konmuştur.

Çalışmanın birinci bölümünde problem durumu ortaya konularak araştırmanın amacı, problemi, sayıtları ve sınırlılıkları belirtilmiştir. İkinci bölümde edebiyat eğitimi üzerinde durularak cumhuriyetin ilanından günümüze kadar tüm edebiyat öğretim

programları tanıtılmış, özellikle yeni programın felsefi temelleri ve programın öğrenme sürecine yönelik olarak önerdiği etkinlikler üzerinde durulmuştur. Üçüncü bölümde çalışmanın metodolojisi açıklanmış, dördüncü bölümde ise mülakatlardan elde edilen bulgular sunulmuştur.

BİRİNCİ BÖLÜM

1. ARAŞTIRMAYLA İLGİLİ GENEL BİLGİLER

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Türk edebiyatı ders kitaplarındaki etkinliklerin uygulanmasıyla ilgili öğretmen görüşlerini belirleyerek elde edilen bulguların nesnel bir değerlendirmesini yapmak ve yetkililere ışık tutacak öneriler geliştirmektir. Çalışmanın bu konuda yapılacak program, ders kitabı ve etkinlik düzenlemeyle ilgili yeni çalışmalara kaynaklık edeceğine inanılmaktadır.

1.2. Araştırmanın Problemi

Bu araştırmanın ana problemi “Türk edebiyatı ders kitaplarındaki etkinliklerin okullardaki uygulanma düzeyi nedir?” sorusudur. Bu ana problemle ilgili olarak hazırlanan çalışmanın genelinde aşağıdaki alt problemlere de cevap aranmaya çalışılmıştır.

1. Türk edebiyatı öğretmenleri yeni öğretim programını nasıl algılamaktadır?
2. Yenilenen Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'nın öğrenme ortamlarına aktarılması ne gibi değişimleri gerektirmektedir?
3. Yenilenen Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'ndaki etkinliklerin öğrenme ortamlarındaki yeri nedir?
4. Türk edebiyatı ders kitaplarındaki etkinliklerin başarıyla uygulanmasının önünde duran engeller nelerdir?
5. Türk edebiyatı ders kitaplarındaki etkinliklerin başarıyla uygulanması için çözüm önerileri neler olabilir?

1.3. Araştırmanın Sayıtları

1. Araştırmada öğretmenlerin ders kitaplarındaki etkinliklerin uygulanmasına dair görüşlerini belirlemek için yapılan mülakat görüşleri belirlemek için yeterlidir.
2. Mülakata katılan öğretmenler, mülakat sorularını içtenlikle yanıtlayarak gerçeği yansıtmışlardır.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlatılan ve Trabzon ili genelinde okutulan; “Ortaöğretim Türk Edebiyatı 9” (MEB, 2011a), “Ortaöğretim Türk Edebiyatı 10” (MEB, 2011b), “Ortaöğretim Türk Edebiyatı 11” (MEB, 2011c), ve “Ortaöğretim Türk Edebiyatı 12” (MEB, 2011ç) ders kitapları ile sınırlıdır.
2. Araştırma Trabzon merkez ve ilçelerinde 2010-2011 eğitim-öğretim yılında görev yapan 36 edebiyat öğretmeni ile sınırlıdır.
3. Araştırma veri toplama teknikleri açısından mülakat sorularının ölçtüğü özellikler ile sınırlıdır.
4. Araştırma sonuçları veri toplama araçlarıyla sınırlıdır.
5. Elde edilen bulgular geliştirilen mülakattaki sorularla sınırlıdır.

İKİNCİ BÖLÜM

2. LİTERATÜR İNCELEMESİ

2.1. Edebiyatın Tanımı ve İçeriği

Güzel sanatların bir dalı olan edebiyat, insanlığın var oluşundan beri duygu ve düşünce dünyasında önemli bir yer tutmuş, zaman içerisinde sürekli değişime uğrayarak günümüze kadar gelmiştir.

Edebiyat; varlığın bütünüyle ilgilenmesi, tarih sürecinde geçirdiği evreler, etkilendiği durumlar ile kapsadığı konuların fazla ve çeşitli olması sebebiyle yüzyıllardır farklı şekilde tanımlanmıştır (Yalar, 2006: 107). Ancak tanımlar yeni durumlara yeni özelliklere göre değişebildiğinden edebiyatın özü, herkes tarafından kabul edilen ölçütü ve bütün zamanlarda geçerli olabilecek bir tanımı yoktur. Kuramların öne sürdüğü tanımlar ise birçok filozofa göre “edebiyat kavramının değerlendirici kullanışı”dır. Dolayısıyla her kuram edebi eserde değerli gördüğü, önemli saydığı unsuru edebiyatın tanımına koymuştur. O nedenle kuramlara, dolayısıyla tanımlara “bütün edebi eserleri tanımlayan kuramlar değil, bazı özelliklere dikkat çeken görüşler” olarak bakılmalıdır (Moran, 2008: 305-306). Buradan hareketle edebiyatın ne olduğuna dair bazı görüşler aşağıda sunulmuştur.

Edebiyat; terbiye, nezaket, zarafet, gibi manalara gelen Arapça “edeb” kökünden türetilmiş ve Türk Dil Kurumunun Türkçe Sözlük’ünde (TDK, 1998: 670), “Ar. Edebiyat 1. Olay, düşünce, duygu ve imajların dil aracılığı ile biçimlendirilmesi sanatı, yazın, literatür. 2. Bir bilim kolunun türlü konuları üzerine yazılmış yazı ve eserlerin hepsi, literatür. 3. mec. İçten olmayan gereksiz, boş sözler.” şeklinde tanımlanmıştır.

Şemsettin Sami, Kâmûs-ı Türkî (1989: 84) adlı sözlüğünde edebiyatı, “Şiir ve inşa ve kavâid-i lisan ve lügat ve iştikaka müteallik ilimler ki fenin gayridir. Edebiyat-ı Arabiye,

Edebiyat-ı Şarkîye...” şeklinde tanımlarken Devellioğlu (1997: 203) “Nazımlı, nesirli güzel sözler. Bu sözlerden bahseden ilim.” olarak tanımlamıştır.

Karaalioğlu (1975: 97)’na göre:

Edebiyat, güzel sanatların bir koludur. Geniş anlamıyla, yazılı her çeşit eser; dar anlam ile yalnız sanat amacıyla yazılmış eserler edebiyat çevresine girer. İnsanda estetik duyguyu heyecana getirecek değerde şiir, roman, hikâye, tiyatro, hitabet gibi nazım ve nesir hâlindeki sanat eserlerinin tümüne; bu sanat eserlerini inceleyen bilime; bu bilimi konu olarak ele alan kitaba edebiyat denir.

Güzel (2006)’e göre edebiyat, duygu ve düşünceleri farklı biçimlerde ifade etme yeteneği, tıpkı bir ressamın tablo yaparken renkler ve çizgiler arasında ilgi kurması gibi gerçekte hayali birleştirme sanatıdır ve hem şekli hem de meydana gelişi itibarıyla “semaların derinlerine uçabilen bir balon”, “asırdan asra, hâlden hâle değişen bir hakikat”tir.

Okay (1998) edebiyat için, sanatkârın iç dünyasında meydana geldiğinden güzel sanatlar arasında maddi malzemeye ihtiyaç hissetmeyen, duyu organlarına ve fiziki kurallara bağlı olmayan bir düşünce sanatıdır diyerek söz ve yazıya dökülmesinin sebebini onu başkalarına duyurma ve ulaştırma isteği olarak açıklar. Ayrıca edebiyatın, “eserini seyircisi ile doğrudan doğruya temas ettirebilen tek sanat” olduğunu belirtir.

Tarlan (1981: 22) edebiyatı şöyle tanımlar:

Edebiyat, dil bahçesinde esen rüzgârdır. Yaprakları kımıldatır, bir fırtına olur, onu savurur, bütün bu kımıldanışlar, savruluşlar dil üzerindedir ve esaslı izler bırakır. İşte dil üzerinde bu muvakkat veya devamlı izler, yani duygu, duygu ile imtizaç etmiş fikir, bu ikisinin kendilerini ifade için sarıldıkları muhayyile tezahürleri, bunları harekete getiren ilk heyecanın dile akseden ahengi, edebiyat dediğimiz şeydir. Edebiyat, heyecan ile dilin izdivacından doğan bir bebektir.

Özarıslan (2006) ise edebiyatı duygu ve düşünce olmak üzere iki yönü ile ele alır. Ona göre edebiyat:

Mahiyeti itibarıyla hissî ve fikrî bir inşa faaliyetidir. İnsanın aklına, ruhuna, duygularına hitap eder. Edebiyatın akli tarafı düzen, tertip, plan ve tutarlılık; hissî tarafı ise ruh ve gönül meselesidir. İnsanı tesir altına alır. Duyguları harekete geçirir, duygu değişmelerine sükûnetten galeyana kadar değişik ruh hâllerine sokar. Bazı insanlarda söz konusu olabilen

his yoksunluğunu giderir, açlığını doyurur, boşluğunu doldurur; zayıflığını besler, geliştirir, zenginleştirir, hatta olgunlaştırır.

Uçan (2006) edebiyatı iletişim yönünden ele alır ve “Edebiyat bir dil çalışmasıdır, malzemesi dil olan bir sanat dalıdır. Edebiyat, bir okuma ve yazma edimi sonucunda gerçekleştirilen bir sanattır; özel, öznel bir iletişim biçimidir.” şeklinde bir tanım yapar.

Edebiyatı toplum ile insan arasında sosyal ve kültürel bir bağ olarak kabul eden görüşlere göre ise edebiyat, “kültürün aynadaki aksi”dir (Kaplan, 1992: 10) ve bir anlamda insanların sosyal ve kültürel kişiliğinin söz ve yazı şeklinde kendini dışa vurması anlamına gelen bir olgu olarak zaman zaman toplumu belirleyen, zaman zaman da toplumla biçimlenen toplumsal varlığımızla bağlantılı ifade ve semboller bütünüdür (Şan, 2004).

Ayrıca, topluma ait gelenek, görenek, folklor ve hayat tecrübeleri de edebiyatta ifadesini bulduğundan edebiyat, bir milletin hafızası olarak kabul edilir. Edebiyatın, 1938 yılındaki müfredat programında da “Hayat’ın ilhamı ve tefsiridir. O, beşer ruhunun asırdan asra terakki ve inkişafını gösterir.” şeklinde bir tanımı yapılarak sosyal yaşantının ayrılmaz bir parçası olduğu vurgulanmıştır (Uçar, 2009: 106).

Bütün görüşlerden hareketle denilebilir ki edebiyat; hem güzel sanatların bir dalı olarak duygu ve hayallerin estetik bir ifadesi, hem malzemesinin dil olması, insanların birbirleriyle ve kendisiyle münasebetini sağlayan bir iletişim vasıtası hem insanları insanlara, geçmişe, yaşadıkları ana ve geleceğe bağlayan aktarım vasıtası hem de toplumun bir parçası olma bilincini kazandırması sebebiyle bir kültür etkinliğidir. Bu anlamda edebiyatın insan hayatında pek çok işlevi vardır denilebilir.

2.2. Edebiyatın İşlevi

Edebiyata dair tanımlara bakıldığında duygu, hayal dünyası, estetik haz, düşünce, iletişim ile toplumun ve kültürün aynası olma çevresinde yoğunlaştığı görülür. Edebiyatın işlevi de bu tanımlara bağlı olarak farklılık göstermektedir. Edebiyatın işlevi konusunda temelde iki ana yargı vardır. Bunlardan birincisi edebiyatın “şahsi his ve düşüncelerin aracı” olduğu yargısıdır (Kaplan, 1998: 23) ki burada amaç estetik yaşantı oluşturmak; genç ruhlarda sanat kültürü, güzellik heyecanı ve ruh sevgisi uyandırmaktır

(Topçu, 2006: 122). Bu anlayışa göre, edebiyat, “duygu eğitimi” sağlayarak insanın duygu yönünü açar, açıklar, belli eder, bildirir ve böylece insana kendisini öğretir (Uygur, 1985: 58-160-162’den aktaran: Taşdelen, 2006) Ayrıca, farkına varamadığımız güzellikleri gösterir (Aydın, 2006).

Görsel bir sanat dalı olan edebiyatın asıl işlevinin estetik yaşantı uyandırmak olduğunu ifade eden estetikçiler sanatın dolayısıyla edebiyatın politik heyecanlar, dinsel duygular uyandırabileceğini ve insanlara bilgi aktarabileceğini de belirtirler. Ancak bunların fikir kitaplarıyla daha başarılı bir şekilde verilebileceğini ifade ederek edebiyatın estetik yaşantı sağlama hususunda rakipsiz olduğunu savunurlar çünkü edebiyat, “bilimsel bir hakikat”i değil “sanata özgü hakikat”i ifade eder (Moran, 2008: 309).

Edebiyatın işlevi konusundaki ikinci temel görüş, edebiyatın “toplumsal bakış açısının ürünü” olduğu yargısıdır. Buna göre; toplumu etkileyen, ondan etkilenen edebiyat, toplumun kültürünü gelecek nesillere aktararak yeni neslin toplumun kültürüne yabancılaşmasını engeller ve toplumsal bilincin oluşmasını sağlayarak sosyal yapının gelişmesine önemli katkıda bulunur. Bu anlamda, toplumsal meseleleri gidermede kullanılan bir eğitim aracı sayılan edebiyat, toplumun yeniden biçimlendirilmesinde, ortak ideallerin oluşmasında önemli bir etkiye sahiptir çünkü edebiyat eserleri, meydana geldikleri toplumun duyuş ve düşünüşünü, hayata bakış tarzını, geçmişteki durumunu ve geleceğine ait görüşlerini kendilerinde barındırırlar. Edebiyat eserleri, bu özelliğiyle sosyal bilimcilerce yararlı belgeler olarak kullanılabilir (Kaplan, 1998: 23).

Çılgın (2006)’ın Nurullah Ataç (1968: 141- 142)’tan aktardığına göre edebiyatın ve genel olarak sanatın duyguları eğitime işlevi vardır ve bu, çocuğa “erdem sahibi olmak ve insanı tanımak” gibi özellikler kazandırır. Ataç edebiyatın bu işlevini şöyle açıklar:

Bir toplumda ahlâkın ilerlemesini, düzelmesini istiyor musunuz? O toplumda edebiyat, sanat merakını uyandırmaya, geliştirmeye çalışın. Çocuklara, gençlere şiirler, hikâyeler, romanlar okutturun, onları tiyatrolara, sinemalara gönderin. O hikâyelerin, romanların, oyunların insanlarıyla tanışınlar, onların hayatlarını hayallerinde yaşasınlar, öğrensinler, onların içlerini, böylece gerçekteki insanları da daha iyi anlarlar. Çocuğunuz büyüyünce ne olacaksa olsun, küçükken siz ona edebiyatı sevdirmeye bakın, ilim, bilgi sonradan gelecektir, önce insanlığını kurmak, hayalini işletmek gerekir.

Kaplan (1992: 120)'a göre, edebiyatın toplumsal değeri, inançları kalabalıklara yayarak yol gösterici bir ışık olabilme tesirine sahip olmasından gelir. Ayrıca edebiyat toplumsal anlamda; gittikçe bireyselleşen dünyada insanları bencillikten uzaklaştırarak farklılıkları zenginlik olarak görmeye ve birleştirici olmaya katkı sağlar. Böylece paylaşmayı öğreterek hayatın daha iyi yaşanmasına yardımcı olur. Bu anlamda, geçmişe kurulan köprü, toplumun ortak bir paydası olarak kabul edilir (Üstel Aydın, 2009: 2). Ayrıca edebiyat, çeşitli duyma, düşünme ve hareket etme örnekleri verdiği için insana uygun bir yol seçme özgürlüğü de tanır (Kavcar, 1999: 4).

Edebiyatın estetik yaşantı oluşturma, toplumu bilinçlendirme, kültür aktarımını sağlama ve ahlaki altyapıyı oluşturarak toplumu biçimlendirme gibi işlevlerinin olduğu literatürde ifade edilmiştir. Bunlardan hareketle denilebilir ki edebiyat, bir sanat; edebî metin de bir sanat eseridir ve edebiyatın varoluşunda “biricik” olmamakla birlikte “birinci” amaç güzelliştir. Ancak edebî eserin estetik zevk verme, dışında pek çok faydası vardır ve edebiyatın faydaya yönelik işlevleri onu eğitimin vazgeçilemez bir parçası yapar (Çetişli, 2006).

2.3. Edebiyat Eğitimi

Eğitim basit anlamda; bireyin davranışlarını çevre şartlarını planlayarak istendik yönde değiştirme ve değerlendirme süreci (Sönmez, 2009: 37), daha kapsamlı düşünüldüğünde ise bireyin tüm yaşamına müdahale ederek bireyin ve toplumun yararı adına uyumun ve üretkenliğin artırılmasına yönelik düşünce ve davranış değişikliği oluşturma isteğidir. Bu süreçte birey bilgi, beceri ve tutum kazanarak birey olma ve ait olma farkındalığına ulaşır, kişiliğini geliştirir (Duymaz, 2002: 28-29). Konusu insan olan, üslubu ve içeriği itibarıyla estetik zevk, duygu, fikir ve kültür zenginliği barındırarak insanların hassasiyet kazanmalarına, iç dünyalarının zenginleşmesine, davranışlarının ve çevreyle ilişkilerinin iyileşmesine katkı sağlayan edebiyat ise insanın her anlamda gelişimini gerçekleştiren bir vasıta. Buradan da anlaşılacağı gibi edebiyatın ve eğitimin konusu insandır. Dolayısıyla insanla ve toplumla ilgilenme açısından birbirini tamamlayan ve birbiriyle ilişkili olan edebiyat ile eğitim, insanı ve insan ile yaşam arasındaki ilişkiyi ele alma bakımından benzerlikler gösterir (Özdemir, 2008; Keleş, 2009; Kavcar, 1999).

Eğitimin önemli işlevlerinden biri bireyin kendisini inceleyerek çatışmalarını gidermek ve sağlıklı seçim yapmayı öğretmektir. Edebiyat eserleri de insanı ve çevresini tanıtır insanın kendisiyle, diğer insanlarla, doğal çevresi ve toplumsal çevresiyle çatışmalarını ve problemlerini yansıtarak gerçek veya hayalî insanların benzer seçimleri nasıl yaptıklarını ve bu seçimler sonucundaki mutluluk ve mutsuzluklarını insanların önüne serer. Bu anlamda da eğitim ile edebiyat arasında ortaklıklar söz konusudur (Kavcar, 1999). Bu ortaklık insanın kendisini ve çevresini tanımasını sağlayarak vatan, millet sevgisi aşılama ile iyi, çalışkan, erdemli ve ahlaklı bireyler yetiştirme hedefleridir. Belirtilen hedeflere ulaşmada insancıl yaklaşımı kendilerine hareket noktası yapan edebiyat ile eğitimin kesişim noktası ise edebiyat eğitimidir (Keleş, 2009: 1).

Edebiyat eğitimi; bireyin hayal gücünü ve yaratıcılığını artırarak empati kurabilme, hayata farklı açılardan bakabilme, duygu ve düşünceleri sözlü ve yazılı olarak ifade edebilme becerilerini geliştirir. Bunun yanı sıra yaşanan toplumun kültürünü, değer yargılarını tanıma, dilin işleyiş biçimleri ile doğru kullanımını gösterme olanağı sunarak toplumun söz varlığının yeni kuşaklara aktarılması, toplumsal duyarlılığın, duyuş ve düşünüş biçiminin sürekliliğinin sağlanması ve kültürel yapının korunup geliştirilmesi hususunda etkili rol oynar (Çelik, 2010: 31-32). Ayrıca insan olmanın gerçekliği, sevinci ve ıstırabı, en iyi şekilde sanat ve edebiyat eserlerinde ortaya çıktığından edebiyat eğitimi; bilim, felsefe ve ahlak kadar insanı tanımak ve anlamak adına imkânlar sunar (Taşdelen, 2006).

Ayrıca, edebiyat, zevk alma ve beğeni inceliği geliştirme anlayışını yönlendirdiğinden “güzellikler içinde yaşama” ve “güzellikler oluşturabilme” eğitimidir (Cemiloğlu, 2003: 46). Bu eğitimin gayesi; güzellik duygusunu ortaya çıkarmak, geliştirip zenginleştirerek terbiye etmek, evrensel insan ruhunun duyarlılıklarını sezdirmek, millî zevki tattırarak ait olunan milletin kültürünü tanıtmak, konuşulan dilin inceliklerini ve zenginliklerini göstermektir (Çetişli, 2006). Bununla birlikte genel olarak sınıflandırılacak olursa edebiyat eğitiminin ilmî, estetik, fikrî, pratik ve pedagojik endişe ve gayeleri vardır. Dolayısıyla edebiyat hakikatin, hikmetin, güzelliğin, faydanın ve bütün bunları kapsayan pedagojik bir terbiyenin peşindedir ve bütün bunların amacı nitelikli ve donanımlı insan yetiştirmektir (Özarlan, 2006). Bu noktada edebiyat derslerinin önemi ortaya çıkmaktadır.

Edebiyat dersleri; toplumun kültürel yapısını ve eserlere yansıyan davranış kalıplarını benimseterek aidiyet duygusu kazandırmak, Türkçenin gelişiminden yola çıkarak dilin durağan bir yapısının olmadığını kavratmak, insani değerlerin zaman içerisindeki değişimini takip etme anlayışı edindirmek, duyuş ve algılayış inceliği uyandırmak gibi faydalar güder (Cemiloğlu, 2003: 4). Bununla birlikte bu dersler; yazılı ve sözlü eserleri anlamlandırma, içerik ve biçim olarak yapılarını kavrama, yeni ürünler ortaya koyma yolunda estetik ve doğru bir şekilde yazma ve konuşma gibi becerilerin kazandırılmasını amaçlar (Canlı, 2006 :45).

Edebiyat eğitiminin temel amaçları olarak görülen ve bireysel gelişimin zeminini oluşturan amaçlara en etkili şekilde nasıl ulaşılabileceği 1923'ten günümüze birçok kez tartışılmış ve öğretim programlarının güncellenmesi yoluna gidilmiştir. Gücüyeter (2002), cumhuriyetin ilk yıllarından beri ilk ve ortaöğretim kurumlarının gayeleri arasında Türkçe eğitiminin çok önemli bir yer teşkil ettiğine, programların haftalık ders dağılımında Türkçe ve edebiyat derslerine diğer derslerden daha çok yer ayrıldığına ve bu derslerin en önemli kültür dersi olarak kabul edildiğine işaret etmiştir. Bununla birlikte yazar, tüm çalışmalara rağmen yüksek öğrenim görmüş pek çok aydının dahi kendi sahasıyla ilgili bir konuyu bile düzgün ve açık bir dille rahatça ifade edemediğine değinerek Türkçe ve edebiyat derslerine verilen önemin kâğıt üzerinde kaldığına ve uygulamaya geçirilme hususunda pek başarılı olunamadığına vurgu yapmıştır. Aşağıda cumhuriyetin ilanından günümüze kadar uygulanan Türk dili ve edebiyatı programları tanıtılmıştır.

2.4. Cumhuriyetin İlanından Günümüze Türk Dili ve Edebiyatı Programları

Türkiye'de; 1924, 1927, 1929, 1934, 1938, 1945, 1949, 1953, 1957, 1976, 1992, yıllarında olmak üzere 11 program uygulamaya koyulmuştur. Bunların sonuncusu ise 2005-2006 eğitim öğretim yılında uygulanmaya başlayan ve şu an yürürlükte olan öğretim programıdır.

Programların başlangıcını 1924 yılında hazırlanan ve eğitim öğretim yaşantısına yön verme amacının ön planda tutulduğu program oluşturur. Bu program daha sonraki dönemlerde çeşitli değişikliklere uğramış ancak bunlar program geliştirme ve iyileştirme

gayretinden ziyade okulların öğrenim sürelerine ve kademelerine yönelik yapılmıştır (Cemiloğlu, 2003: 23).

Edebiyat derslerinin ilk müfredat programı olarak kabul edilen 1924 programında Türkçe öğretiminin ortaokul, lise ve öğretmen okullarında nasıl yapılması gerektiği hususuna dair açıklamalar yapılarak dil ve edebiyat derslerinin ilkeleri belirlenmiş ve edebiyat lise 3. sınıfta ayrı bir şube olarak kabul edilmiştir. Bu programda içerik olarak lise 1. sınıfta edebi bilgilere 2 ve 3. sınıfta ise edebiyat tarihine yer verilmiştir. Ancak program, ders kitabı sayılabilecek bir eser bulunmadığı için tam olarak uygulanamamış, yaklaşık üç yıl uygulamada kaldıktan sonra cumhuriyet öncesi dönemden farklı olmadığı, yazılı anlatım çalışmalarını içermediği, edebiyat tarihine gereğinden fazla yer verdiği ve bazı eksiklikleri olduğu gerekçeleriyle değiştirilerek 1927 yılında yeniden düzenlenmiştir (Dursunoğlu, 2006; Güven, 2010; Uçar, 2009).

1927 müfredat programında önceki programdan farklı olarak; okunan eserlerin incelenmesine, Türk edebiyatı eserleri ile Batı edebiyatı eserlerinin karşılaştırılmasına ve yazılı ve sözlü ifade etme çalışmalarına ağırlık verilmiştir. 1924 ve 1927 programının ortak yönü ise bu programların edebiyat tarihi üzerine yoğunlaşmaları ve içerik ile kaynak açısından yeterli olmamalarıdır (Dursunoğlu, 2006).

1 Kasım 1928 yılında yeni Türk alfabesi kabul edilmiş, eğitim kurumlarında bu alfabenin öğretilmesi zorunlu tutulmuştur. İlk aşamada Türkçe dersi olmak üzere kademeli olarak tüm derslerin bu alfabeyle işlenmesi mecburi kılınmıştır. Yeni alfabeyle birlikte yeni ders kitapları basılmış, Arapça ve Farsça dersleri programdan çıkarılmıştır. Yeni Türk alfabesinin kabulünden sonra programlarda da değişikliğe gidilmiş ve 1929 yılında Türkçe ve edebiyat öğretimi için yeni bir program hazırlanmıştır. Hazırlanan programda dil eğitimini, dil ve edebiyat adıyla ayırmanın yanlış olduğu ortaokul ve lisedeki dil eğitiminin bir bütün sayılması gerektiği belirtilmiş, dil eğitiminin ortaokul ve liselerde “Türkçe” adı altında verilmesi kararlaştırılmıştır. Ayrıca Türkçe öğretiminin kültürel, toplumsal, millî ve ahlakî amaçları ile ilke ve esaslarının ilk defa bu programla belirtilmesi; düşünme, konuşma, okuma ve yazma yeteneklerinin geliştirilmesine ağırlık verilmesi ve divan edebiyatının programdaki yerinin azaltılması sebebiyle bu program daha önceki programlardan yöntem açısından farklılık göstermiştir (Dursunoğlu, 2006; Özdemir, 2008).

1934 yılında lise edebiyat müfredat programı değiştirilmiş ancak bu program, öğretimin ortaokulda “Türkçe”, lisede ise “edebiyat” olarak adlandırılması dışında pek yenilik getirmemiştir. 1935 yılında, öğretmenler için kılavuz kitap hazırlanmış ve bu kılavuzda ders kitapları ve müfredat programları hakkında bilgi verilmiştir. 1936 yılında ise Atatürk, dil bilgisi kuralları tam olarak belirleninceye kadar dil bilgisi öğretimini okullardan kaldırmıştır. 1938 yılında lise edebiyat programında, derse ait ödevlerle ilgili bazı açıklamalar yapmak suretiyle değişiklik yapılmıştır. 1940 yılından sonra dil bilgisi dersi için tekrar çalışmalara başlanmış ancak bu ders için belirli bir saat ayrılmamıştır. Bununla birlikte bu alanda okullarda kullanılmak üzere kitaplar çıkarılmıştır. 1942 yılında yalnızca lise 3. sınıfların programında değişiklik yapılmış ve edebiyat dersinin saati azaltılmıştır (Dursunuoğlu, 2006; Güven, 2010).

1945 yılında; edebiyat sözünün, öğrencinin zihninde metinlerin dışında bir edebiyat bilgisi olduğu fikrini uyandırdığı düşüncesinden hareketle uygulanmakta olan edebiyat programı kaldırılmış, ortaöğretimin her kademesinde dil eğitimi bir bütün olarak kabul edilip “Türkçe” adı altında birleştirilmiştir. Programın yürürlükten kaldırılmasının ardından programın yerini tutması amacıyla lise Türkçe öğreniminin esasını teşkil eden ve liselerdeki edebiyat öğretimine yeni bir yön veren, okuma metinlerini duygu, düşünce, şekil, kelime ve dilbilgisi bakımından incelemek gibi yeni etkinlikler getiren Türkçe kitapları okutulmaya başlanmıştır (Dursunuoğlu, 2006; Uçar, 2009).

Edebiyat programlarında 1949 yılında farklı düzenlemeler yapılarak lise 1. sınıflar için yeni bir program hazırlanmış ve dil ve edebiyat öğretiminin yapıldığı derse “Türk dili ve edebiyatı” adı verilerek lise 1 ve 2. sınıflar için ilk defa dil bilgisi dersi konulmuştur. Ancak bu ders 3. sınıflarda okutulmamıştır. Dil ve edebiyat öğretiminin açıklayıcı bir şekilde ele alındığı bu program 1950 yılında lise 2 ve 3. sınıflar için hazırlanan müfredat programı ile son şeklini almıştır. 1952 yılında öğretim programları liselerin 4 yıla çıkarılması kararı ile tekrar değiştirilmiş ve edebiyat şubelerine “Garp edebiyatı” dersi konulmuştur. Ancak 1954 yılında bazı liseler ve dengi okullar tekrar 3 yıla indirilmiş dolayısıyla program tekrar yenilenmiştir. Bu programla kompozisyon dersleri için ayrı bir not verilmesi kararlaştırılmıştır (Dursunuoğlu, 2006; Gücüyeter, 2002).

1956 yılında tekrar program değişikliğine gidilmiş ve bu değişiklik 1957'deki programın temelini oluşturmuştur. Hazırlanan program, daha öncekilerin tümünün olgunlaşmış hâli olarak kabul edilmiştir. 1957 programı 1976 yılı hariç ders adlarının değişmesi dışında 1991 yılına kadar yürürlükte kaldığı için en uzun süre uygulanan program olmuş, dolayısıyla çok eleştirilmiş ve tartışılmıştır (Dursunoğlu, 2006; Gücüyeter, 2002; Özdemir, 2008; Polat, 2008).

Öncekilere göre daha iyi uygulanabilir olan 1957 programı metin seçimine ve metoda teferruatlı olarak yer ayıran bir programdır. Programın eksikliği ise derslerin okuma ve kompozisyon esas alınarak yapılması, dil bilgisi eğitimine yeterince önem verilmemesidir. Programa göre, dil bilgisi konuları eğer derste uygun ortam bulunursa işlenebilecektir. Bu durum dil bilgisi eğitiminin gelişigüzel yapılmasına neden olmuştur. Bu programla daha önce sadece son sınıflarda olan edebiyat şubesi ayrımı ikinci sınıflarda da uygulanmaya başlamıştır. Programa göre Türk dili ve edebiyatı dersi lise 1. sınıfta haftada 5 saat, 2. sınıf edebiyat şubesinde 5 saat, fen şubesinde 4 saat olarak belirlenmiştir. Son sınıfta ise bu derse, edebiyat şubesinde 6 saat ve fen şubesinde 3 saat ayrılmıştır. 1957 programı, Talim ve Terbiye Kurulunun 23.9.1976 tarih ve 345 Sayılı Kararıyla ders saatlerinin dağılımının değiştirilmesi sebebiyle yeniden yapılandırılmıştır. Buna göre; lise 1. sınıfta 3 saat edebiyat, 1 saat Türk dili ve 1 saat kompozisyon; lise 2. sınıf edebiyat şubesinde 3 saat edebiyat, 1 saat Türk dili, 1 saat Türkçe kompozisyon; fen şubelerinde 2 saat edebiyat, 1 saat Türk dili, 1 saat Türkçe kompozisyon; lise 3. sınıflarda ise edebiyat şubesinde 4 saat edebiyat, 1 saat Türk dili, 1 saat Türkçe kompozisyon; fen şubesinde 2 saat edebiyat, 1 saat Türk dili, 1 saat Türkçe kompozisyon dersi vardır (Dursunoğlu, 2006; Gücüyeter, 2002; Polat, 2008).

1976 yılında uygulanmaya başlayan programla ders isimleri ve ders kitapları değiştirilmiştir. Edebiyat öğretimi; “Türk edebiyatı”, “Türk dili” ve “Türkçe kompozisyon” olmak üzere üç ayrı ders şeklinde belirlenmiş ve bu derslere dair açıklamalar programda ayrı ayrı verilmiştir. Bununla birlikte “millî kimlik” kazandırma gayesinin ön plana çıkarıldığı program sadece bir yıl uygulanmış ve yeniden 1957 programına dönüş yapılmıştır (Dursunoğlu, 2006; Gücüyeter, 2002; Güven, 2010; Polat, 2008). 1987-1988 eğitim öğretim yılında ise 3. sınıflardaki edebiyat şubesine “sosyal bilimler ve edebiyat” ismi verilmiştir (Dursunoğlu, 2006; Güven, 2010).

33 yıl uygulamada kalan 1957 programı, 1991 yılında değiştirilmiş ve “Ders Geçme ve Kredili Sistem”e yönelik bir program uygulamaya konulmuştur (Dursunoğlu, 2006; Güven, 2010; Kurt, 2009). Bu sistemle; öğrencilerin yetenek ve istekleri yönünde yetiştirilmeleri, eğitimde demokratik bir ortam oluşturularak öğrencinin merkez alınması, sınıfta kalmanın önlenmesi, eğitimin aşırı merkeziyetçilikten kurtarılarak yerel özelliklerin ön plana çıkarılması, programların esnek bir hâle getirilmesi, ara insan gücünün yetiştirilmesi, yüksek öğrenim yapmak isteyen öğrencilerin ortaöğretimde iken istediği alana yönlendirilmesi amaçlanmıştır (Akyüz, 2010: 358; Erdoğan, 2001: 76-77).

Yeni sisteme göre, liselerde 20 ortak dersle birlikte öğrencilerin istekleri doğrultusunda belirlenecek 57 çeşit seçmeli ders vardır. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumları ile özel yönetmeliğe sahip okullardaki öğrencilerin, birinci dönem almak zorunda oldukları ortak derslerle birlikte programda belirtilen ortak dersleri de almaları kararı alınmıştır. Ortak derslerden başarısız olan öğrencilerin bu dersi bir defa daha alması, tekrar başarısız olduğunda ise dersi bırakması esası getirilmiştir. Ayrıca, Türk dili ve edebiyatı dersinin başarılması zorunlu kılınmış ancak seçmeli bir desten başarısız olan öğrenciye tekrar bu dersi seçme imkânı tanınmıştır (Ünal ve Ünal, 2010: 119). Bununla birlikte “Ders Geçme ve Kredili Sistem” esas alınarak 20.11.1991 Tarih ve 304 Sayılı TTKB kararı ile uygulamaya konulan Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı; sistemin yeterince anlaşılmadığı, bu nedenle uygulanamadığı, uygulama için yeterli eleman olmadığı, sistemin öğrencilerin boş zamanını artırdığı ve şiddet olaylarına yol açtığı, öğrenciler arasında arkadaşlık ilişkilerini azalttığı gibi gerekçelerle değiştirilmiştir. Bunun üzerine aynı yönetmelik dâhilinde 1992-1993 eğitim öğretim yılında uygulanmak üzere yeni bir program hazırlanmıştır (Erdoğan, 2001: 77, Dursunoğlu, 2006; Güven, 2010; Kurt, 2009).

9.11.1992 Tarih ve 2370 Sayılı Tebliğler Dergisi’nde yayımlanarak yürürlüğe giren Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı, diğer programlardan farklı olarak yıl yerine dönem yani yarıyıl esas alınarak önce dört, daha sonra altı döneme ayrılmıştır. Bu programda, daha önce Türk edebiyatı, dil bilgisi ve kompozisyon şeklinde ayrılan dersler birleştirilmiş Türk dili ve kompozisyon derslerinin dönüşümlü olarak yapılmasına karar verilmiş ve bu durum programın “Açıklamalar” bölümünün 4. maddesinde “Kompozisyon, Edebiyat ve dil çalışmaları ayrı not konusu olmakla birlikte, dönem notu olarak Türk Dili

ve Edebiyatı dersi için bir not verilir.” şeklinde ifade edilmiştir (Dursunoğlu, 2006; Kurt, 2009; MEB, 1992; Polat, 2008).

1992 programında Türk dili ve edebiyatı dersine ayrılan haftalık ders saatleri; 1 ve 2. dönemler için 3 saat edebiyat, 1 saat Türk dili ve kompozisyon olmak üzere 4 saat; 3 ve 4.dönemler için 2 saat edebiyat ve 1 saat Türk dili ve kompozisyon olmak üzere 3 saat olarak belirlenmiştir (Dursunoğlu, 2006). Bununla birlikte 1992 Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı; hedefler, içerik, yöntem ve teknikler ile ölçme-değerlendirme konularındaki eksiklikleri sebebiyle eleştirilmiştir. Programa dönük bazı eleştiriler şunlardır:

1. Program duyuşsal ve psikomotor alanlardan ziyade bilişsel amaçlara yöneliktir. Duyuşsal alan amaçlarının göz ardı edilmesi; tartışan, kime neden saygı, sevgi göstereceğini bilemeyen bireyleri ortaya çıkarmış ve günlük yaşantıyı olumsuz etkilemiştir (Saraç, 2006).
2. Hedefler; öğretmek, kavratmak, geliştirmek, kazandırmak, benimsetmek şeklinde ifade edilmiş, dolayısıyla öğrencinin değil öğretmenin yapacaklarına işaret edilmiştir (Saraç, 2006).
3. Edebiyat, dil bilgisi ve kompozisyon ayrı öğretim gerektirmesine rağmen bu alanlara ait hedefler programda ortak yazılmıştır (Saraç, 2006). Dil ve edebiyat derslerine ait ayrıntıların bağımsız olarak ders konusu yapılması ise programı bilimsellikten uzaklaştırmıştır (Cemiloğlu, 2003: 30-31).
4. Program amaçlar açısından geniş, davranışla ilgili öneriler açısından yetersizdir (Cemiloğlu, 2003: 28-29).
5. Türk dili ve edebiyatı için ayrılan ders saati süresi programın uygulanması ve kitaplardaki konuların yetiştirilmesi açısından yeterli olmamıştır (Dursunoğlu, 2006).
6. Program, dersin içeriğini belirtmeye yönelik olduğundan nitelikten ziyade nicelik odaklıdır (Cemiloğlu, 2003: 30; Kurt, 2009: 84; Özdemir, 2008: 20).
7. Yazarlar, eserler ve dönemler adına hiçbir şeyin ihmal edilmemesi düşüncesiyle programda ayrıntılara geniş yer verilmiştir. Bu durum oldukça yoğun bir içeriğin ortaya çıkmasına sebep olmuş, bilginin; araştırma, inceleme

ve yorumlamadan ziyade aktarılarak öğretilmesi sonucunu ortaya çıkarmıştır (Cemiloğlu, 2003: 30; Özdemir, 2008: 20-21).

8. Programda yer alan konuların özel amaçları belirlenmemiştir. Bu durum ise programın geçerliğini zayıflatmıştır (Kurt, 2009: 84).
9. Programda; amaçlara ulaşmak için hangi öğrenme-öğretme aktivitelerinin kullanılması gerektiği ile konuların ve konularla ilgili metinlerin sınıf ortamında nasıl işleneceğine ve sınıf ortamının nasıl düzenleneceğine dair bir ayrıntı yer almamıştır. Bu husustaki öneriler hem sınırlıdır hem de planlı bir şekilde aktarılmamıştır. Yöntem konusunda göz önünde bulundurulması gereken hususlar ise ancak yöntemlerle ilgili bilgisi olan bireylere çağrışım yapabilecek türde olduğu için program yöntemler konusunda yeterince net değildir. Dolayısıyla belirtilen hedeflere nasıl ulaşılacağı tamamen öğretmenin bireysel yeteneğine ve başarısına bırakılmıştır. Bu durum ise ülke genelinde bir davranış bütünlüğünün oluşmasını zorlaştırmıştır (Cemiloğlu, 2003: 28; Günay, 2006; Kurt 2009; Saraç, 2006).
10. Bu programda ölçme-değerlendirme yalnızca yazılı yoklamaya dayanmaktadır. Bu sebeple alternatif değerlendirmelere çok fazla yer verilmemiştir (Saraç, 2006).

Yukarıda belirtilen sebeplerden dolayı eleştirilen 1992 programı 1995-1996 öğretim yılı başında yürürlükten kaldırılarak henüz programı dahi hazırlanmamış olan Sınıf Geçme Sistemi'ne geçilmiştir. Ders Geçme ve Kredili Sisteme göre dönemler esas alınarak hazırlanan ve Sınıf Geçme Sistemi'nde uygulanmakta olan bu program 2445 ve 2470 sayılı Tebliğler Dergisi'ndeki açıklamalar doğrultusunda sınıflar esas alınarak düzenlenmiş ve bu çerçevede uygulanmıştır (Dursunoğlu, 2006; Kurt, 2009; Polat, 2008). Ancak bu sisteme yönelik program henüz hazırlanmadan "Ortaöğretimin Yeniden Yapılandırılması" çerçevesinde, Talim ve Terbiye Kurulunun 07.06.2005 tarih ve 184 sayılı kararı ile liselerin öğrenim süresi 2005-2006 öğretim yılından itibaren kademeli olarak 4 yıla çıkarılmış ve öğretim programları yeniden düzenlenmiştir (MEB, 2005c).

2.5. 2005 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı

Talim ve Terbiye Kurulunun 07.06.2005 tarih ve 184 sayılı kararı ile 2005-2006 öğretim yılından itibaren liselerin öğrenim süresinin kademeli olarak 4 yıla çıkarılmasıyla ortaöğretim programlarının yeniden düzenlenmesi ihtiyacı doğmuştur. Bu doğrultuda 14.07.2005 tarih ve 197 sayılı Kararı ile Dil ve Anlatım ile Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı 2005-2006 eğitim-öğretim yılı itibariyle denenip geliştirilmek ve kademeli olarak uygulanmak üzere kabul edilmiştir (Cemiloğlu, 2003; Dursunoğlu, 2006; Güven, 2010; Kurt, 2009; Polat, 2008).

Hazırlanan yeni dil ve anlatım ile Türk edebiyatı dersi öğretim programları, Talim ve Terbiye Kurulunun 12.07.2004 tarih ve 114, 115, 116, 117 ve 118 sayılı kararları ile yapılandırmacı öğrenme teorisi temel alınarak geliştirilmiş, 2004-2005 öğretim yılında pilot olarak seçilen illerdeki okullarda uygulamaya koyulan ve ilköğretim okullarının 1-5. sınıfları için hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı ile bu programın devamı niteliğinde olan 6-8. sınıflar için hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı doğrultusunda oluşturulmuştur.

Daha önceki programlar; bilgiye ağırlık verdiği, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate almadığı, ezberci bir anlayışa dayandığı, günlük yaşamla ilgili becerilere yer vermediği gibi sebeplerden dolayı eleştirilmiştir (Özdemir, 2008: 9). Bu nedenle yeni programlarda öğrenmenin çoğunlukla öğretmenin yönlendirdiği ve kontrol ettiği, öğrencinin alıcı durumunda olduğu, derslerin öğretmenin anlatımları ile yürütüldüğü ve yoğun bir şekilde kitaplara dayandığı bir süreç olarak işleyen ve geleneksel eğitim yaklaşımı olarak kabul edilen davranışçı yaklaşımdan (MEB, 2009b) farklılık göstermektedir. Yeni öğretim programlarında, öğrencinin ön bilgilerini harekete geçirme, gelişim düzeyini dikkate alarak etkili iletişim kurma, anlama, sorgulama, bilgiyi uygulama ve değerlendirmeye dayanan öğrenci merkezli öğrenmeyi temel alan, öğrenme sürecinde öğrenci katılımına, işbirlikli öğrenmeye ve öğretmen rehberliğine ağırlık veren yapılandırmacı yaklaşım merkeze alınmıştır. Ayrıca çoklu zekâ, beyin temelli öğrenme, öğrenci merkezli eğitim, bireysel farklılıklara duyarlı eğitim, sarmal, tematik ve beceri yaklaşımı gibi çeşitli eğitim yaklaşımları da benimsenmiştir (Gömleksiz ve Kan, 2007: 60; MEB, 2009a: 10).

Hazırlanan yeni öğretim programına göre daha önce Türk dili ve edebiyatı adıyla bir ders olarak belirlenen ders, “Türk edebiyatı”, “dil ve anlatım” olmak üzere iki ayrı ders olarak belirlenmiştir. Dil ve anlatım dersinin ayrı bir ders olarak belirlenmesinin sebebi ise şu şekilde açıklanmıştır: Türkçenin kullanımı esnasında kazandığı ve kazanabileceği her türlü değer ve özellikleri öğrencilere beceri düzeyinde kazandırmak, kişinin zihinsel gelişim sürecinde; dinleme, okuma, anlama, konuşma ve yazma becerileriyle kültürel kimliğin oluşması ve zenginleşmesine, bireyin kendisini yazılı olarak kolay, doğru ve güzel bir şekilde ifade etmesine zemin hazırlamak, dilin her düzey ve bağlamdaki kullanımını kavratmak ve özelliklerini sezdirmek için bağımsız bir “dil ve anlatım” dersine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu sebeple Türk edebiyatı dersinden bağımsız bir derse ihtiyaç duyulmuş, dersin varlık sebebi düşünülerek adı dil ve anlatım konulmuştur (MEB, 2005b).

Bu dersin hareket noktası ve amacı olarak; ilköğretimi bitiren öğrencilerin, dili kullanma becerisi kazanarak zamanın ihtiyaçlarına cevap verebilecek aydın kişiler durumuna gelebilmelerini sağlamak, öğrencilerin kazandıkları dil becerileri ile kendilerini her düzeyde sözlü ve yazılı olarak iyi, doğru ve güzel ifade etmelerine yardımcı olmak ve her türlü Türkçe metni doğru anlayıp yorumlayabilme alışkanlığı kazandırmak gibi hedefler belirtilmiştir. Ayrıca, dil ve anlatım becerileriyle öğrencilerin kendi kimliklerinin bilincinde olan, evrensel değerlere ve gelişmelere açık; düşünen, hisseden ve bunları Türkçe ile ifade edebilen bireyler hâline gelmeleri amaçlanmıştır. Bu sayede Türkçenin ses ve söyleyişini geliştirerek kullanabilen; bu dille düşünen, bireysel dünyasını zamanın gerektirdiği ölçüde genişletip derinleştirerek zenginleştirebilen; ilim ve felsefe yapabilecek temel beceri ve alışkanlıkları kazanan; inanan, hisseden, var olanı algılayan ve değerlendirebilen; Türkçenin evreninde kendisini çağdaş insan olarak hisseden; toplumla bütünleşmiş öğrenciler yetiştirmek amaçlanmıştır (MEB, 2005b).

2.5.1. Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı

Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı’nda edebî metinlerin; kültür değerlerini sanat zevki ve anlayışıyla hayatın gerçekliğinden hareketle somutlaştırdığı için insanın zevkinin gelişmesine ve ait olduğu toplumun değerlerini benimsemesine hizmet ettiği belirtilmiş ve edebiyat eğitiminin estetik zevkin gelişmesi, kültürel değerlerin ifadesi ve

yorumlanması, sürdürülen hayatın farklı bir dikkat ve duyarlılıkla dile getirilmesi bakımından son derece önemli olduğu vurgulanmıştır.

Programda edebiyat eğitiminin amacı, Millî Eğitimin Temel Amaçları'na bağlı kalınarak; edebi metinlerdeki sanat değerlerini sezmek, dilin metinde kazandığı anlamları kavramak ve metni yorumlamayı sağlayacak becerileri kazandırmak şeklinde ifade edilmiştir. Bu eğitimin ilk ve önemli basamağının lise yıllarındaki edebiyat dersleri olduğu bu derslerde öğrencilere, her yönüyle bireysel, ulusal, evrensel değer, zevk ve anlayışın edebî metinlerde nasıl inceleneceği ve değerlendirileceği hususunda beceriler kazandırılması ve sanata özgü yaşantının özelliklerinin hissettirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca programda öğrencilerin; her düzeydeki dil göstergelerinin nerede, niçin, nasıl ve neden kullanıldığını kavrayabilecek bir anlayışa ulaşmalarının sağlanması hususu vurgulanmıştır (MEB, 2005a).

Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'nın hareket noktası ve amacı ise Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (9-12. Sınıflar)'nda (MEB, 2005a: 8) aşağıdaki gibi ifade edilmiştir:

Bu programda; ilköğretim okulunu bitirmiş, kendisini yazılı ve sözlü olarak ifade edebilen öğrencilerin düzeyleri hareket noktası alınmıştır. Orta öğretimde dört yıl boyunca okutulan Türk Edebiyatı dersiyle; özel uzmanlık alanı istemeyen her türlü metni, yazıldığı dönemin zihniyetiyle ilişkilendirerek anlayıp değerlendirebilen; başta sanat metinleri olmak üzere, yine her türlü metni yapı, tema, dil ve anlatım, anlam ve gelenek bakımından inceleyip çözümleyen ve yorumlayabilen; benzer ve farklı metinleri birbiriyle karşılaştırıp bunlardan sonuçlar çıkarabilen öğrenciler yetiştirilmek istenmiştir. Ayrıca öğrencilere edebî metinler aracılığıyla estetik zevk kazandırmak hedeflenmiştir... Kısacası; liseyi bitiren öğrencilerin Türkçe ile sanat eseri ortaya koyabilecek, gündelik hayatla ilgili her türlü yazışmaları yapabilecek becerileri kazanmaları; Türkçe ile yazılmış ilmi ve felsefi yazıları anlayıp değerlendirme olgunluğuna kavuşmaları, sanat metinlerini inceleyip onları yorumlayabilecek seviyeye ulaşmaları amaçlanmıştır. Öğrencilerin, uygulanamayan ve kullanılmayan bilgileri tekrar eden değil; bu derslerde elde ettiklerini yaşama tarzıyla birleştiren, kendi kimliğinin farkını varmış ve evrensel açık bireyler olmaları hedef olarak belirlenmiştir.

Yeni öğretim programının öngördüğü edebiyat eğitimi anlayışı; yaşanan, tasarlanan ve hissedilen bireysel ve toplumsal gerçekliği zamanın şartlarına göre yorumlayarak zenginleştiren, değiştiren, daha görünür, anlaşılır ve sezilir kılan edebî metinlerin esas alınması ve çözümlenmesi üzerinedir. Hazırlanan programda önceki edebiyat öğretim programlarından farklı olarak üniteler esas alınmış hangi beceri ve anlayışın nerede, niçin ve nasıl kazandırılacağı soruları, ünite adı verilen birimler çevresinde ele alınmış, üniteler

arasında ilişki kurulmuştur. Program metin merkezli olduğu için öğrencilerin metinleri öncelikle yapı bakımından çözümlenmeleri, tema, dil-anlatım ve anlam bakımlarından incelemeleri ve daha sonra yorum yapmalarını sağlamak üzere hazırlanmıştır. Böylece öğrencilerin edebiyat tarihi ve edebî kişilikler hakkındaki bilgileri ezberlemek yerine metni çözümlenme, anlama ve yorumlama becerilerini kazanmaları ve bunlardan yararlanarak estetik yaşantının zevkine varmaları amaçlanmıştır (MEB, 2005a).

Programda, kazanımların; farklı yetenek, zevk ve kültür birikimine hitap edecek şekilde her öğrencinin, metni kazanımlar ve etkinliklerin işaret ettiği doğrultuda kendince değerlendirip yorumlayarak ve kendi evrenini zenginleştirecek nitelikte oluşturulduğu; değişmez doğrular, şüphe edilmez gerçeklikler öğretmeye yönelik hazırlanmadığı ifade edilmiştir. Ayrıca, kazanımlardan hareketle metinlerin nasıl çözümleneceği konusunda gerekli açıklamalar yapılarak örnek etkinliklere yer verildiği belirtilmiştir.

Yenilenen edebiyat programında edebî metnin, ortaya çıktığı dönemin zihniyetiyle ve kendisinden önce ve sonra yazılmış veya söylenmiş olan edebî eserlerle ilişkili olduğu; her okunduğunda yorumlanarak yeniden kurulacak bir yapıya ve yeniden anlamlandırılacak anlatım ve dil özelliklerine sahip olduğu belirtilerek programın hazırlanmasında bu hususların göz önünde bulundurulduğu ifade edilmiştir. Ayrıca edebî devir, kişilik ve metin hakkında önceden hazırlanmış bilgileri vermenin beklenen yararı sağlamadığı düşüncesiyle; öğrencilerin metinleri çözümlenerek kendi kendilerini zevk, anlayış, beceri ve bilgi bakımlarından zenginleştirmeleri hedeflenmiştir. Bu hedefe ulaşmak için günümüzde geçerli olan metotlardan yararlanarak öğrencilerin metinleri incelemesi, anlaması, değerlendirmesi ve yorumlamasına imkân hazırlanmıştır (MEB, 2005a).

Yeni öğretim programında dokuzuncu sınıfta; genellikle yakın dönem Türk edebiyatından seçilen örnekler çevresinde, farklı tarz ve türdeki metinlerin yapı, tema, dil-anlatım, anlam bakımlarından nasıl incelenip çözümleneceği ve yorumlanacağı üzerinde durulurken on, on bir ve on ikinci sınıflarda ise Türk edebiyatının farklı dönemlerine ait metinlerin dokuzuncu sınıfta kazandırılan metot, anlayış ve becerilerle incelenmesi hedef alındığı belirtilmiştir. Her sınıfta öğrencilerin eğitim etkinliğine katılmalarına ve hatta bu etkinliğin merkezinde bulunmalarına özen gösterildiği dile getirilmiştir.

Programda; öğretmenin ve öğrencinin metinlere nasıl yaklaşacakları açık ve net olarak sıralanmış, kazanımların; Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'nda farklı yetenek, zevk ve kültür birikimine hitap edecek şekilde her öğrencinin, metni kazanımlar ve etkinliklerin işaret ettiği doğrultuda kendince değerlendirip yorumlayarak ve kendi evrenini zenginleştirecek nitelikte oluşturulduğu, değişmez doğrular, şüphe edilmez gerçeklikler öğretmeye yönelik hazırlanmadığı ifade edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin her ünite de gerçekleştirecekleri etkinlikler ile öğretmenin ders esnasında vurgulaması gereken hususlar açık bir şekilde belirtilerek bazı ünite ve konuların başında neyin, niçin problem olarak ele alınıp nasıl çözümleneceği açıklanmıştır (MEB, 2005a).

Bununla birlikte programda, aynı metinle farklı iletişimlerin gerçekleşebileceği hususu gözden uzak tutulmamış, bireysel farklılıkların sınıftaki hareketliliğin kaynağı durumunda olduğu düşüncesinden hareketle sınıf ortamında çok yönlü bir iletişimin gerçekleşeceği belirtilerek sınıfın, öğrencilerin edebî metnin hissettirdiği ulusal ve evrensel kültürle zenginleşip metinle bütünleşerek estetik yaşantının sağladığı hazzın tadıldığı ve yaşandığı bir mekân olması arzulanmıştır. Bu düşüncelerle hazırlanan programda aşağıda belirtilen genel amaçların gerçekleştirilmesi hedeflenmiştir (MEB, 2005a):

Türk Edebiyatı Dersinin Genel Amaçları

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 değerlerin edebî metinlerde nasıl yansıdığını belirlemek,

7. Türkçenin, Türk ulusunun kimliği olduğunu kavratmak,
8. Yeni düşünceler üretebilme yeteneğini geliştirmek,
9. Okuma zevki ve alışkanlığını geliştirmek,
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 değişmelerle 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.

Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'nda sıralanan bu amaçları gerçekleştirmek üzere, ünitelerde belirtilen kazanım, önerilen etkinlik ve verilen açıklamalar doğrultusunda, metinlerin incelenmesi ve yorumlanması amaçlanmıştır. Bu sayede öğrencilerin; eleştirel düşünme, sorunları çözebilme, yaratıcı düşünme, araştırma-sorgulama, iletişimde bulunma,

karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma, Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisi ile sanat eserinden zevk alma gibi genel becerilerin yanında değişim ve sürekliliği algılama, kanıt kullanma, mekânı algılama, gözlem yapma gibi becerileri de kazanmaları ve bu becerileri geliştirmeleri hedeflenmiştir. Ayrıca programda öğrencilerin sözlü ve yazılı anlatımda etkili olabilmenin yollarını fark etmeleri de amaçlanmıştır.

2.5.2. Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'nın Uygulanma Esasları

Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'nın uygulanma esasları “Ders İşlenişi Yöntem ve Teknikleri” ile “Ders Kitaplarının Hazırlanması ve Metin Seçimi” olmak üzere iki alt başlıkta belirtilmiştir. Programda “Ders İşleme Yöntem ve Teknikleri” başlığı altında; ders işlenişi sürecinde edebiyat eğitimi ve öğretiminin amaçlanan hedefe ulaşılabilmesi için öğrencilerin dili kullanma becerileri, zevk ve anlayış düzeylerinin belirlenmesinin gerektiği ve eksiklerinin belirlenerek öncelikle bunların giderilmesinin yararlı olacağı belirtilmiş, üzerinde durulacak ünitenin öğrenci çevresi ile ilişkisi dikkate alınması gerektiği vurgulanmıştır.

Ayrıca dil, edebiyat zevk ve anlayışının gelişmesi açısından metin okumanın çok önemli olduğuna işaret edilerek her sınıf ve üniteadaki metin parçalarının ve metinlerin okunmasına özen gösterilmesi, her sınıfın düzeyine göre okuma, dinleme, anlama ve anladıklarını yazılı ve sözlü olarak anlatma çalışmaları yapılması daha sonra metinlerin incelenmesi ve çözümlenmesine geçilmesi gerektiği belirtilmiştir. Bununla birlikte programda ünitelerde kazandırılacak beceri ve anlayış, tattırılacak sanat zevki ile sezdirilecek gerçeklik dikkate alınarak metin üzerinde durmaya hazırlık yapılması gerektiği belirtilmiş, öğrencilerin dikkatlerinin işlenecek konular üzerine çekilmesi, öğretmenin, öğrenci grubunun özellikleri ve sahip olduğ u imkânları kullanarak öğrencileri yönlendirmesi istenmiştir.

Öğrencilerin ünitelerdeki amaçlara ulaşabilmeleri hususunda öğretmenlerin yalnızca yönetici, yönlendirici ve düzenleyici görevlerinin olduğ u özellikle vurgulanmıştır. Programa göre, öğrenciler 9. sınıfta metot konusunda kazandıkları beceri ve alışkanlıklar sayesinde hazırlanan kazanımlar doğrultusunda edebiyat eğitiminin amaçlarına

ulaşacaklardır. Programın öngördüğü bu anlayış, 2005 Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'nı daha önceki programlardan farklı kılan en önemli özelliklerden biridir.

Programda öğretmenlerin edebiyat öğretimi ile ilgili kullanacakları yöntem ve teknikleri, kazandırılacak beceriye ve ulaşılabilecek hedefe göre belirlemeleri, sınıfı buna göre organize etmeleri gerektiği belirtilmiş, metinlerin incelenmesi ve çözümlenmesinde sınıfın tamamının etkin hâle getirilmesi amacıyla özellikle grup etkinliklerine ağırlık verilmesi önerilmiştir. Grup etkinliklerinin ne şekilde düzenleneceği ise programda açıklanmıştır. Buna göre öğretmen, öğrencilerin metinlerle iletişimini sağlamada onlara yol göstererek sınıfın öğrenci sayısına göre gruplara ayrılmasında yardımcı olmalıdır. Gruplar hâlinde olan öğrenciler ise ünite içinde verilen açıklamaları, önerilen etkinlikleri de dikkate alarak kazanımlarda belirtilen hususları metinlerde aramalı, istenilen hususları saptamalı ve yazmalıdır. Ulaşılan sonuçların sözlü ve yazılı olarak paylaşılması, söz konusu amaçlarda belirtilen hususların daha çok yerleşmesine ve benimsenmesine imkân hazırladığından grupların ulaştığı sonuçlar, bütün gruplarda ortak olanlardan başlanarak sıralanmalıdır. Bu çalışmalar eleştirilere açık biçimde, grupların ve grup sözcülerinin katılımıyla gerçekleştirilmelidir (MEB, 2005a).

Diğer taraftan, Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (MEB, 2005a: 23-25)'nda yöntem ve teknikler konusunda dikkat edilmesi gereken hususlardan bazıları aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

1. Öğrencilerin metinleri anlamaları, yorumlamaları ve estetik zevk almaları için; problem çözme, tartışma, açıklama, canlandırma, yeniden yapılandırma gibi teknikler kullanılmalıdır.
2. Edebiyat eğitiminin sınıfla sınırlanmadığı unutulmamalı, öğrencilerin kütüphaneler ve kültür merkezleri başta olmak üzere birçok kaynaktan yararlanılmasına imkân hazırlanmalıdır.
3. Edebiyat eğitiminin bir yönüyle zevk eğitimi olduğu unutulmamalı öğrencilerin zevklerinin gelişmesi yolunda çevrenin şartları dikkate alınarak etkinlikler düzenlenmelidir.

4. Öğrencilerin okuma zevk ve alışkanlığı kazanabilmeleri için her dönemde seviyelerine uygun kitapları okumaları, incelemeleri ve arkadaşlarına tanıtılmaları sağlanmalıdır.
5. Edebiyatın kendisine özgü bir iletişim aracı olması sebebiyle öğrencilerden; edebî metin ve eserlerin neyi, kime, nasıl ilettiklerini araştırmaları istenmeli, sonuçlar sınıfta ve okulda değerlendirilmelidir.
6. Edebî metinlerin gerçeklikle ilişkisi konusunda her sınıfta tartışmalar ve konuşmalar düzenlenmelidir.
7. Edebî metin ve eserlerin kendi dönemlerini nasıl temsil ettikleri sınıfta tartışılmalıdır.
8. Edebî metin ve eserlerin kültür taşıyıcılık işlevi ve bu işlevlerinin ortaya çıkardıkları sonuçlar üzerinde yazılı ve sözlü çalışmalar yapılmalıdır.
9. Konuların işlenişinde eğitim ve öğretimin vazgeçilmez unsurları olan eğitim araç ve gereçlerinden yararlanılmalıdır. Tepegöz, televizyon, kasetçalar, video, projektör gibi araçlar etkili bir biçimde kullanılmalıdır.
10. Edebiyat, sanat ve kültürle ilgili hususlar metinlerden hareketle kavratılmalı, sanatçıyla metin arasında ilişki kurulmalıdır.

Programın “Ders Kitaplarının Hazırlanması ve Metin Seçimi” başlığı altında ise edebiyat derslerinin en önemli aracının ders kitabı olduğu belirtilerek edebiyatla ilgili zevk, anlayış ve becerilerin okul veya okul dışı araştırma etkinliklerin ders kitabı çevresinde düzenleneceği ifade edilmiştir. Ders kitaplarının ünitelerden oluşacağı ve daha önceki programlardan farklı olarak metin seçiminde yazarların değil metnin esas alınacağı vurgulanmıştır. Ayrıca, ünitelerdeki kazanımların dilbilim, anlambilim, üslup incelemesi, yorum bilim gibi çalışma alanlarıyla ilgili veriler göz önünde tutularak hazırlandığı dile getirilmiş; yeni programın yapı, tema, dil ve anlatım, anlam, yorum kelimelerinde ifade edilen hususlarla metinler arasılık, metin-yazar ve metin dönem ilişkileri göz önünde tutularak düzenlendiğine işaret edilmiştir.

Buraya kadar anlatılanlardan hareketle 2005 Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'nın; hareket noktası, amaçları, yapısı ve uygulanma esasları dikkate alındığında daha önceki programlardan farklı olarak pek çok yenilik içerdiği görülmektedir. Bunların en önemlilerinden biri yeni programın, geleneksel eğitim anlayışının aksine yapılandırmacı

öğrenme teorisini esas almasıdır. Yapılandırmacı öğrenme teorisi hakkında ayrıntılı bilgi aşağıda verilmiştir.

2.6. Yapılandırmacı Öğrenme Teorisi

Yapısalcı, oluşturmacı, bütünleştirici gibi farklı isimlerle ifade edilen yapılandırmacı öğrenme teorisi (constructivist learning theory), daha önceki bilgilerden ve deneyimlerden yararlanılarak yeni bilgilerin “anlamlandırılması” ve “yorumlanması” süreciyle ilişkilidir (Yapıcı, 2007a). Bu süreçte öğrenme, eski ve yeni bilgiler arasında bağ kurma ve yeni bilgiyi var olanlarla birleştirme suretiyle gerçekleşir (Akpınar, 2010: 17; Şaşan, 2002). Yapılandırmacılık bu anlamda parçaların bir araya getirilerek bir yapının inşa edilmesi anlamına gelir (Çepni, 2008: 99).

Bilginin doğasını, nasıl kurulduğunu, bireylerin neyi bilebileceğini ve neyi bilemeyeceğini, bilgiye nasıl ulaşılacağını, bilmenin ne olduğunu, bilginin oluşturulma sürecini ve bu sürecin nelerden etkilendiğini inceleyen yapılandırmacılık (Çepni, 2008: 99; Duman ve İkiel, 2002; Üstel Aydın, 2009:7) bilginin temelden kurulmasına dayanır (Demirel, 2008; Şaşan, 2002) ve bilginin nasıl yapılandırıldığını açıklamaya çalışır. Buna göre, bireysel ve sosyal olarak yapılandırılan bilgi; bireyden bağımsız değildir, keşfedilmekten ziyade üretilir, kesin değil geçicidir ve sınırlıdır (Çepni, 2008; Gültekin ve diğerleri, 2007; Yurdakul, 2005: 40).

Yapılandırmacılıkta bilgi bireyin deneyimleri, inançları ve yaşantılarıyla oluşturduğu içsel bir kavramdır (Şahin, 2007: 288). Birey tarafından yapılandırılır ve bireylerin gerçek yaşam deneyimlerine bağlı olarak oluşturulduğu için bireyseldir. Bireyin yaşantıları ile sahip olduğu değerler, bilginin algılanmasında ve yapılandırılmasında etkilidir. Bu nedenle bilgi, bireylerin zihnine dışarıdan aktarılamaz, aktarma yolu ile öğretilemez (Epeçan ve Erzen, 2008: 184; Demirel, 2008; Karal ve Aydın, 2009; Yaşar, 1998). Diğer bir ifadeyle bilgi öznedir. Dolayısıyla her birey kendi bilgisini önceki öğrenmeleri ve alışkanlıklarına dayalı olarak yine kendi oluşturur (Çepni, 2008; Çınar ve diğerleri, 2006; Deryakulu, 2001; Yaşar, 1998; Yurdakul, 2008). Birey, bilgiyi deneyimleriyle ilişkilendirerek algılamayı kendisi yaptığı ve bilgiyi yine kendisi yapılandığı için bu yapılandırma sürecinde aktiftir ve kendisine sunulan bilgiler

arasından kendine uygun olanları seçen ve işleyen kişi olduğundan öğrenmesinden sorumludur (Çepni, 2008; Demirel, 2008; Şaşan, 2002; Yaşar, 1998).

Bilgi ve öğrenme ile ilgili bir kuram olan yapılandırmacılık, eğitim felsefesi açısından bilginin yorumlandığını ve “tartışmalar” ile “yansıtımlar” sonucunda oluşturulduğunu savunur (Üstel Aydın, 2009: 8). Yapılandırmacılığa göre öğrenme, bireyin dış dünyadan aldığı bilgileri kendi zihninde yapılandırması ya da deneyimlerinden yola çıkarak yorumlaması sürecidir. Her birey deneyimlerinden oluşan ve anlamlı bilgiler içeren zihinsel bir yapıya sahiptir. Bu yapı uzun dönemli bellek olarak adlandırılmaktadır. Öğrenme esnasında bireyler, öncelikle yeni karşılaştıkları bilgileri mevcut zihinsel yapılarıyla karşılaştırarak kendi zihinsel yapıları içerisinde uygun bir yere yerleştirmeye çalışırlar. Bu sırada mevcut bilgiler gözden geçirilerek uzlaşma sağlanmaya çalışılır. Yeni bilginin önceki bilgilerle çelişmemesi ve onlarla tutarlı olması önemlidir. Eğer yeni bilgi öncekilerle çelişmiyorsa zihinsel yapı içerisine yerleştirilerek bu yapının bir parçası hâline getirilir ve önceki bilgilerle, deneyimlerle birleştirilir. Bu şekilde bilgi, içselleştirilmiş ve anlamlandırılmış olur. Ancak yeni bilgi bireyin zihinsel yapısı ile uyum sağlamıyor, önceki bilgi ve deneyimlerle çelişiyorsa birey yeni bilgiler doğrultusunda zihinsel yapısında değişikliğe gider ve çelişkiyi gidermeye çalışır. Böylece her öğrenme, bireyin deneyimlerinden yararlanarak bilgiyi yorumladığı veya zihinsel yapısını yeniden düzenleyerek değişiklikler yaptığı içsel bir süreç olarak gerçekleşir. Bireyler bu sürece aktif şekilde hem fiziksel hem de zihinsel yönden katılarak bilgiyi yapılandırır (Çepni, 2008: 101; Deryakulu, 2001; Şentürk, 2009).

Yapılandırmacı öğrenmede; bilgiyi araştırma yorumlama, analiz etme, bilgiyi ve düşünme sürecini geliştirme ve geçmiş yaşantılar ile yeni yaşantıları bütünleştirme temele alınmıştır. Bilgi, bireyin değer yargıları ve deneyimleri tarafından üretildiğinden yapılandırmacılıktaki tüm çaba kalıcı öğrenmeyi sağlamak ve üst düzey bilişsel becerilerin oluşturulmasına yardımcı olmaktır. Dolayısıyla bireyin ne kadar bilgi edindiği değil, bilgiden ne anlam çıkardığı ve bilginin ne kadar kalıcı olduğu önemlidir (Şaşan, 2002; Yaşar, 1998). Diğer bir ifadeyle esas olan öğrenmeyi öğrenmedir (Yapıcı, 2007a). Yapılandırmacılık bilgiye ulaşmayı esas aldığından öğretmeden ziyade bilgi ve öğrenme ile ilgilidir (Çepni, 2008; Gültekin ve diğerleri, 2007).

Yapılandırmacılıkta öğrenme, bireyin geçmiş yaşantılarını bireysel ve sosyal olarak yapılandırmasıdır (Duman ve İkiel, 2002:284). Bireyin deneyimlerine göre yapılandırılan bilgilerin, yeni durumlara ve problemlere transfer edilerek yorumlanması ve alternatif çözümler üretilmesi görüşü hâkimdir (Yıldırım ve Dönmez, 2008: 665).

Öğrenme sürecinde bilgiyi öğrenenin anlamlandırması önemlidir. Dolayısıyla asıl olan öğrenen bireylerin öğrenme sürecine aktif olarak katılması, öğrendiklerini mevcut bilgileriyle yapılandırarak anlamlandırmasıdır. Yapılandırmacı teorinin bu özelliği öğrenenleri pasif olmaktan kurtararak bağımsız düşünebilen bireyler hâline getirmektedir (Şaşan, 2002). Burada öğrenme bireylerin; araştırma, tartışma, çözümlenme, fikir üretme, fikirlerini savunma, sorgulama, fikirleri paylaşma ve eski bilgilerle yeni bilgileri birleştirme gibi etkin katılımıyla gerçekleşir (Yaşar, 1998). Bu sayede bireyler, kendi yorumlarını üretirler ve kendi yorumlarını ürettiklerinden bilgiyi yapılandırmış olurlar (Erdamar (Koç) ve Demirel, 2008: 630).

Yapılandırmacılıkta öğrenme aktif bir süreçtir ve öğrenen bireyler bilginin yapılandırılmasında etkin bir role sahip olduğundan öğrenme sürecinin en etkin temel ögesidirler (Çepni, 2008; Şaşan, 2002). Bilginin edinilmesi, işlenmesi, yorumlanması ve üretilmesinde söz sahibidirler (Deryakulu, 2001). Bu sebeple öğrenmenin kontrolü bireydedir (Şaşan, 2002).

2.6.1. Yapılandırmacılıkta Öğrenen ve Öğretmenlerin Rol Paylaşımı

Yapılandırmacılığa göre bilgi “aranan ve keşfedilen” bir kavram olduğundan bireyler bilgiyi ezberleyen değil arayan ve keşfeden, aktif, girişimci, eleştirici, planlı, iletişim kuran, sorumluluklarını yerine getiren ve öğrendiklerini günlük yaşantısında kullanabilen bireyler olmak durumundadırlar (Şahin, 2007; Şaşan, 2002; Şentürk, 2009). Bilgiyi yapılandırma sürecinde bireylerden araştırma yaparak bilgiye ulaşmaları, ulaştıkları bilgileri analiz edip düzenlemeleri ve sorunların çözümünde kullanmaları, sunma etkinliğinde bulunmaları ve tüm etkinlikleri kendilerinin gerçekleştirmeleri beklenmektedir (Gültekin ve diğerleri, 2007: 521). Bunun için öğretmenler; yeni fikirlere açık, bireysel farklılıkları dikkate alan, uygun etkinlikler oluşturarak öğrenenlerin hem birbirleriyle hem kendisiyle iletişim kurmalarını hem de işbirliği içerisinde çalışarak düşüncelerini ifade

edebilecekleri öğrenme ortamını düzenleyen bireyler olmak durumundadırlar (Şahin, 2007; Şaşan, 2002; Yaşar, 1998; Yıldırım ve Dönmez, 2008).

Öğretmenler yapılandırmacı anlayışa göre, bilgiye ulaşılan yolu gösterme ve bilgiye ulaşmayı kolaylaştırarak bilginin yapılandırılmasını ve öğrenmenin aktif, etkili, verimli ve kalıcı olmasını sağlamada rehber vazifesi görürler (Deryakulu, 2001; Duman, İkiel, 2002; Yıldırım ve Dönmez, 2008). Ayrıca öğrenenlerin zihinsel yapılarının oluşması ve anlama kabiliyetlerinin gelişmesi için uygun öğrenme etkinliklerini düzenleyerek onları kendi kendilerine öğrenmeleri için cesaretlendirirler (Şahin, 2007: 288), otoriter değildirler (Şaşan, 2002).

2.6.2. Yapılandırmacı Öğretim Uygulamaları ve Öğrenme Ortamı

Bilginin birey tarafından etkin olarak kurulmasını öngören yapılandırmacılık, öğretim uygulamalarını da etkilemiştir. Yapılandırmacılıkta bireyler pasif bir alıcı değil, bilginin aktif oluşturucusu olduklarından öğretim de öğrencinin kendi bilgisini kendisinin oluşturduğu aktif bir süreç olarak planlanır (Gültekin ve diğerleri, 2007: 503).

Yapılandırmacılığa göre öğretim; öğrenmenin kolaylaştırılması, öğrenciye kendi bilgi, anlam ve yorumlarını yapılandırması için yardım edilmesi sürecidir. Bu sebeple öğrenenlere neyin nasıl öğretileceğinden ziyade öğrenenlerin hangi şartlarda daha iyi öğrenebilecekleri hususu dikkate alınmaktadır (Deryakulu, 2001). Dolayısıyla iyi bir öğrenmenin gerçekleşmesi için bireylerin öğrenme düzeyi, beklentileri, bilgiyi yapılandırma biçimleri bilinmeli, ortam ve materyaller buna göre düzenlenmelidir (Üstel Aydın, 2009: 8). Buradan hareketle yapılandırmacı öğrenme sürecinde öğrenenlerin ortaklaşa daha fazla sorumluluk almalarına imkân sağlayan, ortak bir amaç doğrultusunda gruplar hâlinde birbirlerine yardım ederek çalışmalarını esas alan işbirliğine dayalı öğrenme (Açıkgöz, 1993), öğrenenlerin neyi, niçin öğrendikleri konusunda bilgi sahibi olmalarını sağlayan, öğrenmeyi öğrenme becerilerini ve öğrenme kapasitelerini artırarak bilgiyi anlamlandırmalarına, problem çözme becerilerinin gelişmesine yardımcı olan, bilgi, deneyim ve becerilerin kullanılmasını kolaylaştıran ve iç motivasyonu geliştirerek üretken bireyler olmalarına katkı sağlayan probleme dayalı öğrenme (Kılınç, 2007: 562) ve öğrenenlere; bilimsel araştırma yapabilme, bireysel sorumluluk alabilme ve yaşayarak

öğrenme imkânı veren, problem çözme, karar verme gibi üst düzey bilişsel becerilerin ve sosyal becerilerin geliştirilmesini sağlayan, öğrenenlerin kendi ürünlerini ortaya koymalarına olanak tanıyan, özel ihtiyaç ve ilgilerine yönelik etkinlikleri yapma şansı veren proje tabanlı öğrenme (Saracaloğlu ve diğerleri, t.y: 6) gibi yöntemlerden faydalanılmaktadır (Gültekin ve diğerleri, 2007; Yapıcı, 2007b; Yaşar, 1998.).

Yapılandırmacılıkta öğrenme, gerçek sorunlara geçerli çözümler arama etkinliğinin bir sonucu olarak kabul edilmektedir. Buradan hareketle, bireylerin sorunlara çözüm aramak amacıyla kullanıp etkileşimde bulunabileceği, düşünüp, anlamlandırıp yorumlayabileceği ham veriler ve birincil veri kaynakları kullanılması gerektiği vurgulanır. Böylece bireylerin belli bir konuya dair çoklu bakış açılarını görebilmeleri ve bu görüşleri kullanarak kendi anlayışlarını oluşturmaları sağlanması amaçlanmaktadır (Uçar ve Yeşilyaprak, 2008). Bu süreçte ezberleme ve tanımlama yerine sınıflama, çözümlenme, sentezleme, tartışma vb. üst düzey bilişsel beceri etkinliklerine yer verilerek öğrenenlere gerçek yaşamdan karmaşık sorunlar bütüncül bir anlayışla sunulur (Deryakulu, 2001; Uçar ve Yeşilyaprak, 2008). Bu sebeple yapılandırmacı eğitim ortamı, öğrenenlere bilgiyi kazanma, yorumlayıp analiz etme ve bilgiyi deneyimleriyle ilişkilendirip kendine göre anlam verme imkânı tanımaktadır (Çepni, 2008: 100).

Yapılandırmacılıkta öğrenme ortamı bilgilerin aktarıldığı bir yer değil, öğrenenlerin aktif olarak dâhil olduğu sorgulamaların, tartışmaların, araştırmaların yapıldığı ve düşünme, sorun çözme ve öğrenme becerilerinin geliştirildiği bir ortamdır. Bu sınıflarda bireyler, öğrenmelerinde daha fazla sorumluluk alarak ve etkileşimde bulunarak zengin öğrenme yaşantıları geçirirler. Böylece yapılandırdıkları bilgilerin doğruluğunu sınavarak yanlış olanları değiştirirler veya eski bilgilerin yerine yeni bilgiler edinirler (Gültekin ve diğerleri, 2007; Uçar ve Yeşilyaprak, 2008; Yaşar, 1998; Yıldırım ve Dönmez, 2008). Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğrenenlerin kendi kararlarını kendilerinin verdiği, uyguladığı, kendi gelişimlerini izleyerek çalışmalarını değerlendirdikleri ve etkin katılımı gerçekleştirdikleri çeşitli öğrenme etkinlikleri uygulanmaktadır (Erdamar (Koç), ve Demirel 2008; Gültekin ve diğerleri, 2007; Şaşan, 2002; Yıldırım ve Dönmez, 2008).

2.6.3. Yapılandırmacı Değerlendirme

Yapılandırmacı değerlendirme, öğrenenlere önceden edindikleri ile sonradan edindikleri bilgileri karşılaştırarak kendi bilgi yapılarını görme ve geliştirme olanağı sunduğundan öğrenmeye yardımcı bir araçtır (Erdamar (Koç) ve Demirel, 2008: 631) ve öğretmen-öğrenen işbirliğine dayanır (Şahin, 2007: 288).

Yapılandırmacı değerlendirme, ürün odaklı değildir, öğrenme sürecinin tamamına yayılmış bir bileşenidir (Çınar ve diğerleri, 2006; Şentürk, 2009; Yurdakul, 2008). Bu sebeple öğrenenlerin belirli bir konuya ilişkin bilgilerine, ürüne veya sonuca yönelik değil performans ve düşünce süreçlerine yöneliktir (Bıkmaz, 2006; Uçar ve Yeşilyaprak, 2008). Öğrenenler birbirleriyle karşılaştırılmaz, bunun yerine öğrenilenlerin paylaşılmasına ve daha fazla öğrenmeye fırsat verilir (Gültekin ve diğerleri, 2007; Şaşan, 2002).

2.7. Yapılandırmacılık ve Türk Edebiyatı Eğitimi

Eğitim sistemlerinin genel amacı çağın gerektirdiği insan tipini yetiştirerek çağa ayak uydurmak ve toplumun vazgeçilmez unsurları olan kültürel değerleri gelecek nesillere benimsetmek ve aktarmaktır. Edebiyat eğitimi de çağın gerektirdiği bakış açısının, yaratıcılığın, problem çözme gibi becerilerin gelişmesine, duygusal ve ruhsal zekâlarının zenginleşmesine katkıda bulunarak kişilik gelişimine yardımcı olmak, bireyin topluma uyumunu sağlamak, kültürel değerleri kazandırmak, edebi bilgileri sağlamak ve uygulamak gibi amaçlar güder (Güzel, 2006). Bu anlamda edebiyat ve eğitim, toplum ile bireyi birbirine bağlayarak ortak amaca hizmet ederler (Özdemir, 2008: 4).

Edebiyat eğitimi, çağdaş eğitimin merkez noktalarından biridir. Bu sebeple edebiyat eğitiminin sürekli güncellenen amaç, işlev ve yöntemlerine ihtiyaç vardır (Çalışkan, 2010: 95). Toplumlar, bu ihtiyaçları karşılamak ve edebiyat eğitimine hak ettiği önemi vermek için çalışmalar yapmıştır.

Coşkun (2007), Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimindeki Sorunlara Batı Üniversiteleri Temelinde Çözüm Önerileri adlı çalışmasında Batı üniversitelerindeki dil ve edebiyat bölümlerinin hedeflerinden yola çıkarak edebiyat eğitiminin Batıda hangi esaslar üzerine

oturtulduğunu açıklamaya çalışmıştır. Buna göre; orijinal düşünme, zihnin eleştirel yönünü harekete geçirme, tartışma yapabilme, analiz etme, yorum yapma ve iletişim yeteneklerini geliştirmek, eski yazarların eserlerini nasıl ürettiklerini kavratmak, diğer dillerdeki edebiyatların ve felsefî eserlerin mukayeseli olarak değerlendirilmesini sağlamak, edebî tenkidi ayrıntılı olarak vermek, bireylere geniş bir bilgi birikiminin yanı sıra kendilerinin farklı hayat akışlarını organize etmelerini sağlayacak ufuk kazandırmak, edebî eserleri tarihî ve kültürel çerçeveleri içinde okumayı, onların değerleriyle ilgili söylenenleri sorgulamayı ve incelemeyi öğretmek, araştırma metotları hakkında bilgi sahibi yapmak, entelektüel çözümlenme, eleştirel düşünme ve duygu ve düşünceleri açık ifade edebilme gibi hayat boyu sürecek yetenekleri elde etmeyi sağlamak ve zamanı kullanma, sözlü sunum, profesyonel belgelendirme, grup çalışması ve bilgi teknolojilerini kullanma gibi oldukça faydalı yetenekleri elde etmeye teşvik etmek edebiyat eğitiminin amaçları olarak belirlenmiş edebiyat eğitimi bunlar üzerine inşa edilmiştir.

Ülkemizde de, değişen eğitim sistemi doğrultusunda edebiyat dersinin amaçları eğitimin dünyadaki bu dinamik amaçlarından ve toplumun küreselleşme nedeniyle geçirmekte olduğu değişimden uzak değildir (Büyükkantarcıoğlu, 2006). Türk dili ve edebiyatı eğitimi ve öğretimi, değişen dünya koşullarına bağlı olarak 2004 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yeniden düzenlenmiştir. Yeni öğretim programının hazırlayıcılarından biri olan Prof. Dr. Şerif Aktaş 2005 yılında Börekçi (2005)'ye verdiği röportajda, hazırlanan yeni programın Batı ülkelerindeki programlarla aynı doğrultuda olduğunu, zamanın getirdiği dikkat ve anlayışı yansıttığını belirtmiş ve yeni programın edebiyat tarihi öğretiminden edebiyat öğretimine geçişte bir kılavuz olduğunu vurgulamıştır.

Yapılandırmacı yaklaşımın temel alındığı, öğrenci merkezli ve etkinlik temelli bir öğretme-öğrenme sürecinin hedeflendiği ilköğretim Türkçe programlarına paralel olarak hazırlanan Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'nda hedefler, içerik, öğrenme-öğretme süreci, öğretmen ve öğrencinin süreçteki rolü ile ölçme-değerlendirme faaliyetleri yapılandırmacılık üzerine inşa edilmiştir.

Öğretim programlarının en önemli ve en işlevsel bölümü öğrenme-öğretme sürecidir (Kaya, 2008: 53). Öğrencilere, programlarda belirtilen kazanımlar bu süreçte

edindirilmektedir. Yapılandırmacı programların özelliği öğrencilere etkili bir öğrenme-öğretme süreci sunmasıdır (Yurdakul, 2005). Yapılandırmacı anlayışa göre düzenlenen öğrenme-öğretme sürecinde bilgi, beceri ve yeterlilikler öğrencinin aktif olduğu etkinlikler yolu ile kazandırılır (Yapıcı, 2007). Yapılandırmacılık temele alınarak şekillendirilen Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'nda uygulamayla elde edilen becerilerin daha kalıcı olduğu bilgisinden hareketle öğrenme-öğretme süreci ayrıntılı bir biçimde ele alınmış, bilgi ve öğrenme sürecini başarıya ulaştırmak, programda belirtilen beceri ve bilgileri verimli ve kalıcı kılmak ve bu süreçte öğrencilerin biyolojik, psikolojik ve zihinsel özelliklerinden kaynaklanan bireysel farklılıkların dikkate alınmasına yönelik olarak hedeflenen kazanımlara ulaşmak için bilgi ve becerilerin edinimi ile ilgili uygulama sürecine dönük öneriler yapılmış, çeşitli etkinliklere yer verilmiştir (Genç, 2003; MEB, 2006: 2-3; TTKB, 2005a: 18-19; Yeni Öğretim Programlarını İnceleme ve Değerlendirme Raporu, 2006: 24). Böylece yeni düzenlenen tüm programlarda olduğu gibi Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'nda da öğretmen merkezli anlayışla öğrencinin davranışını değiştirmek yerine, öğrenci merkezli anlayışla öğrencinin eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim kurma, problem çözme, araştırma, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimci olma, kişisel ve sosyal değerlere önem verme gibi becerileri geliştirme ve bilgiyi yapılandırma esas alınmıştır (Yeni Öğretim Programlarını İnceleme ve Değerlendirme Raporu, 2006). Dolayısıyla program, bu yapısı ile etkinlikleri ön plana çıkarmaktadır (Yurdakul, 2005).

Yenilenen Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'nda, öğrencilerin edinecekleri bilgi ve becerilerin, program tarafından belirlenmiş kazanımlar doğrultusunda gerçekleşmesi beklenmekte ve bu kazanımların öğrencilere nasıl kazandırılacağı da açıklamalar ve örnek etkinliklerle belirtilmektedir. Etkinlikler ve etkinliklerin eğitimdeki yeriyle ilgili bilgiler aşağıda verilmiştir.

2.8. Etkinlikler ve Eğitim

Etkinlik, bir konuyla ilgili öğrenmenin gerçekleşmesi için hazırlanıp planlanmış faaliyet tasarımları (Kalender, 2006: 62) olarak tanımlanabileceği gibi öğretim programlarındaki kazanımları edindirmeye yönelik öğretmen rehberliğinde öğrenciler tarafından yapılan çeşitli eğitsel çalışmalar (Odabaşı, 2007: 5) olarak da tanımlanabilir. Etkinlik, öğrenenlerin duygu ve düşünce zenginliklerini sergileyebileceği, farklı

yorumların, bireysel farklılıkların ortaya çıkmasına imkân veren çağdaş eğitimin gerektirdiği ilerlemeye yönelik bir basamak, her öğrenciyi aktif kılmayı amaçlayan bir öğretim durumudur.

Öğrenmeye zihinsel anlamda katılım, aktif öğrenme sayesinde gerçekleşir. Aktif katılım düşünme, tartışma, fikir üretme ve kendini savunabilmeyi beraberinde getirdiğinden öğrenmeyi öğrenmeye yöneliktir. Öğrenciler bu sayede edindikleri bilgiler üzerine konuşabilir, yazabilir, öğrendiklerini deneyimleriyle veya günlük yaşantıyla ilişkilendirebilirler (Şahinel, 2005). Ayrıca, etkinlikler çeşitlilikleri ve farklılıkları ile öğrenme ortamının zenginleştirilmesine katkıda bulunarak öğrencilerin hem bireysel özelliklerini geliştirir hem de edindikleri bilgilerin aktif olarak kullanılmasını sağlar (Korkmaz, 2008: 1). Etkinlik sürecinde üretilen bilgilerin paylaşılması ise öğrenmeyi kolaylaştırır (Üstel Aydın, 2009: 56).

Piaget, öğretimin etkinlikle yapılmadığı sınıflarda sosyal etkileşimin yok denecek kadar az olduğunu ve bilgiyi aktarmanın öğrencilerin kendi kavramsal yapılarını oluşturmalarına imkân vermediğini dolayısıyla öğrencilerin öğrenme sorumluluğundan uzak, özgüven ve yaratıcılık gibi kendilerini başarılı kılacak kişilik özelliklerinden mahrum kaldığını ifade etmiştir (Korkmaz, 2008: 32). Öğrenme ortamını öğrencilerin aktif olarak katıldığı etkinliklerle düzenlenmenin ise dil ve sosyal etkileşim sayesinde öğrencilerin bireysel özelliklerinin geliştirilmesine, kendi kavramsal anlayışlarının oluşturulup bilginin aktif olarak kullanılmasına yardımcı olduğunu vurgulamıştır (Boy, 2006: 13-14). Bu anlamda etkinlikler bilişsel üst düzey becerilerin kullanılmasını gerektirdiğinden etkinliklerin işbirlikçi ortamlar oluşturularak yürütülmesi amaca uygun olarak yapılması açısından önemlidir (Korkmaz, 2008: 1).

Yapılandırmacılıkta da öğrenme, hem fiziksel hem zihinsel etkinliklerden oluşan etkin bir öğrenme sürecini gerektirmektedir (Uçar ve Yeşilyaprak, 2008). Bu süreçte öğrenme, öğrencinin kendi çabası sonucu oluşmaktadır. Öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğrenci; bilgileri araştırır, bulur, inceler, sorgular, anlamlandırır, ön bilgileriyle yeni bilgileri bütünleştirir ve zihninde yapılandırır. Sınıfta arkadaşlarıyla tartışarak, görüşlerini açıklayarak, sorgulayarak, başka arkadaşlarına aktararak öğrenme sürecine katılır, dil, zihinsel ve sosyal becerilerini aktif olarak geliştirir ve öğrenmeyi sürdürür (MEB, 2009a:

146). Burada amaç öğrenilenlerin farklı ortamlara aktarılması, etkin ve yaratıcı bir yorumla kullanılmasıdır (MEB TTKB, 2005: 22). Bu anlamda etkinlikler, yapılandırmacı öğrenmenin gerçekleşmesi için önemli uygulamalardır.

Yapılandırmacılığa uygun olarak düzenlenen Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'nda bireylerden bilgiyi gözlemleyip, ilişkileri anlamaya çalışmaları, karşılaştırarak ortaya çıkarmaları, bu bilgi sayesinde yeni bilgiler üretmeleri, bu süreçte aktif olmaları ve öğrenmelerini kendilerinin oluşturmaları beklendiğinden (Yangın, 2006: 68) programda belirtilen kazanımların edindirilmesi, beceri ve bilgilerin daha verimli ve kalıcı olması için öğrencilerin derse etkin katılımını sağlayacak etkinliklerin kullanılması önerilmiş ve bu doğrultuda etkinlik örnekleri verilmiştir (MEB, 2006). Önerilen etkinlikler ders kitapları aracılığıyla sunulmuştur. Etkinliklerin ders kitaplarındaki yeri aşağıda verilmiştir.

2.9. Etkinlikler ve Ders Kitapları

En yaygın eğitim materyali olması sebebiyle geçmişten günümüze önemini koruyan ders kitapları, her öğrencinin ulaşabildiği, her an başvurabildiği kullanım kolaylığı olan bir eğitim aracı olması sebebiyle öğretmen ve öğrenciler tarafından işlevsel olarak kullanılmakta (Kaya, 2008: 5; Razgatlıoğlu, 2010: 10) ve öğretmenin işini kolaylaştırarak dersin hedeflerine ulaşmada önemli katkılar sağlamaktadır (Baltoprak Kırmacı, 2006; Kılıç, 2006: 45). Özellikle öğretim araç-gereçlerinin yetersiz olduğu, sınırlı laboratuvar olanaklarına sahip, aile çevresinin desteğinin zayıf ve sınıfların kalabalık olduğu yerlerde ders kitabı, öğretmenle birlikte öğretimi sağlayacak olan tek kaynaktır (Kılıç, 2006: 38).

Etkinlikler noktasında kaynak oluşturması ve yeterli tecrübeye sahip olmayan öğretmenlere özgüven vermesi sebepleriyle destekleyici olan ders kitapları, (Cunningsworth, 1995: 30'dan aktaran: Aktaş, 2008: 5) aynı zamanda içeriği somutlaştırıp öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor becerilerinin gelişmesine yardımcı olmakta (Kılıç, 2006: 38; Razgatlıoğlu, 2010) ve öğretim sürecindeki etkinliklerin birçoğu ile uygulanacak öğretim yöntemlerinin belirlenmesinde fayda sağlamaktadır (İzmirligil, 2008: 23). Ayrıca, öğretmenlere daha yaratıcı metotlar üretme olanağı vermesiyle de metot hususunda önemli bir rol oynamaktadır (Hutchinson ve Torres, 1994: 316'dan aktaran:

Aktaş, 2008: 6). Bu anlamda ders kitapları, eğitim ve öğretimin sistemli bir şekilde sunulabilmesinde rehber niteliği taşıdığı için önemlidir (Top, 2009).

Planlı eğitim çalışmalarında belirleyici ve yol gösterici bir özellik taşıyan ders kitapları (Demirel ve Kıroğlu, 2006: 2), öğrencilere ön bilgilerini tamamlama ve yapılacak etkinlikleri önceden görerek derse hazırlanma imkânı verdiği ve öğrencilerin derse etkin katılımını sağladığı için eğitimde istenilen hedeflere ulaşmanın en kolay ve kısa yolu ders kitaplarından yararlanmaktan geçmektedir (Kaya, 2008: 54; Razgathioğlu, 2010: 11). Bu anlamda ders kitaplarının, dersin niteliğini belirlediği söylenebilir (Baltoprak Kırmacı, 2006). Dolayısıyla yeni öğretim programının uygulamada başarılı kılacak unsurlardan biri de bu ders kitaplarıdır (TTKB, 2005a: 47).

Millî Eğitim Bakanlığının yayımladığı Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (MEB, 2005a)'nda da edebiyat derslerinin en önemli aracının ders kitabı olduğu, edebiyatla ilgili zevk, anlayış ve becerilerin okul içi veya okul dışı araştırma etkinliklerinin ders kitabı çevresinde düzenleneceği belirtilmiş ve Millî Eğitim bakanlığı tarafından yeni öğretim programı doğrultusunda ders kitapları hazırlanmıştır. Hazırlanan Türk edebiyatı ders kitaplarında öğretim programında belirtilen kazanımların edindirilmesi, beceri ve bilgilerin kazandırılması için ders içi ve ders dışı olmak üzere etkinliklere yer verilmiştir. Kitaplarda, ders içi etkinlik “Sınıf içinde öğrencilerin derse yönelik etkin katılımlarını sağlar.” şeklinde açıklanırken ders dışı etkinlik “Öğrencilerin sınıf içinde derse katılımlarını sağlamak için okul dışında hazırlık gerektiren süreci kapsar.” şeklinde açıklanmıştır.

Ders kitaplarındaki etkinlikler teknik anlamda öğrencilerin; eleştirel düşünme, sorunları çözebilme, yaratıcı düşünme, araştırma-sorgulama, dili doğru ve güzel kullanma, iletişimde bulunma, bilgi teknolojilerini kullanma becerilerini kazanmaları ve bu becerileri geliştirmelerine imkân verecek nitelikte grupla veya bireysel olarak hazırlanabilen okuma, tartışma, açıklama, canlandırma, sözlü veya yazılı ifade etme gibi öğrenciyi ders dışında araştırmaya, ders içinde ise kendini ifade etmeye yönelik olarak hazırlanmıştır (Demirel, 2006). Bununla birlikte yeni öğretim programlarında, verilen etkinliklerin birer öneri ve örnek niteliğinde olduğu, öğretmenlerin etkinlikleri aynen kullanabileceği gibi bunlara ekleme ve çıkarmalar yaparak değiştirebileceği belirtilmiştir. Ancak etkinlikler

düzenlenirken kazanımlara ve içeriğe dikkat edilmesi ve çevresel özellikler ile öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulması gerektiği vurgulanarak etkinliklerin, öğrenci merkezli ve öğrenme sürecinde öğrencinin sınıfta arkadaşlarıyla tartışarak, görüşlerini açıklayarak, sorgulayarak, başka arkadaşlarına aktararak öğrenme sürecine katılımına fırsat vererek etkin bir rol üstlenmesini sağlayacak şekilde düzenlenmesine özen gösterilmesi istenmiştir (Arslan, ve diğerleri, 2010: 88; MEB, 2009a: 19; TTKB, 2005a: 31; Yeni Öğretim Programlarını İnceleme ve Değerlendirme Raporu, 2006: 24).

Becerinin defalarca yinelenen ve pekiştirilen planlanmış etkinlikler vasıtasıyla kazanıldığına işaret eden Demir (2006), derslerde yapılan uygulamaların derslerin başarısını artıracığına vurgu yapmıştır. Öğrenmeyle ilgili yapılan araştırma ve gözlemlerde de uygulamayla edinilen bilgi ve becerilerin daha kalıcı olduğu sonucuna varılmıştır (MEB, 2006: 2). Buradan hareketle etkinlik uygulamalarının Türk edebiyatı derslerinin başarıya ulaşmasında ne derece önemli olduğu daha iyi anlaşılmaktadır.

Etkinliklerle gerçekleştirilen öğrenmede, öğrenme sürecinin sorumluluğu öğrencidedir. Öğrenci, kendi kararlarını kendisi alarak öğrenmesini kendi etkinliğiyle oluşturur ve sürece aktif olarak dâhil olur (Boy, 2006). Öğrencilerin sürekli iletişim içinde olmaları ve etkinliklerin her aşamasına aktif katılımları programın uygulanması açısından önemlidir (MEB, 2009a: 8). Bu sayede karşılaştığı sorunlara çözümler üretir, bilgi ve deneyimlerini geliştirerek sosyal çevresiyle paylaşır, bağımsız öğrenmeyi, bilgiye ulaşmayı, değerlendirmeyi, sorgulamayı ve yorumlamayı hayatının bütün safhalarında alışkanlık hâline getirir (MEB, 2006). Ancak bunu gerçekleştirmek için sorgulayan, alıştıran yapan, kendi problemlerini çözen, tartışan, bilgiye nasıl ulaşacağını bilen, bilgiye ulaşarak zihninde yeniden yapılandıran, yeni bilgi üretebilen, etkinlikler yoluyla kendi bilişsel yapısını oluşturan aktif bireylere ihtiyaç vardır (Arslan ve diğerleri, 2010: 25; TTKB, 2005a: 25). Bu anlamda etkinliklerin seçiminden uygulanmasına kadar her durumda baş aktör olan öğretmenlere ciddi ve zor görevler düşmektedir (Korkmaz, 2008:2).

Öğretmenler; öğrencilerin düşünme, tartışma, araştırma ve anlamı yapılandırma faaliyetlerinde yol gösteren, problemin çözümlenmesi için gereken ortamı hazırlayan, öğrencilerin kendi öğrenmelerini gerçekleştirmesinde yardımcı olan, bireysel farklılıkları dikkate alarak öğrencileri motive eden, programdaki kazanımları edindirmek için

kullanılacak öğretim stratejilerini öğrencilerin özelliklerini ve koşulları göz önüne alarak belirleyen bu anlamda eğitimi işlevsel kılarak verimli hâle getiren en önemli unsurdur (Korkmaz, 2008: 16; MEB, 2006; TTKB, 2005a: 19).

Etkinlikleri uygulama sürecinde öğretmen; öğrencilerin etkinlikler yoluyla bilgiye ulaşmasını sağlamak için hazır bulunuşluk düzeylerini tespit ederek etkinlikler üretir, gruplar oluşturarak koordine eder ve işbirliğine dayalı bir ortamda öğrenmenin gerçekleşmesini sağlar (Birinci Konur ve diğerleri, 2010). Etkinlikler uygulanırken öğrencileri aktif kılar, karşılaştıkları zorluklarda yardımcı olur, onlarla yapıcı bir iletişim kurar ve yönlendirir, başarılı olabilmeleri için plan yapar ve öğrencilerin öğrenme etkinlikleri içindeki gelişimlerini izleyerek plana uyma hususunda okul dışında ve içinde takip eder, onları değerlendirir ve kendilerini değerlendirmeleri için destekler (MEB, 2006: 55). Bu anlamda öğretim sürecini yönlendirir, ortamı düzenler ve etkinlikleri planlayarak bir rehber vazifesi görür (Koçak, 2010: 24; TTKB, 2005a: 25). Dolayısıyla öğretmenin her konuda donanımlı olması gerekir (Arslan ve diğerleri, 2010: 89).

Bilim insanlarına göre eğitim sisteminin temel öğelerinden biri olan öğretmen; öğretim için en uygun yöntemi belirleme, materyal kullanımını iyi bilme, bilgiyi üretme adına gerekli ortamın oluşturulması için uygun öğretim stratejilerini belirleyerek sınıf yönetimini sağlayabilme, yeterli bilgi, beceri ve tutumlara sahip olmalı (İlköğretim 1-5. Sınıflar Öğretim Programlarını Değerlendirme Toplantısı Eğitim Programları ve Öğretim Alanı Profesörler Kurulu (Eskişehir) Sonuç Bildirisi, 2006: 7; Koçak, 2010: 38), öğretim etkinliklerini uygularken öğrenme-öğretme faaliyetlerini öğrencilerin nasıl daha iyi öğrendiğine yönelik olarak tasarlamalıdır (Korkmaz, 2008:2). Ayrıca yeni öğretim programının temelini oluşturan yapılandırmacı anlayış, öğrenmenin hem okul içinde hem de okul dışında devam etmesini öngördüğünden (Koçak, 2010: 33) öğretmen, sınıfa iyi yapılandırılmış etkinlikler planlayarak gelmelidir (Korkmaz, 2008: 16). Öğretmenin bu özelliklere sahip olması ders kitaplarını ihtiyaçlara göre etkili bir şekilde kullanmasını kolaylaştıracaktır (Kılıç, 2006: 45). Ancak öğretim etkinliklerini planlamak, öğrenme yaşantılarının gerçekleştirilmesi için gerekli ve yeterli değildir. Bu sebeple etkinlik öncesi yapılan hazırlıklar uygulama ilkelerine uygun olarak hayata geçirilemezse öğretim etkinliklerini planlamanın bir önemi olmamaktadır (Kaya, 2008: 54). Bu anlamda

etkinliklerin uygulanması, gerektiğinde şartlara göre uyarlanması veya yeni etkinliklerin üretilmesi adına öğretmenlere önemli sorumluluklar yüklenmektedir.

Yeni Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'nın hazırlayıcılarından olan Şerif Aktaş, Börekçi (2005)'ye verdiği röportajda programın uygulanmasında öğretmen faktörünün çok önemli olduğuna dikkat çekmiş fakat “Bunu uygulayacak öğretmen var mıdır sorusuna olumlu cevap veremem.” şeklinde bir yorumda bulunmuştur. Aktaş diğer taraftan öğretmenlerin programı okuyup uygulamaya gayret etmesi ile iki yıl içerisinde edebiyat öğretiminin olması gereken düzeye ulaşabileceğini belirtmiştir. Ancak bunun için öğretmenlerin, yapılandırmacı anlayışın gerektirdiği beceri, tutum, davranışa sahip olma hususunda istekli, kararlı ve gayretli olması gerekmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin gerek eskiden gelen alışkanlıklarla değişime uymama konusunda ısrarlı olabilecekleri gerekse mevcut şartlar sebebiyle sıkıntı yaşayabilecekleri düşünülmektedir.

Yeni öğretim programının başarılı bir şekilde amacına ulaşması için etkinliklerin gerektiği gibi uygulanması önemlidir. Dolayısıyla bu çalışma ile Türk edebiyatı ders kitaplarındaki etkinliklerin uygulanıp uygulanmadığı, ne kadarının nasıl uygulandığı incelenerek öğretim programının başarılı olma düzeyi belirlenmeye çalışılacaktır. Aşağıda etkinliklerle ilgili yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

2.10. Konuyla İlgili Yapılan Çalışmalar

Edebiyat eğitiminde, yeni öğretim programına göre eğitim-öğretim sürecinin bir parçası olarak kabul edilen etkinliklerle ilgili çalışmalara literatür taramasında ulaşılamamıştır. Edebiyat eğitimiyle ilgili çalışmalar son yıllarda önem kazanmakta olduğundan bu alanla ilgili çalışmaların sayısı sınırlıdır. Mevcut çalışmalar ise daha çok edebiyat eğitiminde karşılaşılan sorunlar, ders kitapları ve öğretim programları üzerine yapılmıştır.

Literatürde etkinliklere yönelik çalışmaların genellikle sayısal alanlara yönelik olduğu görülmüş, sosyal bilimlerde ise etkinliklere dair çalışmaların az olduğu, bu çalışmaların daha çok ilköğretim düzeyine yönelik yapıldığı tespit edilmiştir. Bu sebeple

bu bölümde etkinliklerin öğretim sürecinde uygulanmasına ilişkin yapılmış çalışmalardan ulaşılabilenler genel olarak değerlendirilmiştir.

Boy (2006), 5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin Öğrenme ve Öğretme Kuramları Açısından Değerlendirilmesi adlı yüksek lisans çalışmasında yapılandırmacı yaklaşım temel alınarak yazılan MEB 1. kademe 5. Sınıf 2005 yılı Türkçe ders kitabında yer alan etkinlikleri, geleneksel öğretim yöntemleri temel alınarak yazılan MEB 1. kademe 5. sınıf 2004 yılı Türkçe ders kitabındaki etkinliklerle karşılaştırarak öğretim yöntemi farklılaşmasının ders kitaplarına nasıl yansıdığını ortaya koymaya çalışmıştır. Çalışma sonunda MEB 5. sınıf 2004 yılı Türkçe ders kitabında yer alan soruların düşük düzey becerileri çalıştırmaya yönelik sorular olduğu, öğrencilerin çıkarım yapma, bilgiyi kullanma ve bulma gibi üst düzey becerilerini çalıştırmaya yönelik soru oranının çok düşük olduğu ve kitapta yer alan soruların büyük bir çoğunluğunun bilgiyi işlemeye ve uygulamadan ziyade bilgiyi hatırlamaya yönelik olduğu tespit edilmiştir. MEB 5. sınıf 2005 yılına ait Türkçe ders kitabında ise metinle ilgili açık uçlu soruların ve çıkarım sorularının eski program temel alınarak yazılan kitaba oranla daha fazla yer aldığı görülmüştür. Ancak, bu etkinliklerin büyük çoğunluğunun 5. sınıf öğrencisi için seviye üstü olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, 2005 yılına ait 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan, öğrencinin yazılı olarak yanıt verme edimi gerçekleştirebileceği etkinliklerde sözel/dilsel zekânın geliştirilmesinin öncelikli olduğu görülmüştür. Bununla birlikte çalışmada genel olarak bilgiyi hatırlamaya yönelik olan soruların, metin dilbilim kuramına göre yüzey metin soruları olarak dağılım sergilediği; bilgiyi işlemeye ve uygulamaya yönelik soruların ise çıkarımsal ve açılımlayıcı sorular olarak dağılım sergilediği saptanmıştır.

Altun (2006), Ortaöğretim Matematik Konularının Öğretiminde Etkinlik Kullanmanın Öğrenci Başarısına Etkisi adlı yüksek lisans çalışmasında, etkinlik kullanmanın ortaöğretim matematik öğretimindeki öğrenci başarısına etkisini belirleyerek kalıcı öğrenme kazanımı açısından, geleneksel öğrenme ile etkinlikle öğrenme arasındaki farkı ortaya koymaya çalışmıştır. Çalışma sonucunda gruplar arası ortalamalar dikkate alındığında etkinlik öncesi başarı oranı düşük olan deney grubu öğrencilerinin, kontrol grubu öğrencilerine oranla başarılarını artırdıkları gözlenmiştir. Benzer şekilde grup içi yapılan değerlendirmeler, deney grubuna uygulanan etkinlik yöntemi ile eğitimin öğrenci başarısını geleneksel yöntem ile verilen eğitime oranla pozitif yönde artırdığını

göstermiştir. Çalışmada elde edilen bulgular, etkinlik kullanımının öğrenci başarısı üzerindeki olumlu katkısının önemli olduğunu göstermekle birlikte öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmede, etkinlik yönteminin geleneksel öğretim yöntemlerinden daha başarılı olduğu yönündedir. Ayrıca çalışmada, soyut bir kavram olan matematiğin güncel hayattan alınan örnekler ile somutlaştırılması, deney grubu öğrencilerinin ilgisini çekmiş, başarı oranı daha düşük olan bu grubun kontrol grubuna oranla daha başarılı olduklarını göstermiştir.

Kamber (2007), 2005-2006 Yeni Öğretim Programında Sosyal Bilgiler Dersi Etkinliklerinin Uygulanabilirliğinin İncelenmesi adlı yüksek lisans çalışmasında 2005-2006 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'ndaki etkinliklerin yeni anlayışı ne kadar yansıttığı ve etkinliklerin ne kadarının uygulanabildiğini ortaya koymaya çalışmıştır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin hem programın yapısı hem de uygulama konusunda olumlu görüşe sahip oldukları tespit edilmiştir. Buna göre öğretmenler, etkinliklerin istenilen kazanımların öğrencilere edindirilmesi hususunda etkili olduklarını belirterek yeni programın öngördüğü süreç değerlendirmesini gerçekleştirdiklerini belirtmektedirler. Öğretmenler etkinlikleri uygulamak için gerekli materyalleri bulmada zorlandıklarını ifade etmekte ancak bu etkinlikleri buldukları çevreye uyarlayabilme konusunda sıkıntı yaşamadıklarını dile getirmektedirler. Öğretmenler etkinlik örneklerinin yeterli olduğunu fakat çalışmada öğrenciler arasında seviye farklılıklarının bulunmasının, okulun fiziki şartlarının kötü olmasının, etkinlikler için ayrılan zamanın yetersiz olmasının, velilerin öğrencilerle yeterince ilgilenmemelerinin ve ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin uygulamayı olumsuz etkilediğini belirtmektedir. Ayrıca çalışmada; 16-20 yıl arası görevde olan öğretmenlerin 1-10 yıllık öğretmenlere oranla daha olumlu düşündüğü ve hizmet içi seminerlere çok katılan öğretmenlerin bir kez katılan öğretmenlere göre daha olumlu düşündüğü tespit edilmiştir.

Güven (2007), Öğrenme Stillerine Dayalı Etkinliklerin Öğrencilerin Dinleme Becerisi Erişileri, İngilizce Dersine Yönelik Tutumları ve Öğrenilenlerin Kalıcılığına Etkisi adlı doktora çalışmasında öğrenme stillerine dayalı etkinliklerin, öğrencilerin dinleme becerisi erişileri, İngilizce dersine yönelik tutumları ve öğrenilenlerin kalıcılığı üzerindeki etkisini ortaya koymaya çalışmıştır. Deneysel bir yöntem kullanılan çalışma sonucunda, deney grubundaki öğrencilerin erişisi, derse yönelik tutum ve öğrenilenlerin

kalıcılığı konusunda kontrol grubundakilere kıyasla yüksek puanlar aldıkları görülmüştür. Araştırmada deney grubundaki öğrencilerin erişimi ve kalıcılık puanları ile öğrenme stilleri arasındaki ilişki incelenmiş, dokunsal-devinimsel öğrencilerin dinleme becerisi erişimi puanlarının, görsel ve işitsel öğrencilerden oldukça düşük olduğu görülmüştür. Elde edilen bulgulara bağlı olarak, öğretmen merkezli, ders kitabına odaklı, sınıf ortamında yapılan eğitimde dinleme becerilerinin gelişiminin yeterli olmadığı tespit edilmiştir. Buna karşılık, öğrenme stillerine dayalı etkinliklerin uygulandığı öğrenme ortamlarının, öğrencilerin hem erişimleri, hem derse yönelik tutumları, hem de öğrendiklerinin kalıcılığı üzerinde olumlu etki bıraktığı görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin çoğunun öğrenme stillerine dayalı etkinlikleri yararlı buldukları, bazılarının İngilizce eğitim anlayışının bu çalışmada gerçekleştirilen şekilde değiştirilmesi gerektiğini düşündükleri tespit edilmiş, yapılan çalışma hakkında olumsuz görüş bildiren öğrenci sayısının çok az olduğu görülmüştür.

Odabaşı (2007), Öğretmenlerin Görüşlerine Göre 4. Sınıf Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabı Etkinliklerinin Kazanımları Gerçekleştirme Düzeyi (Nevşehir İli Örneği) adlı yüksek lisans çalışmasında 2006-2007 öğretim yılında öğretmenlerin görüşlerine göre 4. sınıf Türkçe öğrenci çalışma kitabı etkinliklerinin kazanımları gerçekleştirme düzeyini ortaya koymaya çalışmıştır. Çalışma sonucunda Türkçe Öğretim Programı'nda, ilköğretim 4. sınıf için belirlenen kazanım ve etkinliklerin, sınıf seviyesine uygunluğu, çalışma kitabındaki etkinliklerin kazanımları gerçekleştirme düzeyi ve Türkçe Öğretim Programı'ndaki çoklu zekâ alanlarına yönelik kazanım ve etkinlikler konusunda öğretmenlerin genel olarak olumlu görüşe sahip olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca etkinliklerin, imkânlar dâhilinde gerçekleştirildiği, öğrencilerin etkinliklere büyük oranda katılım gösterdikleri belirlenmiştir. Ayrıca, etkinliklerin sınav sisteminin yarışçı ve elemeci yapısına uygun olmadığı, çevresel faktörler, zaman yetersizliği ve aynı tür etkinlikle sık sık karşılaşma gibi sıkıntılar olduğu, etkinlik çeşidinin yetersiz olduğu, etkinliklerin tamamına yakınının bilişsel alandaki bilgi, kavrama ve uygulama, az sayıda etkinliğin de analiz ve sentez basamağına yönelik olduğu, duyuşsal alana yönelik az sayıda, devinişsel alana yönelik ise çok az sayıda etkinlik olduğu belirlenmiştir. Ayrıca etkinliklerin uygulanmasında özellikle köy ve kasaba okullarında güçlükler yaşandığı, sınıf içi etkileşimin, etkinlik uygulamalarının, öğrencilerin etkinliklere katılımının ve kazanım edinme durumunun öğrenci ve öğretmen özellikleri ile sosyo-kültürel çevre özelliklerinden dolayı sınıflara göre farklılık gösterdiği tespit edilmiş, kasabadaki okullardaki öğrencilerin

etkinliklere katılımı ve kazanım edinme durumlarında aylara göre önemli bir değişiklik görülmezken ilçe ve il merkezindeki okulda öğrencilerin etkinliklere katılımı ve kazanım edinme durumlarında aylara göre artış belirlenmiştir.

Korkmaz (2008), İlköğretim 4. Sınıf Matematik Müfredatının Öngördüğü Etkinlikler Hakkında Öğretmen Görüşleri (Kocaeli Örneği) adlı yüksek lisans çalışmasında 2005 yılında uygulanmaya başlanan 4. sınıf matematik müfredatının öngördüğü etkinlikler hakkındaki öğretmen görüşlerini ortaya koymaya çalışmıştır. Çalışma sonucunda ilköğretim 4. sınıf öğretmenlerinin müfredatın öngördüğü etkinlikler hakkındaki görüşlerinin genel itibariyle olumlu olduğu tespit edilmiştir. Buna göre, öğretmenler; etkinliklerin öğrenci seviyesine ve hazır bulunuşluğuna uygun olduğunu, öğrencilerin zihinsel becerilerini geliştirmeye dönük olduğunu, ayrıca öğrencilerin matematik konularına ilişkin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel bilgi edinmelerini sağladığını, öğrencilerin etkinlikler sayesinde matematik dersini daha iyi kavramakta olduğunu ve etkinliklerin sadece sonuca ulaşmaya değil sonuca ulaşma yöntemlerinin kavranmasına da yönelik olduğunu düşünmektedirler. Bununla birlikte konuların etkinlik olarak anlatıldığını, detaylı bilgi verilmediğini düşünen öğretmenlerin ise bu durumdan memnun olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin %41,9'u velilerin başarı kaygısı nedeni ile etkinliklerin uygulanmasını istemediğini belirtmişlerdir. Diğer taraftan, öğretmenler programın öngördüğü sürenin, etkinliklerin uygulanması için yeterli olmadığını belirtmektedirler.

Kaya (2008), MEB Tarafından Hazırlatılan İlköğretim 4 ve 5. Sınıf Matematik Kitaplarındaki Etkinliklere İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri adlı yüksek lisans çalışmasında MEB tarafından hazırlatılan ilköğretim 4 ve 5. sınıf matematik ders kitaplarındaki etkinliklere ilişkin, öğretmen ve öğrenci görüşlerini belirlemeye ve görüşlere dayalı olarak etkinlikleri değerlendirmeye çalışmıştır. Çalışma sonucunda öğretmenler, etkinliklerin öğrencilerin aktif katılımını sağlayıcı nitelikte olduğunu, öğrenciler arasında sevgi, saygı ve güven ortamı oluşturduğunu, öğrencileri karşılaştırma yapmaya, sonuç çıkarmaya sağlayacak şekilde düzenlendiğini ancak etkinlikleri destekleyici araç-gereç ile zamanın ise yeterli olmadığını düşünmektedirler. Diğer taraftan öğrenciler; etkinlikleri yapmaktan hoşlandıklarını, kitapta her konu için yeterince etkinliğe yer verildiğini, etkinliklerin bilgi seviyelerine göre düzenlendiğini, etkinliklerin uygulanması için

yeterince zaman verildiğini, etkinliklerin uygulanışı ile ilgili yeterince açıklama yapıldığını ancak etkinlikleri kısmen uygulayabildiklerini, etkinliklerin uygulanması sırasında araç-gereç eksikliği ile karşılaştıklarını, etkinlikleri arkadaşları ile birlikte yapmayı tercih ettiklerini fakat bu konuda da çeşitli problemlerle karşılaştıklarını belirtmişlerdir.

Birinci Konur ve diğerleri (2010), Fen ve Teknoloji Derslerinde Yapılandırmacı Yaklaşımına Dayalı Etkinliklerde Öğretim Teknolojilerinin Kullanılabilirliğine Yönelik Öğretmen Görüşleri adlı çalışmalarında öğretmenlerin, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı etkinlikleri uygularken öğretim teknolojilerinden ne derece faydalandıkları ve teknolojik araçların kullanımında karşılaştıkları sorunların neler olduğunu tespit etmeye çalışmışlardır. Çalışma sonucunda yeni programın öğretmen ve öğrencileri teknolojik araçları kullanmaya yönlendirdiği, okullardaki teknolojik araçların yeterli olduğu, ancak programda etkinliklere ayrılan zamanın az olması, öğretmenler ile öğrencilerin teknolojik araçları kullanma konusunda yetersiz olmaları ve eğitim yazılımlarının az olmasının bu araçların derslerde kullanımını olumsuz etkilediği tespit edilmiş, öğretmenlerin derslerin yürütülmesinde sorun yaşadıkları ve teknolojik araçları az kullanmak zorunda kaldıkları ya da hiç kullanmadıkları belirlenmiştir. Ayrıca, çalışmada teknolojik araç kullanılması ile ilgili verilen hizmet içi eğitim seminerlerinin ve çalışmalarının yeterli düzeyde olmadığı, seminer içeriklerinin teknolojinin önemi ve teknolojik araç kullanmanın faydalarından öteye gitmediği, dolayısıyla seminerlerin beklentileri karşılamadığı belirlenmiştir.

Görüldüğü gibi literatürde etkinlik kullanımıyla ilgili olarak fen ve matematik alanlarında ve ilköğretim düzeyine yönelik olarak sosyal alanlarda çalışmalar yapılmıştır. Çalışmaların sonucunda etkinliklerin öğrenme sürecine olumlu katkılar yaptığı ve öğrenmeyi kolaylaştırdığı tespit edilmiş ancak okulların fiziki şartları, öğretmen-öğrenci seviyeleri ile tutumlarının ve derslere ayrılan zamanın yetersiz olması gibi durumların etkinliklerin uygulanmasını olumsuz yönde etkilediği anlaşılmıştır. Bununla birlikte literatürde edebiyat derslerindeki etkinliklere yönelik bir çalışma olmadığı görülmüştür. Bu çalışma Trabzon örneğinden hareketle bu alandaki boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. ARAŞTIRMANIN METODOLOJİSİ

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, evreni, örnekleme, verilerin toplanması ve verilerin analiziyle ilgili ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Yöntemi

Araştırmada, MEB tarafından hazırlanan lise Türk edebiyatı ders kitaplarındaki etkinliklerin, 2010-2011 eğitim-öğretim döneminde uygulanmasıyla ilgili öğretmen görüşlerini tespit etmek üzere derinlemesine bilgi edinmeyi amaç edinen nitel araştırma yaklaşımı tercih edilmiş ve araştırılan olayın mevcut durumunu tespit etmeye olanak veren (Çepni, 2010: 65) survey (alan taraması) yöntemi kullanılmıştır. Bununla birlikte derinlemesine veri elde etmeye pek fazla müsaade etmeyen anket yerine mülakat tercih edilmiştir.

3.2. Araştırmanın Evreni

Bu araştırmanın evreni 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Trabzon ili genelinde farklı lise türlerinde görev yapan Türk dili ve edebiyatı öğretmenleridir.

3.3. Araştırmanın Örnekleme

Araştırma Trabzon ili genelindeki 17 lisede yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Trabzon ili genelindeki liselerden farklı okul türlerinde görev yapan okullardan rastgele yolla seçilmiş 36 Türk dili ve edebiyatı öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmenlerin bilgileri ve görev yaptıkları okul türleri EK 1'de verilmiştir.

Mülakata katılan öğretmenlerden en az tecrübeli olanın 5 aylık, en çok tecrübeli olanın ise 33 yıllık hizmeti bulunmaktadır. Mülakata katılan öğretmenlerin cinsiyet bilgileri Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1: Mülakata Katılan Öğretmenlerin Cinsiyeti

	Frekans	Yüzde (%)
Bayan	20	55,6
Bay	16	44,4
Toplam	36	100

Tablo 1’de görüldüğü gibi mülakata katılan 36 öğretmenden 20 (%55,6)’si bayan, 16 (%44,4)’sı baydır.

Mülakata katılan öğretmenlerin hizmet yılı aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 2: Mülakata Katılan Öğretmenlerin Hizmet Yılı

Hizmet Yılı	Frekans	Yüzde (%)
0-5 yıl	4	11
6-10 yıl	9	25
11-15 yıl	14	38,9
16-20 yıl	6	16,7
21-25 yıl	-	-
26-30 yıl	1	2,8
30 ve üstü	2	5,6
Toplam	36	100

Tablo 2’de görüldüğü gibi mülakata katılan öğretmenlerin çoğunluğu 11-15 yıl arası tecrübeye sahiptir.

Mülakata katılan öğretmenlerin görevli olduğu okul türü Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3: Mülakata Katılan Öğretmenlerin Görevli Olduğu Okul Türü

Okul Türü	Frekans	Yüzde (%)
Düz Lise	14	38,9
Anadolu Lisesi	8	22,1
Anadolu Meslek Lisesi	6	16,7
Meslek Lisesi (EML-KML)	6	16,7
Fen Lisesi	2	5,6
Toplam	36	100

Tablo 3'te görüldüğü gibi mülakata katılan öğretmenlerden 14 (%38,9)'ü düz lise, 8 (%22,1)'i Anadolu lisesi, 6 (%16,7)'sı Anadolu meslek lisesi, 6 (%16,7)'sı meslek lisesi, 2 (%5,6)'si ise fen lisesinde görev yapmaktadır.

3.4. Araştırmanın Veri Toplama Araçları

Araştırma ile ilgili veriler kaynak taraması ve mülakat yoluyla elde edilmiştir. Nitel araştırma tekniklerinden biri olan mülakat (görüşme); bireylerin bakış açılarını, duygu, düşünce ve inançlarını ortaya çıkarmak amacıyla kullanılmaktadır (Çepni, 2010: 143; Kuş, 2003: 87). Mülakat tekniklerinden biri olan yarı yapılandırılmış mülakat ise soruların ayrıntılı olarak açıklanabilmesi, yerlerinin şartlara göre değiştirilebilmesi, konunun derinlemesine incelenebilmesi ve eksik olan veya yeterince açıklanmayan soruları açıklayıcı hâle getirmeye olanak sağlamaktadır (Çepni, 2010: 145). Bu sebeple araştırmada verilerin toplanması için yarı yapılandırılmış mülakat tercih edilmiştir.

Araştırmada, problem tespit edildikten sonra konuyla ilgili çalışmalar incelenmiştir. Kaynak taramasının ardından, ortaya çıkan durumlarla ilgili öğretmen görüşlerini ortaya koymak amacıyla açık uçlu sorulardan mülakat soruları hazırlanmıştır. Mülakatlarda öğretmenlere öncelikle etkinliklerin uygulanmasını öngören yeni edebiyat programına dair bilgilerini ölçmek amacıyla hazırlanan sorular yöneltilmiş, ardından etkinlik kavramına ve etkinliklerin uygulanmasına dair görüşleri sorulmuştur (Mülakat soruları için bk. EK: 2).

Mülakat soruları hazırlanırken literatür taraması yapılmış, uzman görüşleri alınmıştır. Görüşler doğrultusunda hazırlanan mülakat öncelikle pilot olarak belirlenen bir

lisede rastgele yolla seçilen dört Türk dili ve edebiyatı öğretmenine uygulanmış, onların da fikirleri alındıktan sonra mülakat soruları yeniden düzenlenmiştir. Mülakatın geçerlik ve güvenilirliği için biri ölçme değerlendirme, ikisi konu alanı olmak üzere toplam üç uzman öğretim üyesi ile dört öğretmenin görüşüne başvurulmuştur.

Mülakat uygulanmadan önce öğretmenlere yapılan çalışma ile ilgili detaylı bilgi verilmiş, dikkat edilmesi gereken hususlar açıklanmıştır. Çalışmadan verimli sonuç alabilmek için gönüllülük esasına dikkat edilmiş, mülakata katılan öğretmenlerden soruları içtenlikle cevaplamaları istenmiştir. Yapılan mülakat ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Mülakatlar ortalama 45 ila 60 dakika arasında sürmüştür.

3.5. Araştırma İçin Toplanan Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizi, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmayı sağlayarak verilerin tanımlanmasına, içerdiği gerçeklerin ortaya çıkarılmasına imkân vermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 227).

Mülakatların analizi için öncelikle ses kayıt cihazı ile toplanan veriler dinlenmiş ve yazıya aktarılmıştır. Mülakatlar analiz edilirken soru soru değerlendirmeye alınmış öğretmenlerin görüş birliğine vardığı ve varmadığı hususlar tespit edilerek tabloya dönüştürülmüş ve tabloların frekansları belirlenmiştir. Öğretmenlerin görüşlerini daha ayrıntılı yansıtabilmek için mülakatlardan zaman zaman alıntılar yapılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde mülakat sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır.

4.1. Öğretmenlerin 2005 Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'na Yönelik Görüşleri

Mülakatta öncelikle yapılandırmacılık esas alınarak hazırlanan ve öğretim sürecinde etkinliklerin uygulanmasını öneren Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'nın benimsenme durumuna dair, ortaöğretim kurumlarında çalışan 36 öğretmenin görüş ve düşünceleri alınmıştır. Bu bağlamda öğretmenlere ilk olarak yapılandırmacılığa dayalı yeni edebiyat programını okuyup okumadıkları sorulmuştur. Daha sonra ise yenilenen öğretim programını nasıl buldukları sorulmuştur. Öğretmenlerin programı okuma durumu ve program hakkındaki görüşleri Tablo 4 ve Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 4: Öğretmenlerin 2005 Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'nı Okuma Durumu

Öğretmenlerin Programı Okuma Durumu	Frekans	Yüzde (%)
Okudum	21	58,3
Okumadım	15	41,7

Tabloda görüldüğü gibi mülakat yapılan 36 edebiyat öğretmeninden 21 (%58,3)'i programı okumuş, 15 (%41,7)'i ise okumamıştır. Bununla birlikte programı okumayan öğretmenlerin tamamı program hakkında bilgi sahibi olduklarını belirtmiştir.

Tablo 5: Öğretmenlerin 2005 Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'na Yönelik Görüşleri

Öğretmenlerin Görüşleri	Frekans	Yüzde (%)
Beğeniyorum	22	61,1
Kısmen Beğeniyorum	11	30,6
Beğenmiyorum	3	8,3

Tablo 5'te de görüldüğü gibi mülakat yapılan 36 öğretmenden 22 (%61,1)'si yeni programı beğendiğini ifade ederken 11 (%30,6)'i kısmen beğendiğini, 3 (%8,3)'ü ise programı beğenmediğini ifade etmiştir.

4.1.1. Programı Beğendiğini İfade Eden Öğretmenlerin Görüşleri

Mülakat sonuçlarına göre öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%61,1) programı beğenmektedir. Programı beğenen öğretmenler; derslerin Türk edebiyatı ve dil anlatım olarak ayrılmasının bu dersleri daha verimli hâle getirdiğini belirterek programın temel felsefesini, amacını, yaklaşımını ve öngördüğü yöntemleri doğru bulduklarını ifade etmişlerdir. Örneğin, Öğretmen 3 program konusundaki düşüncelerini şöyle ifade etmiştir:

“Daha yaratıcı olduğunu ve daha düşünmeye, buldurmaya yönelik olduğunu düşünüyorum. Temel mantığını beğeniyorum, çıkış noktasını doğru buluyorum. Kesinlikle çok güzel bir şey öğrenci merkezli olması çünkü her şeyini bulduruyorsun, düşündürüyorsun, yaşıyorsun, empati kurduruyorsun bunlar çok önemli. Birebir yerine geçebiliyor çocuk.”

Öğretmen 15 içeriğe yönelik planlamayı olumlu bulduğunu ifade ederek düşüncelerini şu şekilde dile getirmiştir:

“Programın değiştiğine kesinlikle memnunum. Eski programdan çok daha iyi, konular daha net ifade ediliyor. Ne zaman neyi vereceğiniz daha belli, daha iyi programlanmış çünkü. Bir önceki program daha çok edebiyat tarihini anlatmak biçimindeydi. Dolayısıyla edebiyat mı veriyorsunuz edebiyat tarihi mi anlatıyorsunuz çok da belli değildi. Bir de çok yüküydü. Şimdi onlar ayıklanmış. Gerçekten öğrencinin ihtiyacı olduğu düşünülen kısımlar kalmış programda. O manada değiştirilmiş olması güzel, kompozisyon diye bir ders vardı onun kaldırılması dil bilgisi ile dil anlatım şeklinde verilmesi, yedirilmesi de güzel. Genel hatlarıyla bu manada yeni bir programın olması beni memnun etti.”

Öğretmen 4 ise sistemin öğrencinin kendini gerçekleştirme adına imkân sağladığına değinmiştir:

“Öğrenci daha özgür bir şekilde kendini ifade ediyor. Öğrenci merkeze alındığı için onların aktif hâle gelmesi, kendi öz güvenini kazanması, projeler üretmesi, etkinlikleri yapması, araştırma yönünü özellikle geliştirmesi açısından çok güzel.”

Öğretmen 5 bu konudaki düşüncelerini şöyle ifade etmiştir:

“Bu programla öğrencileri derse çekebilme olanağına sahip oluyorsunuz. Eskiden siz anlatıyordunuz öğrenci dinliyordu. Bu anlamda öğrenciyi araştırmaya yöneltme, derse çekme açısından güzel bir program.”

Öğretmen 33 de bu konuda şu yorumu yapmıştır:

“Öğrencilerin okuma, anlama, anlatma, düşünme, yorumlama yeni bir şeyler üretme becerilerini geliştirici, bilgilerini artırıcı nitelikte olduğu için beğeniyorum.”

Bununla birlikte programı beğenen öğretmenlerin bazılarının program konusunda özellikle öğrenciyi merkeze alma hususunda çelişkili ifadeler kullandıkları dikkat çekmektedir. Örneğin Öğretmen 18, öğrencilerin yorum yaparak ve araştırarak bilgiye ulaşmasına dair hususu beğendiğini dile getirirken diğer taraftan bu yöntemle öğrenilen bilgilerin çok yeterli olamayacağına vurgu yapmıştır:

“Ders işleyiş yöntemi olarak gayet iyi. Öğrenci merkezli olduğu için ders kitaplarında sadece sorular var yani, bilgi yok. Çocuk oradaki bilgiyi sorularla bulmaya çalışıyor, yorum yaparak mantık yürüterek, tartışarak, görerek öğrenmeye çalışıyor bu daha kalıcı oluyor çocukta. Ancak çocuklar araştırarak öğrenirken yüzeysel öğrenir diye düşünüyorum. Kaldı ki konuların bir püf noktası var mutlaka ifade edilmesi gerekenler de var. Bir de dinlemek çok önemli. Öğretmeninden dinlemek onun bakışı, üslubu o çok önemli. Yoksa kitaplarımızda hepsi var. Okuyabilir de ama öğretmenini dinlemek orada motive olmak çok daha farklı.”

Öğretmen 17 ise bu konuda şöyle yorum yapmıştır:

“Programı beğeniyorum, yeni programda öğrenci merkezli deniliyor. Genelde her zaman onu yapamıyorsun. Bazen öğretmen merkezli de oluyor bazen öğrenci merkezli oluyor. Zaten öyle olması lazım gibi geliyor. Her zaman öğrenciyi bırakamazsın.”

Diğer taraftan, mülakata katılan öğretmenlerin tamamı (%100) programın uygulanma noktasında sıkıntılar olduğunu belirtirken programı benimseyen öğretmenlerin büyük çoğunluğu; fiziki altyapının yetersizliği, öğretmenlerin alışkanlıkları ve programı uygulama konusunda yeterince bilgilendirilmemiş olması, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin sisteme uygun olmaması ve müfredatın uygulanması için ayrılan zamanın

öngörülen ders işleme yöntemleri açısından yetersiz olması gerekçeleriyle Türkiye şartlarında uygulanabilir bulmadıklarını dile getirmişlerdir.

Örneğin programı beğendiğini ifade edenlerden biri olan Öğretmen 1, sistemin uygulayıcısı olan öğretmenin ve şartların programın uygulanması için yeterli olmadığını şu ifadelerle dile getirmiştir:

“Öğretmenine göre değişir. Öğretmen yeterliyse iyi, yeterli değilse berbat. Program kendi çapında değerlendirilebilirse uygulanabilir. Türkiye’deki eğitim kurumlarına göre, hayır. Hayali. Mevcut sistemin uygulanacağı toplum buna müsait değildir. Sistem oluşturuyorsan elindeki alternatiflere göre en iyi sistemi oluşturursun. Eğer ben okul şeklinin fiziki donanımını değiştiremiyorsam o zaman bu fiziki donanıma uygun bir sistem oluşturmak zorundayım. Yani öncelikle fiziki donanımlar değiştirilmeli bunun ardından sistem değiştirilmeli. Her şeyi bizden yarım yamalak istiyorlar. Yani siz yaparsınız. Hepsinin yapamazsanız bile birazını yaparsınız. Yarım yamalak işle insan yetiştirilmez. Yetişen insan da yarım yamalak olur. Arada kalır Doğu-Batı çatışması gibi ne idüğü belirsiz nesiller oluşur kibar tabiriyle.”

Öğretmen 16 ise programı anlama ve uygulama noktasında sıkıntıları olduğunu şu sözleriyle ifade etmiştir:

“Hani dediler ya lise 1’de sadece sezdirin, öğretmeyin. Ben onu beceremiyorum. Yani nereye kadar sezdirilir, nereye kadar sevdirilir onu bilmiyorum. Bir bakıyorum ki girmişim, dalmışım konuyu anlatıyorum. Mesela divan edebiyatı işleyeceğiz kitapta kaside var. Şimdi kasideyi benim anlatabilmem için çocuğa divan edebiyatının ve kasidenin özelliklerini vermem gerekiyor. Bu en az iki saat demektir. Şimdi orda kendime nerede dur diyeceğimi bilemiyorum. Budur ver geç mi yoksa ben sonuna kadar bunu işleyeyim mi?”

Ayrıca mülakata katılan 36 öğretmenden tamamına yakını yeni sistemin her seviyedeki öğrenci ile uygulanamayacağını belirtirken öğretmenlerden 9’u Anadolu meslek ve meslek lisesi, 6’sı düz lise, 2’si Anadolu lisesi ve 1’i fen lisesi olmak üzere toplam 18 (%50)’i yeni sistemi her okul türündeki öğrenciye uygun olmadığı için uygulanabilir bulmadıklarını dile getirmişlerdir. Örneğin, öğrencilerin sisteme hazır olmadığını belirten Öğretmen 2 düşüncelerini, “Program güzel ama öğrencinin seviyesinde değil. Program altyapısı olan, yorumlayabilen, çevresini ortamını gözlemleyebilen öğrenci için çok ideal ama Türkiye şartlarına uygun değil.” şeklindeki cümleleriyle ifade ederken meslek lisesinde görev yapan Öğretmen 28, “Kâğıt üzerinde sistem gerçekten mükemmel hiçbir eksiği yok ama uygulama esnasında tabii materyal demeyelim de A okulunda uygulanabilir B okulunda hiç uygulanmayabilir. Çocuğu sadece içeride tutmayla uğraşyoruz başka bir

şeyle değil de derse sıra gelmiyor.” şeklindeki sözleriyle programın her okul türüne uygun olmadığını dile getirmiştir.

Düz lisede görev yapan Öğretmen 5 ise bu konudaki düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Programa göre öğrencinin fen lisesi düzeyinde çok kaliteli olup her şeyi yaparak, ön bilgiyi alarak derse her bakımdan hazırlanarak gelmesi gerekiyor. Ancak o şekilde program yürütülür. Program her okula her öğrenciye uygun değil. Mesela bir meslek lisesinde de aynı program uygulanıyor düz lisede de aynı program uygulanıyor. Meslek lisesindeki öğrencinin seviyesi ile düz lisedeki öğrencinin seviyesi çok farklı.”

Bununla birlikte fen lisesinde çalışan Öğretmen 11 ise sistemin alan öğrencileriyle daha verimli olacağını ifade ederken şunları söylemiştir:

“Farklı alanlarda ve farklı okullarda farklılık gösterir bu. Bu programı bir sosyal bilimler lisesinde uygulamakla bir fen lisesinde uygulamak çok farklı. Yani öğrencinin donanımı ve öğrenciye faydası açısından farklı. TM sınıfında bu programı uygulamak ve uygulatırmak çok farklı bir fen şubesinde uygulatmak çok farklı.”

4.1.2. Programı Kısmen Beğendiğini İfade Eden Öğretmenlerin Görüşleri

Mülakata katılan 36 öğretmenden programı kısmen beğendiğini ifade eden 11 (%30,6)’i genel olarak programın felsefesini ve temel yaklaşımını beğendiklerini ancak sistemin öngördüğü yöntemlerin her zaman geçerli ve yeterli olamayacağını dile getirmişlerdir. Ayrıca bu öğretmenlerden 1 (%9)’i programın yoğun ve karmaşık olduğunu, 1 (%9)’i de öğrencilere edebiyat zevki aşlamaya yönelik olmadığını dile getirmiştir.

“Yeni sistem daha güzel, öğrenciyi daha aktif hâle getiriyor gerçekten ama bilgiye ulaşma konusunda sıkıntı var. Öğrenci sadece o metinlere bakarak bilgiye ulaşmıyor yani. Kendisi o yorumu yapıp ona ulaşma noktasında eksik, o yüzden illa dışarıdan ulaşmak için yeni kaynağa, yardımcı kitaba ihtiyaç duyuyor ve diyorlar ki yasak, başka bir kaynak aldırılmayacak. Ama bir kaynak olmadan da çocuk onları yapmıyor yani. İnternete şuna buna ulaşamayınca kaynağa ihtiyaç duyuyor.” (Öğretmen 21)

“Programın beğendiğim yanları da var beğenmediğim yanları da var. Dersi kazanma adına güzel, ama öğrenciye siz o zihniyeti verecekseniz o şairin özel yaşantısını çocuğa idrak ettirip ona vereceksiniz ki ondan sonra şiiri daha iyi anlayabilecek. Belki biraz daha eski yöntem ama çocuklar bunda daha başarılı oluyorlar bana göre.” (Öğretmen 9)

“Öncelikle uygulamaya dönük olduğu için, biraz daha etkinlik ağırlıklı olduğu için, öğrenci merkezli olduğu için önemsiyorum. Fakat edebiyat müfredatını genel olarak ele aldığımda

edebiyat tarihinin içerik olarak verilmemesi bir dezavantaj bence. 10. sınıfta divan edebiyatında konularının işleniş tarzı güzel yani sıkıcı değil. Bununla beraber divan edebiyatı konularına yer verme sıkıntılı.” (Öğretmen 20)

4.1.3. Programı Beğenmediğini İfade Eden Öğretmenlerin Görüşleri

Mülakata katılan 36 öğretmenden 3 (%8,3)’ü programı beğenmediğini ifade ederek genel olarak programın temel yaklaşımını uygulanabilir bulmadıklarını dile getirmişlerdir.

Örneğin Öğretmen 7, öğrencilerin sisteme hazırlıklı olmaması sebebiyle öğrenci merkezli anlayışın dersin gücünü azalttığını, öğrenci alışkanlıklarının buna müsaade etmediğini ve dersi öğretmenden dinlemek istediklerini belirtmiş ve eski sistemi daha iyi bulduğunu belirterek bu konudaki düşüncelerini şöyle açıklamıştır:

“Ne kadar öğrenci merkezli eğitim hikâyesi olsa da bu hiçbir zaman öğrenci merkezli olmuyor. Eski kitap, eski ders sisteminin bence artıları var. Öğrenciyi bire bir eğitime katan bir profil oluşturmaya çalışıyor. Ama olmuyor Öğrenci hazır bulunmuşumuz buna müsait değil. Siz, ‘Evladım derse siz hazırlanıp geleceksiniz.’ dediğinizde ‘Siz ne yapacaksınız?’ sorusuyla karşı karşıya kalabiliyorsunuz. Yani belki biz yabancı filmlerde böyle bir hayat izliyoruz, öğrenci bir proje alıyor, onu hazırlayıp geliyor, sınıfa sunuyor. Belki bunlardan etkilenilmiştir bu program hazırlanırken ama çok sağlıklı değil. Bizim sistemimizde gelenekten gelen öğretmen anlayışı var. Öğretmen sınıfta otoritedir, her şeyi bilir her şeye hâkimdir, sahip çıkar yani bu gelenekte. Burada ise biraz zayıflatılmaya çalışılıyor öğrenci bunu anlayamıyor. Bunun için ben bu programın bu konuda biraz zayıf olduğunu düşünüyorum.”

Öğretmen 32 ise öğrenci merkezli yeni sistemin uygulama olarak eski sistemden çok da farklı olmadığını, eski sisteme çok haksızlık yapılmaması gerektiğini dile getirmektedir. Bununla birlikte Öğretmen 32’nin ifadelerinden yapılandırmacılığı ders işleyişi yanında eğitsel kol çalışmaları vs. gibi sosyal anlamda bir aktiflik olarak da algıladığı anlaşılmaktadır.

“Mutlaka yeninin eskiye oranla daha güzel tarafları var. Ama biz eğitimde okurken hocalarımız bize dediler ki ‘Öğrenciye denizi anlatmayın. Tutun kolundan ona denizi gösterin.’ Bu öğrencinin aktif olmasını sağlayan bir mantıktır. Ben hep onu uyguladım. Bugün zaten bunu ön plana çıkarıyor. Yapılandırmacılığın mantığı doğru, farklı. Yapılandırmacı mantık okul hayatın kendisidir, diyor. Yapılandırmacı mantık geldikten sonra öğrenci konseylerinin, temsilcilerinin seçimi, eğitsel kol çalışmalarına getirilen düzenlemeler, ders dışında da bir aktiflik oldu. Bunlar güzel şeyler tabi. Ama eskiye fazla haksızlık etmemek lazım. İlla yeniyi savunacağız diye eskiyi yerden yere vurmayalım. Eskinin de güzel tarafları vardır. Bu sistem bayrağı devr almış eskiyi daha da ileriye götürmüştür. 29 yıllık öğretmenim ondan önce de bir 12 yıllık bir eğitim hayatımda hiçbir öğretmenimin ezberci davrandığını görmedim. Sanki böyle eskiyi kötülemek için eski ezberciydi, öğretmen aktifti böyle bir şey yok yani. Yeniyi yerleştirmek için eskiyi kötülemenin bir anlamı yok.”

Öğretmen 32 ayrıca programı beğenmediğini söyleyen diğer öğretmenlerden farklı olarak; programın sağlıklı bir şekilde planlanmadığını konuların sınıflandırılmasında yanlış bir yol izlendiğini belirtmiştir.

“Yeni edebiyat programını açıkça beğenmiyorum. Örneğin Tanzimat Dönemi edebiyatını özellikleri dolayısıyla biz iki başlıkta inceleriz. 1. dönem farklı, 2. dönem farklı ama böyle bir ayrıma gitmemiş.1940’tan sonra edebiyat çok çeşitlenmiş anlayış olarak. Böyle bir programlama yok. 1923 yılındaki anlayış ile 2010 yılındaki anlayış arasında bir fark yok programa göre. Metinler uygun değil. Hepsi aynı kategoride değerlendirilmiş. Böyle bir anlayış olur mu yani? Bence programlama sağlıklı değil. Türlerden yola çıkarak bir programlama yapılmış ama o şekilde yapılmış olsa bile dönemlerin ve zihniyetin farklı olmasının bir şekilde programa yansıtılması gerekiyordu. O yansıtılmamış sıkıntı orda.”

Diğer taraftan, mülakata katılan 36 öğretmenden 11 (%30,6)’i özellikle 9. sınıf programının çok yoğun ve zor olduğunu dile getirirken 3 (%8,3)’ü 12. sınıf müfredatının karışık ve zor olduğunu ifade etmiştir.

“Çok yoğun, bütün sınıfın konularını o yıl boyunca yetiştirme imkânımız yok. 9 aslında 11 ve 12’nin tamamını kapsayan bir konuyu içeriyor. Biz de yetiştiremiyoruz çok hızlı oluyor.” (Öğretmen 7)

“12. sınıfta cumhuriyet sonrasını ağırlıklı koymuşlar ama çok fazla dallandırmış budaklandırmış. Bizim zamanımızda bu kadar dönem yoktu. 12’ye giren her arkadaş edebiyat konuları bunlar bizim bildiğimiz şeyler değil, diyor. Öğretmen bile gerçek manada çalışmazsa anlayamayacak. Mesela İkinci Yeni’nin özellikleri ondan sonraki şiirler üzerinde çalışılmamış, çalışılmamış bırak üzerine çalışan edebiyatçı sayısı da az akademisyen de yok. Mesela bir şiir var burada. Bir şey diyemiyorsun, hiçbir şey diyemiyorsun hakkında neyi neye benzetmiş, ne yapmış, ne anlatmış anlatamıyoruz yani.” (Öğretmen 28)

4.2. Öğretmenlerin Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı’yla İlgili Eğitim Durumu

Mülakata katılan öğretmenlere programa dair hizmet içi eğitim alıp almadıkları ve aldıkları hizmet içi eğitimin ne kadar yeterli olduğu sorulmuştur. Tablo 6’da edebiyat öğretmenlerinin Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı’na dair aldıkları hizmet içi eğitim durumları gösterilmiştir.

Tablo 6: Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitime Katılma Durumu

Öğretmenlerin Seminerlere Katılma Durumu	Frekans	Yüzde (%)
Katıldım	32	88,9
Katılmadım	4	11,1

Tablo 6’da görüldüğü gibi mülakat yapılan 36 öğretmenden 32 (%88,9)’si yeni edebiyat programına yönelik hizmet içi eğitim alırken 4 (%11,1)’ü almamıştır.

Hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerden Öğretmen 1 ve Öğretmen 3 program uygulamaya konulmadan önce çalıştıkları okulların öğrenci merkezli eğitim için pilot okul seçildiğini, bu sebeple iki yıl boyunca sürekli seminer aldıklarını ve uzman bir formatörle çalıştıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen 6 ise yeni sisteme dair pek çok seminer aldığını ve seminer verdiğini dile getirirken Öğretmen 16 İstanbul’da görev yaptığı sıralarda kendi isteğiyle pek çok seminere giderek bu konuda eğitim aldığını ve Öğretmen 20 kendi isteğiyle il dışında düzenlenen seminerlere katıldığını belirtmiştir.

Mülakat sonuçlarına göre, hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin tamamı (%100) programın uygulanmaya başladığı ilk dönemdeki hizmet içi eğitim seminerlerinin teoriye dayalı ve yetersiz olduğunu, öğretmenlerin programı uygulama ve anlama konusunda yalnız bırakıldığını vurgulamıştır.

“Daha önce gittiğim seminerlerde çok kuru bilgi vardı. Onlar sadece okuyordu ve okuduklarından da bir şey anlaşılıyordu daha çok kanunlar, kapsamlar.” (Öğretmen 21)

“Biz pat diye geçtik liselerde bir hazırlık yoktu. Pilot bölge yoktu. Bir geldik okula program değişmiş, hadi her şey değişecek. Ortada bırak programı kitap yok. Şerif Aktaş’ın kitapları o zaman bize dağıtıldı. Ben öğrencileri mecbur bırakmış aldırıştım meğer yasakmış. Dili ağırdı. Bir ay bocalamadan sonra mesela 2 saatse 1. saat ben daha önce o konuyu tahlil edecek sorular hazırlıyordum. Çocuk sorunun cevabını bulurken konuyu öğrenmiş olmalıydı. Sabah gelip soruları yazıyordum. Hepsi yapıyordu cevapları ve etkileşim hâlindeydiler, yazabiliyorlardı. 2. ders cevaplar üzerine konuşuyorduk, çok verimli o şekilde geçmişti. Ama arzulanan yapısalılık tam da bu mudur bilemiyorum yani bu değildir belki de ama ben böyle başlamıştım. Program beş sene önce geldi. O zamanlar bir şeyler yapmaya çalıştım, yoruldu, bıktım, bıraktım şimdi. Program yenilediğinde ben hadi yapayım bir şeyler dedim yani gitmedi. Dedim ki ben yapamıyorum herhâlde.” (Öğretmen15)

2010-2011 eğitim öğretim yılında yapılan ikinci semineri ise 32 öğretmenden 20 (%62,5)’si sürenin az olması, semineri veren kişilerin donanımlı olmaması ve programı uygulamada karşılaşılan sorunları giderecek çözümler önermediği gerekçeleriyle verimli ve yeterli bulmamaktadır.

“Seminerlerin hiçbir faydası yok. Ciddi bir eğitim alacak öğretmen. Her şeyden evvel öğrenci merkezli eğitimin eğitimini alacak. Seminerler faydalı değil çünkü semineri veren öğretmen de buna hâkim değil. Dolayısıyla seminerde yazılı bilgileri bir kâğıda yazıp versen aynı şey. Boşu boşuna öğretmenin vaktini alıyorlar.” (Öğretmen 1)

“Geçenlerde aldık bir seminer ama o seminer de çok faydalı olmadı. Seminer veren arkadaş bir şeyler biliyor bu konuda evet ama süre yetersizdi, gereksiz tartışmalara boğuldu verilen bilgi. Bir de gereksiz tartışmaların önüne geçemedi orada tecrübesizdi.” (Öğretmen 15)

Diğer taraftan, hizmet içi eğitim seminerine katılan 32 öğretmenden 17 (%53,1)’si ikinci semineri, uygulamaya yönelik olduğu ve örneklerle yer verildiği için ilk seminere göre daha yapıcı bulunduğunu ancak bu durumun iki seminer arasında geçen sürede programı kendi gayretleriyle öğrenmeye ve uygulamaya çalıştıkları için söz konusu olduğunu dile getirmiştir.

“Son gittiğimiz seminer faydalıydı, edebiyat dersine yönelik öneriler vardı. Flaşımıza aldık okulda faydalandık.” (Öğretmen 36)

“Seminerlere gittik ama biz uygulayarak öğrendik işin doğrusunu söylemek gerekirse. Önce kitaplarımızı inceledik, baktık yeni neler var orada ve uyguladık. Şimdiye kadar gittiğimiz çoğunda çok bir şey öğrenmedik, kafamızdaki soru işaretlerini gidermediler. İlk seminerden hiçbir şey öğrenmedik. Yani nasıl sınav yapacağım, tekniğim ne, nasıl ders işlemem gerekiyor? Bunların hiçbiri hakkında bilgi sahibi olmadık. Olamayınca da biz kendimiz öğrendik araştırarak bunu nasıl verebilirim, nasıl soru sorabilirim, diye. Ama son seminer verimliydi, yeterliydi. Onu da biz artık oturttuk, öğrendiğimiz için kendimiz başardık. Anladığımız için belki bize daha doyurucu geldi.” (Öğretmen 18)

“Özellikle girdiğim sınıfların müfredatına baktım ama kendi kendimize öğrendik. Zaten yeni program bize ilk getirildiği zaman verilen seminer pek yeterli değildi çünkü giden arkadaşlar da bunu doyurucu bir şekilde alamamıştı, bize de anlatamadılar. Biz kendimiz yapı yapı öğrendik. Olmadı, öbür şekilde döndük etkinliklerden biraz yola çıktık. Kitap bizim için örnek oldu, oradan yola çıkarak yapmaya çalıştık. Kılavuz kitaptaki davranışlar ve etkinlikler kısmındaki açıklamalardan yararlandık.” (Öğretmen 13)

Bununla birlikte hizmet içi eğitim seminerlerine katılan öğretmenlerden 4 (%12,5)’ü ise öğretmenlerin seminere zorunlu olarak katılmaları veya yeni öğretim programına karşı ön yargılı olmaları sebebiyle semineri önemsemedikleri için seminerlerin verimli olmadığını dile getirmiştir.

“Birçok öğretmenin başarılı olamadığını olmaya da gayret etmediğini düşünüyorum. Programı anlamadılar ve ön yargıyla yaklaşıyorlar. Katıldığımız seminerde direktmelerinden bunu görüyorum. Eski sistemin, daha güzel, verimli olduğunu, bilgiyi verip geçmenin daha kalıcı olduğunu düşünüyorlar. Ben o görüşte olmadığım için yeni programı daha esnek buluyorum.” (Öğretmen 11)

Mülakata katılan öğretmenler, eğitim seminerlerinin daha verimli olabilmesine dair önerilerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu konudaki önerileri Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7: Öğretmenlerin Hizmet İçi Seminerlere Yönelik Önerileri

No	Hizmet içi Seminerlere Yönelik Öneriler	Frekans	Yüzde (%)
1	Uygulamaya yönelik olmalı	21	58,3
2	Semineri veren kişiler iyi seçilmeli	6	16,7
3	Uzun süreli olarak uygun zamanlarda verilmeli	6	16,7
4	Program yürürlüğe ilk konulduğunda yoğun bir şekilde verilmeli	5	13,9
5	Öğretmenler, seminere istekli ve ön yargısız gelmeli	2	5,6
6	Seminerler zaman ve maddi açıdan cazip hâle getirilmeli	1	2,8
7	Seminerler az sayıda öğretmenle yapılmalı	1	2,77

Tablo 7’de görüldüğü gibi öğretmenlerden 21 (%58,3)’i daha verimli olabilmesi için seminerlerin sorunlara çözüm bulacak nitelikte uygulamaya yönelik olması gerektiğini vurgulamıştır.

“Uygulamanın daha detaylı olması lazım hakikaten. Derste göreceksin ve öyle çarçabuk olmayacak, öğretmen benimseyecek. O zaman kişi ‘Bu hakikaten oluyormuş, bak uygulandı oldu, gördüm.’ diyecek. Yani böyle bir seminer verilebilse ya da böyle bir çalışma yapılabilsen çok daha faydalı olur ve çok daha çabuk yerleşir.” (Öğretmen 15)

Öğretmenlerden 6 (%16,7)’sı programın iyi anlaşılması açısından seminerleri veren kişinin her anlamda yeterli olması gerektiğine işaret etmiştir.

“Bu programa katılan arkadaşlar aslında seçilirken çok iyi seçilmeli, gerçekten inanmalı aslında bu şeyin faydalı olduğuna. Bazen Trabzon’dan edebiyat öğretmenin birini tanıyorlar, gönderiyorlar adamı, adam kendisi inanmıyor. Ben Trabzon’da bir tanesine katılmışım, adam inanmıyor. Gelmiş orada mecburi savunuyor yani. Öğretmen de buna inanmalı bu manada.” (Öğretmen 22)

Öğretmenlerden 6 (%16,7)’sı seminerlerin daha uzun süreli ve uygun zamanlarda verilmesi gerektiğini dile getirmiştir. Bu öğretmenlerden 3 (%50)’ü geniş bir zaman aralığında verilmesi gerektiğini ifade ederken 2 (%33,3)’si seminerlerin ders dışına ve tatile konulmaması gerektiğini, 1 (%16,7)’i de seminerlerin tatil zamanlarında yapılması gerektiğini önermiştir.

“Uygun zamanlarda yapılmalı. Öğretmenin dersini bitirip evine gitmesi gereken zamanlar ile senenin yorgunluğunu çıkaracağı tatil aylarında yapılmamalı.” (Öğretmen 33)

“Seminerlerin bir defa verilmesi yeterli değil. Ara ara öğretmenler seminere alınmalı.” (Öğretmen 35)

Seminerlere katılan öğretmenlerden 5 (%13,9)'i seminerlerin program ilk uygulanmaya başladığında yoğun, açık ve özellikle uygulamaya dayalı bir şekilde verilmiş olması gerektiğini bunun programı yerleştirme ve benimsetme açısından daha faydalı olacağını vurgulamıştır.

“Program ilk çıktığında bir seminere katılmıştık, bir de bu yıl katıldık. Bu yılkinden de faydalandım. Aldığım notlar oldu, onlara göre çalışmalar yaptık, faydası oluyor şüphesiz ama bunun program ilk gündeme geldiğinde yoğun bir şekilde yapılması çok önemli. Aradan 3-4 yıl geçtikten sonra daha sıkıntılı oluyor. Kimi yanlış yapıyor, kimi ‘Eyvah ben bunu uzun zamandır yanlış yapıyordum!’ diyor. Bu bir kayıp yani.” (Öğretmen 14)

Öğretmenlerden 2 (%5,6)'si öğretmenlerin seminerlere, sistemi anlamak adına istekli olarak gelmesi gerektiğini belirtmiştir.

“Saat 9’dan 12’ye kadar öğretmenleri istekleri dışında oraya zorunlu olarak toplamak onlara programı öğretmez. Bir defa öğretmen önce kendisi ben bu programı öğrenmeliyim diye oraya gelecek o şekilde yoksa okul müdürü görevlendirdi diye ilden beni çağırdılar, gitmek zorundayım, diye bakarsa olaya öğrenmiyor.” (Öğretmen 6)
“Faydalı nasıl olur, senin ilgin alakan olursa faydalı olur. Sen içinden bir şey istemedikten sonra istersen bir ay kursa git, onun faydası olmaz sana. İstemeye bağlı bu biraz da.” (Öğretmen 23)

Ayrıca mülakata katılan öğretmenlerden 1 (%2,8)'i öğretmenlerin seminerlere istekle katılabilmeleri için seminerlerin zaman açısından ve maddi açıdan cazip hâle getirilmesi gerektiğini dile getirirken 1 (%2,8)'i de seminerlerin öğretmenlerin problemlerini dile getirecek şekilde az sayıda öğretmenle yapılmasının daha verimli olacağını vurgulamıştır.

“Yaz tatilinde, öğretmenler genelde ücretsiz kavramına karşılar, onları da psikolojik yönden hazırlamak adına ücretli olarak en az iki haftalık drama teknikleri yöntemiyle bu metot öğretilir. Yaşayarak öğrenir öğretmen.” (Öğretmen 1)

“Daha sağlıklı olması lazım. Yani böyle 100 kişi, 200 kişiyi bir salona toplayıp orada topluca bir seminer vermek şeklinde değil, etkileşimin olacağı, soruların sorulacağı, cevapların alınacağı bir ortam düzenlenmeli. Orada öğretmen ne yapacağını daha net anlayabilir.” (Öğretmen 14)

4.3. Öğretmenlerin Yeni Öğretim Programının Öngördüğü Sınıf Ortamının Özelliklerine Dair Görüşleri

Mülakata katılan öğretmenlere, eğitim-öğretim sürecinde etkinlikle ders işlemeyi öneren yeni öğretim programının sağlıklı bir şekilde uygulanabilmesi için sınıf ortamının

nasıl olması gerektiği sorulmuştur. Öğretmenlerin bu konudaki görüşleri Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8: Öğretmenlerin Yeni Öğretim Programının Öngördüğü Sınıf Ortamına Dair Görüşleri

No	Sınıf Ortamının Özellikleri	Frekans	Yüzde (%)
1	Sınıf mevcudu az olmalı	20	55,6
2	Teknik donanım yeterli olmalı	17	47,2
3	Öğrenci aktif ve hazırlıklı olmalı	14	38,9
4	Edebiyat için derslikler oluşturulmalı	12	33,3
5	Grup çalışması yapılmalı	8	22,2
6	Edebiyat dersine ayrılan zaman yeterli olmalı	3	8,3
7	U masa sistemi getirilmeli	2	5,6
8	Dersler drama ağırlıklı işlenmeli	2	5,6

Tablo 8’de görüldüğü gibi; 36 öğretmenden 20 (%55,6)’si yeni öğretim programı için sınıf mevcutlarının 20 veya 25 kişiden fazla olmaması gerektiğini, 17 (%47,2)’si okullardaki teknik donanımın yeterli nitelikte olması gerektiğini belirtmiştir. Teknik donanımın önemli olduğunu dile getiren öğretmenlerden 1 (%5,9)’i özellikle görsel materyallere ağırlık verilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

“Hareketli sınıf olması lazım bunun için mevcutların 20-25’ten fazla olmaması lazım, sınıf ortamının derse uygun olması lazım. Yani bir edebiyat dersi için her şeyin hazır bulunması lazım ki ben öğrenci merkezli bir sınıfla iş yapabileyim, dersi sonuna kadar zevkle götürebileyim.” (Öğretmen 13)

Öğretmenlerden 14 (%38,9)’ü öğrencilerin daima aktif ve derse hazır olması gerektiğini, 12 (%33,3)’si edebiyat dersinin yalnızca edebiyata ait dersliklerde yapılması gerektiğini, 8 (%22,2)’i grup çalışması yapılması gerektiğini, öğretmenlerden 3 (%8,3)’ü edebiyat dersine ayrılan zamanın müfredat adına yeterli olması gerektiğini, 2 (%5,6)’si sınıflarda her öğrenciyi ders katmak ve istenilenleri yapabilmek için U masa sisteminin olması gerektiğini ve diğer 2 (%5,6)’si de edebiyat derslerinin dramaya dayalı olarak işlenmesi gerektiğini belirtmiştir.

“Öğretmen, öğrencinin sınıfına gitmeyecek. Öğrenci, öğretmenin sınıfına gidecek. Her şeyden evvel her branşın kendi odası olacak. Benim kendi odam olacak, istediğim gibi döneceğim, istediğim şartları oluşturacağım. Bunlar oluştuğunda çocuk zaten öğretmenin

farkını fark edecek, dersin farkını fark edecek. Yani, bir matematik odasıyla bir edebiyat odasının veyahut da bir biyoloji odasının farkını gördüğü anda zaten öğreneceği ya da edineceği davranış şeklini otomatikman görecektir çocuk. Ben sınıfta her tarafın kitaplık, sanatçı fotoğraflarıyla dolu olmasını isterdim. Yani biraz da öğretmeni bu konuda serbest bırakmaları gerektiği kanaatindeyim.” (Öğretmen 1)

Bununla birlikte 36 öğretmenden 30 (%83,3)'u sistemin gerektirdiği sınıf ortamının yakalanamadığını, 4 (%11,1)'ü bazı sınıflarda kısmen yakalanabildiğini, pilot bölge okulunda çalışan ve sisteme yönelik iki yıl eğitim alan 2 öğretmen (%5,6) ise öğretmenin çabasıyla istenilen ortamın yakalanabileceğini vurgulamıştır.

4.4. Öğretmenlerin Yeni Öğretim Programının Öngördüğü Öğretmen Rollerine Dair Görüşleri

Mülakata katılan öğretmenlere, yeni öğretim programında öğretmenin görev ve sorumluluklarının ne olduğu sorulmuştur. Buna göre; öğretmenlerden 31 (%86,1)'i yeni öğretim programının uygulanabilmesi için öğretmenin öğrenciyi bilgiye ulaşma konusunda yönlendiren bir rehber olması gerektiği, 5 (%13,9)'i öğrenciyi araştırma, sorgulama ve kendini ifade etme hususunda motive eden, 4 (%11,1)'ü dersi nasıl işleyeceğine dair planlamayı önceden yaparak derse hazır gelen, 3 (%8,3)'ü öğrencinin çalışmalarını takip eden, 3 (%8,3)'ü iyi bir oyuncu, 3 (%8,3)'ü alanı konusundaki yenilikleri takip eden, kendini yetiştirmiş, 2 (%5,6)'si öğrenciyle iyi iletişim kuran, 2 (%5,6)'si öğrencide öğrenmeye karşı merak uyandıran, 2 (%5,6)'si yalnızca gerekli yerlerde müdahale eden ve 2 (%5,6)'si konuyu toparlayan kişi olarak ifade etmektedir. Ayrıca, 1 (%2,8)'i öğretmenin teknik konularda kendini yetiştirmiş, 1 (%2,8)'i sabırlı, 1 (%2,8)'i lider, 1 (%2,8)'i öğrencilerin zekâ türlerini tespit ederek uygulamaları ona göre yapan ve 1 (%2,8)'i de öğrenciyi bir birey olarak kabul eden kişi olması gerektiğini belirtmiştir.

“Yeni program öğretmene sadece yönlendirici rol biçiyor. Düşünmeye, yorumlamaya, irdelemeye sevk eden, araştırmaya sevk eden, merak unsuru oluşturan bir kılavuz olduğunu düşünüyorum öğretmenin.” (Öğretmen 11)

“Öğretmen burada oyunu kuran, olmasa da oyunu yönetecek, müdahale etmese de yine yanlış yere giderken oyunu toparlayacak kişi olmalı.” (Öğretmen 30)

Bununla birlikte mülakata katılan öğretmenlerden 6 (%16,7)'sı koordinasyonu sağlayan, süreci iyi yöneten, öğrenciyi yönlendiren ve öğrenciye neyi nasıl bulması gerektiğini öğreten kişi olarak öğretmenin eski sisteme göre çok daha önemli olduğunu ve

9 (%25)'u daha aktif olduğunu belirtirken 3 (%8,3)'ü yeni sistemin öğrenciyi merkeze alma ve aktif kılma adına öğretmeni eski sisteme göre daha pasif kaldığını dile getirmiştir.

Örneğin, yeni programda öğretmenin daha önemli olduğunu dile getiren Öğretmen 3 bu konudaki düşüncelerini “Öğretmenin görevi rehberlik. Körebe oyunu gibi gözleri kapalı yönlendireceksin onu. Sen açıyorsun gözündeki bağı ve evet buluyor. Bulduğu şey kıymetli, senin ona sunduğun şey kıymetli değil, kalıcı da değil. Oyun diyorum ben bunlara. Sen bulduruyorsun, çocuk ‘Buldum.’ diyor. Senin fonksiyonun burada bu, kenarda değilsin yani aslında hâlâ çok, birebir aktıfsın. Sürekli kafanın çalışması gerekir ne yapabilirim diye. Daha pratik düşünmen gerekiyor çünkü herkes aynı şekilde bulmuyor. Önceki daha kolaydı hakikaten. Tek tip böyle durumlar ödev veririsin, ödevler getirilir, paylaşılır, bilgiler aktarılır. Metin vardır kitapta incellersin, çıkarsın kenara. Kendi adıma söyleyebilirim çok sıkıcı. Bu şekilde daha keyifli, kendimi çok özgür hissediyorum. Yapabileceğim manevraların sayısı çok daha fazla. Bu benim meslekten daha çok haz almama sebeptir.” şeklindeki cümleleriyle ifade ederken Öğretmen 16 öğretmenin yeni sistemdeki önemine dair düşüncelerini “Öğretmen hâlâ bu programda çok hayati. Biz edebiyatı seviyorsak çocuğa da sevdirebiliriz. Sizin yaklaşımınız önemli. Benim kullandığım bir tabir var ‘öğretmenlik duruşu’ burada önemlidir.” şeklindeki ifadeleriyle açıklamıştır.

Öğretmen 28 ise öğretmenin bu sistemdeki rolünü “Yeni program, öğretmenin pasif olmasını istiyor.” şeklinde dile getirmiştir. Aynı şekilde Öğretmen 7 de öğretmenin eskiye göre daha pasif olduğunu “Öğretmen olayı koordine edecek. Her öğrenci gelecek, etkinliği sunacak. Öğretmen orada doğru veya yanlışsa güzel veya iyiyse, kötüyse müdahale edecek veya orada değiştirilmesi gereken farklı konular varsa onları iletcek, böyle bir durum var.” cümleleriyle belirtmiştir.

Diğer taraftan mülakata katılan 36 öğretmenden 8 (%22,2)'i sistemin öngördüğü öğretmen rolünü belirtilen şekilde uygulayabildiklerini belirtmiştir. Uyguladığını belirten 8 öğretmenden 2 (%25)'sinin pilot bölge okulunda görev yaptıkları ve yeni sistem konusunda iki yıl boyunca eğitim aldıkları, 1 (%12,5)'inin aynı okulda görev yapan başka bir öğretmen olduğu, 1 (%12,5)'inin yeni sistemi iyi bildiği ve bu konuda hizmet içi eğitim seminerleri verdiği, 1 (%12,5)'inin daha önce İstanbul'da görev yaptığı sırada bu konuda etraflıca bilgi edindiği, 1'inin fen lisesi, 2'sinin Anadolu lisesi öğretmeni olduğu

dikkat çekmektedir. Bununla birlikte sistemin öngördüğü öğretmen rolünü belirtilen şekilde uygulayabildiklerini ifade edenlerden pilot bölge okulunda görev yapan 2 (%25) öğretmen, yeni sistemin öngördüğü öğretmen rolünü hiçbir öğretmenin gerektiği gibi uyguladığına ve uygulayabileceğine de inanmadıklarını dile getirmiştir. Örneğin, pilot bölge okulunda çalışıp yeni sisteme dair iki yıl eğitim alan Öğretmen 1 öğretmenin yeni sistemdeki rolünü ve bunun uygulanması konusundaki düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Öğretmenin karşısındakini birey olarak görmesi, öğrencinin öncelikli yeteneklerini tespit etmesi lazım ve ona göre kendine yıllık plan ya da günlük plan oluşturması lazım. Tüm etkinliklerini bu zekâ türleri üzerine yapması lazım. Ama ben 2000’li yılların başında öğrenci merkezli eğitimin ilk uygulandığı pilot dönem dışında öğrenci merkezli eğitimde zekâ türlerinin belirlendiğini hiç görmedim. Ben ve diğer arkadaşım dışında uygulayanı da görmedim. Hayali yani hepsi. Öğrenciyi hep aynı görüyoruz: Çalışmayan, tembel, boş. Sabır göstermiyoruz. Sevdirmek gibi planımız yok. Sadece kitapta kazanılması gereken bilgiler kısmını tespit ediyoruz, o bilgileri yeteneklerimiz ölçüsünde nasıl veriyorsak veriyoruz. Her öğretmen kendi yeteneğini kullanıyor yani metodu kimsenin uyguladığı yok.”

Bununla birlikte mülakata katılan öğretmenlerden 10 (%27,8)’u sistemin gerektirdiği öğretmen rolünün yalnızca öğrenci seviyesinin iyi olduğu sınıflarda uygulayabildiklerini, 18 (%50)’i ise uygulamadığını ifade etmiştir.

“Öğretmen yönlendiricidir, düzenliyor her zaman. Öğrenci merkezli eğitimde öğrenci sadece yol gösterir deniyor ama sınıfa girdiğin zaman seviye düşük olduğu için her şey senin üstüne kalıyor. Her şeyi teferruatına kadar sen açıklamak zorunda kalıyorsun. Öğretmenin rolü sınıfa göre, zamana göre, şartlara göre değişiyor. Tabi gönül ister ki daha aktif olsun öğretmene çok iş kalmasın biz yönlendirici olalım ama o her zaman mümkün olmayabiliyor.” (Öğretmen 23)

“Öğretmen yönetmen olmalı. Öğrenci oyunu oynayacak, ama yine biz çok konuşuyoruz. Eskiden kalan bir alışkanlığımız herhâlde işin içine girmeyince eksik kalacağımızı düşünüyoruz onunla ilgili.” (Öğretmen 12)

4.5. Öğretmenlerin Yeni Öğretim Programının Öngördüğü Öğrenci Rollerine Dair Görüşleri

Mülakata katılan öğretmenlere, yeni öğretim programının gerektirdiği öğrenci profiline nasıl olması gerektiği sorulmuştur. Buna göre; 36 öğretmenden 32 (%93,8)’si yeni öğretim programına göre öğrencinin aktif ve katılımcı, 21 (%62,5)’i araştırmacı, 13 (%34,4)’ü anlatan, sunan, yazan dolayısıyla bildiklerini uygulayan, 11 (%34,4)’i derse hazırlıklı olarak gelen, 8 (%25)’i sorgulayan, 8 (%25)’i düşünen ve yorumlayan, 7

(%15,6)'si bilgiyi nereden ve nasıl elde edileceğini bilen, 3 (%9,4)'ü kendine güvenen ve 3 (%6,25)'ü üreten bir birey olması gerektiğini ifade etmiştir.

“Öğrenciden aktif hâle geçmesi, edilgen olmaktan çıkıp etken olması isteniyor.” (Öğretmen 15)

“Öğrenciden uygulama istiyor program. Sadece okuyarak değil de yaşayarak, o işin içinde bulunarak öğrenmesini sağlıyor. Yani araştırarak öğrenciyi daha aktif hâle getiriyor. Öğrencilerin öğretmenin anlattığını değil kendi yaptığını sunmasını istiyor.” (Öğretmen 21)

“Öğrenci araştırmasını yapacak gelecek. Konularla alakalı bilgiyi bize ver ve bize sınavda sor, demeyecek. Bilgiyi özümseyecek, kavramaya çalışacak, bilgiye nasıl ulaşılacağını öğrenecek belki de önce.” (Öğretmen 22)

Bununla birlikte mülakata katılan 36 öğretmenden 1 (%2,8)'i fen lisesi, 5 (%13,9)'i Anadolu lisesi, 9 (%25)'u düz lise, 11 (%30,6)'i Anadolu meslek ve endüstri meslek lisesi olmak üzere toplam 26 (%72,2)'sı mevcut öğrenci profilinin genel anlamda öğretim programının gerektirdiği gibi olmadığını vurgulamıştır.

Örneğin, endüstri meslek lisesinde görev yapan Öğretmen 26 “Araştıracak, sorgulayacak, aktif olacak. Ancak çalıştığınız okula göre böyle olur ya da olmaz. Benim okulumda benim öğrencilerimle bu mümkün olmuyor. Çoğunlukta ben anlatıyorum.” ifadelerini kullanırken Anadolu lisesinde görev yapan Öğretmen 17 “Öğrenci bu defa çalışacak. Ancak pek olmuyor, %50, %50 çünkü her zaman öğrenciyi çalıştıramıyorsun veya yapamıyor, istediğin şekilde olmuyor.” cümleleriyle düşüncelerini dile getirmiştir.

4.6. Öğretmenlerin Türk Edebiyatı Ders Kitaplarına Dair Görüşleri

Mülakata katılan öğretmenlere, Türk edebiyatı dersinin en önemli kaynaklarından biri olan ve uygulanması önerilen etkinliklerin yer aldığı ders kitaplarını nasıl buldukları sorulmuştur. Öğretmenlerin bu konudaki görüşleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 9: Öğretmenlerin Ders Kitaplarına Dair Görüşleri

No	Ders Kitaplarının Özellikleri	Frekans	Yüzde (%)
1	Kitaplar genel anlamda yetersizdir	18	50
2	Her alana ve okul türüne uygun değildir	15	41,7
3	Kitaptaki metinler özenle seçilmemiştir	14	38,9
4	İçerik olarak yoğundur	9	25

Tablo 9'un devamı

No	Ders Kitaplarının Özellikleri	Frekans	Yüzde (%)
5	Sıkıcıdır	6	16,7
6	İdealize edilmiştir	4	11,1
7	Düzensizdir	3	8,3
8	Dili ağırdır	3	8,3
9	Yeni sistem için faydalıdır	2	5,6
10	Yazım kuralları açısından hatalıdır	1	2,8

Tablo 9'da görüldüğü gibi öğretmenlerden 18 (%50)'i kitapların genel olarak yetersiz olduğunu dile getirmiştir. Bu öğretmenlerden 7 (%38,9)'si ders kitaplarında özellikle bilgi eksikliği olduğunu dolayısıyla öğrencilerin bilgiye ulaşmada sıkıntı çektiğini vurgulamıştır.

“Kitabın kaynaklık anlamında çok iyi bir kitap olduğu söylenemez. Derse yönelik, akademik hazırlanmış, bir kaynak anlamı taşıyor yani. Şairlerin yazarların hayatları yok kitaplarda.” (Öğretmen 23)

Öğretmenlerden 3 (%16,7)'ü ise kitapların görsel olarak yetersiz olduğunu vurgulamıştır.

“Kitabın görsel niteliklerini gördüğümüzde bile diyorsunuz ki bu kitap vasatın altında. Çok daha farklı bir kitap olabilirdi. Sürekli aynı şeylerin tekrarı, buna gerek yok.” (Öğretmen 19)

Mülakata katılan öğretmenlerden 15 (%41,7)'i Türk edebiyatı ders kitaplarının, okulların öğrenci seviyesi ve öğrencilerin ilgi alanları farklı olduğu için her okul türüne ve her alana uygun olmadığını belirtmiştir. Bu konuda fen lisesi, düz lise ve meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin de farklı düşünmediği dikkat çekmektedir. Örneğin fen lisesinde görev yapan Öğretmen 11 şu yorumu yapmıştır:

“Aynı kitabın tüm okullarda okutulması kesinlikle çok saçma. Okullar arasını bırakın bizim şubeler arasında da çok farklı oluyor. Seviye sınıflarımız var, TM sınıfında okutulan bir müfredatın fen sınıfında uygulanması çok saçma, kötü, yersiz, çok gereksiz. Ders saatleri bile farklı. Bundan sınava girecek bir çocukla bunu sadece genel kültür olarak görececek bir çocuk niye aynı kitaptan esinlensin niye aynı soyut şiiri işlesin.”

Düz lisede görev yapan Öğretmen 10 şu yorumu yapmıştır:

“Kitaplar her okula uygun olamaz. Kitap fen lisesine de gidiyor Anadolu lisesine de gidiyor bize de geliyor. Hürriyet Kasidesi var o bölümü gördüğümüz gibi biz atladık. Değil etkinlik, okutamam bile. Bu ne saçma şey, diyor. Onun hiçbir etkinliğini yapamam.”

Endüstri meslek lisesinde görev yapan Öğretmen 27 ise bu konuda şu ifadeleri kullanmıştır:

“Kitaplar yapılandırıcılığa uygun. Ama öğrenci hâlâ davranışçı yaklaşıma göre öğreniyor. Ben sunuş sistemine göre anlatmadığımda, yapılandırıcılığa göre anlattığımda bir şey anlamıyorlar. Öğrenci hazır değil, biraz da endüstri meslek olduğu için hazırlıksız geliyorlar, ödevlerini yapmıyorlar o yüzden yapılandırıcı sistem daha çok Anadolu liselerine hitap ediyor bu tür liselerde davranışçı yaklaşımın ötesine geçemiyoruz. O yüzden kitaplar etkisini yitiriyor.”

Öğretmenlerden 14 (%38,9)’ü kitaptaki metinlerin özenle seçilmediğini, bazılarının okunmasının dahi bir ders saatine sığamayacak kadar uzun olduğunu, sıkıcı olduklarını, bu sebeple öğrencilerin ilgisini çekmediğini ve sıkıldıklarını vurgulamıştır. Ayrıca bu öğretmenlerden 1 (%7,1)’i metinlerin seviye üstü olduğunu vurgulamıştır.

“Seçilen metinlerin bazısı çok uzun ve sıkıcı olmasına sebep oluyor.” (Öğretmen 24)

“10 yıldan beri Yunus Emre’nin aynı şiiri işleniyor veya Necip Fazıl’dan aynı şiirler işleniyor.” (Öğretmen 23)

“Çok fazla metin var. Belki seçme şansımız var ama metinleri de çok güzel bulmuyorum. Çok eskiden kalma, kıyıda köşede kalmış metinler gibi geliyor bana.” (Öğretmen 5)

Öğretmenlerden 9 (%25)’u ise ders kitaplarının içerik olarak çok yoğun olduğunu vurgulamıştır. Bu öğretmenlerden 3 (%33,3)’ü 9. sınıf, 2 (%22,2)’si 9 ve 10. sınıf, 1 (%11,1)’i 11. sınıf ve 1 (%11,1)’i de 12. sınıf ders kitabını özellikle yoğun bulduklarını vurgulamıştır. Farklı liselerde görev yapan öğretmenlerin bu konuda da aynı düşündüğü dikkat çekmektedir. Örneğin düz lisede görev yapan Öğretmen 5 “*Kitapları çok yoğun buluyorum.*” yorumunu yaparken farklı bir düz lisede görev yapan ve özellikle 9. sınıf ders kitabını yoğun bulan Öğretmen 2 de bu konuda şu ifadeleri kullanmıştır:

“Lise 1’in kitabı çok yoğun genel liseler için çok ağır. Tabi ki ben basitleştirme yoluna gidiyorum ama sırf kitaba uyayım diye bir kör mantık geliştiresem olmaz, çok ağır çok yoğun. İlk etapta öyle uzun uzatmalı saçma sapan sorular var ki ben anlayamıyorum. Bu nedir, diyorum. Lise 1’in edebiyatı için konuşuyorum çok yoğun. 15 yaş ortaokuldan gelme çocuk için değil. Kavram kargaşası var orada.”

Öğretmen 10 ise düşüncelerini şu şekilde belirtmiştir:

“Parçalar sürekli uzun. ‘Şehri Unutan Adam’ diye bir parça var 9. sınıfta. Yani “Bu parçada ne anlatılmak isteniyor?” sorusuna hiçbir öğrenci cevap veremedi. Gerçi bizim öğrencilerimizde çeşitli sorunlar var ama kitap da kolay bir kitap değil.”

Anadolu lisesinde görev yapan Öğretmen 18 düşüncelerini “11. sınıfın kitabı çok ağır. Seviyeyi yüksek tutunca çocuk da sıkılıyor bu sefer.” şeklinde ifade ederken endüstri meslek lisesinde görev yapan Öğretmen 28 ise bu konuda şu yorumu yapmıştır:

“Kitap zor özellikle 12. sınıf kitabı ve neyi amaçladığı belli değil.”

Öğretmenlerden 6 (%16,7)’sı ders kitaplarının eğlenceli olmadığını, sıkıcı olduğunu belirtmiştir.

“Kitap tekrara düşmüş. Mesela öyle çok fazla sorular var, tekrara düşülmüş. Öğrenci çok bunalıyor, ‘Öğretmenim biraz önce de aynı soruyu yaptık.’ diyor, mesela.” (Öğretmen 4)

Öğretmenlerden 4 (%11,1)’ü ders kitaplarının idealize olduğunu ve pek kolay anlaşılmadığını dile getirmiştir.

“Kitaplar çok idealize edilmiş. Bulduğumuz ortamlar, realite o kadar idealize değil havada kalıyor yani. İşte o havada kalmış olan şey ,aynı servet-i fünuna benziyor zaten, onu gerçeklikle yüzleştirmek öğretmene düşüyor. İşte öğretmenin bu yeni sistemde zorlandığı nokta da bu.” (Öğretmen1)

Öğretmenlerden 3 (%8,3)’ü de ders kitaplarını içerik ve etkinliklerin sıralanması açısından düzensiz bulunduğunu belirtmiştir.

Öğretmenlerden 3 (%8,3)’ü ise ders kitaplarının üslubunun ağır olduğunu, kitaplarda kullanılan terimlerin öğrenciler tarafından anlaşılmadığını, bazılarının kendilerinin de yabancı olduğunu dile getirmiştir.

“Beş sayfa gezi yazısı var. Dili ağır, üslubu ağır, böyle olunca çocuk bunalıyor. Bunalınca da bu sefer evde zaten okumuyorlar. Çocuk anlamıyor ne dediğini, belki anlasa yapacak ama anlamıyor. ‘Anlamıyorum hocam, ne diyor anlamıyorum ki.’ diyor çocuk çünkü onun için edebiyat bilgisinin olması lazım çocuğun. Biraz seviyeyi yüksek tutmuşlar.” (Öğretmen 18)

Öğretmenlerden 1 (%2,8)’i de ders kitaplarında dil yanlışlarının çok fazla olduğunu vurgulamıştır.

“Ayıptır yani bunu yazan bir baksın sağına soluna, bir sürü yanlışla dolu bunlar.”
(Öğretmen 32)

Bununla birlikte öğretmenlerden 2 (%5,6)’si ezberci anlayıştan uzak hazırlandığı ve öğrenciyi daha çok derse kattığı için Türk edebiyatı kitaplarını faydalı bulduğunu ifade etmiştir. Bu öğretmenlerden 1 (%50)’i kitapların faydalı olabilmesi için öğretmenlerin kitabı iyi anlayıp uygulamaları gerektiğini, öğretmenlerin kitabın uygulanması konusunda ortak hareket etmesi gerektiğini vurgulamıştır.

4.7. Öğretmenlerin Etkinlik Kavramının Tanımına Dair Görüşleri

Mülakata katılan öğretmenlere etkinlik kavramından ne anladıkları sorulmuştur. Öğretmenlerden 15 (%41,7)’i etkinliği, müfredattaki konuların daha iyi anlaşılmasını sağlayan faaliyetler olarak tanımlarken 5 (%13,9)’i öğrenciyi aktif kılan faaliyetler, 4 (%11,1)’ü öğrencilerin araştırarak, yaparak ve yaşayarak kendi kendine öğrenmesini sağlayan faaliyetler, 3 (%8,3)’ü bilgilerin kalıcı olmasını sağlayan faaliyetler, 2 (%5,6)’si hem öğrenciyi hem de öğretmeni aktif kılan faaliyetler ve 2 (%5,6)’si öğrencinin üretken bir birey olmasını sağlayan faaliyetler olarak tanımlamıştır.

“Ders içerisinde konunun anlaşılması için yapılan uygulamalar. Bu görsel, işitsel ya da drama şeklinde olabilir.” (Öğretmen 34)

“Öğrenci grubunun öğrenmesi ya da davranışa dönüştürmesi gereken şeyleri kendisinin araştırarak ve eylem hâline getirerek yapması.” (Öğretmen 26)

“Öğrencinin konuyu anlamasına yönelik bir çalışma yöntemidir. Etkinlik bir amaç değil araçtır. Amaç, o konunun sevdirmesi ise bir şiirin hissettirilmesi ise etkinlik bu şiirin hissettirilmesine yönelik sosyal hayattaki bağlantıları bulmadır. Öğrencinin bunu keşfetmesini sağlamadır.” (Öğretmen 20)

Öğretmenlerden 5 (%13,9)’i ise daha genel bir yorum yaparak etkinliği her türlü eğitim faaliyeti olarak tanımlamıştır.

“Faaliyet. Öğrenciyi aksiyon sahibi yapma. Bir şeyler üretmesini sağlama.” (Öğretmen 4)

“Dersin hayata geçirilmesi demek bana göre. Çocuk o etkinliği yaparak orada yazılı olan bir şeyin nasıl uygulanabilir olduğunu yaşayarak görüyor.” (Öğretmen 16)

“Öğrencilerin yapmaları gereken şeyler ve onlar vasıtasıyla edinecekleri bilgileri yapılandırmaları.” (Öğretmen 19)

Bununla birlikte mülakata katılan öğretmenlerden 14 (%38,9)'ü etkinlik uygulamanın ve etkinliklerin bilgilerin kalıcılığını sağlamada faydalı olduğunu dile getirmiştir.

“Konunun kavranmasına doğrudan katkı sağladığı için ben faydalı buluyorum. Bu manada etkinliklerin yararı var.” (Öğretmen 14)

4.8. Öğretmenlerin Türk Edebiyatı Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin Amaç ve Özelliklerine Dair Görüşleri

Öğretmenlerin Türk edebiyatı ders kitaplarındaki etkinliklerin amaç ve özelliklerine dair görüşleri 2 başlık altında verilmiştir.

4.8.1. Etkinliklerin Amaçlarına Yönelik Görüşler

Mülakata katılan öğretmenlere Türk edebiyatı dersi kitaplarındaki etkinliklerin amacının ne olduğu sorulmuştur. Öğretmenlerin bu konudaki görüşleri Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10: Öğretmenlerin Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin Amaçlarına Dair Görüşleri

No	Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin Amaçları	Frekans	Yüzde (%)
1	Araştırmaya yöneliktir	26	72,2
2	Derse hazır olmayı sağlamaya yöneliktir	8	22,2
3	Düşündürmeye yöneliktir	5	13,9
4	Konuları kavratmaya yöneliktir	5	13,9
5	Kendi kendine öğrenmeye yöneliktir	4	11,1
6	Dramatize etmeye yöneliktir	2	5,6
7	Bilgileri adım adım öğretmeye yöneliktir	2	5,6
8	Grup oluşturmaya yöneliktir	2	5,6
9	Becerileri geliştirmeye yöneliktir	2	5,6
10	Ön bilgileri ortaya çıkarmaya yöneliktir	1	2,8

Tablo 10'da görüldüğü gibi mülakata katılan öğretmenlerden 26 (%72,2)'sı kitaplardaki etkinliklerin öğrencileri araştırmaya yönlendirdiğini, 8 (%22,2)'i öğrencilerin bir sonraki derse hazır olmalarını dolayısıyla işlenecek konu hakkında önceden bilgi sahibi

olmalarını sağlamaya yönelik olduğunu, 5 (%13,9)'i düşündürmeye, 5 (%13,9)'i Türk edebiyatı dersinin programında belirlenen konuların anlaşılmasına ve kavratılmasına, 4 (%11,1)'ü öğrencilerin bilgiye ulaşma yollarını öğrenmesine ve kendi öğrenmesini gerçekleştirmesine, 2 (%5,6)'si müfredattaki kazanımların drama teknikleri kullanılarak edindirilmesini sağlamaya, 2 (%5,6)'si öğrencilerin daha kolay algılayabilmesi için bilgilerin adım adım öğretilmesine, 2 (%5,6)'si gruplar oluşturarak birlikte öğrenmeyi sağlamaya, 2 (%5,6)'si öğrencilerin programda belirtilen yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, Türkçeyi doğru kullanma vs. becerilerinin geliştirilmesine ve 1 (%2,8)'i de öğrencilerin ön bilgilerini ortaya çıkarmaya yönelik olduğunu ifade etmiştir.

“Etkinliklerin amacı araştırma yaptırmaktır. Mesela çocuğun şiirden yola çıkarak dönemi anlaması, o döneme ait tarih kitabı karıştırmadan bir şey bulabilmesi, oradan şairin ruhunu, yaşamını yakalayabilmesi, düşünme, üretme mantığı üstüne. Kitabın zihniyeti o zaten. Ders dışı etkinlikler daha çok araştırma, sunum üstüne yapılmış.” (Öğretmen 2)

“Konuyu kavratmaya yönelik etkinlikler oluyor. Bizim bilgi yoluyla öğrencilere aktardığımız kavramlar, etkinlikler yoluyla öğrencilere anlatılmaya çalışılıyor. Metinler yoluyla farklı dönemlerle kıyaslamalar yaptırılarak dönemin şiir veya roman anlayışı ortaya koyulmaya çalışılıyor, etkinlikler genelde buna yönelik. Araştırma, dramatize etme olabiliyor.” (Öğretmen 8)

“Öğrencinin kendi başına bir şeyler becerebilmesiyle ilgili çalışmalar. Öğrenci sınıfta bir şeyler öğrendi, acaba kendi de ona benzer şeyler bulup anlayabiliyor, yorumlayabiliyor ondan bir çıkarım elde edebiliyor mu bununla alakalı bir değerlendirmedir.” (Öğretmen 7)

“Ezber değil de anlayarak, yorumlayarak yapmalarını sağlıyor. Ders dışı etkinlikler bir sonraki konuya yönelik hazırlık yapmaları açısından önemli. Hazırlanın gelin bakın bunları öğreneceksin, diyor.” (Öğretmen 18)

4.8.2. Etkinliklerin Özelliklerine Yönelik Görüşler

Mülakata katılan öğretmenlere ders kitaplarındaki etkinliklerin özelliklerinin neler olduğu sorulmuştur. Öğretmenlerin bu konudaki görüşleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 11: Öğretmenlerin Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin Olumsuz Özelliklerine Dair Görüşleri

No	Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin Olumsuz Özellikleri	Frekans	Yüzde (%)
1	Tekrar niteliğindedir	20	55,6
2	Sıkıcıdır	15	41,7
3	Birçoğu öğrenci seviyesinin üstündedir	10	27,8
4	Sayıları yapılamayacak kadar fazladır	9	25

Tablo 11'in devamı

No	Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin Olumsuz Özellikleri	Frekans	Yüzde (%)
5	Bir kısmı öğrenci seviyesinin altındadır	4	11,1
6	Gerçekçi değil, idealizedir	4	11,1
7	Birçoğunun uygulanması gereksizdir	3	8,3
8	Fazla malzeme gerektirmektedir	3	8,3
9	Farklı zekâ türlerine hitap etmemektedir	2	5,6
10	Amaçları tam olarak anlayamamaktadır	2	5,6
11	Konuları anlamaya yönelik değildir	2	5,6
12	Özenle hazırlanmamıştır	2	5,6
13	Bazılarında gülünç istekler bulunmaktadır	1	2,8

Tablo 11'de görüldüğü gibi öğretmenler etkinliklerle ilgili çoğunlukla olumsuz yargılarda bulunmuştur. Öğretmenlerden 20 (%55,6)'si etkinliklerin orijinal olmadığını, tür, içerik ve üslup olarak birbirinin tekrarı niteliğinde çok sayıda etkinliğe yer verildiğini, etkinliklerdeki isteklerin, hatta istekleri dile getirirken kullanılan cümlelerin dahi aynı kalıpta olduğunu, yalnızca konu başlıklarının farklı olduğunu ifade etmiştir.

Öğretmenlerden 15 (%41,7)'i etkinliklerin öğrencilerin zevk alarak yapacağı şekilde eğlenceli olmadığını, son derece sıkıcı olduğunu dile getirmiştir.

“Monoton olmaları, tekdüze olmaları, hep aynı şeyden bahsetmeleri sıkıcı geliyor çocuklara.” (Öğretmen 19)

“Sevimsiz olan şeyler var yani içerisinde öğrencinin hiç ilgisini çekmeyeceği, bizim bile zorlandığımız. Çok sıkıcı.” (Öğretmen 22)

Öğretmenlerden 10 (%27,8)'u etkinliklerin birçoğunu her öğrencinin yerine getiremeyeceği şekilde özel ilgi ve yetenek gerektirdiği için seviye üstü bulduklarını belirtmiştir. Bu öğretmenlerden 2 (%20)'sinin fen lisesi, 1 (%10)'inin de Anadolu lisesinde görev yaptığı dikkat çekmektedir.

“10. sınıfta şey vardı mesela ‘Alper Tunga sagusunu besteleyiniz.’ Bunu çoğu müzik öğretmenine dahi sunsan pat diye bir hazırlık çalışması ya da kitap etkinliği olarak yapamaz. Bunu çocuktan beklemek çok doğru değil, şu araştırmayı yapıp getirsin, olmaz. Bazı şeyler gerçekten amacını aşmış durumda ya da ‘Siz olsaydınız nasıl bir şiir yazardınız?’ Çocukların hepsinden bu sanatsal gücü beklemek zor. Etkinliklerin bazıları üstün beceri istiyor.” (Öğretmen 11)

Öğretmenlerden 9 (%25)'ü etkinliklerinin sayısının yapılamayacak kadar fazla olduğunu, tamamının uygulanması hâlinde müfredatın istenilen şekilde ve zamanda asla bitirilemeyeceğini dile getirmiştir.

“Kitaptaki etkinlikler çok fazla, yetişmesi mümkün değil. Eğer kitabı, birebir müfredatı takip eden bir öğretmen olayım dersiniz etkinliklere başladığınız zaman kitabın ilk 10 sayfasında 1. dönemde kalırsınız en çok. Fazla etkinlik var.” (Öğretmen 4)

Öğretmenlerden 4 (%11,1)'ü etkinliklerin bazılarının oldukça basit ve seviye altı olduğunu dile getirmiştir.

“Bazı şeyleri ortaokulda veya lisede kavramıştı, seviye altına düşmüş oluyor. Defalarca tekrar etmek onu sıkıyor. Zaten gördüğüm konular eften püften şeyler gibi geliyor.” (Öğretmen 13)

Öğretmenlerden 4 (%11,1)'ü ise etkinliklerin idealize edilmiş olduğunu, gerçekçi olmadığını dile getirmiştir.

“Bazen buradaki etkinlikleri hazırlayanlar acaba hiç ders anlatmadılar mı diye düşünüyorum.” (Öğretmen 16)

“Beğenmiyorum. Niye beğenmiyorum? Mesela, ‘Çocukluğum şiirini ezberleyiniz.’ Böyle bir şeyi öğrenciden isteyebilir misiniz? Bu çocuk üniversite sınavına hazırlanacak. Bu ayıp bir şey yani, bunu istemek kadar abes bir şey yok. Gerçekçi değil etkinlikler. Bunu yazın, hocalarımıza da söyleyin. Somut örnek bu.” (Öğretmen 32)

Öğretmenlerden 3 (%8,3)'ü ders kitaplarında, uygulanması gereksiz olan pek çok etkinlik olduğunu, 3 (%8,3)'ü de etkinliklerin fazla malzeme gerektirdiğini belirtmiştir.

“Etkinliklerde gereksiz sorular gereksiz ayrıntılar var. Materyal olursa yapılır, şimdi kitaplarda bilgi yok. Bütün iş çocuğa kalıyor. Bunları dışarıda hazırlanacak da gelecek yani.” (Öğretmen 15)

Ayrıca, öğretmenlerden 2 (%5,6)'si etkinliklerin farklı zekâ türündeki ve seviyedeki öğrencilere hitap etmediğini dile getirmiş, bu öğretmenlerden 1 (%50)'i de farklı zekâ türündeki öğrencilere hitap etmeme gerekçesi olarak edebiyat eğitimi ile ilgili akademik çalışmaların yetersiz olduğunu ifade etmiştir.

“Etkinlikler bireysel farklılıklar baz alınarak hazırlanmamış. Mesela ilköğretimde o bireysel farklılıklar daha çok göz önüne alınmış, uygulamalar daha sağlıklı, kitaplar daha yapısalcı eğitime uygun. Belki de edebiyat eğitimi alanında çok fazla akademisyen yok.” (Öğretmen 19)

Diğer taraftan öğretmenlerden 2 (%5,6)'si etkinliklerin amaçlarının tam olarak anlaşılamadığını, hangi kazanımları karşılamaya yönelik olduklarının belli olmadığını ve anlamsız olduğunu, 2 (%5,6)'si etkinliklerin konuları kavratmaya yönelik olmadığını, kitaptaki etkinliklerle konuların anlaşılamayacağını dile getirmiştir.

“Mantığını ben anlamıyorum, yani bununla öğrenciye ne kazandırılacak. Şunu koymuşsun buraya demişsin motif, önce tarif etmiş tamam da öğrenci bununla ne kazanacak?” (Öğretmen 28)

“Etkinlikler çok fazla anlamaya uygulamaya yönelik değil.” (Öğretmen 21)

Öğretmenlerden 2 (%5,6)'si ders kitaplarındaki etkinliklerin özen gösterilmeden hazırlandığını ve 1 (%2,8)'i etkinliklerde gülünç isteklerin olduğunu dile getirmiştir.

“Aradığımız faaliyetlerin hepsi yok yani bu şekilde metinler özenle seçilmemiş, biz zenginleştirmeye çalışıyoruz.” (Öğretmen 14)

“Ben bazı etkinlikleri komik buluyorum, çok seviyelerine uygun değil artı çok basit olan etkinlikler de oluyor. Çocukça, çocuk dalga geçebiliyor o etkinliklerle.” (Öğretmen 5)

Tablo 12: Öğretmenlerin Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin Olumlu Özelliklerine Dair Görüşleri

No	Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin Olumlu Özellikleri	Frekans	Yüzde (%)
1	Birçoğu güzel ve yeterlidir	7	19,4
2	Farklı zekâ türlerine hitap etmektedir	4	11,1

Tablo 12’de görüldüğü gibi mülakata katılan öğretmenlerden bir kısmı ders kitaplarındaki etkinlikler ile ilgili olumlu görüş belirtmiştir. Buna göre, öğretmenlerden 7 (%19,4)'si etkinliklerin birçoğunu beğendiklerini, edebiyat dersi açısından güzel ve yeterli bulduklarını belirtirken 4 (%11,1)'ü etkinliklerin farklı zekâ türlerindeki ve seviyedeki öğrencilere hitap ettiğini dile getirmiştir.

“Etkinlikleri yeterli buluyorum. Her şeyi öğreniyor, anlamaya ve yorumlamaya yönelik olduğu için çocuk mantığını anlıyor. Mantığını anladıktan sonra şairleri anlamaları kolay oluyor. Anladığı için de şiiri incelerken rahat ediyoruz.” (Öğretmen 18)

4.9. Öğretmenlerin Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin Uygulanabilirliğine Dair Görüşleri

Mülakata katılan öğretmenlere Türk edebiyatı ders kitaplarındaki etkinliklerin uygulanabilirlik düzeyinin ne olduğu sorulmuştur. Öğretmenlerin bu konuya dair görüşleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 13: Öğretmenlerin Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin Uygulanabilirliklerine Dair Görüşleri

No	Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin Uygulanabilirlik Düzeyi	Frekans	Yüzde (%)
1	Tüm etkinliklerin uygulamak mümkün değildir	36	100
2	Şartlar elverişli olursa uygulanabilir	22	61,1
3	Öğrencilere ve şartlara göre uyarlanırsa uygulanabilir	9	25
4	Uygulanamaz	3	8,3

Tablo 13'te görüldüğü gibi öğretmenlerin ders kitaplarındaki etkinliklerin uygulanabilirliğine dair görüşleri genelde olumsuzdur. Buna göre; öğretmenlerin tamamı (%100), tüm etkinlikleri uygulamanın mümkün olmadığını belirtirken 22 (%61,1)'si etkinliklerin birçoğunun öğrenci, konu, zaman ve fiziki şartlar elverişli olduğunda uygulanabileceğini, 9 (%25)'u etkinliklerin öğretmenler tarafından öğrencilere ve şartlara göre uyarlandığında uygulanabileceğini, 3 (%8,3)'ü ise etkinlikleri çeşitli sebeplerden dolayı uygulanamaz bulduklarını dile getirmiştir.

“Uygulanabilir olanlar var, uygulanması zor olanlar var. Uygularsınız bir şekilde mutlaka, uygulanması imkânsız demiyorum. Uygularsınız ama eksiklikleri olur tabi. Yetiştiremezsiniz müfredatı ya da her ders, sınıf düzeninde değişiklik yapmanız gerekir.” (Öğretmen 12)

“Uygulanamayanları da var. O noktada %50'nin üstünde uygulanabilir kesinlikle ama okulların şartları, öğrencilerin seviyeleri anlamında ben kendi öğrencilerim için söylüyorum uygulamakta çok zorluk çekmiyoruz yani. 9. sınıfların edebiyat dersi kesinlikle bizim sınıflara uygun. Ama 12. sınıfların fen şubelerine giriyorum bazen kesinlikle alakasız yersiz gereksiz buluyorum. Farklı bir kitap olmalı, farklı etkinlikler olmalı. Gereksiz, çok fazla, eliyorum.” (Öğretmen 11)

“Bazıları uygulanabilir nitelikte. Bazıları sınıf şartlarına ve ders süresine uygun değil.” (Öğretmen 31)

“Ders içinde araştırdıklarını gelip sunacak. Biliyorum yani çok fazla işleniş olamaz.” (Öğretmen 32)

4.10. Öğretmenlerin Etkinliklerin Üniversite Sınavı ile Uyumlu Olma Durumuna Dair Görüşleri

Mülakata katılan öğretmenlere etkinlikle ders işleme yönteminin ve ders kitaplarındaki etkinliklerin üniversite sınavıyla örtüşüp örtüşmediği sorulmuştur. Öğretmenlerin bu konudaki görüşleri Tablo 14’te gösterilmiştir.

Tablo 14: Öğretmenlerin Etkinlikle Ders İşleme Yöntemi ile Etkinliklerin Üniversite Sınavıyla Örtüşme Durumuna Dair Görüşleri

No	Etkinlikle Ders İşleme Yöntemi ve Etkinliklerin Üniversite Sınavıyla Örtüşme Durumu	Frekans	Yüzde (%)
1	Örtüşmüyor	25	69,4
2	Kısmen örtüşüyor	8	22,2
3	Örtüşüyor	3	8,3

Tablo 14’te de görüldüğü gibi öğretmenlerin çoğunluğu bu konuda olumsuz görüş belirtmiştir. Buna göre; 36 öğretmenden 25 (%69,4)’i etkinliklerin ve etkinlikle ders işleme yönteminin üniversite sınavıyla örtüşmediğini belirtirken 8 (%22,2)’i kısmen örtüştüğünü, 3 (%8,3)’ü ise örtüştüğünü dile getirmektedir.

4.10.1. Etkinlikle Ders İşleme Yöntemi ve Etkinliklerin Üniversite Sınavıyla Örtüşmediğini İfade Eden Öğretmenlerin Görüşleri

Mülakata katılan 36 öğretmenden 25 (%69,4)’i etkinlikle ders işleme yönteminin ve ders kitabındaki etkinliklerin üniversite sınavıyla örtüşmediğini dile getirmiştir.

“Asla örtüşmüyor. ÖSS sistemi ile buradaki konular ve etkinlikler uyuşmuyor, biz ekstradan bir şeyler eklersek oluyor.” (Öğretmen 27)

“Üniversite sınavıyla ilgili elbette ki kopuş var çünkü benim burada kazandırdıklarımı istemiyor üniversite sınavı.” (Öğretmen 3)

Bu öğretmenlerden 12 (%48)’si etkinliklerin yorumlama, eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi sağladığını ancak öğrencilerin birebir soruları cevaplamalarına dolayısıyla üniversite sınavı kazanmalarına etkisi olmadığına işaret etmiş, üniversite sınavındaki soruların etkinlikle ders işleme yönteminin getirdiği yorumlama, çıkarımda bulunma,

tartışma vs.den farklı olarak ezbere dayalı olduğunu ve edebiyat tarihi ağırlıklı olduğunu bu nedenle etkinlikle ders işleme yönteminin üniversite sınavıyla uyummadığını belirtmiştir.

“Yorum gücünü, farklı bakış açılarını geliştirme ve bir şiiri yorumlama noktasında düşünce kabiliyetlerine faydası var. Yoksa bilgi içerikli olmadığı için kitabın herhangi bir bilgiyi sevdirmeye yönelik değil sadece düşündürme noktasında faydasını görüyorum. Paragraf sorusunda faydası var ama kişileri, eserleri tanıtmaya noktasında etkinliklerin bu amaçla düzenlendiğine inanmıyorum. Gerçekten yorum ve sezgisel güce dayalı bazı sorular örtüşüyor. Ama gelgelelim Şinasi'nin Türk edebiyatına kattıkları noktasında bir etkinlik yok. Bir bulmaca etkinliği yok. Mesela bilgi içerenler de çok vasat. Bilgi anlamında örtüşmüyor.” (Öğretmen 11)

“Soru çeşidinin soru şeklinin değişmesi lazım üniversite sorularının.” (Öğretmen 4)

“Hiç örtüşmüyor zaten çocukların en büyük sıkıntısı o. Yani ders yapmak istiyorlar çünkü sorular dersteki sorular değil.” (Öğretmen 21)

“Üniversite sınavı olayı bambaşka bazen bana test soruları getiriyor çocuklar hiç alakası yok. Mesela Yedi Meşaleciler'i, ismi ezberliyor çocuk kalıcı olması için, onun şiirini okuyacak herhalde öyle bir şey olacak yoksa teorik bilgiye ihtiyacı var, onlar soruluyor.” (Öğretmen 25)

“Direk sağlar mı çok değil belki ama dolaylı yollardan bir takım şeylerle ilgili yorum yapma muhakeme etme, karşılaştırma imkânı bulma, yaratıcı düşünce gücünü ön plana çıkarma bunlar bir noktada mutlaka etkiler, etkilemez olur mu?” (Öğretmen 26)

Etkinliklerin üniversite sınavıyla örtüşmediğini ifade eden öğretmenlerden 6 (%24)'sı üniversite sınavının test tekniğine dayalı olduğunu, etkinliklerin ve etkinlikle ders işleme yönteminin ise test tekniğine hitap etmediğini dolayısıyla bir uyumsuzluk meydana geldiğini vurgulamıştır.

“Etkinlikle ders işleme yöntemi özellikle test konusunda çok yetersiz, zaten test tekniğine hitap etmiyor. Öğrenciyi evet buluşa sevk ediyor o güzel bir şey kendisi bulmaya çalışıyor verileri, orası güzel ama bunları bir araya getirme bir soruda görme kısmı yetersiz kalıyor.” (Öğretmen 13)

“Üniversite imtihan sisteminin bu müfredata uymaması, müfredatın oraya uymaması demiyorum o sınavın buraya uymaması çünkü test mantığı beş tane şık var, birisi doğru. Hâlbuki hayatta her zaman beş şık yok ki bir tanesi doğru olsun veya bu beş şıkın her zaman mı dördü yanlış dördü doğru da biri hatalıdır. Benden istenen şey bu beş tane şık mı on tane şık mı içindeki doğruları yanlışları ayırt etsin çocuk. Üniversite imtihanı ne diyor bir tane doğrun var, onu bul. Örtüşmüyor.” (Öğretmen 3)

“Yorumlama, düşünme vs. açısından evet, ancak teknik açıdan hayır çünkü üniversite sınavı test. Her ikisini öğrenciye kazandırmak içinse zaman yok.” (Öğretmen 33)

Örtüşmediğini belirten öğretmenlerden 3 (%12)'ü örtüşmeme gerekçesi olarak sistemi uygulayan kurum ile üniversite sorularını hazırlayan kurumun farklı olmasını dile göstermiştir.

“Üniversite sınavında test mantığı var. Üniversite imtihanını ÖSYM yapar. Üniversite imtihanını bakanlık yapabilmeli ya da ÖSYM bakanlıkla birlikte iş yapabilmeli. ÖSYM bağımsız iş yapıyor. SBS’lerde yeni sistemin sonucu neden iyi? Çünkü SBS’leri bakanlık yapıyordu. Kendi sistemini uyguladı ve kendi sistemine göre sınav yaptı. Benden istenen ile çocuğun hedefi arasında bağlantı yok.” (Öğretmen 3)

“Ben ilköğretimde çalıştığım için biliyorum ilköğretimdeki sınavda sorulan sorular kitapta yapılan etkinliklerle birebir örtüşüyordu. Üniversite sınavındaki soruları ÖSYM hazırlıyor o yüzden yapısalcı sisteme göre hazırlanmış değil o sorular, böyle bir sorun var. Bilgi açısından bazı şeyleri çocuğun kafasında oluşturuyor ama yeterli değil.” (Öğretmen 19)

Öğretmenlerden 2 (%8)’si Türk edebiyatı dersinin amacı ile üniversitenin amacının farklı olduğunu bu sebeple örtüşmediğini belirtmiştir.

“Dersin amacı ile üniversitenin amacı uymuyor temelde belki problem o. Çelişki var. Edebiyat estetik kazandırmak haz uyandırmak sanatı. Ama öğrencilere bilgi yüklüyorsun şunlar ezberlenecek, sanat eserleri ezberlenecek, şiir ezberlenecek zaten kitap da onu istemez.” (Öğretmen 22)

Örtüşmediğini belirten öğretmenlerden 2 (%8)’si örtüşmeme gerekçesi olarak etkinliklerin programda belirtilen kazanımları karşılamamasını ifade etmiştir.

“Örtüşmüyor, o şekilde çocuk sınav kazanamaz çünkü bazı etkinliklerle her şeyi veremiyorsun. Daha doğrusu üniversite sınavındaki sorulara baktığında etkinlikler o soruları karşılamıyor, diye düşünüyorum. Sistem ve içerik olarak farklı.” (Öğretmen 5)

“Etkinlikler düşünmeyi algılamayı öğretiyor ama resmi kazanımları sağlamıyor.” (Öğretmen 10)

4.10.2. Etkinlikle Ders İşleme Yönteminin ve Ders Kitabındaki Etkinliklerin Üniversite Sınavı ile Kısmen Örtüştüğünü İfade Eden Öğretmenlerin Görüşleri

Öğretmenlerden 7 (%19,4)’si etkinlikle ders işleme yöntemi ve etkinlikler ile üniversite sınavının kısmen örtüştüğünü belirtmiştir.

“Yavaştan kesinlikle başladı artık kuru sormuyor. Romanın özetini veriyor kahraman şunu şunu yapmış bu roman kimin, yazarı kim, diyor. Önceden ‘Huzur romanı kimindir? Şimdi Mümtaz’ı tanıtıyor sana oradan Huzur’u çıkacaksın. Dershane mantığı yok zaten. Yorum üstüne, ezber testi değil, sorgulatmaya az buçuk geçmeye başladı. Eminim ilerleyen yıllarda daha da seviyeyi artıracaklar.” (Öğretmen 2)

“Bizler öğrencinin araştırması gerektiğini henüz öğrenciye kavratamadık. Öğrenci bu fikirden yoksun şu anda. Çekirdekte belki ilköğretimin ilk sınıfından itibaren, ‘Ben bunu yapmalıyım, öğretmen benden bunu istedi, demek ki ben yapacağım.’ şeklinde olursa yani öğrenci gerçekten önemli olduğunu hissederse gelip de bunu anlatırsa olabilir. Bu sistemde öğrenci üniversite sınavında kısmen başarılı olabilir yine de üniversite sınavı her ne kadar eskiyi biraz daha kitaba dönük öğretiyorsa bile yine de tabii zamanla bu daha kitaba dönük hâle gelecektir.” (Öğretmen 7)

“Sınav soruları etkinliklere yönelik sorulmaya başlıyor gibi. Ama bir defa daha çok okuyan bir toplumu sağlamalıyız.” (Öğretmen 17)

“Etkinliği ele alış biçiminiz doğru olmalı yani onu dersin bir parçası olarak yaptığınızda bir sorun yok. Faydalı görüyorum, konuyu kavrama açısından faydası olacağı için üniversite sınavında faydası olur. Sınavdaki soruların doğru cevaplanması, çabuk cevaplanması için bir katkısı olur mu o ayrı bir şey. Fakat edebiyat dersinde bizim yeteneklerimizi sınavın ölçtüğünü düşünmüyorum yani büyük oranda bilgi ölçüyor belki biraz yorum ama çocukların yeteneklerini ölçemiyoruz maalesef.” (Öğretmen 14)

4.10.3. Etkinlikle Ders İşleme Yönteminin ve Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin Üniversite Sınavıyla Örtüştüğünü İfade Eden Öğretmenlerin Görüşleri

Mülakata katılan 36 öğretmenden 3 (%8,3)'ü etkinlikle ders işleme yönteminin ve etkinliklerin üniversite sınavıyla örtüştüğünü, öğrencilerin bu şekilde üniversite sınavında başarılı olabileceğini dile getirmiştir.

“Etkinlikleri yaparak yaşayarak öğrendikleri için, eğitim bilimlerinde de var, o daha iyi daha akılda kalıcı olduğu için başarılı olacağını umuyoruz.” (Öğretmen 29)

Bu öğretmenlerden 1 (%2,8)'i öğrencilerin öğretmen tarafından iyi yönlendirilmesi ve etkinliklerin içeriklerinin yine öğretmen tarafından verimli olacak şekilde doldurulmasıyla üniversite sınavında istenilen başarının kolaylıkla sağlanabileceğini vurgularken 1 (%2,8)'i de öğrencinin sistem adına çok önemli olduğunu öğrenci, üzerine düşen sorumluluğu yerine getirdiğinde üniversite sınavında başarı sağlanabileceğini ve ancak bu şekilde örtüşebileceğini dile getirmiştir.

“Son geçirdiğim teftişte bize dediler ki ‘Sizin üniversiteye öğrenci hazırlamak gibi bir göreviniz yok. Edebiyat öğretmeninin yapması gerekenler var siz buna göre ders anlatacaksınız.’ Bu söylendi ancak ben görüyorum ki sınavlarda gidişat okuyan öğrenci kazanır yönünde. Etkinliklerle de eğer çocuğa sen kitap okuturuyorsan, araştırma yaptırıyorsan, kitaba ilgisini çekiyorsan, çocuk kendiliğinden gidip bir kitabevi dolaşıyorsa, bir kitap alıp okumaya başlıyorsa üniversite sınavında Türkçeden ya da edebiyattan başaramayacağı soru yoktur ki. Etkinlik asla engel değil. Sergüzeşt’in adını ezberletmek yerine herhangi bir farklı yöntemle Sergüzeşt’i okutup tahlil yapsanız Sergüzeşt’in yazarını unutmaz mı ya da romantizm ve realizm akımından etkilendiğini unutmaz mı? Yani iş bize düşüyor.” (Öğretmen 16)

4.11. Öğretmenlerin Etkinliklere Dayalı Öğrenme Ortamlarını Oluşturma Durumları

Mülakata katılan öğretmenlere ders kitaplarındaki etkinlikleri uygulayıp uygulamadıkları ve etkinliklere dayalı öğrenme ortamlarını oluşturmak için etkinlikleri belirlerken ve uygularken nelere dikkat ettikleri sorulmuştur. Öğretmenlerin bu konudaki düşünceleri aşağıda verilmiştir.

4.11.1. Öğretmenlerin Ders Kitaplarındaki Etkinlikleri Uygulama Düzeyleri

Öğretmenlerin ders kitaplarındaki etkinlikleri uygulayıp uygulamadıkları sorulmuştur. Bu konudaki cevaplar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 15: Öğretmenlerin Etkinlikleri Uygulama Düzeyleri

No	Öğretmenlerin Cevapları	Frekans	Yüzde (%)
1	12. sınıflarda çok az veya hiç etkinlik yapılmamaktadır	36	100
2	Grup etkinlikleri yapılamamaktadır	25	69,4
3	Ders eski sistemdeki gibi işlenmektedir	22	61,1
4	Etkinlikler şartlara göre yapılabilmektedir	19	52,8
5	9. sınıflarda etkinlikler genel olarak yapılamamaktadır	12	33,3
6	Etkinlikler genel olarak yapılmaktadır	9	25
7	Etkinlik yapılmamaktadır	9	25
8	Etkinlikler ödev olarak verilmekte, sınıfta uygulanmamaktadır	1	2,8
9	Etkinlikler edebiyatın alan dersi olduğu sınıflarda yapılmaktadır	1	2,8

Tablo 15'te de görüldüğü gibi mülakata katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu etkinlikleri uygulamamaktadır. 36 öğretmenin tamamı (%100) özellikle 12. sınıfta öğrencilerin üniversite sınavına hazırlanmaları sebebiyle çok az veya hiç etkinlik yapmadıklarını belirtmiştir.

“Benim öğrencilerimin üniversite imtihanı kaygısı var. Benim de onlar adına kaygım var. Benim de bir payım olsun istiyorum öğrencim üniversiteye girecekse. Sürekli test çalışması yapıyorum. Evet test suçsa da yapıyorum. Dershaneler hazırlasın, diyorlar. Dershaneyi mubah gören bir kafa, çok çirkin bir kafa. Çocuklarla aynı noktadayım ben. 12. sınıfta meselem her neyse onu daha az etkinlikle yapıyorum, kesinlikle zaman tasarrufu yapıyorum bilerek ve isteyerek yapıyorum bunu ve kalan zamanla da üniversiteye hazırlık

yapıyorum. Öyle aman aman çeşitli etkinliklere girmem o sınıfta. Niye gireyim? Eğitim ihtiyaca yöneliktir. 12. sınıf öğrencisinin içinde bulunduğu stres o psikoloji gözü olan görür, akli olan idrak eder. Öyle bir ortamda eğitim ihtiyaca yönelik diyorsam ben etkinlikleri dayayamam çocuğa, kendim el insaf derim. Etkinlikler üniversite sınavının beklediği şekilde ezber sistemi değil. Doğru olan, güzel olan bu. Üniversite sınavı ezber nitelikte.” (Öğretmen 3)

“Yeni sistemi 12. sınıflarda çok fazla uygulamıyoruz. Zaten dershanenin ve sınavın getirdiği bir yük var omuzlarında onun için daha çok üniversiteye yönelik çalışmaya yönlendiriyoruz onları. Bu da öğrenci değil de öğretmen merkezli oluyor ister istemez. Yeni sisteme baktığımız zaman bir sürü etkinlik var öğrencinin evden hazırlanıp gelmesi gerekiyor ama onların o kadar vakti yok, biz de onun için o kısmı biraz hafifletmeye çalışıyoruz. Çok ev ödevi vermemeye çalışıyoruz, hâliyle merak ettikleri anlayamadıkları yerleri biz açıklıyoruz onlara.” (Öğretmen 13)

Öğretmenlerden 25 (%69,4)’i grup etkinliklerinin okulun altyapısı, öğrenci seviyesi ve ilgisi, teknik donanım vs. gibi şartların elverişli olmaması sebebiyle yapılamadığını dile getirmiştir.

“Sistem diyor ki her ders öğrenciyi gruplara ayırın. Gruplara ayırıyorsunuz mesela diyorsun şu grup şuna çalışacak; bu grup buna çalışacak. Bir gruptan çıkıyor bir tane öteki gruptan hiç çıkmıyor. Bir kişiyle de olmuyor bu iş, mümkün değil. Veyahut sınıf içinde gruplama yapın diyor. Yapıyorsunuz ona soruyorsun cevap alamıyorsunuz, buna soruyorsun cevap alamıyorsunuz veyahut da bu sistemi öğrenciler amacı farklı olduğu için suistimal ediyor, grubu dersi kaynatma aracı olarak da kullanabiliyor.” (Öğretmen 28)

“Anadolu, fen liseleri için konuşmuyorum. Burada, düz lisede zaten o grup olayı direk sohbet, boş muhabbet. Kuramıyorsunuz bir de çocuk nasıl oturacak u masa tekniği yuvarlak masa yapılamıyor. Birkaç kez yapmaya kalkıştım gürültü tantana o oraya koşuyor bu bana vuruyor, bilmem ne yok. Baktım dedim bir ben mi beceremiyorum yok. Herkes aynı şeyi söylüyor. Bir karmaşa, bir uğultu. Sınıfın oturma düzeni buna uygun değil. Dedik ki sıraları taşıyalım küme hâlinde, onda da ders gitti.” (Öğretmen 2)

“Kalabalık sınıflarda grup çalışması gerektirecek etkinlikleri uygulayamıyorum.” (Öğretmen 31)

“Sınıf gruplara ayrılmalıdır, diyor. 30 kişilik sınıfta nasıl gruplandırmaya gideceksiniz siz? O gruplandırmayı yaparsanız oradaki etkinlikleri hayata geçirme noktasında sorunlar yaşıyorsunuz sınıflar kalabalık olduğu için. Ama en baştan standart gruplar oluşturursanız 1.grup her zaman şudur 2. grup şudur dersiniz öyle belki olabilir. Gruplar hazır olunca belki bir şeyler olabilir. Altyapı yetersiz.” (Öğretmen 19)

“Grupları oluşturun diyorlar ama grup oluşturacak ortam yok. Mesela düzen nasıl olmalı? Öğrencileri alıp bir sınıfa götüreceksin o sınıf grup yapabilecek şekilde dizayn edilmeli. Öğrenci de geçip orda beraber kesip kartpostal hazırlayacaksın ne yapacaksın beraber yapacaksın. Ama ben şu an sınıfa girip de sıraları düzenletinceye kadar zaten dersin 20 dakikası geçmiş olacak. Yani sınıf ortamı hiç uygun değil.” (Öğretmen 4)

Öğretmenlerden 22 (%61,1)’si ders işleyiş şeklinin genel olarak eski sistemde olduğu gibi öğretmen merkezli olarak öğretmenin dersi anlatmasıyla devam ettiğini, 19 (%52,8)’u yalnızca öğrenci, konu, zaman ve fiziki şartlar elverişli olduğunda etkinlik yapabildiklerini ancak bunun çok mümkün olmadığını, zaman zaman etkinlik

yapabildiklerini dolayısıyla ders işleyişini eski sistemde olduğu gibi devam ettirdiklerini belirtmiştir. Bu durumun fen lisesi, Anadolu lisesi, düz lise veya meslek liselerinde farklılık göstermemesi dikkat çekmektedir.

Örneğin Anadolu lisesinde görev yapan Öğretmen 19 ders işleyişini eski sistemde olduğu gibi devam ettirdiğini şu cümlelerle ifade etmiştir:

“Çocuk eğer bir şey bilmiyorsa her şeyden önce çocuğa konuyla ilgili bilgi vermek zorundasın. Eleştirilen klasik eğitim sistemine tekrar dönüyorsun, sunuş yoluyla eğitime. Eğer çocuğun divan edebiyatı konusunda hiçbir bilgisi yoksa kasideyi şekil ve içerik olarak o çocuk değerlendiremez. O zaman mecbur divan edebiyatıyla ilgili bir ön bilgi vereceksiniz, artı oradaki etkinliklerde ona dair bir şey istemiyor ki çocuktan. Öğretmene iş düşüyor o zaman. Teorik olarak bu şeyleri böyle kolay söylüyoruz ama pratikte uygulanması söylendiği kadar kolay değil.”

Düz lisede görev yapan Öğretmen 5 düşüncelerini şöyle dile getirmiştir:

“Bazen konumuz ya da süremiz ona elverişli olabiliyorsa anlatabiliyor yaptığı etkinlikleri. Dersi anlatıyorum, zaman kalırsa etkinlik yapabiliyorum.”

Anadolu lisesinde görev yapan Öğretmen 14 etkinlikleri sınıf şartlarına göre yaptığını şu cümlelerle ifade etmiştir:

“Burada sınıf yapısı, sınıfın büyüklüğü, öğrenci sayısı gibi bizi aşan konular var. Bazı sınıflarda bunu rahatlıkla yapabiliyorken bazı sınıflarda şu ana kadar hiç yapamadığımız da oldu. Yani grup oluşturamıyorsunuz. Basitçe gruplar oluşturuyoruz kendimizce. Sınıf eğer üç bloktan oluşuyorsa işte cam tarafı, orta kısım, duvar tarafı deyip öyle paylaşıyoruz çalışmalarını. Fakat orada en fazla 3-4 arkadaşıyla etkileşim hâlinde olabiliyor çocuk sıranın en arkasındakiyle görüşemiyor, konuşamıyor çok. Biraz kendi eğitim sistemimize uygun farklı bir faaliyet oluyor yani ne kitaptaki ne ideal olanı, ikisinin arasında bir şey.”

Düz lisede görev yapan Öğretmen 8 de etkinlikleri yalnızca şartların elverişli olduğu sınıflarda yaptığını dile getirirken şu ifadelere yer vermiştir:

“Hazır bulunduğu olan sınıflar için öğrenciyle bilgiyi doğurtma şeklinde soru cevap tarzında ya da etkinlik çalışmaları, grup çalışmaları yapabiliyorsunuz. Ama dersle herhangi bir irtibatı olmayan bir sınıfa girdiğiniz zaman burada siz rehber olamazsınız. Olursanız ders işlenmez, yani sınıfta ders olmaz böyle bir tecrübemiz var sonuçta. Yani her sınıfta aynı şekilde ders işleyemiyoruz. Etkinlikleri her dersimizde standart yapıyoruz gibi bir durum söz konusu değil. Ara ara yaptığımız zamanlar oluyor. Bu da öğrencilerin çok yatkın oldukları bir durum değil açıkçası. Hani belirli bir kültürdür onlar için bu adaba uygun davranırlar böyle bir şey söz konusu değil. Sınıf mevcutlarımızın çok olması da bunda bir sebep.”

Öğretmen 22 bu konuda şu yorumu yapmıştır:

“Yaptığımız, eskiyle yeninin karışımı gibi bir şey oluyor. Genellikle çocukların görüşlerini alıyorum. Bazen onları konuşturuyoruz, her derste yaptığımız söylenemez gerçekten. Ben soruları soruyorum düşüncelerini sağlıyorum, bekliyorum ama cevap gelmeyince tabi mecburen biz söylüyoruz ondan sonra. Öğrenci seviyesiyle alakalı görüyorum ben bunu, bazı sınıfta yapıyoruz. Bazen bir soru sorduğumuzda sınıftan bir kişi aynı şahsiyet oluyorsa veya hiç kaldırmıyorsa, karşı tarafta hiçbiri enstrüman çalmıyorsa siz istediğiniz kadar şeflik yapın, komut verin hiçbir anlamı olmuyor.”

Öğretmen 16 ise bu konudaki düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Sınıf mevcudu çok önemli bu programda. Mesela 15 kişilik TM sınıflarında çok güzel çalışmalar yapıyoruz. Filmi izleyin, değerlendirin, ödev hazırlayın. Hepsini yaptık. Orada sayı önemli. Ödev veriyorum ertesi gün getiriyor, o hafta takip ediyorum. Çocuk için çizelgeler tutuyorum. Okuyup okumadığını takip ediyorum. Bunların hepsini alt sınıf ve üst sınıflarda yapabiliyorum. Ama lise 1’lerde harala gürele çünkü öğrenciyi tanıma aşaması da var orda. Öğrenci sisteme yeni alışıyor. Edebiyatla ilk kez tanışıyor.”

Öğretmenlerden 12 (%33,3)’si etkinliklerin, konuların fazla olması ve ders saatinin az olması sebebiyle 9. sınıflarda genel olarak yapılamadığını dile getirmiştir.

“9. sınıflarda etkinliklerin eğer hepsini yaparsam konularda geri kalıyorum. Sonuçta bir yıllık planımız var ve yıllık plana uymak zorundayım. Biraz daha onları yüzeysel geçerek tabi anlayacakları şekilde daha ben merkezli anlatmaya çalışıyorum yetişsin diye. Ya onu yetiştireceksin, ya müfredatı. Ben doğal olarak müfredatı yetiştirmeye çalışıyorum. Sonra bana sorulacak olan müfredat olacak.” (Öğretmen 9)

Mülakata katılan öğretmenlerin 9 (%25)’u öğrencilere ödev vermediğini ve etkinlik yapmadığını ifade etmiştir. Örneğin, Meslek lisesinde görev yapan Öğretmen 25 etkinlikleri uygulamadığını şu şekilde ifade etmiştir:

“Hâlâ eski sistem devam ediyoruz. Belki başka bir okulda olsaydım belki değişik olurdu, ben eski sistemi hâlâ devam ettiriyorum.”

Aynı şekilde meslek lisesinde çalışan Öğretmen 28 de etkinlikleri uygulayamadığını şu cümlelerle dile getirmiştir:

“Etkinliklere gelemiyoruz zaten. Ödevler veriyoruz, ödüllendiriyoruz. Ama yapan öğrenci sayısı hiç yok ki. Bir sınıfta 30-40 kişi varsa yapan öğrenci beş kişi. Beş kişiyle ders mi işlenir, mümkün değil. Mecburen bu sefer yine konuları anlatmak zorunda kalıyorsun. İş gene öğretmene düşüyor.”

Diğer taraftan Anadolu meslek lisesinde çalışan Öğretmen 23 ise diğer öğretmenlerden farklı olarak etkinlikleri verimli bulmadığı için uygulamadığını dile getirirken şunları ifade etmiştir:

“Verimli olduğuna ben çok inanmıyorum. Dersin akışı var bizim yaptığımız çok da dışına çıkmaya gerek yok. Öğretmen ne yapacağını biliyor artık yani o tecrübe sahibidir. Sınıfına göre nasıl davranması gerektiğini bilir, zaten kim diyebilir ki ben o kitaptaki etkinliklerin hepsini yapıyorum, diyemez çoğu. Yapılamıyor o etkinlikler. Normal ders içerisinde onlara bir şekilde değinmiş oluyorsun yani çoğu etkinliğe gerek yok.”

Öğretmenlerden 1 (%2,8)’i etkinliklerin birçoğunu öğrencilerin derse hazır olmaları için ev ödevi olarak verdiğini ancak müfredatı yetiştirememesi endişesi ile zaman kaybı olmaması için uygulama yaptırmadığını dile getirmiştir.

“Önceden ödev veriyordum, performans ödevi şeklinde çocuklar onu araştırıp geliyorlar. Bir ön bilgi oluyor. Ödevleri kontrol ediyordum, herkese yaptırıyordum. Not karşılığı yaptırdığım için herkes yapıyor. Oradan öğrenciyi çalıştırarak mesafeyi ayarlıyorum. Yoksa hepsini sınıf ortamında yapacak olsam mümkün değil kavuşması. Araştırdıklarını sunarsa yine zaman kaybı oluyor. Onu ön bilgi olarak alıp geliyor zaten. Kontrol ediyorsun araştırdıkları sana yardımcı oluyor.” (Öğretmen 17)

Öğretmenlerden 1 (%2,8)’i de etkinlikleri edebiyatın alan dersi olduğu TM ve sosyal sınıflarında yaptığını ifade etmiştir. Bununla birlikte 5 (55,6)’i yeni sistem konusunda uzun süre ve yeterli derecede eğitim alan ve 1 (11,1)’i ilköğretimden liseye yeni geçmiş olmak üzere toplam 9 (%25)’u ise dersleri etkinlikler yaparak işlediklerini ve öğrencilerin bu durumdan oldukça memnun olduğunu dile getirmiştir.

“Uyguluyoruz zaten. Öğrenciler de çok olumlu yaklaşıyorlar, direnmiyorlar. Çok eğleniyorlar bence ve iyi anladıklarını da düşünüyorum. Derse ilgiyi koruyabiliyoruz ve bunu da etkinliklere borçlu olduğumuzu düşünüyorum. Heyecanlanıyorlar, şimdi ne yaptıracağız acaba, başımıza ne gelecek. Öyle olunca derse ilgilerini artırıyor etkinlikler. Burada öğretmenin tavrı çok etkili.” (Öğretmen 16)

4.11.2. Öğretmenlerin Uygulayacakları Etkinlikleri Belirlerken Dikkat Ettikleri Hususlar

Öğretmenlere uygulayacakları etkinlikleri hangi özelliklerine göre seçtikleri ve seçerken nelere dikkat ettikleri sorulmuştur. Öğretmenlerin bu konuyla ilgili cevapları Tablo 16’da gösterilmiştir.

Tablo 16: Öğretmenlerin Etkinlikleri Belirlerken Dikkat Ettikleri Hususlar

No	Etkinlikler Belirlenirken Dikkat Edilen Hususlar	Frekans	Yüzde (%)
1	Kazanımları edindirmesi	14	38,9
2	Öğrenci hazır bulunuşluğuna uygun olması	13	36,1
3	Okulun imkânlarına uygun olması	7	19,4
4	Öğrencilerin ihtiyacını gidermesi	5	13,9
5	Etkinlik seçimini öğrencinin yapması	3	8,3
6	Öğrencilerin zekâ türlerine uygun olması	3	8,3
7	Eğlenceli olması	3	8,3
8	Drama ağırlıklı olması	2	5,6
9	Güncel olması	2	5,6
10	Her öğrencinin dâhil olması	2	5,6

Tablo 16’da görüldüğü gibi öğretmenler genel olarak etkinlik tercihlerini öğrencileri esas alarak yapmaktadırlar. Buna göre, öğretmenlerden 14 (%38,9)’ü etkinliklerin programda belirtilen kazanımları edindirmesine dikkat ettiklerini belirtmiştir. Bu öğretmenlerden 10 (%71,4)’u konuları kavrayacak etkinlikleri seçtiğini vurgularken 2 (%14,3)’si programda belirtilen becerileri edindirmeye yönelik etkinlikleri tercih ettiğini ifade etmiştir.

“Dönemin zihniyetini, belirli başlı özelliklerini genel kültür anlamında kavrayacak bir iki etkinlikle geçiştiriyorum.” (Öğretmen 11)

“Yaptıklarımızı seçerken gerçekten burada etkinlikler yapılabilir mi ona bakıyoruz. Yapılabilen etkinlikler içinde on tane varsa alıyoruz, bir tane alıyoruz onu yapmaya çalışıyoruz. Konuda verilmesi gereken mesajı, fikre en yakın hangisi duruyorsa onu alıyoruz. Yani çocuk acaba bunu yapabilir mi, çok soyut bir şeyse yapılması çok güç bir şeyse buna girmiyoruz.” (Öğretmen 7)

“Hedeflenen davranışa ulaşmayı sağlayan etkinlikleri seçiyorum.” (Öğretmen 33)

Öğretmenlerden 13 (%36,1)’ü uygulayacağı etkinlikleri belirlerken öğrenci hazır bulunuşluğu açısından uygulanmasını uygun gördükleri etkinlikleri tercih ettiklerini belirtmiştir.

“Onların seviyelerine uygun olanları ve yapılabilir olanları seçiyorum. Eğer sınıf ortamında yapılabiliyorsa yapıyorum, yapılmayacaksa vermiyorum.” (Öğretmen 5)

Öğretmenlerden 7 (%19,4)'si okulun teknik donanımı ve fiziki şartları dâhilinde uygulanabilecek etkinlikleri tercih ettiğini dile getirmiştir.

Öğretmenlerden 5 (%13,9)'i ise öğrencilerin eksikliklerini tespit edip bunları gidermeye, ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik etkinlikleri tercih ettiğini belirtmiştir.

“1. sınavımın sonunda fark ettim ki bilgiden yana tamam ama düşüncesini yorumlama noktasında eksik. Otomatikman 1. sınavla 2. sınav arasında sadece o konuda çalışma yapma ihtiyacı duyuyorum. O tür etkinliklere ağırlık veriyorum. Çocuklarda kendini sözlü olarak ifade etmede sorun varsa sözlü çalışma etkinlikleri yapıyorum farklı farklı.” (Öğretmen 1)

Öğretmenlerden 3 (%8,3)'ü etkinlik seçimini öğrenciye bıraktıklarını, 3 (%8,3)'ü ilk olarak öğrencilerin zekâ türlerini tespit ettiklerini ve ona göre etkinlik belirlediklerini, 3 (%8,3)'ü öğrencilerin hoşuna gidecek etkinlikleri uyguladığını, 2 (%5,6)'si ise genelde drama ağırlıklı etkinliklere yer verdiğini dile getirmiştir.

“Ben seçimi öğrenciye bırakıyorum bazen. Bir konu ile ilgili 1-2 etkinlik varsa öğrencinin isteğine göre veriyorum. Mesela bazen diyorlar ki ‘Biz grup olalım.’, kimisi diyor ki ‘Aynı zamanda karton hazırlasak.’, ‘Teknolojiyle sunum hazırlasam.’ olur, diyorum. Öğrenciyi zorlamıyorum ben. Onun isteğine bırakırsam daha başarılı olduğunu gördüğüm için etkinlikleri seçme imkânını ona veriyorum.” (Öğretmen 4)

“Öğrencilerin ilgisine dikkat ediyorum. Mesela okumayı çok seven öğrenci varsa ona veriyorum okumayla ilgili olan şeyi. Okumayla ilgilenmeyen birisi ise iki kişiye üç kişiye bölüyorum aynı konuyu. Şiiri besteleyip şarkı gibi söylemek isteyen öğrencilerimiz var mesela çocuğa veriyorum o söylüyor, gülüyor, eğleniyoruz. Yani öğrencinin ilgisine göre değişiyor. İlgisi önemli, ilgisini çekmeyen bir konu ile ilgili verdiğiniz ödevi yapmıyor.” (Öğretmen 21)

Öğretmenlerden 2 (%5,6)'si günlük yaşantıyla bağlantılı etkinlikler uygulamaya çalıştıklarını ve 2 (%5,6)'si sınıftaki tüm öğrencilerin aktif olarak katılabileceği etkinlikleri seçtiğini dile getirmiştir.

“Benim ezberci anlayıştan kaçınma gibi bir mantığım var. Kitabın dışında sorularım var. Benim sorduğum özellikle günlük hayatta bu ne ifade ediyor bana. Ondan sonra ders mantığına çekerim çünkü günlük hayatta karşılaştırmayla daha rahat karar veriyor her şeye. Önce somutlaştırma, güncelleştirme kendi hayatından örnekler bulma ben mesela çocukların izledikleri şeyleri izlemeye çalışıyorum. Bir şey yakalayıp onu ifade edeceğim diye onun dünyasından gidebilmek için onun giydiklerini, düşündüklerini, sevdiklerini takip ediyorum çünkü güncelleştirmem, onun dünyasına indirmem lazım. Her etkinliği yapmıyorum, seçiyorum.” (Öğretmen 2)

Bununla birlikte mülakata katılan öğretmenlerden 5 (%13,9)'i ders kitabındaki etkinliklerin dışında konuya ve öğrenci hazır bulunuşluğuna uygun olarak zaman zaman kendilerinin geliştirdikleri etkinlikleri uyguladıklarını dile getirmiştir.

“Etkinlikleri uyguluyorum; ancak hepsini değil. Etkinliklere ders öncesi göz atıp sınıfımın seviyesine uygunsuz uyguluyorum, aksi takdirde sınıf seviyesine göre kendim etkinlik oluşturuyorum. Ayrıca kalabalık sınıflarda grup çalışması gerektirecek etkinlikleri uygulayamıyorum. Kısacası fiziki şartlar ve öğrencilerin seviyesi bu konuda belirleyici oluyor.” (Öğretmen 31)

“Bazen öyle etkinlikler var ki onlara hiç bakmıyorum hatta etkinlik var mı yok mu diye bakmadığım da oluyor. Konuyu verirken şunları yapmalıyım, öğrencilerden şunları istemeliyim deyip ona göre hareket ettiğim zamanlar da oluyor. Bazen kütüphaneyi kullanıyoruz, burada yeni bir ortam oluşturmaya çalıştık daha çok görsel malzeme kullanmaya çalışıyoruz. Bunların daha büyük etkisi olduğunu gördüm. Bazen kitaba, oradaki etkinliklere hiç müracaat etmediğimiz de oluyor. Ama belki de onlarla aynı paralelde işler de yapıyor olabiliriz onu da ayrıca incelemedim yani.” (Öğretmen 14)

Öğrenci merkezli sistem konusunda yeterli derecede eğitim alan 2 öğretmen ile aynı okulda görev yapan 1 öğretmen olmak üzere toplam 3 öğretmen (%8,3) ise genel olarak sistemin mantığını anladıklarını buna göre kitabın yalnızca örnek etkinlik ve metin kaynağı olduğunu dolayısıyla kitaba çok bağlı kalınmasının çok gerekli olmadığını dile getirmiştir. Ayrıca bu öğretmenler etkinlikleri müfredattaki kazanımları dikkate alarak tamamen kendilerinin geliştirip uyguladıklarını ve kitaba bağlı olarak ders işlemediklerini ifade etmişlerdir.

“Etkinlikler öneridir. Hiçbirini uygulamayabilirsin. Ben bazen hiçbirini uygulamıyorum, kendime göre etkinlikler oluşturuyorum sınıfa göre. Amaç belli, hedef belli. Hedef belli olduktan sonra bunu da yapıyorsun artık. Kitap benim için sadece ortak metindir.” (Öğretmen 1)

“Ben kitaptaki etkinliklere ve kitaba birebir bağlı bir öğretmen değilim. Müfredata bağlıyım, kılavuz noktasına dikkat ediyorum, kazanımlar noktasına dikkat ediyorum. Ben kendi etkinliklerimi oluşturuyorum. Kitaptakilerden seçerim cımbız gibi. Çocuk hangisinden keyif alıp yapar ona dikkat ederim.” (Öğretmen 3)

4.11.3. Öğretmenlerin Belirledikleri Etkinlikleri Uygularken Dikkat Ettikleri Hususlar

Öğretmenlere belirledikleri etkinlikleri uygularken nelere dikkat ettikleri sorulmuştur. Öğretmenlerin bu konudaki cevapları Tablo 17’de belirtilmiştir.

Tablo 17: Öğretmenlerin Etkinlikleri Uygularken Dikkat Ettikleri Hususlar

No	Etkinlikler Uygulanırken Dikkat Edilen Hususlar	Frekans	Yüzde (%)
1	Etkinlikler öğrencilere ve şartlara göre uyarlanmaktadır	10	27,8
2	Öğrencilerin etkinlikleri uygulama süreci takip edilmektedir	5	13,9
3	Etkinliğe katılan öğrenciler ödüllendirilmektedir	5	13,9
4	Etkinlikler önceden planlanmaktadır	5	13,9
5	Öğrenciler etkinlikleri yapma konusunda ikna edilmektedir	3	8,3
6	Benzer etkinlikler birleştirilmektedir	3	8,3
7	Tüm öğrenciler etkinliğe dâhil edilmektedir	3	8,3
8	Konuların anlaşılmasına dikkat edilmektedir	3	8,3
9	Sınıf ortamı etkinliğe göre düzenlenmektedir	1	2,8

Tablo 17’de görüldüğü gibi mülakata katılan öğretmenlerden 10 (%27,8)’u ders kitaplarındaki etkinlikleri öğrencilere ve şartlara göre uyarlayarak uyguladıklarını, 5 (%13,9)’i öğrencileri etkinlikleri uygulama sürecinde takip ettiklerini ve etkinliklerin uygulanmasını sağladıklarını belirtmiştir.

“Hepsini bitirememekle birlikte küçük yaptırdıklarım var. Her öğrenci her şairi hazırlayamaz, mümkün değil. Mesela 11. sınıf edebiyatta çok fazla şair ve yazar var. Bir öğrenci hazırlamaya kalksa bir yılda 30-40 kişiyle ilgili araştırma yapmak zorunda. Öyle olunca ben grup ödevleri vermeyi daha çok tercih ediyorum. Mesela şiir, konu sevgili olunca bunlar yarış da yapıyorlar. Kendi içinde belge hazırlayanlar, o kişiyle ilgili fotokopiler yapıp sınıfa dağıtanlar, küçük kitapçıklar hazırlayanlar hatta bunu bastırıp getirenler oluyor. Slâytle kendilerini dinletiyor, sunum yapıyor öyle olunca ben çok daha sağlıklı olduğunu düşünüyorum.” (Öğretmen 16)

“Kitaptaki etkinliklerin hepsini değil fakat yaptığım etkinliklerin hepsini takip ediyorum. Mesela öğrenci gezi yazısıyla ilgili sunum hazırlıyor, sınıfa sunuyor. Bunları düzenli takip edip sözlü notu veriyorum. Böylece çocuk takdir gördüğü zaman sınıftaki diğer kişiler de hareketleniyor, sürekli yapıyorlar. Ama bütün etkinlikleri uygulayabilecek vakit bulamıyorum. Bazen kendim yeni etkinlikler de veriyorum sınıfın düzeyine ilgisine göre.” (Öğretmen 4)

5 (%13,9)’i etkinlikleri uygulamaları hususunda isteklerini artırmak için öğrencileri ödüllendirdiklerini ancak bu öğretmenlerden 1 (%20)’i yine de gerekli ilgiyi sağlayamadığını ve etkinlikleri uygulamaktan vazgeçtiğini, öğretmenlerden 5 (%13,9)’i derste yapacakları etkinlikleri önceden planladığını belirtmiştir.

“Ödül var ucunda mesela sizi yemeğe götüreceğim, hep beraber sinemaya gideceğiz diye. Öyle olunca daha cazip hâle gelebiliyor.” (Öğretmen 16)

“Bir defa neyi kazandıracığıma daha önceden ben bakmışım. Ders planımı sene başında kendim yapmışımdır. Dolayısıyla neyi vereceğimi, sınıfın hazır bulunuşluğunu da

biliyorum ona göre yeni etkinlikler hazırlıyoruz ama önceden okuma veriyorum.” (Öğretmen 6)

“Etkinliği uygulamadan önce bir doküman gerektirip gerektirmediğine bakıyorum, etkinliği buna göre planlıyorum.” (Öğretmen 35)

Öğretmenlerden 3 (%8,3)’ü öncelikle öğrencileri etkinlikleri uygulama konusunda ikna etmeye çalıştıklarını belirtmiştir ancak bu öğretmenlerden 1(%33,3)’i bu konuda başarılı olamadığını bu nedenle etkinlikleri tam anlamıyla uygulayamadığını belirtmiştir.

“Reddeden bir bakış açısıyla ders anlatmaya başlamadık, öğrencileri de bu noktada ikna etmeye çalıştık. Okul dışı ve okul içi etkinlikler konusunda öğrencileri konsantre etmeye çalıştık. 9. sınıflarda ve 10. sınıflarda öğrencileri motive edip etkinlikleri yapmaları noktasında başarılı olabiliyorsunuz ama özellikle 11 ve 12. sınıfa geldiği zaman öğrenciler üniversite sınavına konsantre oluyorlar. Bu etkinlikler bazen onlara çocuksu ve gereksiz gelebiliyor dolayısıyla ilgileri azalıyor. Bu noktada sıkıntılar yaşadık.” (Öğretmen 8)

Öğretmenlerden 3 (%8,3)’ü ders kitaplarındaki etkinliklerden benzer olanları birleştirerek uyguladığını, 3 (%8,3)’ü tüm öğrencileri etkinlik uygulamalarına dâhil etmeye gayret ettiğini, 3 (%8,3)’ü etkinlikler uygulanırken konuların kavranmasına özellikle dikkat ettiğini dile getirmiştir. Bu öğretmenlerden 1 (%2,8)’i etkinlikleri uygulama esnasında konudan sapılmamasına önem verdiğini vurgulamıştır. Öğretmenlerden 1 (%2,8)’i de sınıf ortamını etkinlik doğrultusunda düzenlediğini belirtmiştir.

“Söz konusu kitaplarda sürekli tekrar edilen etkinlikler var. Bunları birleştirip ortak bir etkinlik konusu yapıp uyguluyorum.” (Öğretmen 31)

“Sınıftaki öğrencilerin tamamını etkinliklere katmaya gayret ediyoruz.” (Öğretmen 35)

“Etkinlik esnasında etkinliğin yönelik olduğu konuların tam olarak aşılmasına önem veriyoruz.” (Öğretmen 33)

“Sınıf ortamını etkinliklere göre düzenlemeye ve konudan sapılmamasına dikkat ediyoruz.” (Öğretmen 34)

4.12. Öğretmenlerin Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin Uygulanmasını Engelleyen Sebeplere Dair Görüşleri

Mülakata katılan öğretmenlere etkinliklerin uygulanmasını engelleyen sebeplerin neler olduğu sorulmuştur. Öğretmenlerin bu konuda verdikleri cevaplar; “Ders Kitapları ve Kitaplardaki Etkinliklerin Özelliklerinden Kaynaklanan Sebepler”, “Öğrencilerden Kaynaklanan Sebepler”, “Öğretmenlerden Kaynaklanan Sebepler”, “Okulların

Altyapısından Kaynaklanan Sebepler” ve “Eğitim Sisteminden Kaynaklanan Sebepler” başlıkları altında gruplandırılarak açıklanmıştır.

4.12.1. Ders Kitapları ve Kitaplardaki Etkinliklerin Özelliklerinden Kaynaklanan Sebepler

Öğretmenlerin etkinliklerin uygulanmasını engelleyen sebeplerden ders kitaplarının ve kitaplardaki etkinliklerin özelliklerinden kaynaklanana yönelik görüşleri Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18: Öğretmenlerin Ders Kitapları ve Kitaplardaki Etkinliklerin Özelliklerinden Kaynaklanan Sebeplere Dair Görüşleri

No	Ders Kitapları ve Kitaplardaki Etkinliklerin Özelliklerinden Kaynaklanan Sebepler	Frekans	Yüzde (%)
1	Etkinliklerin birçoğunun tür, üslup ve içerik olarak yetersiz olması	31	86,1
2	Etkinliklerin konuların anlaşılması açısından yetersiz olması	22	61,1
3	Etkinlikle ders işlemenin her okul türüne uygun olmaması	17	47,2
4	Etkinliklerin İnternet yoluyla hazırlanması sebebiyle verimli olmaması	12	33,3
6	Ders kitaplarının dilinin ağır olması	1	2,7

Tablo 18’de görüldüğü gibi mülakata katılan öğretmenlerin tamamına yakını kitaptaki etkinlikleri, yarısına yakını da ders kitabını beğenmemekte ve etkinliklerin uygulanmasını engelleyen sebepler olarak belirtmektedir. Buna göre, 36 öğretmenden 31 (%86,1)’i ders kitaplarındaki etkinliklerin birçoğunun üslup ve içerik olarak yetersiz olduğunu dolayısıyla etkinliklerin bu özellikleri itibariyle öğrencilerin ve kendilerinin etkinlik yapmakta hem zorlandıklarını hem de isteksiz olduklarını ifade etmiştir.

“Kitaptaki etkinlikleri beğenmiyorum, yetersiz buluyorum. Kimi yerde çok fazla sıçramayla çok üst düzey bir şeyler bekliyor, kimi yerde sürekli tekrara düşmüş. Ses, kayıt, CD, görsel vs. özellikle bunları önemsemiş onun farkındayım ama yetersiz ve açıkçası sürekli kendini tekrarlayan bir noktada sıkıcı.” (Öğretmen 3)

“Bazı etkinlikleri saçma buluyorum, bazılarını yetersiz. Bazı etkinlikler çok basit, bazıları da bütün dokümanlar, materyaller elinde olacak ki etkinlikleri yapabilesin.” (Öğretmen 5)

“Edebiyat sanatçısının rolüne sokmak, etkinlik yapmak bunlar aslında kalıcılaştırdı. Ama her sanatçı için bunu yapamamak ya da bir süre sonra öğrencinin bunun ötesine geçememesi durumu, bir kültür yaratamama durumu, çok başarılı olmadığını da gösterdi bize.” (Öğretmen 8)

Öğretmenlerden 22 (%61,1)’si edebiyat konularından bazılarının etkinlikle anlatmaya ve anlaşılmaya müsait olmadığını ve öğrencilerin bu şekilde konuları anlayamadığını ifade ederek etkinliklerin ve etkinlikle ders işlemenin konuların öğrenilmesi açısından yetersiz olduğunu dile getirmiştir.

“Edebiyat oyunlarla sevdirebilir ama öğretilir mi bilmiyorum. Sonuçta edebiyat genel manada bilgi ve teori noktasında bu şekilde verilebilir mi, belki sevdirebilir. Aklında belki ileride edebiyat namına bir şey kalmaz ama âleminde edebiyata, şiire karşı bir sevgi ve merak olur. Estetik, sanat zevki kazandırır ama bilgi noktasında hayır.” (Öğretmen 22)

“Konuyu hiç anlatmadan sadece etkinlikle öğrenmiyorlar. O etkinlikte zaten ne anlatıldığını anlamıyor öğrenci. Ön bilgi şart, önce bir konuyu anlatacağın, pek hazırlanıp gelmiyorlar. Hazırlanıp gelen var ama gelmeyen çoğunlukta.” (Öğretmen 5)

Öğretmenlerden 17 (%47,2)’si etkinliklerin uygulanamama sebebi olarak etkinlikle ders işleme yönteminin okulun ve öğrencilerin özellikleri açısından her okul türüne uygun olmadığını ifade etmiştir.

“Bir meslek lisesinde de aynı program uygulanıyor düz lisede de aynı program uygulanıyor. Meslek lisesindeki öğrencinin seviyesi ile düz lisedeki öğrencinin seviyesi çok farklı. Bu anlamda aynı bilgiyi öğretmek zorundasın, onu da yapıyoruz yani. Her okula her öğrenciye uygun değil.” (Öğretmen 5)

Öğretmenlerden 12 (%33,3)’si etkinliklerin İnternet yoluyla çok fazla inceleme, araştırma ve muhakeme yapma, çıkarımda bulunma gibi üzerinde düşünülmeden kolayca hazırlanmaya müsait olduğunu bu sebeple öğrencilerin de etkinlikleri okumadan ve özümsemeden hazırladıklarını dolayısıyla verimli olmadığını bu durumun öğretmenleri özellikle ders dışı etkinlik yapmamaya sevk ettiğini belirtmiştir. Ayrıca bu öğretmenler, ders dışı etkinliklerin yapılamayışının ders içindeki etkinliklerin uygulanmasını da olumsuz yönde etkilediğini dile getirmiştir.

“Etkinlik verdiğimiz zaman çözümlemesini sınıfta istiyoruz zaten ama gidiyorlar İnternette araştırıp geliyorlar. Buna kendileri bir şey katmıyorlar. Sonuçta ham bilgiyi alıp işlemeden getiriyorlar ve bu bir etkinlik araştırması olmamış oluyor, amaca yönelik olmuyor. Birine ait bir bilgiyi koparmış getirmiş ve işlemeden bunu ben ödev yaptım etkinlik yaptım diye sunan öğrenciler oluyor.” (Öğretmen 8)

“Etkinlikleri uygulayamıyorum çünkü çocuk alıp bir İnternet çıktısı geliyor. Onu da okuyor, hiç de çekici olmuyor ders. Hepsi aynı, gidiyor İnternette çıktı alıp geliyor, kâğıtlar elinde okuyorlar.” (Öğretmen 25)

Öğretmenlerden 1 (%2,8)’i de ders kitaplarının dilinin ağır olması sebebiyle etkinliklerin öğrenciler tarafından anlaşılmasını etkinliklerin uygulanmasını engelleyen sebeplerden biri olarak belirtmiştir.

“Bazı tabirler, kitabî kavramlar var öğrenciler onu anlayamayabiliyor. Öğrenci seviyesinden biraz yukarıda kitabî kavramlar terimler kullanılıyor. Öğrenci anlamak için zorlanıyor, açıklamak zorunda kalıyorum onları.” (Öğretmen 23)

4.12.2. Öğrencilerden Kaynaklanan Sebepler

Öğretmenlerin etkinliklerin uygulanmasını engelleyen sebeplerden öğrencilerden kaynaklanana yönelik olan görüşleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 19: Öğretmenlerin Öğrencilerden Kaynaklanan Sebeplere Dair Görüşleri

No	Öğrencilerden Kaynaklanan Sebepler	Frekans	Yüzde (%)
1	Öğrenci seviyesinin düşük olması	31	86,1
2	Öğrencilerin ilgisiz ve isteksiz olması	20	55,6
3	Öğrencilerin derse hazırlanarak gelmemesi	16	44,4
4	Öğrencilerin alışkanlıkları	11	30,6
5	Farklı alan öğrencilerinin Türk edebiyatı dersini ihtiyaç olarak görmemesi	7	19,4
6	Öğrencilerin amaçsız olması	7	19,4
7	Öğrencilerin imkânlarının kısıtlı olması	6	16,7
8	Öğrencilerin ders yoğunluğunun fazla olması	5	13,9
9	Öğrencilerin etkinlikle ders işlemeyi basit öğrenme şekli olarak görmesi	1	2,8

Tablo 19’da görüldüğü gibi öğretmenlerin tamamına yakını etkinliklerin uygulanamama sebeplerinden birinin öğrenci seviyesi ve tutumları olduğunu belirtmektedir. Buna göre, öğretmenlerden 31 (%86,1)’i etkinlikle ders işleme yönteminin her seviyedeki öğrenciye uygun olmadığını, etkinliklerin en iyi öğrenci ile gerektiği gibi uygulanabileceğini ancak mevcut öğrenci başarı seviyesinin düşük olduğunu ve etkinlikleri gerçekleştirmeye müsait olmadığını dile getirmiştir. Bu konuda fen lisesi, Anadolu lisesi, Anadolu meslek lisesi, düz lise ve meslek lisesi öğretmenlerinin aynı yorumu yapması

dikkat çekmektedir. Diğer taraftan bu öğretmenlerden 4 (%12,9)'ü başarı seviyesi ile birlikte çekingenlik, utangaçlık ve öz güven eksikliği gibi bireysel özelliklere sahip öğrencilerin bu sistemde pek başarılı olamayacağını belirterek etkinlikle ders işleme yönteminin bu tür öğrencilerin de seviyesine uygun olmadığını vurgulamıştır.

Örneğin, fen lisesinde görev yapan Öğretmen 12 “Hem bilgilenmiş olarak gelecek, hem anlatımı o yapacak. Ama bunu yapacak öğrenci sayısı da az. Belirli yapıya ulaşmış öğrenciyi her zaman bulamazsınız. Öğrencinin yapısıyla kişiliğiyle alakalı durumlar söz konusu. Her öğrenciye onu yaptırılmazsın. Her öğrenci çıkıp orda size belli bir şeyleri anlatmaz, konuşmaz. Çekinen öğrenciler var.” şeklinde yorum yaparken Anadolu meslek lisesinde görev yapan Öğretmen 20 şu yorumu yapmıştır:

“Etkinliklerde şöyle bir sıkıntımız var. Etkinlikler merkezî yerleşim birimlerine göre hazırlanmış, taşrayı çok dikkate aldığını düşünmüyorum. Taşradaki öğrenci seviyesine göre değil, bu merkezden kastımız da en iyi ihtimalle bir ilin merkezi ve iyi okulları olabilir.”

Başka bir Anadolu meslek lisesinde görev yapan Öğretmen 24 ise bu konuyla ilgili aşağıdaki ifadeleri kullanmıştır:

“Etkinlikler yetenekli öğrenciler için, vasat olanlar bu çalışmalarını başaramazlar.”

Endüstri meslek lisesinde görev yapan Öğretmen 28 düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Meslek lisesine gelen öğrencilerin zekâ demeyelim de potansiyelleri olmadığı için kitapta istenilenleri yapmaları mümkün değil. Şunu her zaman diyorum, sistem öğrenciyi öyle bir ayıklıyor ki bizim okullarda bizim sınıflara, sınıfı taşıyabilecek neredeyse bir öğrenci düşüyor. Sınıfta çalışkan bir adam olur da sınıfı götürür. Sınıflara öyle bir adam rastlamıyor yani.”

Düz lisede görev yapan Öğretmen 1, bu konuda şunları söylemiştir:

“Hep etsin, yapsın, çizsin ama çocuk yetersiz geliyor. Üç cümleyi bir araya getirmeyecek bir çocuğa yapsın eğitimini istemek biraz hayali geliyor bana.”

Başka bir düz lisede görev yapan Öğretmen 8 ise bu konuda şöyle yorum yapmıştır:

“Biraz da öğrenci hazır değil, her sınıf için geçerli olmayan bir ders işleme şekli bu. Bazı öğrenciler var mesela hazır bulunuşluğu var, o etkinliği yapmaya, dersi anlamaya hazır. Dolayısıyla bu başarılı oluyor ama hazır bulunuşluğu olmayan sizin zorla dikte ettiğiniz öğrenci tipinde o etkinliği zaten yapmanız mümkün değil. Zaten dinlemek istemiyor, dersi muhatap kabul etmiyor. Bu noktada öğrencinin sabrı yok, gayreti yok. Böyle olmadığı bir durumda da siz sürekli alternatif olmak zorunda kalıyorsunuz, bu açıdan sıkıntılar yaşıyoruz.”

Meslek lisesinde çalışan Öğretmen 26 ise düşüncelerini şu şekilde dile getirmiştir:

“Elimdeki öğrenci kitlesi o kadar zayıf ki çoğu okumaktan yazmaktan uzak. Doğru düzgün oturmasını kalkmasını bilemeyen, konuşmasını bilemeyen bir öğrenci grubu var benim karşımda ve onlarla da gerçekten çok güç. Onlara göre bunların hepsi boş, gereksiz. ‘Neden, neden yapayım ben bunu ne işime yarayacak?’ diyor. Üniversite gibi bir hedefleri de yok, edebiyattan zevk ve keyif de almıyorlar. Araştırmak, tartışmak onlar için çok da anlam ifade etmiyor. Böyle bir grup karşısında tıkanıyorsunuz.”

Öğretmenlerden 20 (%55,6)’si ise öğrencilerin etkinlik yapma konusunda ilgisiz ve isteksiz olduğunu belirtmiştir.

“Etkinliğin uygulanabilirliği, çocuğun çalışması ve algılama seviyesiyle alakalı. Sorular biraz karmaşık, mantık olarak ağır bir kitap. Ama etkinlikler kesinlikle zor değil, çocuk isteksiz. Adam ödevini yapmıyor. Diyor ki ‘Çay yaparken anneni gözlemler.’ Etkinlik de bu yani. Hayır, yapmıyor. ‘Hocam beni bırak, buraya zorla geldim, ehliyet alacağım.’ diyor. Öyle ama hep kitap hep öğrenci hep komisyon problemleri değil. Karşıdaki varlık ne? Bize öğretmenler etkinlik mi yaptırıldı, istek vardı. Adam yapmıyor. İstek yok ki.” (Öğretmen 2)

“Öğrencinin temelini zayıf olması, kendi kafasında onu yapılandıramaması var, bilgi eksikliği bir de isteksizlik. Genellikle öğrenci seviyesi düşük. Orda ilk 10-15 dakika dur susla geçer, çocuğu motive edebilirsen, edemezsen hak getire. O etkinliği vereceksin çocuğa, diğer öğrenciler getiren arkadaşına saygı duyacak mı ne kadar dinleyecek bilemiyorum. Ayrıca çocuğu susturmanın en güzel yolu öyle alıstırmışlar onu ilköğretimden, liseden yaz oğlum, yaz oğlum. Yazıyor da nereye kadar. Bunlar zabıt, kâtip olmayacaklar. Birbirini dinlemiyorlar. Saygısızlık var, hoşgörüsüzlük var. Acaba Ahmet ne diyecek, Yener ne diyecek, diye merak etmiyor. ‘Bana ne? Ne derse desin.’ diyor.” (Öğretmen 30)

Öğretmenlerden 16 (%44,4)’sı sistemin en önemli ögesi ve etkinliklerin uygulayıcısı olan öğrencilerin derse hazırlanarak gelmediğini, bu nedenle öğretmenlerin eski sistemde olduğu gibi sunuş yoluyla ders anlatmak zorunda kaldığını dolayısıyla kitaptaki etkinliklerin bir anlamının kalmadığını ifade etmiştir.

“Etkinlik veriyorsun çocuğa yapmadan geliyor. Biz okula gelirken kitap getirtemiyoruz, devlet kitaplarını dağıtıyor ama sınıfta bir edebiyat kitabı olmadan edebiyat dersi nasıl işlenir. Tehdit ediyorsun kitap getirmeyeni dışarı atacağım, kitabı olmayanı şöyle yapacağım ama şimdi mesela sınıfa girdim en aşağı on kişinin kitabı yoktu. Ders işlemek bile başarı.” (Öğretmen 25)

“Ders dışı etkinlikleri, araştırmaya yönelik etkinlikleri veriyorum onlara evde yapsınlar diye ama çok başarılı olmuyor. Çok fazla araştırmayı da bilmiyor öğrenci. Bunu bilerek yaparak gelen öğrenci 3-5 kişi en fazla, onun haricindeki öğrenciler hiç habersiz geliyorlar sınıfa, sınıfına göre değişiyor. Yapmak istemiyorlar. Belki Anadolu veya fen lisesinde uygulama daha doğru olabilir diye düşünüyorum ama düz lise için meslek lisesi için çok da doğru bulmuyorum çünkü zaten gelen öğrencinin kapasitesi belli hazır vereceksin ona.” (Öğretmen 5)

Öğretmenlerden 11 (%30,6)’i öğrencilerin alışkanlıklarından tam olarak uzaklaşamadıklarını ayrıca hazır bilgiye alıştıklarını ve araştırma yaparak, düşünerek, yorumlayarak öğrenmeyi yorucu bulduklarını bu nedenle etkinlikleri yapmak istemediklerini dile getirmiştir.

“Öğretmen anlatsın da biz de not tutalım istiyorlar. Mesela araştırma ödevlerini sınavda sorduğum zaman ‘Bunu anlatmadınız.’ diyor. ‘Ben anlatmadım ama size bunu ödev vermişim arkadaşınız sınıfta bu sunumu yaptı değil mi?’ Yok, yeterli değil onlar için illa öğretmen anlatacak öğretmen yazdıracak ki o da çalışsın çünkü öyle bir sistemden geldiler ona alışmışlar. Onu kırmak biraz zor oluyor, şimdiki öğrenci onu yapmıyor.” (Öğretmen 13)

“Öğrenciler uzun süreden beri sürekli soru ve şıklar, soru ve şıklar üzerine gittiği için ‘Bana fazla etkinliklerden bahsetmeyin, bana soru verin ben cevaplayayım.’ diyor. Soru cevap yöntemine alıştıkları için diğer yöntemleri pek istemiyorlar. Genelde o tür sorunlarla karşılaşılıyor. Direk ‘Bunun cevabı nedir ben işaretleyeceğim.’ diyorlar. Bir kere çok yazı yazmayı sevmiyor, gidip araştırmayı sevmiyor, daha çok oyun oynamayı seviyor biraz daha yaratıcılık adına bir şeyler geliştirmeyi seviyor.” (Öğretmen 10)

“Dersler bizim üzerimizden yapılıyor, çocuklar da böyle istiyor. Bir de burayı hiç irdelemiyoruz, öğrenci bunu istiyor ve bunu daha kolay ve hazır buluyor. Öğretmen anlatsın, öbürü yoruyor onu zahmetli geliyor ona. ‘Of hocam ya verin bize anlatın işte biz anlarsız biraz not alırız biz o kadar şey miyiz.’ diyorlar.” (Öğretmen 15)

Öğretmenlerden 7 (%19,4)’si farklı alanlardaki öğrencilerin Türk edebiyatı dersinin kendi alanları olmaması ve üniversite sınavında Türk edebiyatı konularının büyük bir çoğunluğundan sorumlu olmamaları sebebiyle bu dersi ihtiyaç olarak görmediğini ve önemsemediğini ifade etmiştir.

“Fen sınıflarına edebiyat etkinliğini yaptırmam çok zor, imkânı yok. Üniversite odaklı olduğumuz için çocuk onu hiçbir şekilde cevaplamayacak. Cevaplamayacak olduğu bir dersin oturup etkinliğini yapmanın zaman kaybı olacağını düşünüyor. Hiçbir şekilde yaptıramazsınız. Diyor ki ‘Ben fizik çözerim, kimya çözerim.’ Mantıklı düşündüğün zaman da çocuk üniversiteye hazırlanıyor çünkü biz hep üniversiteye odaklanmadık mı? Okulların başarısı, üniversiteye nereye ne kadar öğrenci gönderdiğindir. Benim o edebiyat kazanımlarımı ne kadar verdiğim değildir. TM’lerde çok olmuyor ama çok olmuyor derken ödev yapmıyorlar çünkü ona ayıracağı vakti test çözmeye ayırıyor.” (Öğretmen 18)

“Bizim okulumuz fen lisesi olduğu için TM sınıfı da olsa bu mazeret çok sık karşımıza çıkıyor çünkü yoğun bir tempoları var. Edebiyat her zaman ayaküstü de yapılabilir, yorumlanabilir, diye düşünülür. Bir de bizim sınıflarımızda bilgisayar var İnternete çok kolay ulaşabilir, teneffüste ayaküstü hallederiz şeklinde yorumlanır. Çok yüklü bir araştırma yapılmıyor bu anlamda.” (Öğretmen 11)

“Bilhassa meslek lisesinde edebiyattan sınava girmeyecekler. Öğrenci ‘Hocam ya bunun bize faydası yok ki kültürel bilgi istemiyorum, ben kültürsüz bir adam olacağım, üniversiteyi kazanayım yeter.’ diyor. Öyle bir sıkıntı var. Şiir bile hiç ilgisini çekmiyor. Burada biraz daha nesli sorgulamak lazım.” (Öğretmen 22)

Öğretmenlerden 7 (%19,4)’si ise öğrencilerin amaçsız olduğunu; okulun, Türk edebiyatı dersinin ve buna bağlı olarak etkinliklerin onlar için bir anlam ifade etmediğini bu durumun etkinliklerin uygulanmasını imkânsız hâle getirdiğini belirtmiştir.

“Çocuklar araştırmacı değil. Genel anlamda sınıflarımda da göremiyorum. Yani boş ver biz liseyi bitirelim ehliyetimizi alalım minibüs şoförü olalım gibi bir dertleri var bazılarının. Böyle bir öğrenciyle nereye kadar.” (Öğretmen 9)

“Hâlâ liseye gelmiş çocuğu oturup kalkmasında uyarıyoruz. Hedefi olmayan öğrenciler var. Çocuk belli bir aşamayla yukarı yukarı geliyor. Yani belki diploma alacak. Biz, ‘Nereye gidecek?’ diyoruz. Büyüklerimiz de öyle diyor. ‘Nereye gidecek bu uşaklar?’ Ya meslek lisesine gidecek oraya gitmese nereye gidecek? Sokağa mı bırakalım. Bu şekilde ne yapacağız? Burada biz öğretmen olarak sinir harbi, stres, sinir... Hem mesleğimi ben şahsım adına tam yapabiliyor muyum? Vallahi yapamıyorum. Zevk alıyor muyum? Öğretmekten zevk alıyorum ama yaşılanıyorum çünkü yeni programa göre çocukta bitiyor iş. Söyledim ya bazı yöntemleri uygulamaya çalışıyorum ama çocuk o motivasyonda ya da bilinçte değil. Daha renkli yapalım, rahat konuşalım rahat davranalım ama o rahatlıkta bile benim çalıştığım yerde bazı sınıflar için söylüyorum bir başarı elde edemiyoruz.” (Öğretmen 30)

Öğretmenlerden 6 (%16,7)’sı bazı öğrencilerin maddi imkânlarının bilgiye ulaşma kaynağı olarak görülen bilgisayar veya kitap almakta zorlandıklarını dile getirerek öğrencilerin etkinlikleri hazırlamak için imkânlarının kısıtlı olduğunu belirtmiştir.

“Her evde bilgisayar yok. Trabzon’da doğru dürüst bir tane kütüphane var. Onun da ne kadar yeterli olduğu tartışılır. Kitap fiyatları ortada, çok yoğun bir ders programı var çocukların. Öğleden sonraları dersanelere gidiyorlar. Ekonomik durumları ortada çokuktan neyi bekliyorum ben?” (Öğretmen 1)

“Öğrencilerimiz genelde fakir yerlerden geliyor mesela İnternet, şu, bu teknolojik olarak bulamıyor. Bulamadığı için de onlara hazırlanamıyor yani. Kitaplarda da bilgi olmadığı için çocuk bilgiye ulaşamıyor bu sefer.” (Öğretmen 23)

Öğretmenlerden 5 (%13,9)’i öğrencilerin ders yoğunluğundan dolayı etkinliklere ayıracak vaktinin olmadığını ifade ederken bu öğretmenlerden 2 (%40)’si özellikle bazı etkinliklerin zaman açısından öğrencilerin kısa bir sürede hazırlayamayacağı nitelikte olduğunu, öğrencilerin etkinliklerde istenenleri tam olarak yerine getirebilmesi için fazla zamana ihtiyaç duyulduğunu bu sefer de diğer derslerin gereklerini yerine getiremediklerine işaret etmiştir.

“Ders kitapları etkinlik üzerine olduğu için bilgi yok. Peki, çocuk altyapısı olmadan hangi bilgiyi gruplaşma yöntemiyle elde edecek? İş nereye düşüyor, iş okul dışına düşüyor, yani çocuk okul dışında araştırma yapacak, gelecek bunu sınıfta harmanlayacak. Hangi derste yapacak peki bunu? Dersi var, her hocanın ona bu kadar dersi yüklediğini düşün. Harmanlayacak o bilgiyi gelecek ve sınıfta onlar beraber kotaracaklar. Ders dışında ona zaten vakti yok, gereksiz de bence.” (Öğretmen 15)

“Ders programında pazartesi ve salı aynı sınıfa dersim var benim. Neyin hazırlığını bekliyorum çocuktan bir gün içerisinde. Hayali yani.” (Öğretmen 1)

Meslek lisesinde görev yapan Öğretmen 28 ise bu konuda şunları söylemiştir:

“Öğrencilere bir şey diyorsun ‘Hocam çok dersimiz var, o derslerimizin arasında bakamıyoruz.’ diyor. Çocuk da haklı haftada 40 saat dersi var arasında bakamıyor.”

4.12.3. Öğretmenlerden Kaynaklanan Sebepler

Mülakata katılan öğretmenlerin, etkinliklerin uygulanmasını engelleyen sebeplerden öğretmenlerden kaynaklanana yönelik görüşleri Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20: Öğretmenlerin Öğretmenlerden Kaynaklanan Sebeplere Dair Görüşleri

No	Öğretmenlerden Kaynaklanan Sebepler	Frekans	Yüzde (%)
1	Öğretmenlerin sisteme hazır olmaması	12	33,3
2	Öğretmenlerin öğrencileri sisteme adapte edememesi	7	19,4
3	Öğretmenlerin alışkanlıkları	6	16,7
4	Öğretmenlerin sistemi benimsememesi	4	11,1
5	Öğretmenlerin vakit bulamaması	2	5,6
6	Öğretmenlerin ön yargılı olması	1	2,8

Tablo 20’de görüldüğü gibi öğretmenlerin bir kısmı öğretmen yetersizliği ve tutumlarını etkinliklerin uygulanmasını engelleyen sebepler olarak belirtmiştir. Buna göre, öğretmenlerden 12 (%33,3)’si öğretmenlerin öğrenciyi merkeze alma ve etkinlikleri uygulama konusunda yeterince bilgi sahibi olmadıklarını, kendilerine bu konuda çok yardımcı olunmadığını, etkinlikleri nasıl uygulayacaklarını tam olarak bilmediklerini dolayısıyla yeni sisteme hazır olmadıklarını dile getirmiştir.

“Nasıl yapacağımızı bilmiyoruz, uygulamaya çalışıyoruz ortam müsait değil. Yapmaya çalışıyorsun olmuyor, o zaman suçu kendinde arıyorsun yapamıyorum, diye. Bir de bakıyorsun kimse yapmamış zaten. Şimdi ben üniversitede bu işin güya piri olan hocalara

sordum onlar dedi ki yirmi sene lazım. Dedim ki o zaman telaşlanmayayım yani yirmi sene sonra ben emekli olurum.” (Öğretmen 15)

“Öğretmen eski sisteme göre kendini yetiştirmiş, yeni sistemde sen öğretmene yaratıcılığı için hiçbir imkân vermemişsin, her şey emir komuta zinciri içerisinde. Öğretmen yaratıcılığa alışmamış ki çocuğa da yaratıcılığını gösterebilirsin. Aklına gelmiyor zaten yeni bir şey üretmek.” (Öğretmen 1)

Öğretmenlerden 7 (%19,4)’si öğretmenlerin öğrencileri sisteme adapte edemediğini belirtmiştir.

“Öğrencinin buna inanmaması etkili, bu noktada öğrencileri ikna ettiğimizi düşünmüyorum.” (Öğretmen 8)

“Çocuğu biz motive edemiyoruz. Yeni programın amacına göre, gösterilen o amaçlara göre yönlendiremiyoruz.” (Öğretmen 30)

Öğretmenlerin 6 (%16,7)’si öğretmenlerin alışkanlıklarından vazgeçemediklerini, dersin kendileri tarafından sunuş yöntemiyle anlatmadıkça anlaşılmayacağını ve etkinlikle ders işlemenin zaman kaybı olacağını düşündüklerini ifade etmiştir.

“Öğretmenlerin birçoğu öğrenciyi üniversiteye hazırlayacağım diye adapte olmuş, eskisinden kopamıyorlar. Yani ben ne verirsem vereyim ama sonuçta şu bilgileri vereyim. Mesela şiirde yapı denilince öğretmen şu nazım şeklini, asıl bilgiyi verelim geri kalanında oyalanırız, diye düşünüyor. Önce eski sistemdeki gibi ben anlatayım onlara, diyor. Biliyor çünkü öğrenci çalışmayacak onları anlatma yoluna gidiyor, ondan sonra kalan kısmında da kitapların vermiş olduğu etkinlikleri yapıyor. Etkinlikle ben bunu vereyim anlayışı yok. Sistem ne diyor, ilk önce parçayı ver sonuçları oradan çıkar. Eski sistemde ne vardı önce özellikleri ver ondan sonra onları parça üzerinde göster. Değişti ama yine de eski sisteme dönüş var.” (Öğretmen 28)

Öğretmenlerin 4 (%11,1)’ü öğretmenlerin sistemi henüz benimsemediğini belirtirken bu öğretmenlerden 1 (%25)’i sistemi benimsemeyen öğretmenlerin genelde kıdem yılı fazla olanlar olduğunu, 1 (%25)’i de öğretmenlerin sistemi benimsememesinin öğrencilerin sisteme adapte olmasına engel olduğunu dile getirmiştir.

“Bizim özellikle yaşlı öğretmenlerimiz bu programı hiç uygulamak istemiyorlar. Bakıyoruz bazı öğretmen arkadaşlar elinde bir yazılı kâğıt, yazılı kâğıdında bir şiir, şiirin altında şurada ne demek istiyor, şairi hakkında bilgi verin, sınav kâğıdı bu. Ama bugün yönetmelikte diyor ki bir sınav kâğıdında çoktan seçmeli olacak, doldurma olacak yorum olacak hepsi olacak. Ama bu adamın yazılı kâğıdı on yıl önceki yazılı kâğıdı. Çocuk bunu bu sene görüyor, seneye dersine ben giriyorum orada bile bocalıyor ‘Bu da nerden çıktı, niye ben hazırlayacağım.’ diyor.” (Öğretmen 21)

“Öğretmenler hâlâ 2005’te, program değişti 2011’deyiz programa adapte olmuş değil. Her ne kadar senede 1-2 defa programa adapte olma çalışmaları yapılıyorsa dahi, öyle bir öğretmenler seminerine katılsa bile hâlâ öğretmenler değişmemiş.” (Öğretmen 6)

“İdareciler ve öğretmenler inanmıyorlar. Eğitim sendikaları bile olayı sadece maaş olarak görüyor çünkü öğretmen maaşları arttığı sürece programda hangi değişikliği yaparsan yap umurunda değil veyahut da öğretmen daha iyi yapmak için özel bir çaba sarf etmiyor. Ayrıca idealize olan bir kitabı mevcut öğrenciye uygulanabilir hâle dönüştürmeye öğretmen üşeniyor. Eleştirel insanlar, herkes bir rehber arıyor. Bana istediğin programı getir, istediğin kadar mükemmeli oluştur, öğretmen bu programı algılayamıyorsa uygulayamaz, buna hazır değilse uygulayamaz. Öğretmen hazır değil, bilmiyor, ilgi de duymuyor.” (Öğretmen 1)

Öğretmenlerden 2 (%5,6)’si öğretmenlerin etkinlikleri planlamaya ve uygulamaya vaktinin olmadığını dile getirmiştir.

“Öğrenciyi düşündürerek, beyin jimnastiği yaptırarak öğrenmeye sevk ediyor. Böyle daha zevkli olabilir, ilgisini çekebilir öğretmen için de bir nevi onu derse çekmek motive etmek için daha faydalı olabilir. Bu konuda çok bir şey yapmıyoruz. Ben 28-29 saat derse giriyorum sınıf rehberliğim var, kafam benim çok dolu ekstra etkinlik hazırlayamıyorum.” (Öğretmen 22)

Ayrıca öğretmenlerden 1 (%2,8)’i öğretmenlerin öğrencileri yeteneksiz ve ilgisiz bireyler olarak gördüğünü öğrencilerle bu şekilde ders işlenemeyeceğini düşündüklerini ifade etmiştir.

“Öğrenciyi hep aynı görüyoruz: Çalışmayan, tembel, boş. Sabır göstermiyoruz. Sevdirmek gibi planımız yok. Sadece kitapta kazanılması gereken bilgiler kısmını tespit ediyoruz o bilgileri yeteneklerimiz ölçüsünde nasıl veriyorsak veriyoruz. Her öğretmen kendi yeteneğini kullanıyor, yani metodu kimsenin uyguladığı yok.” (Öğretmen 1)

4.12.4. Okulların Altyapısından Kaynaklanan Sebepler

Öğretmenlerin, etkinliklerin uygulanmasını engelleyen sebeplerden okulun altyapısından kaynaklanana yönelik görüşleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 21: Öğretmenlerin Okulların Altyapısından Kaynaklanan Sebeplere Dair Görüşleri

No	Okulların Altyapısından Kaynaklanan Sebepler	Frekans	Yüzde (%)
1	Sınıf mevcutlarının kalabalık olması	21	58,3
2	Fiziki şartların yetersiz olması	15	41,7
3	Teknolojik donanımın yetersiz olması	14	38,9

Tablo 21’de görüldüğü gibi öğretmenlerin birçoğu altyapı eksikliğini etkinliklerin uygulanmasını engelleyen sebep olarak belirtmiştir. Buna göre, öğretmenlerden 21 (%58,3)’i sınıf mevcutlarının çok kalabalık olduğunu dolayısıyla her öğrenciyi etkinliklere katamadıklarını, ayrıca etkinlikleri uygulamaya kalkıştıklarında mevcudun kalabalık olmasından dolayı kargaşa çıktığını ifade etmiştir.

“Eğer devamlı konuşan, ödev, proje sunan bir öğrenci olacaksa ben bunu on beş kişilik sınıflarda çok rahat yapabiliyorum. Ama lise 1’de otuz kişiye çıkınca iş grup çalışması değil grup çatışması oluyor. Sesimi çok kötü kullanmak zorunda kalıyorum. Sınıfta ne kadar müzik koysam ne kadar iyi izah etsem de gürültü oluyor ve hiç sağlıklı etkinlik yapamıyorum. Çok güzel teklifler var. Mesela diyor ki üç farklı şiiri üç gruba ver. İncelesinler, değerlendirsinler, tahtaya yazsınlar. Ben bunu başarılı şimdiye kadar bir ya da iki kez yapabilmişimdir. O da çok basit bir şiir olursa. Biraz da zor şiiri olursa çünkü en az altı grup yapıyorsun, altı gruba da ayrı ayrı anlat, tahtada dinle, onları değerlendir. Yetişmiyor.” (Öğretmen 16)

“Bazen özellikle grup oluştururken sıkıntı çekiyoruz, bazen de oluşturmuyoruz işin doğrusu çünkü sınıfta kargaşa çıkıyor. Bir iki kez oluşturmaya çalıştık ortama alışsınlar diye ama bu bir saatimizi alıyor. İstedikleri gibi yapmak zor çünkü orda farklı farklı yerde oturanları alalım bir araya getirelim ondan sonra cevaplasınlar isteniyor. Ama kalabalık sınıflarda onları bir araya getirip, motive edip, susturup sonra soruyu cevaplatmak çok zor çünkü onlar canlı bir varlık, öğrencileri o hâlde toparlamak zor oluyor. Kitap güzel de sahaya indiğiniz zaman uygulama işi biraz güçleşiyor.” (Öğretmen 18)

Öğretmenlerden 15 (%41,7)’i mevcut fiziki şartların etkinliklerin uygulanması için yetersiz olduğunu dile getirmiştir.

“Normalde çocuğun yazdığı, ürettiği her şeyi sergilememiz gerekiyor. Ama biz sergileyemiyoruz sınıfın duvarlarının boyası kalkacak diye. Her okul özel okul değil her sene boyatamazsın. Bunlar mantıklı ama ne olabilir? Genel anlamda gelip geçen bir tablo olur da ben bu tabloda paylaşabilirim. Mesela bu problem bu şekilde çözülebilir. Çözülmüş mü? Hayır, benim şu anda çalıştığım okulda problem bu. Fiziksel anlamda bunlar sıkıntı.” (Öğretmen 3)

Öğretmenlerden 14 (%38,9)’ü etkinliklerin uygulanması için gerekli olan bilgisayar, projeksiyon vs. gibi teknik donanımın yetersiz olduğunu vurgulamıştır.

“Şu andaki sınıflarda ders kitaplarından, sıralardan başka hiçbir şey yok. Ders kitapları da etkinlik üzerine olduğu için bilgi yok. Peki, çocuk altyapısı olmadan hangi bilgiyi gruplaşma yöntemiyle elde edecek? Sınıf müsait değil. Gruplaştırma yapacaksın da ondan sonra kendileri konuyu bilecek çalışacaklar da sen aralarında dolanacaksın. Peki, materyal gerekli, ansiklopedi gerekli, kitap kaynak var mı orada nereden araştıracak onu, yok. İnternet var mı yok, hiçbir şey yok.” (Öğretmen 1)

4.12.5. Eğitim Sisteminden Kaynaklanan Sebepler

Öğretmenlerin, etkinliklerin uygulanmasını engelleyen sebeplerden eğitim sisteminden kaynaklanana yönelik görüşleri Tablo 22’de gösterilmiştir.

Tablo 22: Öğretmenlerin Eğitim Sisteminden Kaynaklanan Sebeplere Dair Görüşleri

No	Eğitim Sisteminden Kaynaklanan Sebepler	Frekans	Yüzde (%)
1	Türk edebiyatı ders saatinin yetersiz olması	29	80,6
2	Üniversite sınavı	21	58,3
3	Dershane sisteminin farklılığı	10	27,8
4	Okul idaresinin tutumu	2	5,6
5	Millî Eğitimin tutumu	2	5,6
6	Seminerlerin yetersiz olması	1	2,8

Tablo 22’de görüldüğü gibi öğretmenlerin büyük çoğunluğu eğitim sisteminden kaynaklanan durumları etkinliklerin uygulanmasını engelleyen sebeplerden biri olarak ifade etmiştir. Buna göre, öğretmenlerden 29 (%80,6)’u etkinlikleri uygulamak için Türk edebiyatı dersine ayrılan zamanın yetersiz olduğunu belirtmiştir. Bu öğretmenlerden 7 (%24,1)’si özellikle her okul türünde veya şubelerinde (meslek liseleri, fen şubeleri vb.) Türk edebiyatı dersine ayrılan zamanın etkinliklerin uygulanmasına imkân vermediğine dikkat çekmiştir.

“Tüm öğrencileri katamıyoruz tüm etkinliklere. Seçtiğimiz öğrencilere, istekli öğrencilere imkân tanıyoruz çünkü hepsine teker teker söz vermeye kalksak bu defa zaman olmaz, olmamız gereken bir planımız var onu uygulayamayız. Lise 1’lerde hepten zorlanıyoruz 1-2 kişiyle geçiriyoruz çünkü süre yok. Etkinlik yapmaya kalktığım zaman konu yetişmiyor.” (Öğretmen 18)

“Bazı etkinliklerin uygulanabilirliğinde sıkıntı var. Mesela zamana yaymada sıkıntı var. Etkinlikleri tam olarak yapayım dersiniz yetişmez. Benim boşa harcadığım bir zaman yok ama nedense geri kalıyorum. Hiçbir zaman yetiştiremedim. Böyle uygulayayım, öğrencilere söz hakkı vereyim dediğim zaman yetişmiyor maalesef.” (Öğretmen 12)

“TM ve sosyal sınıflarında 4 saat edebiyat var, bu anlamda vaktin kalıyor ama fen sınıflarında vaktin kalmıyor.” (Öğretmen 5)

Öğretmenlerden 21 (%58,3)’i öğrencilerin üniversite sınavına hazırlandığını ve bu sınavın yeni öğretim programının öngördüğü sistemle tam olarak uyuşmadığını, bu sebeple öğrencilerin de etkinliklerle oyalandıklarını düşündüklerini vurgulamıştır.

“Üniversite sınavı gibi bir beklenti varsa, düz lisede çalıştığımız için söylüyorum, bu uygun değildir. Yeni üniversite sınavı sorularını bu çerçevede hazırlayacaksınız o zaman öğretmen de beklentilerini değiştirir. Ama karşıdaki insandan sadece kuru bilgi istiyorsan bu metot uygun değil.” (Öğretmen 1)

“12. sınıflarda öğrenciler kitaba çok bağlı kalmak istemiyorlar çünkü üniversite sınav sorularıyla buradakiler birebir uyuşmuyor. YGS’de mesela edebiyat hiç yok dolayısıyla o yönden sıkıntı çekiyoruz.” (Öğretmen 6)

“Çocuk ‘Üniversiteye hazırlanacağım, benim zamanım yok etkinlik yapmaya.’ diyor. Bu noktada haklı. Liselerde çocuklara yapılandırıcılık sistemiyle yaklaşıyoruz ama çoktan seçmeli bir sınavla çocuğu sınava seçiyoruz. Çocuk ikilemede kalıyor.” (Öğretmen 19)

“Çocuk düşünmek istemiyor, hep sonuca dönük oynamak istiyor. Şiir adamın ilgisini çekmez mi? Okulda, sınıfta, ortaöğretimde verilenler üniversitede moda moda uygulanmıyorsa öğrencinin ilgisini çekmez yani ben öyle düşünüyorum sadece üniversiteye oynayanlar için.” (Öğretmen 22)

Öğretmenlerden 10 (%27,8)’u dersanelerde sunuş ve ezber yoluyla eğitim yaptırıldığını, dersanelerin müfredat açısından okuldan daha ileride olması sebebiyle öğrencilere aynı konuları okulda etkinlikle anlatmanın bir anlamının kalmadığını dolayısıyla bu durumun etkinliklerin uygulanmasını zorlaştırdığını belirtmiştir.

“Çocuk 9. sınıftan itibaren dershaneye gidiyor. Dershanede ayrı bir sistem, okulda ayrı bir sistem çocuk bocalıyor. Orada üniversiteye hazırlanıyor ve daha çok öğretmen bilgi veriyor. Testler yoluyla öğrenmeye çalışıyor, okulda ise etkinlikler vasıtasıyla tabi ki bu 12. sınıfta daha da sivrilerek ortaya çıkıyor. Bu konuda sorun var zaten bunu yetkililer de biliyor.” (Öğretmen 19)

“Özellikle ben bu sene 11 ve 12. sınıfların dersine giriyorum. Bu çocuklar çoğu dershaneye gidiyor ve ben konuları anlatmadan Tanzimatı bitirmişler, Servet-i fünunu bitirmişler bunu bitirdikten sonra benim onlara oyun oynar gibi ‘Bu nedir?’ muhabbeti yapmam çok da cazip değil.” (Öğretmen 8)

Ayrıca öğretmenlerden 2 (%5,6)’si okul idaresinin yeniliklere çok açık olmadığını bu anlamda etkinliklerin uygulanması esnasında sıkıntılar yaşandığını vurgulamıştır.

“Mevcut sistem buna müsaade etmiyor, idare müsaade etmiyor her şeyden evvel çünkü bu yöntemde öğrenci serbest. Sınıfta isterse halka olur horon oynar, isterse oyun oynar. Dolayısıyla gürültü çıkacak. Sıraların yerlerini değiştirmen gerekecek yine gürültü çıkacak. ‘Bu sınıfta ne yapıyorsunuz?’ sorusuyla sık sık karşılaşırın. Farklı bir kitabı sınıfa götürmek bir yana bir okuma kitabını götürdüğünde bile sana muhalefet ediyorsa ya da çocuğa farklı bir bakış açısı kazandırdığında eleştiriliyorsan bu sistem biraz zor. Yöneticiler köhne, eski kafalı. Yani metoda kimsenin uyduğu yok, sadece seminerde gördükleri ezber bilgiyi yansıtmak, amaç sadece üniversiteye öğrenci yetiştirmek, birey yetiştirmek değil. Bu zihniyet devam ettiği sürece amaca ulaşmazsınız.” (Öğretmen 1)

Öğretmenlerden 2 (%5,6)’si Millî Eğitimin okulları üniversite sınavlarındaki başarıya göre değerlendirdiğini bu durumun öğretmenleri etkinlik odaklı yeni sistemi

uygulamaktan ziyade üniversite sınavı odaklı bir test ve ezber eğitime yönelttiğini ifade etmiştir.

“Millî Eğitim bize bu, bu etkinlikleri yapacaksın şunları, şunları halledeceksin diyor ama bizim başarımıza bakarken genelde öğrencilerin ÖSS’deki durumuna bakıyor. Yani bütün yıl içerisinde yaptığımız etkinliklere bakmıyor. Dolayısıyla biz de haklı olarak direk sonuca ulaşmak için öğrenci eşittir ÖSS’yi kazanmış bir öğrenci mi değil ona göre bir ayırım yapıyoruz. Etkinliklere de vakit kalmıyor.” (Öğretmen 10)

Öğretmenlerden 1 (%2,8)’i etkinliklere ilişkin seminerlerden tüm öğretmenlerin faydalanmadığını dolayısıyla bu konuda eksik kaldıklarını dile getirmiştir.

“Seminerlere genellikle öğretmen lisesi, Anadolu liseleri öğretmenlerini alıyorlar. Orada öğretmenlere nasıl etkinlik yapılabilir diye anlatıyorlar, alternatif etkinlikler nasıl hazırlanır öğretiyorlar ama hiç bize geri bildirim verilmiyor bunlar yapılabilir diye.” (Öğretmen 22)

Öğretmenlerden 1 (%2,8)’i de öğrencilerin etkinlikle ders işleme yöntemini basit bir öğrenme şekli olarak gördüklerini belirtmiştir.

“Yapılan etkinlikler bazen onlara çocuksu ve gereksiz gelebiliyor dolayısıyla ilgileri azalıyor. Bu noktada sıkıntılar yaşadık.” (Öğretmen 8)

4.13. Öğretmenlerin Etkinliklerin Başarılı Bir Şekilde Uygulanabilmesine Yönelik Önerileri

Mülakata katılan öğretmenlere etkinliklerin başarılı olması için neler yapılması gerektiği sorulmuştur. Öğretmenlerin bu konuda verdikleri cevaplar; “Ders Kitapları ve Kitaplardaki Etkinliklere Yönelik Öneriler”, “Öğrencilere Yönelik Öneriler”, “Öğretmen Yeterliklerine ve Tutumlarına Yönelik Öneriler”, “Okulların Altyapısına Yönelik Öneriler” ve “Eğitim Sistemine Yönelik Öneriler” başlıkları altında gruplandırılarak belirtilmiştir.

4.13.1. Ders Kitapları ve Ders Kitaplarındaki Etkinliklere Yönelik Öneriler

Öğretmenlerin etkinliklerin verimli bir şekilde uygulanabilmesi için ders kitaplarına ve kitaplardaki etkinliklere yönelik önerileri Tablo 23’te verilmiştir.

Tablo 23: Öğretmenlerin Ders Kitapları ve Kitaplardaki Etkinliklere Yönelik Önerileri

No	Ders Kitapları ve Kitaplardaki Etkinliklere Yönelik Öneriler	Frekans	Yüzde (%)
1	Etkinlikler nitelikli ve yeterli olmalı	36	100
2	Etkinlikler ile üniversite sınavı uyuşmalı	20	55,6
3	Ders kitapları her okul türüne ve alana göre farklılık göstermeli	15	41,7
4	Ders kitapları nitelikli ve yeterli olmalı	14	38,9
5	Etkinlikler yeniden düzenlenmeli	3	8,3
6	Ders kitapları değiştirilmeli	2	5,6
7	Öğretmenler için örnek etkinlik kitabı hazırlanmalı	2	5,6
8	Ders kitapları bölgelere göre farklılık göstermeli	1	2,8

Tablo 23'te görüldüğü gibi mülakata katılan öğretmenlerin tamamı (%100) Türk edebiyatı dersinin sevdirilebilmesi, Türk edebiyatı Programı'ndaki kazanımların edindirilebilmesi, öğrencilerin üniversite sınavında başarılı olabilmesi, öğrencilerde sanata karşı ilgi uyandırılabilmesi adına yeni programın öngördüğü etkinliklerin verimli bir şekilde uygulanabilmesi için etkinliklerin üslup ve içerik bakımından nitelikli ve yeterli olması gerektiğini belirtmiştir. Buna göre; öğretmenlerden 17 (%47,2)'si etkinliklerin gerek üslup ve gerekse içerik olarak birbirinden farklı olması gerektiğini, 15 (%41,7)'i öğrencinin yapmaktan zevk alacağı ilgisini çekecek nitelikte eğlenceli etkinliklere yer verilmesi gerektiğini, 12 (%33,3)'si öğrenciyi bıktırmamak ve hepsinin uygulanabilirliğini sağlamak adına etkinliklerin sayılarının daha az olması gerektiğini, 5 (%13,9)'i etkinliklerin öğrencilerin İnternette kopyala yapıştır mantığıyla elde edemeyeceği, gerçek anlamda öğrenmeyi sağlayacak özellikte etkinlikler olması gerektiğini vurgularken 3 (%8,3)'ü anlamlı ve müfredattaki kazanımlara yönelik olması gerektiğini, 2 (%5,6)'si etkinliklerin genel olarak drama ağırlıklı olması gerektiğini, 2 (%5,6)'si güncel olması gerektiğini, 2 (%5,6)'si tekrar etkinliklerin birleştirilmesi gerektiğini, 1 (%2,8)'i pratiğe dönük olması gerektiğini, 1 (%2,8)'i görsel ağırlıklı olması gerektiğini ve 1 (%2,8)'i de öğrenci seviyeleri ve imkânların her yerde eşit olmaması sebebiyle etkinliklerin bölgelere göre farklılık arz edecek şekilde planlanması gerektiğini ifade ederek etkinliklerin değiştirilmesi gerektiğini dile getirmiştir.

“Etkinliklerin aynı kalıpta değil orijinal olması gerekir.” (Öğretmen 24)

“Daha aza indirgenmiş etkinlikler olsaydı, konular biraz daha fazla derse yayılmış olsaydı bence çok daha etkili olacaktı. Ayrıca daha değişik sorgulayıcı veyahut da gerçekten bir şey verme amaçlı bir etkinlik hazırlansaydı yani etkinlik başlığı altında sadece etkinlik yaptık koyduk kitaba beş tane on tane değil de gerçekten öğrenciden ne isteniyor buna bakmak lazım. Ekstradan bunun içine başka şeyler sokmanın, işi dallandırıp budaklandırmanın bir anlamı yok. Etkinlikler gerçekten öğrenciyi araştırmaya itecek ve öğrencinin şip şak elinde olamayacak, yani hemen İnternette indiremeyecek şekilde olsaydı iyi olurdu, çok verimli olmuyor.” (Öğretmen 7)

“Etkinliği oyunlaştırsaydılar günlük yaşam ile ilgili şeylerden güncellik konuları ön planda olsaydı daha iyi uygulanabilirdi diye düşünüyorum.” (Öğretmen 29)

“Nitelikler değişmeli. Küçük küçük oyunlar olabilir, dramaya ağırlık verilmelidir. Çok daha renkli şeyler yapılabilir daha keyifli hâle getirilebilir. Bunlar on sekiz yaş altı kendilerini yetişkin zanneden çocuklar. Küçük küçük oyunlar inanılmaz keyif veriyor onlara. Orda bilgiler noktası öğretilen zaten var onları bir şekilde vermekte sıkıntı yaşamaz. Çocukla tartışır, tartışır. Ama oyunlar ve oyun noktasında benim kitabı hazırlayan insanların dramadan faydalanması gerektiğini düşünüyorum. Rol yapma, yerine koyma, vs. bunlar zaten kullandığımız şeyler, senaryolar.” (Öğretmen 3)

“Biraz daha çeşitlenmesi lazım, biraz daha orijinalleştirilmesi lazım bir de sayısının biraz azaltılması lazım diye düşünüyorum.” (Öğretmen 4)

“Biraz daha eğlenceli olabilir etkinlikler. İlköğretim kitaplarında var olan etkinlikler daha güzeldi. O tarzda çocukların ilgisini çekecek tarzda etkinlikler olursa yaşına, seviyelerine uygun etkinlikler olursa bence yapılabilir hâle gelirler. Çok tekrar var etkinliklerde bir de kitaptaki metinlerin sorularına baktığımızda çok fazla tekrara düşmüş, hemen hemen her metinde aynı şey soruluyor bence bu kitabın değişmesi lazım.” (Öğretmen 6)

Öğretmenlerden 20 (%55,6)’si etkinlikle ders işleme yönteminin ve etkinliklerin üniversite sınavı ile uyumu gerektiğini dile getirmiştir.

“Üniversite sınav sisteminin programa uygun olması lazım öncelikle, eğer önüne koyduğumuz şu garabet sınav sistemi bizim yeni programa göre düzenlenirse tabii ki çocuk buna bir ihtiyaç hissedecek. İhtiyaç olacak ki çocuk cevap versin.” (Öğretmen 30)

Bu öğretmenlerden 3 (%15)’ü ise uyumun sağlanabilmesi için özellikle Millî Eğitim Bakanlığı ile üniversite sınav sorularını hazırlayan kurum olan ÖSYM arasında uyum olması gerektiğini vurgulamıştır.

“Sınavı eğer bakanlık ve ÖSYM aynı mantıkla oluştursa, müfredata sadık bir yerden gitse benim burada yaptığım şeylerin bir anlamı olacak.” (Öğretmen 3)

“Hem bizim sınavımız hem üniversitede sorulacak sorular bu sisteme göre olmalı. Mesela şu anda deneme sınavı yapıyoruz biz, yine ezber. Millî Eğitimle ÖSYM bu konuda paylaşmalı benim kanaatime göre bir sıkıntı var orda. Yani öğrenciyi böyle yapılacak, diyor bizim verdiğimiz tarzda soru sorulmuyor üniversitede. Buna göre test tekniği olmalı metne dayalı, kitapçık biraz daha kabarcık olacak belki ama metinler verilsin, ona göre soru sorulsun.” (Öğretmen 22)

Öğretmenlerden 15 (%41,7)'i okulların türleri ve öğrencilerin seviyeleri farklı olduğu için ders kitaplarının her okul türüne ve alana göre farklılık göstermesi gerektiğini ifade etmiştir.

“Kitaplar biraz daha seviyeye göre farklı olsun. Bir Anadolu lisesiyle meslek lisesi kitabının aynı olması mantıksız, hiç doğru değil. Okulların konumu, puanları, düzeyleri farklı doğal olarak hepsinin farklı olması gerekiyor. Aynı okulda düz sınıf ile Anadolu sınıflarında bile farklı olması lazım. Etkinlikler, konular, farklı şairler, farklı şiirler yazarlar öyle olması daha iyi olur.” (Öğretmen 23)

“Sosyal bilimler lisesinde yaptığınız dersle fen sınıfında veya endüstri meslekte yaptığınız ders kesinlikle aynı değil. Kitaplar daha farklı olmalı MEB’in kitap çıkarması güzel bir şey ama bence farklılık olmalıydı. Her okula yönelik en azından farklı kitaplar olabilmeli bunun yapılması da çok kolay bir şey diye düşünüyorum. Madem 9. sınıftan sonra branşlara ayrılıyor bunlar edebiyat dersi konusunda da ayrılmalı.” (Öğretmen 21)

Öğretmenlerden 14 (%38,9)'ü Türk edebiyatı dersinin ve etkinliklerin verimli olarak işlenebilmesi için ders kitaplarının her anlamda yeterli olması gerektiğini belirtmiştir. Bu öğretmenlerden 6 (%42,9)'sı ders kitaplarının yeterli olabilmesi için öğrencilerin bilgiye ulaşabilmesi adına kitaplarda bilgi olması gerektiğini dile getirirken 1 (%7,1)'i kitaplarda bilgi olmadığı için öğrencilerin bir yardımcı kitabının olması gerektiğini vurgulamıştır.

“Bazen konuyla alakalı kısa bir öz yani bir öncül olmalı kitaplarda. Bilgi, hatırlatma anlamında çünkü öğrenci o anda onu bilmiyor olabilir, kitabın bu yönde bir eksikliği var. Şimdi bilgi verilmesin deniyor, bilgiyi öğrenci orda öncülden bulacak orda mecaz anlamı bir sözcük verecek onu bulacak temel anlamını düşünecek o zaman mecaz anlamda olduğunu anlayacak. Ama her konu bu kadar basit değil. Bazı konularda küçük ufak tefek hatırlatmaların olması lazım.” (Öğretmen 7)

“İlköğretimde hem çalışma kitabı hem de ders kitabı şeklinde yapıyor ya mesela o şekilde yapılırsa kitabın sonunda belli konularla ilgili bilgi olsa veya ayrı bir kitap olarak kitabın sonunda olsa daha iyi olur. Çocuk en azından oradan biraz daha ulaşabilir. İlla dışarıdan ulaşmak için yeni kaynağa ihtiyaç duyuyor ve diyorlar ki yasak, başka bir kaynak aldırılmayacak. Ama bir kaynak olmadan da çocuk onları yapmıyor yani.” (Öğretmen 21)

Ders kitaplarının yeterli olması gerektiğini belirten öğretmenlerden 3 (%21,4)'ü Türk edebiyatı dersi kitaplarının görselliğine daha çok önem verilmesi gerektiğini belirtirken 2 (%14,3)'si metinlerin daha güncel olması gerektiğini ifade etmiştir. Öğretmenlerden 1 (%7,1)'i ders kitaplarının yeterli olabilmesi için aynı zamanda dilinin basit olması gerektiğini vurgularken 1 (%7,1)'i somut anlatıma yer verilmesi gerektiğini, 1 (%7,1)'i de kitaplardaki metinlerin daha az sayıda olması gerektiğini dile getirmiştir.

“Mesela İngilizce kitaplarına bakıyorsun günün sanatçılarının resmini koymuşlar çocuğun ilgisini çekiyor orada. Ama bizde ilgisini çekmiyor ki kapkara bir sayfa hep yazı dolu, çocuğun bir baktı mı gözü kalıyor. Daha farklı az ve renkli olabilir.” (Öğretmen 18)

“Bazı parçaları yanlış seçiyorlar farklı güncel olan daha çok dikkatlerini çeken akılda kalıcı olsa daha güzel olurdu.” (Öğretmen 28)

“Daha somutlaştırarak anlatım tarzını kullanabilseydiler daha iyi olurdu. Ne verdiklerini bize gösterebilirlerdi daha iyi olabilecekti.” (Öğretmen 29)

“Daha az metin üzerinde daha detaylı durulsa daha iyi olur, diye düşünüyorum. Çok örnek var, her örneğin üzerinde az az durulmasından ziyade ben daha az metin üzerinde daha detaylı durulmasını isterim.” (Öğretmen 27)

Öğretmenlerden 3 (%8,3)'ü etkinliklerin ihtiyaçlar ve istekler dikkate alınarak yeniden düzenlenmesi gerektiğini dile getirmiştir.

“Bir elden geçmesi gerekiyor etkinliklerin. Ben hızlandırılmış, üstünkörü hazırlandığını düşünüyorum. Programın kavramlarına, çıkarımlarına yönelik matbu hazırlandığını düşünüyorum. Yani yaşayarak uygulanarak şimdi bir kez daha elden geçmesinin daha faydalı olacağını düşünüyorum.” (Öğretmen 11)

“12. sınıflarda ciddi bir gerileme var, edebiyattan tabiri caizse beklentisizlik bunda zannediyorum müfredatla ilgili soruların üniversite sınavının birinci bölümünde çıkmamasından kaynaklanan bir sıkıntı var ihtiyaç analizi iyi yapılmalı burada.” (Öğretmen 20)

Öğretmenlerden 2 (%5,6)'si yetersiz olması sebebiyle mevcut ders kitaplarının değiştirilmesi gerektiğini dile getirmiştir.

“Kitap birincil mesele değil belki ama önemli bir kaynak. Kitabın yenilenmesi öğretmenlerin işini daha bir kolaylaştıracak o anlamda geneli düşünecek olursak eğer orada da mevcut aksaklıkların önemli oranda telafi edileceğini düşünüyorum.” (Öğretmen 3)

Öğretmenlerden 2 (%5,6)'si öğretmenlerin etkinlikleri tam olarak nasıl yapacaklarını bilmedikleri için etkinlik anlamında kaynağa ihtiyacı olduğunu ayrıca değişik etkinlik örnekleriyle karşılaşmak istediklerini bu nedenle öğretmenler için örnek etkinlik kitabı hazırlanması gerektiğini dile getirmiştir.

“Program yeni olduğu için her şey yeni, şansa bırakılmamalı. Yani bunda sakınılacak ne vardır ben anlayabilmiş değilim. Şiir örnekleri bölgelere göre değişir, yaşlarına göre değişir, illere göre değişebilir. Onları biz değiştiririz. İş ki bana bu etkinlik şu sıralamalarla olur, sen sonunda bunu alacaksın gibi bir etkinlik kitabı verse çok mutlu olurum diye düşünüyorum.” (Öğretmen 16)

“Öğretmene yardımcı kitap manasında değil de yardımcı etkinlik manasında bir düzenlemenin olması gerekli.” (Öğretmen 22)

Öğretmenlerden 1 (%2,8)'i ise her bölgenin imkânlarının aynı olmadığını belirterek ders kitaplarının dolayısıyla etkinliklerin bölgelere göre değişiklik göstermesinin etkinliklerin başarılı bir şekilde uygulanması için gerekli olduğunu dile getirmiştir.

“Öncelikle ders kitaplarından başlamak lazım. Ders kitaplarındaki etkinliklerin her yörenin kendine ait özelliklerini gündeme alarak hazırlanması gerekir. Belki zor ama Türkiye için yapılabilecek bir çalışma çünkü Türkiye’de Karadeniz Bölgesi’nde kaç il varsa buraya bir kitap basılabilir ayrı etkinlik konabilir. Bura için ayrı bir kitap heyeti oluşturulabilir. İç Anadolu’nun büyük bir çoğunluğuna aynı kitaptan işleyebilirsiniz. Etkinliklerin bölgesel tarzda bilgi içermesi daha kalıcı olabilir. İkincisi etkinlikler bir ders saati içerisinde konuyu kavratacak nitelikte 1-2 etkinlik fakat etkili etkinlik olmalı.” (Öğretmen 20)

4.13.2. Öğretmenlerin Öğrencilerle İlgili Önerileri

Öğretmenlerin, etkinliklerin verimli bir şekilde uygulanabilmesi için öğrencilere ve öğrenci tutumlarına yönelik görüşleri Tablo 24’te gösterilmiştir.

Tablo 24: Öğretmenlerin Öğrencilere Yönelik Önerileri

No	Öğrencilere Yönelik Öneriler	Frekans	Yüzde (%)
1	Öğrenci seviyesi iyi olmalı	30	83,3
2	Öğrenci hazır bulunuşluğu yeterli olmalı	21	58,3
3	Öğrenci ilgili ve istekli olmalı	20	55,6
4	Öğrenciler derse hazırlıklı olarak gelmeli	16	44,4
5	Öğrencilerin imkânları yeterli olmalı	6	16,7
6	Öğrenciler medya okuryazarlığını bilmeli	1	2,8
7	Öğrencilere yaptırım olmalı	1	2,8

Tablo 24’te görüldüğü gibi öğretmenlerin büyük çoğunluğu etkinliklerin verimli bir şekilde uygulanabilmesi için öğrencilerin özelliklerinin ve tutumlarının değişmesi gerektiğini önermektedir. Buna göre, öğretmenlerden 30 (%83,3)’u etkinliklerin ancak başarılı öğrencilerle uygulanabileceğini dolayısıyla etkinliklerin verimli bir şekilde uygulanabilmesi için öğrenci seviyesinin çok iyi olması gerektiğini belirtmektedir. Örneğin, meslek lisesinde görev yapan Öğretmen 28 etkinliklerin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için öğrenci seviyesinin önemli olduğunu dile getirmiştir:

“Sistemi başarılı kılacak olan öğrencidir. Öğrenci iyi olsa mesele yok. Ama öğrenci istemediği zaman veyahut sınıfta hiç istemeyen bir öğrenci grubuyla bunu yapman son

derece zor. Öğrencilerden birkaç tane isteyen olsa diğer arkadaş grubunu da onlar götürürler yanında ama hiç çıkmayınca hiç olmuyor.”

Diğer taraftan Anadolu lisesinde çalışan Öğretmen 18 de öğrenci seviyesinin iyi olması gerektiğini şu cümlelerle ifade etmiştir:

“Etkinlikleri uygulayabilmek için öğrenci profili de olması lazım. Bilinçli, orada arkadaşım anlatıyor ben de onu dinlemeliyim, diyen öğrenci profilinin olması lazım ki o profili bütün sınıflarda yakalamak çok zor. Yakaladığın sınıflar var ama yakalayamadığın sınıflar çok fazla.”

Öğretmenlerden 21 (%58,3)’i öğrencinin konuşan, tartışan, sorgulayan, araştıran bireyler olması gerektiğini ve bilgi ve etkinlikleri uygulama anlamında hazır bulunuşluğunun yeterli olması gerektiğini belirtmiştir.

“Öğrencinin hazır bulunuşluk seviyesinin programa uygun olması lazım.” (Öğretmen 30)

Öğretmenlerden 20 (%55,6)’si öğrencilerin etkinlik yapma konusunda istekli olması gerektiğini dile getirmiştir.

Öğretmenlerden 16 (%44,4)’sı etkinliklerin birçoğunun bir sonraki derse yönelik ön bilgi edinme ve derse hazır olma amaçlı düzenlendiğini belirterek ders dışı çalışma gerektirdiğini bu sebeple ders içindeki etkinliklerin uygulanması için öğrencilerin mutlaka ders dışı çalışmaları yapıp derse hazırlıklı olarak gelmeleri gerektiğini vurgulamıştır.

“Etkinliklerin uygulanabilmesi için çocukların sınıf ortamına hazırlıklı gelmesi lazım.” (Öğretmen 18)

Öğretmenlerden 6 (%16,7)’sı öğrencilerin etkinlikleri hazırlamaları için kitap alabilme, kütüphaneye ulaşabilme, bilgisayardan ve İnternette yararlanabilme imkânlarının yeterli olması gerektiğini belirtmiştir.

Ayrıca öğretmenlerden 1 (%2,8)’i öğrencilerin kaynak anlamında İnternette yararlanabilmeleri için medya okuryazarlığını bilmeleri gerektiğini dile getirmiştir.

“İşin başında araştırmacı sorgulayıcı olmalı öğrenci, eğer sormazsa müfredatta eksik bilgi edinmiş olur. Araştırması için de kaynaklar önemli yani kütüphane ortamından

yararlanabilir şüphesiz ama yetmez. İnterneti kullanmayı medya okuryazarlığını iyi bilmeli ki oradan iyi faydalansın.” (Öğretmen 14)

Öğretmenlerden 1 (%2,8)’i ise etkinliklerin uygulanmasına dair öğrenciler üzerinde bir yaptırım olması gerektiğini vurgulamıştır.

“Madem yaşayarak öğrenme diyoruz o zaman bu çocuk yaşamıyorsa bir yaptırım uygulamak lazım. Madem yemeği yapan kişi yaptığını öğreniyorsa yapmak konusunda onu zorlamak lazım böyle bir zorlama yok bizde.” (Öğretmen 21)

4.13.3. Öğretmenlerin Öğretmen Yeterliklerine ve Tutumlarına Yönelik Önerileri

Öğretmenlerin etkinliklerin verimli bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmen yeterliliklerine ve tutumlarına yönelik önerileri Tablo 25’te gösterilmiştir.

Tablo 25: Öğretmenlerin Öğretmen Yeterliklerine ve Tutumlarına Yönelik Önerileri

No	Öğretmen Yeterlik ve Tutumlarına Yönelik Öneriler	Frekans	Yüzde (%)
1	Öğretmenler öğrencileri sisteme adapte etmeli	19	52,8
2	Öğretmenlere yeterli eğitim verilmeli	13	36,1
3	Öğretmenler dersi sevdirerek ihtiyaç hissettirmeli	12	33,3
4	Öğretmenler etkinlikleri uyarlamalı	8	22,2
5	Öğretmenler sisteme inanmalı	7	19,4
6	Öğretmenler istekli ve kararlı olmalı	6	16,7
7	Öğretmenler etkinlikleri önceden planlamalı	6	16,7
8	Öğretmenler kendilerini yenilemeli	6	16,7
9	Öğretmenler öğrencileri motive etmeli	5	13,9
10	Öğretmenler etkinlik sürecini takip etmeli	5	13,9
11	Öğretmenler dersi ve etkinlikleri keyifli hâle getirmeli	5	13,9
12	Öğretmenler öğrencileri ödüllendirmeli	5	13,9
13	Öğretmenler öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmalı	4	11,1
14	Öğretmenler öğrencilerle iyi iletişim kurmalı	4	11,1
15	Öğretmenler öğrencileri sisteme inandırmalı	2	5,6
16	Öğretmenler drama dersi almalı	2	5,6
17	Öğretmenler etkinlikleri kendileri üretmeli	2	5,6
18	Etkinlik araç-gerecini öğretmenler temin etmeli	1	2,8

Tablo 25’te görüldüğü gibi öğretmenlerin büyük çoğunluğu öğretmen yeterliğini ve tutumlarının değişmesini önermektedir. Buna göre, öğretmenlerden 19 (%52,8)’u

öğrencilerin öğretmenler tarafından araştırmaya, sorgulamaya, düşündürmeye yorumlamaya dolayısıyla yeni öğretim programının öngördüğü etkinlikle ders işleme yöntemine adapte etmesi gerektiğini belirtmiştir.

“Çocuğun da hazır olması gerekiyor ama onu hazırlaması gereken de öğretmen.”
(Öğretmen 19)

Öğretmenlerden 13 (%36,1)'ü etkinliklerin uygulanabilmesi için öğretmenlerin hem sistem hakkında hem de etkinliklerin nasıl uygulanacağı konusunda yeterli eğitimi alması gerektiğini vurgulamıştır.

“Çok açık bir şekilde öğretmene bu yeni öğretim stratejisinin anlatılması gerekiyordu her şeyden önce.” (Öğretmen 9)

Öğretmenlerden 12 (%33,3)'si öğretmenlerin Türk edebiyatı dersini öğrencilere sevdirmesi ve edebiyatın insan hayatındaki önemini kavratarak bu derse karşı ihtiyaç hissettirmesi gerektiğini dile getirmiştir.

“Özellikle bazı şeylerin onlara ihtiyaç olduğunu hissettirmemiz lazım. Manevi olarak bunu çocuklara hissettiremiyoruz, ben kendim bu yönden eksiklik duyuyorum. Yani ne yapabilirim de sevdirebilirim. Dersin bir ihtiyaç olduğunu hissedebilirse öğrenci o zaman onu başarmaya çalışır.” (Öğretmen 21)

“Kendini çok iyi yetiştiren öğrenciler var, edebiyatı sevenler var içlerinde fakat bu tamamen öğretmenin kişisel becerisiyle alakalı. Edebiyatı sevdirmek önce öğretmenin edebiyatı sevmesiyle başlıyor. Öğretmen edebiyatı sevdiğçe onlara hissettiriyor. Yani edebiyat dersi her zaman kuru bir müfredat takibi değildir. Bir şiirin nerede kullanılabileceğini bile hissetse yeter. Aslında şiir iletişim dillerinin en yükseğidir, başkalarına kendini anlatmanın en iyi yolu. Demek ki çocuğun bir kabiliyeti var, demek ki gizil kalmış o hâlde keşfedilmeyi bekliyor.” (Öğretmen 20)

“Öğrencilere dersi sevdirmek gerekiyor. Derse onları çekebilmek için öğretmen kendisini onların yerine koyup empati kurarak sevdirmeye çalışmalı.” (Öğretmen 9)

Öğretmenlerin 8 (%22,2)'i her okulun ve her sınıfın öğrenci düzeyi ile fiziki ve teknik şartları aynı olmadığı için öğrencilerin ilgi ve ihtiyacının değiştiğini dolayısıyla öğretmenlerin etkinlikleri uygulanabilir kılmak adına öğrenci seviyesine ve şartlara göre uyarlaması gerektiğini belirtmiştir.

“O etkinlik A sınıfına uygundur B sınıfında biraz değiştirilmesi lazımdır. İşte orada öğretmenin yaratıcılığı giriyor devreye. Öğretmen kitaba bağlı kalmadığı sürece mevcut etkinliğin amacını zihninde oluşturduğunda o etkinliğin alternatifini üretir zaten.”
(Öğretmen 1)

Öğretmenlerden 7 (%19,4)'si öğretmenlerin öncelikle sisteme inanması gerektiğini bu şekilde öncelikle bakış açılarının değişeceğine ve gerekli gayreti de göstereceklerine inandıklarını bu durumun öğrencilerin tutumunu da etkileyeceğini belirtmiştir.

“Öncelikle inanmak çok önemli yapacağın şeye inanmak, reddetmemek çok önemli. İşte neresinden tutabilirim meselesi önemli, bunu yaptığımız zaman bir noktaya varabiliyorsunuz.” (Öğretmen 8)

“İdarecilerin ve öğretmenlerin her şeyden evvel sisteme inanmaları lazım.” (Öğretmen 1)

Öğretmenlerden 6 (%16,7)'sı öğretmenlerin etkinlikleri uygulama konusunda istekli ve kararlı olması gerektiğini böylece öğrencilerin de sistemi daha kolay kabulleneceğini dile getirmiştir.

“Öğretmenin de duruşu sorgulanabilir hepten de temize çıkarmamak lazım. Öğretmen sağlam duruş sergilerse belki daha farklı olur.” (Öğretmen 22)

Öğretmenlerden 6 (%16,7)'sı ders esnasında öğrenci ve şartlardan kaynaklanan problemlerden olumsuz yönde etkilenmemek için öğretmenin etkinliklere dair planlamayı önceden yapması gerektiğini dile getirmiştir.

“Yeni programa göre öğretmenin neyi vereceğini bilmesi lazım. Dolayısıyla evden ona göre hazırlıklı gelmesi lazım. Yoksa ben konuyla ilgili her şeyi biliyorum ama çok bilmem önemli değil eğer bunu veremiyorsam, hem göze hem kulağa hem öğrenciyi motive edecek bir hazırlık yapmamışsam, çocukları konuşturamıyorsam bir önemi yok. Yöntem ve tekniği bilmesi lazım.” (Öğretmen 6)

Öğretmenlerden 6 (%16,7)'sı ise öğretmenlerin yeniliklere daima açık olmaları gerektiğini, hem alanları hususunda hem de genel olarak eğitim alanındaki gelişmeleri takip etmeleri ve kendilerini sürekli yenilemeleri gerektiğini belirtmiştir.

“Ben öğretmenin kendini yenilemesi gerektiği taraftarıyım. Öğretmenlerin sürekli okuması gerekir yeni çıkanlar, çok satanlar belki zararlı olanları bile öğretmenlerin okuyup çocuklara onları sunabilmesi lazım. Her öğretmenin mutlaka birkaç dergi takip etmesi lazım, mutlaka gazete okuması gerekir. Her öğretmenin evinde İnternet olması gerekir.” (Öğretmen 14)

“Bilgi manasında değil fakat öğretmen kendini eğitim bazında yenilemeli o noktada çok iş çıkıyor. Neyi nasıl vereceğini hesaplamalı. Belki bedensel yorgunluk değil ama zihinsel yorgunluk şu değişimler oturuncaya kadar devam edecek diye düşünüyorum.” (Öğretmen 4)

“Ben öğretmenim diyecekseniz, edebiyat öğretmeni için söylüyorum, kitap okuyacak bunu ayırdık bir kenara ama öğretmen kendi alanıyla ilgili açılan en az 3-4 tane seminere her yıl katılmalı çünkü yenilenmeli, değişim yaşanmalı.” (Öğretmen 6)

Öğretmenlerin kendisini daima yenilemesi gerektiğini düşünen bu öğretmenlerden 1 (16,7)'i öğretmenlerin kendilerini yenileme ihtiyacı doğuracağı için belirli aralıklarla okul değişikliğine tabi tutulması gerektiğini belirtmiştir.

“Öğretmenler arasında da arada bir rotasyon yapacaksın, malzemeyi değiştireceksin. Öğretmen geliyor meslek lisesine ilk sene şöyle bir tartıyor öğrenciyi bu öğrenci ne istiyor ne istemiyor, istedikleri bağlamda öğretmen kendine bir yol belirliyor. Eğer hoşuna gidiyorsa rahatsa sıkıntısı yoksa mesele yok orda bir otuz seneyi tamamlar.” (Öğretmen 28)

Öğretmenlerden 5 (%13,9)'i öğretmenlerin öğrencileri etkinlikler yapma hususunda cesaretlendirmesi, motive etmesi gerektiğini ifade etmiştir.

“Çocuğun belki derse motive olması gerekir, zinde gelmesi gerekir. Ama bunu tam manasıyla başaramıyoruz yani.” (Öğretmen 22)

“Öğretmen öğrenciyi çok motive edecek, öğretmen çok iyi iletişim kuracak yani. Öğrenciyi eğer iyi bir şekilde motive edersen çocuk getiriyor. O etkinlikler çok fazla şey değil.” (Öğretmen 4)

Öğretmenlerden 5 (%13,9)'i öğretmenlerin öğrencileri sisteme alıştırmak için etkinliklerin paylaşılması, gerekli araştırmaların yapılması ve sınıfta uygulanması sürecini takip etmesi gerektiğini dile getirmiştir.

“Öğrencideki değişiklikleri meydana getirebilmek için de sürekli öğrenciyi takip etmek lazım yeni sistemde. Takip etmediğin zaman öğrenci körelir. Nasıl olsa öğretmen ilgilenmiyor bakmıyor diye düşünüyor. Düzenli takip ettiğim zaman öğrenciler ciddiye alındıklarını gördükleri için sürekli araştırıyorlar.” (Öğretmen 4)

“Burada öğretmenin etkinlikleri takip etmesi lazım. O etkinlikleri en az bir hafta öncesinden belirleyip tabi öğrenciyle diyaloga geçmeli. Eğer bunu önceden verip de çocuğu da yönlendirsem çok güzel dönütler alıyorum etkinliklerle ilgili. Şikâyetçi değil ama ben her zaman şunu söylüyorum, büyük çoğunluğu takip yani öğrenciyle iletişim. Eğer iyi takip edersen öğrenciyi bunu yapıyor. Ama verip de yapmadıysan tamam değil yani. Soracaksın nasıl gidiyor, neler buldu konu ile ilgili sıkı takip olmalı. Sıkı takip olduktan sonra öğrenci yapıyor sendeki ciddiyeti hissedince yani öğretmen beni takip edecek bunun sonucunu mutlaka isteyecek düşüncesini uyandırırın yapıyor.” (Öğretmen 18)

Öğretmenlerden 5 (%13,9)'i etkinliklerin verimli bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmenlerin etkinliklerin ve dersin keyifle işlenmesini sağlaması gerektiğini belirtmiştir.

Öğretmenlerden 5 (%13,9)'i ise öğrencilerin etkinlik sonrasında ödüllendirilmesi gerektiğini bu durumun onların Türk edebiyatı dersine ve etkinliklere karşı ilgilerini artıracaklarını vurgulamıştır.

“Öğrenci yapar, öğrenci tamamıyla özgür olsun o başarır, bu yanlış yani çünkü öğrenci de nihayetinde öğretmenin kendisini takdir etmesini bekliyor, takip etmesini istiyor, yaptığı çalışmalarının sözlü notuyla değerlendirilmesini istiyor. Eğer bir karşılığını göremezse o da motivesini kaybedecektir zamanla.” (Öğretmen 4)

“Ben teke teker ödev kontrolü yapıyorum her defasında verdiğim ödevi ben notla değerlendiriyorum, karşılığını alıyor.” (Öğretmen 17)

Öğretmenlerin 4 (%11,1)'ü öğrencilerin araştırma, tartışma, sorgulama yeteneklerinin gelişmesi dolayısıyla etkinlikleri uygulayabilmesi için onlara okuma alışkanlığı kazandırılması gerektiğini dile getirmiştir.

“Okuma alışkanlığını kazandırmak lazım. Edebiyat dersi okuma dersidir, yani okumayı sevmeyen öğrenci edebiyatı da sevmiyor.” (Öğretmen 23)

Öğretmenlerden 4 (%11,1)'ü ise öğrencilerin çekinmeden kendilerini ifade edebilmeleri için öğretmenlerin öğrencilerle iyi iletişim kurması gerektiğini ifade etmiştir.

“Ben öğretmenim asarım, keserim yok, böyle tehditler gereksiz. Öğretmenin bakış açısını değiştirmesi lazım, öğrencilerde ön yargı var. Önemli olan çocuklarla diyalog kurmak. Saygı kazandırıp dersi ve kendilerini sevdirek daha kazançlı olacağını düşünüyorum.” (Öğretmen 9)

Öğretmenlerden 2 (%5,6)'si öğretmenlerin öğrencileri sisteme inandırması gerektiğini vurgulamıştır.

“Yeni sistemin öğrenciye kavratılması lazım.” (Öğretmen 7)

Diğer taraftan öğretmenlerden 2 (%5,6)'si yeni programın öngördüğü anlayışın öğrenci merkezli olduğunu ve dramaya dayalı olduğunu dolayısıyla etkinliklerin dramaya dayalı olarak uygulandığında daha verimli olacağını bu sebeple öğretmenlerin drama dersi alması gerektiğini dile getirmiştir.

“Öğrenci merkezli öğretimde drama teknikleri kullanılıyor ama dramanın ne olduğunu bilmiyor öğretmen. Her öğretmenin en az iki haftalık drama teknikleri dersini alması gerekir. Yaşayarak öğreniyor en iyi bu teknikle kendini ifade ediyor çünkü. Beden diliyle anlatabilme, amaca kısa yoldan gidebilme çünkü çok ayrıntıdır edebiyat. Ayrıntının içinde boğulmadan sadece amacı görebilmek, hedefi görebilmek eğer çocuğa sen hedefi gösterebiliyorsan o hedefe ulaşırken yolda gördüğü tüm ayrıntıları meraklıysa kendi görür zaten. Meraksızsa amaç zaten hedef değil mi ayrıntılara takılmamak lazım.” (Öğretmen 1)

Öğretmenlerden 2 (%5,6)'si ise öğretmenin çok fazla hazıra alıştığını örnek etkinlik kitaplarının öğretmeni tembelliğe sevk edeceğini öğretmenin bu konuda üretici olması gerektiğini vurgulamıştır.

“Öğretmen üniversite mezunu, altyapıda zaten her şey var. Yani helvayı yapması gerekiyorsa öğretmenin yapacak. Yani ben şundan rahatsız olurdum. Benim önüme bununla ilgili bir kılavuz gelsin şunu şöyle anlatacağım. Ben bundan kesinlikle rahatsız olurdum, oraya tepkim olurdu kendi adıma.” (Öğretmen 3)

Öğretmenlerden 1 (%2,8)'i de etkinliklerin uygulanabilmesi için etkinlik araç-gerecini öğretmenin temin etmesi gerektiğini ifade etmiştir.

“Her şeyden önemlisi çocuğun gözüne hitap edecek posterler, şunlar, bunlar, doküman. Öğretmen bunu hazırlayabilir.” (Öğretmen 6)

4.13.4. Öğretmenlerin Okulların Altyapısına Yönelik Önerileri

Öğretmenlerin etkinliklerin verimli bir şekilde uygulanabilmesi için okulların altyapısına yönelik önerileri aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 26: Öğretmenlerin Okulların Altyapısına Yönelik Önerileri

No	Altyapıya Yönelik Öneriler	Frekans	Yüzde (%)
1	Sınıf mevcutları az olmalı	21	58,3
2	Teknik donanım yeterli olmalı	16	44,4
3	Fiziki şartlar yeterli olmalı	15	41,7
4	Edebiyat sınıfları oluşturulmalı	10	27,8
5	Kütüphaneler yeterli olmalı	4	11,1

Tablo 26'da görüldüğü gibi öğretmenlerin büyük çoğunluğu etkinliklerin uygulanabilmesi için okulların altyapısının iyileştirilmesi gerektiğini önermektedir. Buna göre, öğretmenlerden 21 (%58,3)'i sınıf mevcutlarının her öğrencinin derse katılımına imkân tanınması ve her öğrencinin etkinliklere dâhil olması için azaltılması gerektiğini ifade etmiştir.

“Sınıf mevcudu çok önemli bu programda, sınıf mevcutlarının azami 20 olması gereklidir. Mesela 15 kişilik TM sınıflarında çok güzel çalışmalar yapıyoruz. Sarı Zeybek ile ilgili bir etkinlik vardı. ‘Filmi izleyin, değerlendirin, ödev hazırlayın.’ Hepsini yaptık mesela. Orada

sayı önemli. Ödev veriyorum, ertesi gün getiriyor o hafta takip ediyorum. Çocuk için çizelgeler tutuyorum. Okuyup okumadığını takip ediyorum. Bunların hepsinin alt sınıf ve üst sınıflarda yapabiliyorum.” (Öğretmen 16)

Öğretmenlerden 16 (%44,4)’sı etkinliklerin uygulanabilmesi için okullardaki teknik donanımın, etkinlik araç-gerecinin yeterli olması gerektiğini belirtmiştir.

“Teknik donanım olarak mutlaka ses kaydedici cihazlar, görüntü kaydedici cihazlar yansıtıcılar ve her şeyden önemlisi çocuğun gözüne hitap edecek posterler, şunlar, bunlar, doküman olmalı.” (Öğretmen 6)

Teknik donanımın yeterli olması gerektiğini ifade eden öğretmenlerden 1 (%6,3)’i etkinlik araç-gereçlerinin sınıfta hazır bulunması, öğrencilerin ders dışında etkinliğe vakit ayırmaması ve tüm etkinliklerin sınıf içinde uygulanması gerektiğini ifade etmiştir.

“Okulda o kadar çok vakit var ki ders dışı araştırmayı ve etkinlikleri okulda yapabilir. Ders ona göre programlanırsa yapar onu ders içinde. Sınıflarda teknik donanım olması lazım. Öğrenci istediği bilgiye ders dışında değil sınıfta da ulaşabilmesi lazım.” (Öğretmen 15)

Öğretmenlerden 15 (%41,7)’i öğrencilerin etkinlikleri sağlıklı bir şekilde yapabilmeleri ve gerektiği gibi sunabilmeleri için okul ve sınıf ortamının fiziki şartlarının her anlamda yeterli olması gerektiğini dile getirmiştir.

“Fiziksel ortamın yerine oturmuş olması gerekiyor, sınıfta akıllı tahtaydı vs. imkânlarının bana sunulmuş olması lazım. Elde hiçbir şey olmayıp kara tahta ve tebeşir olduğu zaman oradaki etkinlikler çocuklara biraz masalsı geliyor.” (Öğretmen 26)

Öğretmenlerden 10 (%27,8)’u etkinliklerin zevkle yapılabilmesi için içerisinde kitaplığı bulunan teknik imkânları yeterli olan ve yalnızca edebiyat derslerinin işleneceği edebiyat sınıflarının oluşturulması gerektiğini belirtmiş, bu sınıfların grup etkinliklerinin yapılmasını da kolaylaştıracağını vurgulamıştır.

“Edebiyat dersi edebiyat sınıfında olmalı. Böylece öğrenci kitapları görecektir, şairlerin yazarların resimlerini görecektir, belki bir şiir dinleyecek orda. Her branşın kendine ait bir sınıfı olsa en verimli o olur aslında. Mesela fizik, kimya laboratuvarında yapılsın, niye sınıfta yapılsın ki? O şekilde ancak verim sağlanabilir.” (Öğretmen 23)

“Bize bir edebiyat sınıfı lazım ki bunları uygulayabilelim. Kalkacak öğrenci o kitabı getirecek, ötekini alacak gerekirse bilgisayar kullanacak çok yönlü olması lazım.” (Öğretmen 13)

“Kendi sınıfım olsa ben istediğim düzeni kurarım, kimse de karışmaz, öğrenci de gelir hazır düzende oturur. Başkasının dersine müdahale etmez. Başkası gelecek bir süre sonra oraya

misafir gibi yani bir düzen lazım orada, her defasında yapboz mu olacak. Edebiyat sınıfı olsa, materyal içinde olsa hiçbir şeye gerek duymazsın. Sen rahatlıkla da düzeni bozarsın ya da yaptığın düzen bir sonraki güne hatta haftaya da kayacak diye bilirsin, biri gelip onu dağıtmayacak diye düşünürsün, karışmayacak dersler de daha verimli olur.” (Öğretmen 15)

Öğretmenlerden 4 (%11,1)’ü ise öğrencilerin bilgilere kolay ulaşmasının edebiyat dersini de kolaylaştıracağını vurgulayarak kütüphanelerin yeterli olması gerektiğini belirtmiştir.

“Okuyun dediğimiz kitaplara ulaşması lazım çocukların çünkü edebiyat aslında döneminde yazılan eserlerden öğrenilir.” (Öğretmen 18)

4.13.5. Öğretmenlerin Eğitim Sistemine Yönelik Önerileri

Öğretmenlerin etkinliklerin uygulanabilmesi için eğitim sisteminden kaynaklanan eksikliklerin giderilmesine yönelik önerileri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 27: Öğretmenlerin Eğitim Sistemine Yönelik Önerileri

No	Eğitim Sistemine Yönelik Öneriler	Frekans	Yüzde (%)
1	Edebiyatı dersine ayrılan zaman yeterli olmalı	29	80,6
2	Okul idaresi öğretmenlere destek olmalı	3	8,3
3	Üniversite sınavı kaldırılmalı	2	5,6
4	İlde etnografya müzesi kurulmalı	1	2,8
5	Eğitim siteleri güncellenmeli	1	2,8

Tablo 27’de görüldüğü gibi öğretmenlerin 29 (%80,6)’u etkinliklerin uygulanabilmesi için Türk edebiyatı dersine ayrılan zamanın hem müfredatın yetiştirilebilmesi hem de etkinliklerin uygulanabilmesi için yeterli olması gerektiğini dile getirmiştir.

“Her öğrenciyi derse katabilmek için zaman yeterli olmalı.” (Öğretmen 31)

“Etkinliklerin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için etkinlikleri uygulayabilecek zaman olmalı.” (Öğretmen 13)

Öğretmenlerden 3 (%8,3)’ü okul idaresinin yeniliklere açık olması, öğretim programının ve etkinliklerin uygulanabilmesi adına öğretmenlere destek olması gerektiğini belirtmiştir.

“Öncelikle kişi çalıştığı ortamda huzurluysa pek çok şeyi başarabileceğine inanıyorum. Öğretmenlere biraz daha sahip çıkılması gerektiğini düşünüyorum. Yapmak istedikleri karşısında idarenin destek olması gerektiğine inanıyorum. Farklı bir şey de yok çünkü öğretmen huzurlu ve güvenli hissettiği noktada her şeyi yapar. Ben mutluyum çocuk da mutlu. Ben güldüm mü o da gülüyor çünkü.” (Öğretmen 1)

Öğretmenlerden 2 (%5,6)’si öğrencilerin liselerde üniversite sınavına odaklandığını, bu durumun öğretim programını dolayısıyla da etkinliklerin uygulanmasını zorlaştırdığını belirterek üniversite sınavının kaldırılması gerektiğini bu sayede etkinliklerin uygulanabileceğini ve programın amacına ulaşabileceğini vurgulamıştır.

“Kesinlikle sınav ortadan kaldırılmalı, puan ortadan kaldırılmalı, not ortadan kaldırılmalı.” (Öğretmen 11)

Ayrıca öğretmenlerden 1 (%2,8)’i ilde bir etnografya müzesi olması gerektiğini böylece etkinliklerin görsel anlamda bir nitelik kazanacağını ve bu durumun etkinliklerin uygulanmasını kolaylaştıracağını belirtmiştir.

“Keşke Trabzon’da da ciddi bir etnografya müzesi olabilseydi. Ben neden kıl çadırı anlatmak zorunda kalayım. Gidip göstereyim çocuk bir dokunsun, bu kıl çadır nedir, nasıl girmez içine yağmur, kar? Bir hat örneği görmemiş hiç çocuk. Yeniden siz ebrunun hattın tezhibin ne olduğunu anlatıyorsunuz. Bunu bilmeden siz çocuğa nasıl divan edebiyatını anlatacaksınız. Keşke şurada bir müze olsaydı da en kötüsünden bir divan götürüp gösterebilseydim. Bu zor mudur? Değildir. Bunu valilik isterse çok rahat yapabilir. Malzeme toplayacak, iki üç öğretmen seçecek, tasnif yapacak. Bu şehirde üniversite var. Yani neden ben hayali bir şeyler anlatmak zorunda kalayım ki? Öğrencinin görmesi çok önemli bence.” (Öğretmen 16)

Öğretmenlerden 1 (%2,8)’i de öğretmenlere alternatif etkinlikler sunma ve onlara bu hususta yardımcı olma adına Millî Eğitimin herkesin ulaşacağı şekilde İnternet üzerinden eğitim sitelerini güncellemesi ve burada örnek etkinliklere yer vermesi gerektiğini dile getirmiştir.

“Eğitim portalı güncellensin devamlı. Biz gönderelim, oradaki ilgili kişiler onları okusun güzel örnekleri devamlı yayınlansın. Biz alıp derste uygulayalım.” (Öğretmen 16)

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın amacı Türk edebiyatı ders kitaplarındaki etkinliklerin uygulanmasıyla ilgili öğretmen görüşlerini belirlemektir. Bu bölümde araştırmanın bulgularına dayalı olarak elde edilen sonuçlar ile sonuçlardan hareketle geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar

Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde etkinliklerin uygulanmasını öngören Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'na ve ders kitaplarındaki etkinliklerin uygulanmasıyla ilgili görüşleri şunlardır:

1. Mülakata katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu yeni Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'nın amacını, yöntemlerini ve temel aldığı felsefeyi beğenmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin yarısına yakını özellikle 9. sınıf programını çok yoğun bulurken bir kısmı da özellikle 12. sınıf programını zor ve karmaşık bulmuştur.
2. Öğretmenlerin tamamına yakını yeni öğretim programında öğrenci unsurunun çok önemli olduğunu, programın ancak başarılı, araştıran, sorgulayan istekli öğrencilerle uygulanabileceğini düşünmektedir. Bununla birlikte öğretmenler, programın gerektirdiği öğrenci seviyesi, teknik ve fiziki altyapı, öğretmen ve öğrenci hazır bulunuşluğu açısından mevcut eğitim şartların yeterli olmaması sebebiyle programı ülke şartlarında uygulanabilir bulmamaktadır. Yeni programla ilgili uzun süreli olarak eğitim alan bazı öğretmenler de bu konuda farklı düşünmemektedir. Maviş (2010) ve Bulut (2010)'un ilköğretim yöneticileriyle ve Sözen (2011)'in coğrafya öğretmenleriyle yaptıkları çalışmalarda benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Bu çalışmalarda da yeni öğretim programlarının gerektiği gibi uygulanması için mevcut şartların yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, araştırmanın bulguları ile örtüşmektedir.

3. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu programın içeriği ve uygulanma esasları hakkında bilgi sahibidir. Ancak öğretmenler yeni programın öngördüğü öğrenciyi merkeze alma, bilgiyi yapılandırma gibi esasları öğretim ortamına ne şekilde yansıtacakları hususunda yeterli bilgiye sahip değildir ve bu sebeple sıkıntı yaşamaktadır. Bu durum öğretmenlerin yeni programın pratiğe aktarılmasına yönelik yeterince bilgilendirilmemiş olduğunu göstermektedir.
4. Öğretmenlerin tamamına yakını, programın tanıtılmasına yönelik olarak birincisi programın yürürlüğe konulduğu ilk yılda, ikincisi ise beş yıl sonra olmak üzere iki hizmet içi eğitim semineri almıştır. Ancak öğretmenler, seminerleri genel itibariyle pratikten ziyade teoriye dayalı olması, süre bakımından yetersiz olması ve seminerleri veren kişilerin donanımlı olmaması sebebiyle verimli ve yeterli bulmamaktadır. Seminerlerin yetersiz olduğunu düşünen öğretmenler programı kendi gayretleriyle öğrenmişlerdir. Bu sebeple programı anlama ve uygulama noktasında yalnız bırakıldıkları kanaatindedirler. Bu sonuç Çakır (2009) tarafından yapılan çalışma ile örtüşmektedir. Ayrıca yeni programlara yönelik verilen seminerlerin yetersiz olduğuna dair görüşler; Yolbaşı (2011)'nın fizik öğretmenleriyle Bozyiğit (2007)'in fen ve teknoloji öğretmenleriyle ve Dilmaç (2008)'in sosyal bilgiler öğretmenleriyle yaptığı çalışmalarda da tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir.
5. Öğretmenler genel olarak seminerlerden ikincisini uygulamaya yer verdiği için daha verimli bulmaktadır. Programın daha iyi anlaşılabilmesi ve uygulanabilmesi için seminerlerin donanımlı kişiler tarafından uygulamaya dönük olarak uzun süreli verilmesi gerektiğini önermektedir.
6. Öğretmenlerin çoğunluğu, yeni öğretim programının öngördüğü sınıf ortamında öğrenci mevcudunun az olması gerektiğini, öğretmenlerin yaklaşık yarısı ise teknik donanımın yeterli, öğrencinin aktif ve edebiyat dersi için özel olarak düzenlenmiş sınıfların olması gerektiğini düşünmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin tamamına yakını istenilen sınıf ortamının yakalanamadığını vurgulamaktadır. Bu bulgu Uzun (2009) ve Çelik (2010) tarafından yapılan çalışmalar ile örtüşmektedir. Ayrıca, Dilmaç (2008)'in sosyal bilgiler öğretmenleri, Ören (2010)'in ilköğretim matematik öğretmenleri, Bulut (2010)'un ilköğretim yöneticileri, Çiftçi (2010)'nin ilköğretim sınıf ve

branş öğretmenleriyle yaptıkları çalışmalarda ve Şan (2010)'ın fen ve teknoloji programlarıyla ilgili araştırmasında sınıfların yeni öğretim programlarının uygulanmasını zorlaştıracak ölçüde kalabalık olduğu tespit edilmiştir. Diğer taraftan Karal (2010)'ın fizik, Boyacı (2010)'nın fen ve teknoloji öğretmenleri ve Güngör Kazan (2010)'ın coğrafya öğretmenleriyle yaptıkları çalışmalarda da okullardaki teknik donanımın yeni programların gerektiği gibi uygulanması için yeterli olmadığı görülmüştür. Bu sonuçlar, araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir.

7. Öğretmenlerin tamamına yakını, yeni öğretim programının öngördüğü öğretmen rolünü öğrencilere bilgiye ulaşmada yardımcı olan bir rehber olarak tanımlamıştır. Öğretmenlerin bir kısmına göre, öğretmen eski sisteme oranla daha önemli ve aktif iken bazı öğretmenler öğretmenlerin pasifleştirildiğini düşünmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin bir kısmı belirtilen rolü yalnızca aktif ve başarılı öğrencilerin bulunduğu sınıflarda gerçekleştirilebilmekte, öğretmenlerin yarısı ise genelde gerçekleştirilememektedir. Ancak yeni programa ve öğrenci merkezli eğitime yönelik uzun süreli eğitim alan öğretmenler ise bu konuda sıkıntı yaşamamaktadır.
8. Öğretmenlerin tamamına yakını, yeni öğretim programının öngördüğü öğrenci rolünü aktif, katılımcı ve araştırmacı olarak tanımlamıştır. Ancak öğretmenlerin büyük çoğunluğu, mevcut öğrenci özelliklerinin bunu yansıtmadığını düşünmektedir. Sözen (2011)'in yaptığı çalışmada coğrafya öğretmenlerinin de bu konuda benzer düşüncelere sahip olduğu görülmüştür. Çalışmada mevcut öğrenci seviyesinin ve hazır bulunuşluk düzeyinin düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir.
9. Öğretmenlerin Türk edebiyatı ders kitaplarıyla ilgili görüşleri genelde olumlu değildir. Öğretmenlerin yarısı, kitapları genel anlamda yeterli bulmazken bir kısmı ders kitaplarını okulların özelliklerine ve öğrencilerin eğitim gördükleri alanlara hitap etmediği düşüncesiyle her okul türüne uygun bulmamaktadır. Öğretmenlerin bir kısmı ise kitaptaki metinleri beğenmemektedir. Ders kitaplarıyla ilgili sonuçlar Demir (2010)'ın yaptığı çalışma ile örtüşmektedir. Bu çalışmalarda da Türk edebiyatı ders kitaplarıyla ilgili görüşlerin genelde olumsuz olduğu tespit edilmiştir.

10. Öğretmenlerin tamamına yakını etkinlik kavramını doğru tanımlamıştır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu ders kitaplarındaki etkinliklerin araştırmaya yönelik olduğunu bir kısmı ise derse hazırlıklı olmayı sağlamaya yönelik olduğunu düşünmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin ders kitaplarındaki etkinliklere yönelik görüşleri genel olarak olumsuzdur. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu etkinlikleri tekrara düşmesi sebebiyle beğenmemekte, bir kısmı ise sıkıcı bulmaktadır. Diğer taraftan öğretmenlerin tamamı, etkinlik sayısının çok fazla olması sebebiyle hepsinin uygulanamayacağını, büyük çoğunluğu ise etkinliklerin ancak zaman yeterli olduğunda ve şartlar elverişli olduğunda uygulanabileceğini düşünmektedir. Öğretmenlerin bir kısmı ise etkinliklerin öğrencilere ve sınıfın şartlarına uyarlandığı sürece uygulanabileceğini belirtmektedir. Öğretmenlerden birkaçı ise etkinlikleri uygulanabilir bulmamaktadır. Güven (2010)'in yaptığı çalışmada ders kitaplarındaki etkinliklerin tekrar niteliğinde olduğu görülmüştür. Diğer taraftan Alkan (2011) ve Bozyiğit (2007)'in fen ve teknoloji dersine yönelik yaptıkları çalışmalarda da etkinliklerin sayısının gereğinden fazla olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir.
11. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu etkinlikle ders işleme yöntemi ve ders kitaplarındaki etkinliklerin üniversite sınavı ile örtüşmediğini düşünmektedir. Öğretmenler üniversite sınavının ezbere dayalı bilgileri sorguladığını, etkinlikle ders işleme yöntemi ile ders kitaplarındaki etkinliklerin ise yorumlama ve çıkarımda bulunmaya yönelik olduğunu bu anlamda uyuşmadıklarını düşünmektedirler. Öğretmenlerin bir kısmına göre ise üniversite sınavı yavaş yavaş yeni öğretim programına paralel olarak hazırlanmaya başlamıştır. Karal (2010)'ın yaptığı çalışmada fizik öğretmenlerinin de üniversite sınavının yeni programla bağdaşmadığını düşündükleri tespit edilmiştir. Bu sonuç, araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir.
12. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu etkinlikleri genel olarak uygulamamakta ve ders işleyişini eski sistemde olduğu gibi devam ettirmektedir. Öğretmenler zaman zaman derslerde etkinliklere yer vermektedir. Bu durum fen lisesi, Anadolu lisesi, düz lise ve meslek liselerinde farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin tamamı üniversite sınavı sebebiyle özellikle 12. Sınıfta,

öğretmenlerin bir kısmı ise konuların fazla, zamanın az olması sebebiyle özellikle 9. sınıfta etkinlik yapmamaktadır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu okulun fiziki şartları ve öğrencilerin olumsuz davranışları sebebiyle grup etkinliklerini yapmamaktadır. Öğretmenlerin bir kısmı da dersi etkinlikleri uygulayarak işlemektedir. Etkinlikleri uygulayan öğretmenlerin çoğunluğunun yeni öğretim programı ve öğrenci merkezli eğitim hakkında uzun süreli eğitim alan öğretmenler olduğu dikkat çekmektedir.

13. Öğretmenlerin bir kısmı uygulayacakları etkinliklerin özellikle işlenen konuyu kavratmasına önem verirken bir kısmı da öğrenci hazır bulunuşluğuna uygun olmasına dikkat etmektedir. Öğretmenler yetersiz gördükleri veya imkânlar açısından uygulanması zor olan etkinlikleri düzenlemekte, gerektiğinde ise öğrenci seviyesini, okulun şartlarını ve programdaki kazanımları dikkate alarak yeni etkinlikler hazırlama yoluna gitmektedir. Ayrıca öğretmenlerin bir kısmı etkinlikleri önceden planlamakta, bir kısmı etkinlik sürecini takip etmekte ve bir kısmı da etkinlik sonucunda öğrencileri ödüllendirmektedir.

14. Öğretmenler etkinliklerin uygulanmasını engelleyen sebepler olarak ders kitapları ve ders kitaplarındaki etkinliklerin özelliklerinden kaynaklanan eksiklikleri, öğrenci ve öğretmen yeterlikleri ile tutumlarını, okulların altyapısını ve eğitim sisteminden kaynaklanan aksaklıkları dile getirmişlerdir. Buna göre;

a. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu ders kitaplarındaki etkinliklerin birçoğunu içerik ve üslup olarak beğenmemektedir ve etkinliklerin yeterli olmamasının, sıkıcı ve tekrar niteliğinde olmasının etkinliklerin uygulanmasını zorlaştırdığını düşünmektedir. Öğretmenlere göre ders kitaplarındaki etkinlikler konuların anlaşılması ve öğretilmesi için tek başına yeterli değildir. Ayrıca, öğretmenlerden bir kısmı etkinlikleri öğrencileri araştırmaya veya çıkarımda bulunmaya sevk etmekten uzak, İnternette hazır olarak bulabileceği türden hazırlandığı için verimli bulmamaktadır. Güven (2010), Demir (2010) ve Koçak (2010)'ın yaptığı çalışmalarda etkinliklerle ilgili görüşlerin olumsuz olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir.

- b. Öğretmenlerin tamamına yakını etkinliklerin yalnızca başarılı öğrencilerle uygulanabileceğini ancak mevcut öğrenci seviyesinin buna uygun olmadığını düşünmektedir. Bu konuda, başarılı öğrencilerin bulunduğu fen lisesi ve Anadolu lisesinde görev yapan öğretmenler, düz lise ve meslek lisesi öğretmenlerinden farklı düşünmemektedir. Ayrıca, Öğretmenlerin bir kısmı öğrencinin merkezde ve aktif olduğu etkinlikle ders işleme yöntemini, öğrenci seviyelerinin, alışkanlıklarının ve başarı düzeylerinin farklı olması sebebiyle her okul türüne uygun bulmamaktadır.
- c. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu öğrencileri derse ve etkinliklere karşı ilgisiz ve isteksiz bulmaktadır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu da öğrencileri altyapı olarak henüz yeni sisteme hazır bulmamaktadır.
- d. Öğretmenlerin bir kısmı etkinliklerin en önemli ögesi ve uygulayıcısı olan öğrencilerin derse hazırlanarak gelmemesinin etkinliklerin uygulanmasında engel oluşturduğunu, öğrencilerin hazır bilgiye alıştıklarını ve henüz alışkanlıklarından vazgeçemediklerini düşünmektedir. Öğretmenlerin bir kısmına göre ise farklı alan öğrencileri üniversite sınavında sorumlu olmadıkları için Türk edebiyatı dersini ihtiyaç olarak görmemekte ve etkinlikleri uygulamak istememektedir.
- e. Öğretmenlerden bir kısmı öğretmenlerin öğrenciyi merkeze alma ve etkinlikleri uygulama konusunda yeterince bilgi sahibi olmadığını ve öğrencileri de sisteme adapte edemediğini düşünmekte ayrıca alışkanlıklarını etkinliklerin uygulanmasının önündeki engeller olarak görmektedir.
- f. Öğretmenlerin çoğunluğu sınıf mevcutlarının, bir kısmı ise fiziki şartların ve teknik donanımın yetersiz olmasını etkinliklerin uygulanması için engel teşkil ettiğini düşünmektedir. Bektaş (2009)'ın Türkçe öğretmenleri, Alkan (2011) ve Bozyiğit (2007)'in fen ve teknoloji öğretmenleri ve Açıl (2011)'in sınıf öğretmenleri ve matematik öğretmenleriyle yaptıkları çalışmalarda da okulların mevcut şartlarının etkinliklerin uygulanmasını olumsuz yönde etkilediği görülmüştür. Bu sonuçlar, araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir.

- g. Öğretmenlerin tamamına yakını edebiyat dersine ayrılan zamanı yetersiz bulmaktadır. Bu sonuç; Çığrı Yıldırım (2005)'in Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı öğretmenleriyle yaptığı çalışma ile Bozyiğit (2007), Şan (2010), Alkan (2011) ve Kütükçü (2010)'nün fen ve teknoloji öğretmenleriyle ve Güneş (2010)'in matematik öğretmenleriyle yaptığı çalışmalar ile örtüşmektedir. Bu çalışmalarda da belirtilen derslerin saatlerinin etkinliklerin uygulanması için yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, araştırmanın bulguları ile örtüşmektedir.
- h. Öğretmenlerin çoğunluğu üniversite sınav sisteminin yeni programın öngördüğü doğrultuda olmadığını düşünmektedir. Öğretmenlerin bir kısmı ise dersanelerde okullardakinden farklı bir sistem uygulandığını ve bu durumun etkinliklerin uygulanmasını zorlaştırdığını düşünmektedir.
15. Öğretmenler etkinliklerin sağlıklı bir şekilde uygulanabilmesi için; ders kitaplarının ve kitaplardaki etkinliklerin niteliklerinin artırılması, etkinliklerin uygulayıcısı olan öğrencilerin gerekli tutumu ve alışkanlığı kazanması, gerekli planlamaları yaparak eğitim ortamının hazırlayıcısı olan öğretmenlerin yeterince bilgilendirilmesi, öğretmenlerin öğrencileri yeni sisteme adapte etmesi, edebiyatı sevdirek ihtiyaç olduğuna inandırması, okulların etkinliklerin uygulanmasına elverişli ortamlar hâline getirilmesi ve Türk edebiyatı dersine yeterli zaman ayrılarak mevcut eğitim sisteminin yeni sisteme uygun olarak düzenlenmesi gerektiğini önermişlerdir.

Öneriler

Araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak geliştirilen öneriler aşağıda sunulmuştur.

1. Programı uygulama konusunda hem programla ilgili uzun süreli eğitim alan öğretmenlerin hem de diğer öğretmenlerin okulların şartları sebebiyle programı uygulanabilir bulmaması hususu dikkat çekicidir. Bu sebeple Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı okulların fiziki ve teknik şartları ile öğretmenlerin ihtiyaçları ve önerileri dikkate alınarak yeniden gözden geçirilmelidir.

2. Öğrenme sürecinde etkinliklerin uygulanmasını öneren yeni öğretim programının sağlıklı bir şekilde belirtilen esaslar doğrultusunda uygulanabilmesi için öncelikle programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin yeterliğinin sağlanması gerekir. Bunun için öğretmenler Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'nda temel alınan yapılandırmacılık, öğrenci merkezli eğitim ve etkinlik uygulamaları konusunda yeterince bilgilendirilmelidir. Programa yönelik olarak verilecek seminerler öğretmenlerin yaşadıkları problemlere çözüm getirecek nitelikte uygulama ağırlıklı ve uzun süreli olmalıdır. Programın uygulanma düzeyi istenilen duruma gelene kadar bu çalışmaların sürekliliği sağlanmalıdır.
3. Öğretmenler kendilerini yenilemek ve yeniliklere açık olmak durumundadır. Programı anlama ve etkinlikleri uygulama konusunda istekli ve kararlı olmaları programın yerleşmesi açısından önemlidir.
4. Programın merkezi ögesi ve önerilen etkinliklerin uygulayıcısı öğrencidir. Bu sebeple ilköğretim yıllarından başlamak üzere öğrencilerin araştırmayı, yorumlamayı, sorgulamayı ve bilgiye kendi kendilerine ulaşmayı alışkanlık hâline getirmeleri sağlanmalıdır.
5. Program temele aldığı felsefe, yöntem ve teknikler ile uygulanmasını önerdiği etkinlikler itibarıyla her öğrenciyi aktif kılma ve derse dâhil etme esası üzerinedir. Bu sebeple sınıf mevcutları öğrencinin etkin olmasına fırsat verecek nitelikte azaltılmalıdır. Bu anlamda mevcutların yirmi beş kişiye indirilmesi uygun görülmektedir.
6. Yeni öğretim programının yürütülebilmesi ve etkinliklerin verimli bir şekilde uygulanabilmesi için okulların fiziki şartları iyileştirilmeli, gerekli teknik donanım kurulmalıdır. Ayrıca, sayısal derslerin laboratuvarlarda daha verimli olduğu bilgisinden hareketle edebiyat derslerinin de sevdirmesi, zevkli işlenebilmesi, nitelikli olabilmesi adına içerisinde kitaplığın, şair ve yazarların posterlerinin yer aldığı, şiir okunabilen, dinlenebilen ve özellikle grup etkinliklerinin gerektiği gibi uygulanabilmesi için istenilen oturma düzeninin sağlanabileceği edebiyat sınıfları oluşturulmalıdır.
7. Yeni öğretim programında belirtilen konuların kavratılması, beceri kazanımlarının edindirilebilmesi ve önerilen etkinliklerin gerektiği gibi uygulanabilmesi için Türk edebiyatına ayrılan ders saati süresi artırılmalıdır.

8. Ders kitapları günümüzde hâlâ en önemli ders materyali olma özelliğini koruduğundan özenle hazırlanması gerekmektedir. Buradan hareketle Türk edebiyatı ders kitaplarında yer alan metinler ders süresini aşmayacak uzunlukta, dersin ihtiyaçlarını karşılayacak ve öğrencilerin ilgisini çekecek şekilde seçilmeli, kitaplar üslup ve görsellik açısından iyileştirilmelidir. Bunun için öğretmenler ve alan uzmanlarının görüşlerine başvurulması önemlidir.
9. Türk edebiyatı dersinden farklı okul türlerinde ve farklı alanlarda eğitim gören öğrenciler merkezî sınavlarda farklı derecelerde sorumlu olduğundan Türk edebiyatı ders kitapları okullara veya alanlara göre farklılık göstermelidir.
10. Türk edebiyatı ders kitaplarındaki etkinliklerin içerik ve üslup olarak yetersiz olması, sayılarının fazla olması ve birbirlerinin tekrarı niteliğinde olması sebepleriyle genel olarak öğretmenler tarafından beğenilmediği ve öğretmen ile öğrencilerde uygulama isteği uyandırmadığı araştırmanın sonuçlarından hareketle bilinmektedir. Bu sebeple ders kitaplarındaki etkinlikler ihtiyaca yönelik olarak yeniden düzenlenmeli, bu esnada etkinliklerin; okulların mevcut şartları, araç-gereçlerin ulaşılabilirliği, öğrenci seviyeleri, öğrencilerin ilgi ve istekleri ile konu ve ders saati süresine uygun olmasına özen gösterilmelidir. Ayrıca etkinliklerin uygulanma düzeyini artırmak adına kitaplardaki etkinliklerin sayısı azaltılmalı, nitelikleri artırılmalıdır.
11. Yeni öğretim programı tam anlamıyla işlerlik kazanıncaya kadar öğretmenlere uygulamada yardımcı olması amacıyla etkinlik örneklerinin ve etkinliklerin ne şekilde uygulanacağı konusunda açıklamaların yer aldığı örnek etkinlik kitabı hazırlanmalıdır.
12. Günümüzde tüm okullar ve öğrenciler üniversite sınavına odaklanmış durumdadır. Liselerin amacının üniversiteye öğrenci hazırlamak olmadığı belirtilmekle birlikte uygulamanın farklı olduğu bilinmektedir. Okulların hedefi üniversiteye daha fazla öğrenci kazandırmak, öğrencilerin amacı ise üniversitede istedikleri bölümü okumaktır. Dolayısıyla liselerdeki ders işleyiş yöntemi ile işlenen konular önem kazanmaktadır. Öğretmen ve öğrenciler, üniversite sınavında hangi yöntemle başarılı olacaksa, hangi yöntemle daha çok ve daha kolay öğrenecekse ona yönelmektedir. Bu sebeple üniversite sınavının çoktan seçmeli test yöntemiyle yapılması, bilgi ağırlıklı olduğu için ezbere dayanması yeni öğretim programının uygulanmasını zorlaştırmaktadır.

Buradan hareketle yeni programın işlerlik kazanması ve etkinliklerin programda belirtildiği şekilde uygulanabilmesi ve istenilen verimin elde edilebilmesi için öncelikle üniversite sınavının yeni öğretim programları doğrultusunda değiştirilmesi, ezberciliğe yer vermeyecek nitelikte hazırlanması gerekmektedir.

YARARLANILAN KAYNAKLAR

- Açıkgöz, Kamile (1993), “İşbirliğine Dayalı Öğrenme ve Geleneksel Öğretimin Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarısı, Hatırda Tutma Düzeyleri ve Duyuşsal Özellikleri Üzerindeki Etkileri” **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, I. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi (25-28 Eylül 1990)**, (187-201), Ankara: MEB Yayınları, <http://www.egitim.aku.edu.tr/kuramsal.htm> (17.08.2011).
- Açıl, Elif (2011), **İlköğretim Öğretmenlerinin Etkinlik Algısı ve Uygulanışına İlişkin Görüşleri**,Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akpınar, Burhan (2010), “Yapılandırmacı Yaklaşımda Öğretmenin, Öğrencinin ve Velinin Rolü”, **Eğitime Bakış Dergisi**, 6(16), 16-20, http://vizyon21yy.com/documan/egitim_ogretim/Egitim/Egitim_Makaleleri/YapiladirmaciYaklasimda_Ogretmen_Ogrenci_ve_Velinin_Rolu.pdf (20.04.2011).
- Aktaş, Özlem (2008), **Türkiye’de Genel Liselerde 1950-1960 Yılları Arasında Okutulan İngilizce Ders Kitaplarının Pedagojik Açından Değerlendirilmesi**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akyüz, Yahya (2010), **Türk Eğitim Tarihi M.Ö. 1000-M.S. 2010**, 18. Baskı, Ankara: Pegem A Akademi.
- Alkan, Elif Ebru (2011), **İlköğretim 2. Kademe Fen ve Teknoloji Öğretim Programında Yer Alan Deneysel Etkinliklerin Yapılma Düzeylerinin Tespiti**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Altun, Yener (2006), **Ortaöğretim Matematik Konularının Öğretiminde Etkinlik Kullanmanın Öğrenci Başarısına Etkisi**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Arslan, Akif ve diğerleri (2010), “Türkçe Dersinde Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Uygulanmasına İlişkin Yönetici Görüşleri”, **Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 14 (1), 85-100.
- Aydın, Mehmet (2006), “Edebiyatın Dili Üzerine”, **Millî Eğitim, Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi, Edebiyat Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı**, Sayı: 169 Yıl: 34, Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/169/aydin.pdf> (03.10.2010).

- Aydın, Yasemin ve Erümit, Kürşat (2009), “Anlamlı Öğrenme Yaklaşımına Dayalı Bilgisayar Destekli Öğretim Materyalinin Öğrencilerin Başarılarına Etkisi”, **3. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Sempozyumu**, 7-9 Ekim, Trabzon.
- Baltoprak Kırmacı, Ayşe (2006), **Ortaöğretim Lise Üçüncü Sınıflarda Okutulan Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitaplarının Öğrenci Seviyesine Uygunluğunun İncelenmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bektaş, Dinçer (2009), **İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programının ve Uygulamalarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Ordu İli Örneği)**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Birinci Konur, Kader ve diğerleri (2010), “Fen ve Teknoloji Derslerinde Yapılandırmacı Yaklaşımına Dayalı Etkinliklerde Öğretim Teknolojilerinin Kullanılabilirliğine Yönelik Öğretmen Görüşleri”, **Eğitim Teknolojileri Araştırma Dergisi**, 1 (2), <http://www.et-ad.net/dergi/index.php?journal=index&page=search&op=advancedResults> (05.10.2011).
- Boy, Meltem (2006), **5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin Öğrenme ve Öğretme Kuramları Açısından Değerlendirilmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Boyacı, Kaderim (2010), **2005 ilköğretim 6. 7. ve 8. Sınıf Fen ve Teknoloji Öğretim Programı, Uygulanmasında Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bozyiğit, Fatih (2007), **İlköğretim 4. ve 5. Sınıflar Fen ve Teknoloji Dersi Etkinliklerinin Uygulanabilirliği Üzerine Öğretmen ve İdareci Görüşleri (Kütahya Örneği)**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Börekçi, Muhsine (2005), “Prof. Dr. Şerif Aktaş İle Türk Dili ve Edebiyatı Programı Üzerine Söyleşi”, **Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı: 12, 1-5, <http://e-dergi.atauni.edu.tr/index.php/kkefd/article/view/4021/3845> (17.03.2011).
- Bulut, Metin (2010), **İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yeni İlköğretim Programlarının Uygulanması Sürecinde Karşılaştıkları Sorunların Değerlendirilmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Büyükkantarcıoğlu, Nalan (2006), Bilgi Toplumu Oluşturma Bağlamında Türk Edebiyatı Dersleri Üzerine Düşünceler, **Millî Eğitim, Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi, Edebiyat Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı**, Sayı: 169, Yıl: 34, Ankara: Millî

Eğitim Bakanlığı Yayınları, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/169/nalan.pdf> (27.10.2011).

Canlı, Suna (2006), **Türkçe Öğretmenliği Anabilim Dalı Öğrencilerinin “Türkçe” ve “Edebiyat” Kavramlarına Yükladıkları Anlamlar**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Cemiloğlu, Mustafa (2003), **Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi**, 1. Baskı, İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.

Coşkun, Menderes (2007), **Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimindeki Sorunlara Batı Üniversiteleri Temelinde Çözüm Önerileri**, Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Merkezi, Dilbilim, <http://turkoloji.cukurova.edu.tr/DILBILIM/menderes.coskun.turk.dili.ve.edebiyati.ogretimi.sorunlar.pdf> (10.09.2011).

Çakır, Burcu (2009), **Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Kullandıkları Yöntem ve Tekniklerin Yapılandırıcı Yaklaşım Açısından Değerlendirilmesi: Trabzon Örneği**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çalışkan, Adem (2010), Edebiyat Teorisi Üzerine-1: İlk Belirlemeler, **Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi**, 3 (12), 89-108, http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt3/sayi12pdf/caliskan_adem.pdf (25.10.2011).

Çelik, Gamze (2010), **9. Sınıf Öğretim Programının Eleştirel Düşünme Açısından Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çepni, Salih (2008), “Eğitim Öğretimde Kullanılan Temel Kavramlar, Stratejiler ve Öğrenme Teorileri ile İlişkileri”, 4. Bölüm içinde, Salih Çepni ve Salih Akyıldız (Ed.), **Öğretim İlke ve Yöntemleri**, 1. Baskı içinde (93-109), Trabzon: Celepler Matbaacılık.

_____ (2010), **Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş**, 5. Baskı, Trabzon.

Çetişli, İsmail (2006), “Edebiyat Eğitimi’nde Edebi Metin’in Yeri ve Anlamı”, **Millî Eğitim, Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi, Edebiyat Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı**, Sayı: 169 Yıl: 34 Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/169/ismail.pdf> (3.10.2010).

Çıgır, Yıldırım, Asiye (2005), **Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin İncelenmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çınar, Orhan ve diğerleri (2006), “İlköğretim Okulu Öğretmen ve Yöneticilerinin Yapılandırıcı Eğitim Yaklaşımı ve Programı Hakkındaki Görüşleri”, **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 7 (11), 47–64.

- Çiftçi, Ergun (2010), **İlköğretim Okullarında Uygulanan Yeni İlköğretim Programı Hakkında Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demir, Celal (2006), “Türkçe/Edebiyat Eğitimi ve Kişisel Kelime Serveti”, **Millî Eğitim, Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi, Edebiyat Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı**, Sayı: 169 Yıl: 34 Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/169/celal.pdf> (29.06.2010).
- Demir, Cihan Cevher (2010), **Türk Edebiyatı Ders Kitaplarının Programa Uygunluğunun Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demiral, Hilmi (2006), “Türk Dili ve Edebiyatı Eğitim Programlarına Yönelik Varlık Dergisinde Çıkan Yazılar (1933-1960)”, **Millî Eğitim Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi Edebiyat Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı**, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, Sayı: 169 Yıl: 34 Ankara, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/169/demiral.pdf> (10.11.2010).
- Demirel, Özcan (2008), **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme**, 11. Baskı, Ankara: Pegem A Akademi.
- Demirel, Özcan ve Kiroğlu, Kasım (2006), “Eğitim ve Ders Kitapları”, Özcan Demirel ve Kasım Kiroğlu (Ed.), **Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi**, 2. Baskı içinde (1-11), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Deryakulu, Deniz (2001), **Yapıcı Öğrenme, Sınıfta Demokrasi**, Ankara: Eğitim Sen Yayınları, www.egitim.aku.edu.tr/yapici.doc (13.12.2010).
- Devellioğlu, Ferit (1997), **Osmalca-Türkçe Ansiklopedik Lügat**, 14. Baskı, Ankara: Aydın Kitabevi Yayınları.
- Dilmaç, Yüksel (2008), **Yeni İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Uygulanabilirliği Hakkında Öğretmen Görüşleri (İstanbul Avrupa Yakası Örneği)**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Duman, Bilal ve İkiel, Cercis (2002), “Yapıcı Öğrenme Kuramına Göre Sosyal Bilgiler Öğretimi”, **Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 2 (12), 245-262, <http://web.firat.edu.tr/sosyalbil/dergi/arsiv/cilt12/sayi2/245-262.pdf> (04.07.2011).
- Dursunoğlu. Halit (2006), “Cumhuriyetin İlânından Günümüze Türkçe ve Edebiyat Öğretiminin Orta Öğretimdeki Tarihî Gelişimi”, **Millî Eğitim, Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi, Edebiyat Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı**, Sayı: 169 Yıl: 34, Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/169/halit.pdf> (24.07.2010).

- Duymaz, Recep (2002), “Geleceğimizin Aynası: Eğitim”, **Trakya Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Dergisi**, C Serisi, 2 (1), 27-33, http://www.trakya.edu.tr/Enstituler/SosyalBilimler_eski/Dergi/dergi.c.2.pdf#page=33 (25.12.2010).
- Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (2007), **Öğrenci Merkezli Eğitim Uygulama Modeli**, Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- Epçaçan, Cevdet ve Erzen, Melih (2008), “İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi”, **Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi**, 1 (4), 182-202, http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt1/sayi4/sayi4pdf/epcacan_erzen.pdf (13.08.2011).
- Erdamar (Koç), Gürcü ve Demirel, Melek (2008), “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Duyuşsal ve Bilişsel Öğrenme Ürünlerine Etkisi”, **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, 6(4), 629-661, http://uvt.ulakbim.gov.tr/uvt/index.php?cwid=9&vtadi=TPRJ%2CTTAR%2CTTIP%2CTMUH%2CTSOS%2CTHUK&c=google&ano=96402_b5c974e3597e14ee4636c51e7bd616a8 (10.08.2011).
- Erdoğan, İrfan (2001), “Değişim Yönetimi: Ders Geçme ve Kredili Sistem Üzerine Bir Araştırma”, **M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, Sayı: 14, 73-98, http://ebd.marmara.edu.tr/arsiv/pdf/2001_14_07.pdf (03.03.2011).
- Erginer, Ergin (2006), **Öğretimi Planlama Uygulama ve Değerlendirme Etkinlik Öğretimi Temelli Yaklaşım**, 3. Baskı, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Genç, İlyas (2003), “Alımlama Estetiği ve Edebiyat Öğretimi”, **I. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi**, <http://web.deu.edu.tr/~ilyas/genc/dosyalar/alimlama.pdf> (02.07.2010).
- Gömlüksiz, M. Nuri ve Kan A. Ülkü (2007), “Yeni İlköğretim Programlarının Dayandığı Temel İlke ve Yaklaşımlar”, **Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları Dergisi**, 60-66.
- Güçüyeter, Bahadır (2002), **1950-2000 Yılları Arasında Yayımlanan Çeşitli Dergilerdeki Türkçe ve Türk Dili Edebiyatı Öğretimi ile İlgili Makalelerin İncelenip Değerlendirilmesi**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gültekin, Mehmet ve diğerleri (2007), “Yapılandırmacılık ve Öğretim Uygulamalarına Yansımaları”, **Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 7 (2), 503-528, http://www.anadolu.edu.tr/arastirma/hakemli_dergiler/sosyal_bilimler/pdf/2007-2/bolum_27.pdf (26.08.2011).
- Günay, V. Doğan (2006), “Liselerdeki Yazın Eğitimine Yeni Bir Yaklaşım”, **Millî Eğitim, Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi, Edebiyat Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı**, Sayı: 169, Yıl: 34, Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/169/v.dogan.pdf> (02.07.2010).

- Güneş, Gamze (2010), **İlköğretim İkinci Kademe Matematik Öğretiminde Oyun ve Etkinliklerin Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşleri (Kars İli Örneği)**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güngör Kazan, Nurdane (2010), **Ortaöğretim IX. Sınıf Coğrafya Dersi Öğretim Programı'nın Uygulanmasında Yaşanan Sorunların Öğretmen Görüşleriyle Değerlendirilmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güven, Caner (2010), **On Birinci Sınıf Türk Edebiyatı Ders Kitabı Hakkında Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri Zonguldak İli Örneği**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güven, Zeliha Zühal (2007), **Öğrenme Stillere Dayalı Etkinliklerin Öğrencilerin Dinleme Becerisi Erişileri, İngilizce Dersine Yönelik Tutumları ve Öğrenilenlerin Kalıcılığına Etkisi**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güzel, Abdurrahman (2006), "Edebiyat Eğitiminde Amaçlar ve Bu Amaçlara Yönelik Yöntem Teknik ve Örnek Uygulamalar" **Millî Eğitim, Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi, Edebiyat Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı**, Sayı: 169 Yıl: 34, Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Hazır Bıkmaz, Fatma (2006), "Yeni İlköğretim Programları ve Öğretmenler", **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 39 (1), 107-109, http://dergiler.ankara.edu.tr/detail.php?id=40&sayi_id=148 (03.07.2011).
- İlköğretim 1-5. Sınıflar Öğretim Programlarını Değerlendirme Toplantısı Eğitim Programları ve Öğretim Alanı Profesörler Kurulu (Eskişehir) Sonuç Bildirisi (2006), **İlköğretim Online Dergisi**, 5 (1), [http://ilkogretim-online.org.tr/vol5say1/sbildirge\[1\].pdf](http://ilkogretim-online.org.tr/vol5say1/sbildirge[1].pdf) (09.10.2011).
- İzmirligil, Gül Nihal (2008), **İlköğretim Matematik Ders ve Öğrenci Çalışma Kitaplarının Yapısalcı Yaklaşım Açısından Değerlendirilmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kalender, Alper (2006), **Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşım Temelli "Yeni Matematik Programı"nın Uygulanması Sürecinde Karşılaştığı Sorunlar ve Bu Sorunların Çözümüne Yönelik Önerileri**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kamber, Tuğba (2007), **Yeni Öğretim Programında Sosyal Bilgiler Dersi Etkinliklerinin Uygulanabilirliğinin İncelenmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Kaplan, Mehmet (1992), **Kültür ve Dil**, 7. Baskı, İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Kaplan, Ramazan (1998), “Edebiyat ve Toplum” **Edebiyat Bilgi ve Kuramları**, 21-33, Eskişehir: Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Karaalioglu, Seyit Kemal (1975), **Edebiyat Terimleri Kılavuzu**, İstanbul: İnkılâp ve Aka Kitabevleri.
- Karal, Ali (2010), **Yeni 9. Sınıf Fizik Dersi Müfredat Programının Fizik Öğretmenleri Tarafından Değerlendirilmesi (Mersin İli Örneği)**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karal, Hasan ve Aydın, Yasemin (2009), “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Uygulama Ortamlarına Yansımaları: Öğretmen Algıları”, **3. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Sempozyumu**, 7-9 Ekim, Trabzon.
- Kavcar, Cahit (1999), **Edebiyat ve Eğitim**, 3. Baskı, Ankara: Engin Yayınevi.
- Kaya, Aysun (2008), **MEB Tarafından Hazırlatılan İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Matematik Kitaplarındaki Etkinliklere İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- 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.
- Kılıç, Durmuş (2006), “Ders Kitabının Öğretimdeki Yeri”, Özcan Demirel ve Kasım Kıroğlu (Ed.), **Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi**, 2. Baskı içinde (37-53), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kılınç, Ahmet (2007), “Probleme Dayalı Öğrenme”, **Kastamonu Eğitim Dergisi**, 15 (2), 561-578.
- Koçak, Nihat (2010), **Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Öğretmen Yeterliliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi Kastamonu İli Örneği**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Korkmaz, Ümmügülsüm (2008), **İlköğretim 4. Sınıf Matematik Müfredatının Öngördüğü Etkinlikler Hakkında Öğretmen Görüşleri (Kocaeli Örneği)**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kurt, Ersan (2009), **Ortaöğretim 1992 ve 2005 Müfredat Programlarında Cümle Bilgisi Öğretiminin İncelenip Karşılaştırılması**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kuş, Elif (2003), **Nicel-Nitel Araştırma Teknikleri, Sosyal Bilimlerde Araştırma Teknikleri: Nicel mi? Nitel mi?**, Ankara: Anı Yayıncılık.

Kütükçü, Yunus (2010), **İlköğretim 7. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi 2007 Yılı Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Tokat İli Örneği)**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Maviş, Emel (2010), **Yenilenen ilköğretim Programlarına (1-5. Sınıf) İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Bakış Açılı ve Algılama Düzeyleri (Kırıkkale İli Örneği)**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Millî Eğitim Bakanlığı (1992), **Tebliğler Dergisi**, 55 (2370), Ankara: MEB Basımevi.

_____ (2005a), **Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (9-12. Sınıflar)**, Ankara: MEB Basımevi.

_____ (2005b), **Dil ve Anlatım Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (9-12. Sınıflar)**, Ankara: MEB Basımevi.

_____ (2005c), **Tebliğler Dergisi**, 68 (2574), Ankara: MEB Basımevi.

_____ (2006), **İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı**, Ankara: MEB Basımevi.

_____ (2009a), **İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1- 5. Sınıflar)**, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.

_____ (2009b), **Öğretim Programlarının Yenilenme Gerekçeleri ve Davranışçı Yaklaşım ile Yapılandırmacı Yaklaşım Arasındaki Farklar**, <http://ogm.meb.gov.tr/> (04.04.2010).

_____ (2011a), **Ortaöğretim Türk Edebiyatı 9**, 1. Baskı, İstanbul: MEB Basımevi.

_____ (2011b), **Ortaöğretim Türk Edebiyatı 10**, 1. Baskı, İstanbul: MEB Basımevi.

_____ (2011c), **Ortaöğretim Türk Edebiyatı 11**, 1. Baskı, İstanbul: MEB Basımevi.

_____ (2011ç), **Ortaöğretim Türk Edebiyatı 12**, 1. Baskı, İstanbul: MEB Basımevi.

Moran, Berna (2008), **Edebiyat Kuramları ve Eleştiri**, 18. Baskı, İstanbul: İletişim Yayınları.

Odabaşı, Neslihan (2007), **Öğretmenlerin Görüşlerine Göre 4. Sınıf Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabı Etkinliklerinin Kazanımları Gerçekleştirme Düzeyi (Nevşehir İli Örneği)**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Okay, Orhan (1998), **Sanat ve Edebiyat Yazıları**, 2. Baskı, İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Ören, T., Zuhâl (2010), **İlköğretim 8. Sınıf Yeni Matematik Müfredatının Matematik Öğretmenleri Görüşleri Işığında İncelenmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özarslan, Ersin (2006), “Edebiyat Öğretimi Üzerine Tasvirî Bir Deneme”, **Millî Eğitim, Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi, Edebiyat Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı**, Sayı: 169 Yıl: 34 Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/169/ersin.pdf> (15.02.2011).
- Özdemir, Banu (2008), **9. Sınıf Öğrencilerinin Türk Edebiyatı Dersine Yönelik Tutumlarının Türk Edebiyatı Dersi Akademik Başarısına Etkisi (Kütahya Örneği)**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özden, Yaşar (1999), **Eğitimde Dönüşüm-Eğitimde Yeni Değerler**, 2. Baskı, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Polat, Hilâl (2008), **1950’den Günümüze Lise Türk Dili ve Edebiyatı Müfredatlarında Türk Dünyası Edebiyatına Verilen Yerin İncelenmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Razgathioğlu, Mehmet (2010), **İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Eleştirel Düşünme Açısından İncelenmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sami, Şemsettin (1989), **Kamus-ı Türkî**, İstanbul: Enderun Kitabevi.
- Saracaloğlu, Seda ve diğerleri (t.y.), **“İlköğretimde Proje Tabanlı Öğrenmenin Yeri”**, <http://www.obu.bilkent.edu.tr/proje/projetab2.pdf> (01.09.2011).
- Saraç, Cemal (2006), “Sözlü İletişim Becerileri Açısından Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi”, **Millî Eğitim, Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi, Edebiyat Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı**, Sayı: 169, Yıl: 34, Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/169/cemal.pdf> (28.06.2010).
- Sınar Çılgın, Alev (2006), “Nurullah Ataç’ın Dil-Edebiyat Eğitimi ve Öğretmenlik Mesleğine Eleştirel Bakışı”, **Millî Eğitim, Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi, Edebiyat Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı**, Sayı: 169, Yıl: 34, Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/169/cilgin.pdf?ref=http://klipyeri.com> (03.01.2011).
- Sönmez, Veysel (2009), **Eğitim Felsefesi**, 9. Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sözen, Erol (2011), **Ortaöğretim 10. Sınıf Coğrafya Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Şahin, İsmet (2007), “Yeni İlköğretim 1. Kademe Türkçe Programının Değerlendirilmesi”, **İlköğretim Online Dergisi**, Sayı: 2, Yıl: 6, 284-304, <http://ilkogretim-online.org.tr> (16.07.2011).
- Şahinel, Melek (2005), “Etkin Öğrenme”, Özcan Demirel (Ed.), **Eğitimde Yeni Yönelimler**, 2. Baskı içinde (49-165), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şan, Mustafa Kemal (2004), **Edebiyata Sosyolojik Bakmak: Edebiyat Sosyolojisinin Tarihinden Basamaklar**, Edisyon Kitap Çalışması, Köksal Alver (Ed.), 91-133, Ankara: Hece Yayınları, http://www.sosyoloji.sakarya.edu.tr/edebiyata_sosyolojik_bakmak_edebiyat_sosyolojisi_tarihinden_basamaklar.pdf (15.06.2011).
- Şan, Sultan (2010), **İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programlarının Derleme ve Değerlendirilmesi**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Şaşan, Hasan, H. (2002), “Yapılandırmacı Öğrenme”, **Yaşadıkça Eğitim Dergisi**, Sayı: 74-75, 49-52, <http://talimterbiye.mebnet.net/ogrenci%20merkezli%20egitim/yapilandirmaciogrenme.pdf> (17.04.2011).
- Şentürk, Cihad (2009), “Eğitimde Yeniden Yapılanma ve Yapılandırmacılık” **Eğitim Dergisi**, Haziran, Sayı: 23, <http://www.egitirim.gen.tr/site/anasayfa/57-23/83-egitimde-yeniden-yapilanma-ve-yapilandirmacilik.pdf> (16.09.2011).
- Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (2005a), **Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Eğitim Öğretim ve Program Dairesi Başkanlığı İlköğretim 1-5. Sınıf Programları Tanıtım El Kitabı**, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- _____ (2005b), “Yeni İlköğretim Programları ve Yeni Yaklaşımlar”, **TTKB İlköğretim Programları**, Ankara: MEB Basımevi, <http://ttkb.meb.gov.tr/prgmufredat.aspx> (22.03.11).
- Tarlan, A. Nihat (1981), **Edebiyat Meseleleri**, İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Taşdelen, Vefa (2006), “Edebiyat Eğitimi: Hermeneutik Bir Yaklaşım”, **Millî Eğitim, Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi, Edebiyat Eğitimi ve Öğretimi Özel Sayısı**, Sayı: 169, Yıl: 34, Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/169/vefa.pdf> (28.06.2010).
- Top, Erol (2009), **Ortaöğretim Dokuzuncu Sınıf Coğrafya Ders Kitaplarının Niteliği Hakkında Öğretmen Görüşlerinin Tespit Edilmesi**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Topçu, Nurettin (2006), **Türkiye'nin Maarif Davası**, İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Türk Dil Kurumu, (1998), **Türkçe Sözlük**, Cilt: 1, 9. Baskı, Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

- _____ (2011), **Eğitim Terimleri Sözlüğü**, <http://tdkterim.gov.tr/?kelime=e%F0itim&kategori=terim&hng=md> (16.03.2011).
- Uçan, Hilmi (2006), “Edebiyat Eğitimi, Estetik Bir Hazzın Edinimi, Okumanın Alışkanlığa Dönüştürülmesi ve Yazınsal Kuramlar”, **Millî Eğitim, Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi, Edebiyat Eğitimi ve Öğretimi Özel Sayısı**, Sayı: 169 Yıl: 34 Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/169/hilmi.pdf> (28.06.2010).
- Uçar, Ayhan (2009), **Hasan Ali Yücel’in Millî Eğitim Bakanlığı Döneminde Orta Öğretimde Gerçekleştirilen Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Uçar, Ertuğrul ve Yeşilyaprak, Binnur (2008), “Öğrenmeden Öğretime”, Binnur Yeşilyaprak (Ed.), **Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretim**, 4. Baskı içinde (310-368), Ankara: Pegem A Akademi.
- Uzun, Yasemin (2009), **Türkiye ve İngiltere’de Edebiyat Öğretimi**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ünal, Fatma ve Ünal, Mehmet (2010), “Türkiye’de Ortaöğretim Programlarının Gelişimi”, **Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi 1**, 110-125, http://sosyalb.gop.edu.tr/9.sayi/8.F.Unal_M.Unal.PDF (07.08.2011).
- Üstel Aydın, Yeliz (2009), **Ortaöğretim Türk Edebiyatı Eğitiminde Oluşturmacı Öğretim Yöntemlerinin Öğrenci Başarısına Etkisi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yalar, Mehmet (2006), “Arap Edebiyatı Bağlamında ‘Edebiyat’ Kavramına Analitik Bir Bakış”, **Nüsha Dergisi**, Yıl: 6, Sayı: 20, 99-116, <http://www.doguedebiyati.com/nusha/20/08-MehmetYalar.doc> (03.07.2011).
- Yangın, Banu (2006), **Türkçe Dersi Öğretim Programı Türkçe Öğretim Programı İnceleme Raporu, Bireysel Değerlendirme Raporları**, EK 1, 49-94.
- Yapıcı, Mehmet (2007a), “Yapılandırmacılık ve Sınıf” **Üniversite ve Toplum Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi**, 7 (2), http://www.universite-toplum.org/pdf/pdf_UT_312.pdf (15.05.2011).
- _____ (2007b), “Yapılandırmacı Ders”, **Üniversite ve Toplum, Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi**, 7 (4), <http://www.universite-toplum.org/text.php?id=339> (15.5.2011).
- Yaşar, Şefik (1998), “Yapısalcı Kuram ve Öğrenme-Öğretme Süreci”, **Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 8 (1-2), 68-75, <http://www.egitim.aku.edu.tr/yapısalcı.pdf> (14.12. 2010).

- Yeni Öğretim Programlarını İnceleme ve Değerlendirme Raporu (2006), **İlköğretim Online Dergisi**, 5 (1), http://ilkogretim-online.org.tr/vol5say1/yenimufredat_raporu%5B1%5D.pdf (20.03.2011).
- Yıldırım, Ali ve Şimşek, Hasan (2003), **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, 6. Baskı, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, M. Cevat ve Dönmez, Burhanettin (2008), “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı Uygulamalarının Sınıf Yönetimine Etkileri Üzerine Bir Çalışma”, **İlköğretim Online Dergisi**, 7 (3), 664-679, <http://ilkogretim-online.org.tr> (12.08.2011).
- Yolbaşlı, Cemal (2010), **Yeni Fizik Öğretim Programının Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yurdakul, Bünyamin (2005), “Yapılandırmacılık”, Özcan Demirel (Ed.), **Eğitimde Yeni Yönelimler**, 2. Baskı içinde (39-65), Ankara: Pegem A yayıncılık.
- _____ (2008), “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Sosyal-Bilişsel Bağlamda Bilgiyi Oluşturmaya Katkısı”, **Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 11 (20), 39-67, <http://sbe.balikesir.edu.tr/dergi/edergi/c11s20/makale/c11s20m4.pdf> (10.07.2011).

EKLER

Ek 1. Mülakata Katılan Öğretmenlerin Profil Tablosu

No	Cinsiyet	Görev Yılı	Görev Yaptığı Lise Türü ve Yeri	Yüksek Lisans
1	Bayan	16	Düz Lise/Merkez	Yok
2	Bayan	9	Düz Lise/Merkez	Yok
3	Bayan	12	Düz Lise/Merkez	Yok
4	Bayan	14	Düz Lise/Merkez	Yok
5	Bayan	11	Düz Lise/Merkez	Yok
6	Bay	33	Düz Lise/Merkez	Yok
7	Bay	13	Düz Lise/Merkez	Yok
8	Bayan	11	Düz Lise/Merkez	Yok
9	Bayan	10	Düz Lise/Merkez	Yok
10	Bay	5 Ay	Düz Lise/Çarşıbaşı	Yok
11	Bayan	12	Fen Lisesi/Merkez	Yok
12	Bay	14	Fen Lisesi/Merkez	Yok
13	Bayan	17	Anadolu Lisesi/Merkez	Yok
14	Bay	14	Anadolu Lisesi/Merkez	Yok
15	Bay	17	Anadolu Lisesi/Merkez	Var
16	Bayan	16	Anadolu Lisesi/Yomra	Yok
17	Bay	8	Anadolu Lisesi/Yomra	Yok
18	Bayan	17	Anadolu Lisesi/Akçaabat	Yok
19	Bayan	6	Anadolu Öğretmen L./Akçaabat	Yok
20	Bay	12	Anadolu İmam Hatip L./Merkez	Var
21	Bayan	15	Anadolu İmam Hatip L./Merkez	Yok
22	Bay	8	Anadolu İmam Hatip L./Akçaabat	Yok
23	Bay	8	Anadolu İmam Hatip L./Akçaabat	Yok
24	Bayan	9	Anadolu İmam Hatip L./Akçaabat	Yok
25	Bayan	31	Endüstri Meslek L./Merkez	Yok
26	Bayan	15	Endüstri Meslek L./Merkez	Yok
27	Bay	3	Endüstri Meslek L./Merkez	Var
28	Bay	9	Endüstri Meslek L./Merkez	Yok
29	Bay	7Ay	Endüstri Meslek L./Merkez	Yok
30	Bay	16	Düz Lise/Merkez	Yok
31	Bayan	8	Anadolu Lisesi/Araklı	Yok
32	Bay	29	Kız Meslek Lisesi/Merkez	Yok
33	Bayan	10	Düz Lise/Akçaabat	Yok
34	Bayan	2	Güzel Sanatlar ve Spor	Yok
35	Bayan	11	Düz Lise/Akçaabat	Yok
36	Bay	12	Düz Lise/Akçaabat	Yok

Ek 2. Mülakat Soruları

1. Yenilenen edebiyat öğretim programını nasıl buluyorsunuz?
2. Yenilenen edebiyat öğretim programının tanıtımına dair bir eğitim aldınız mı?
3. Yenilenen edebiyat öğretim programına göre sınıf ortamı nasıl olmalıdır?
4. Yeni öğretim programında öğretmenin rolü nedir?
5. Yeni öğretim programında öğrencinin rolü nedir?
6. Türk edebiyatı ders kitaplarını nasıl buluyorsunuz?
7. Etkinlik kavramından ne anlıyorsunuz?
8. Sizce ders kitaplarındaki etkinliklerin amaçları nelerdir?
9. Sizce ders kitaplarındaki etkinliklerin özellikleri nelerdir?
10. Sizce ders kitaplarındaki etkinliklerin uygulanabilirlik düzeyleri nelerdir?
11. Sizce yenilenen edebiyat öğretim programı gereğince etkinliklere dayalı olarak ders işlemek üniversite sınavı ile örtüşür mü?
12. Etkinliklere dayalı öğrenme ortamlarını oluştururken nelere dikkat ediyorsunuz?
13. Sizce etkinliklerin uygulanmasını engelleyen etmenler nelerdir?
14. Sizce etkinliklerin başarılı olabilmesi için hangi özelliklere sahip olması gerekir?

ÖZGEÇMİŞ

Özlem KUDUBAN 15.02.1979 tarihinde Trabzon'da doğdu. İlkokul ve ortaokul öğrenimini Trabzon'da İsmetpaşa İlköğretim Okulu'nda yaptı. Ardından Trabzon Endüstri Meslek Lisesi Telekomünikasyon bölümünden haberleşme teknisyeni olarak mezun oldu. 1997 yılında Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği bölümüne girdi. 2001 yılında bu bölümden dördüncülükle mezun oldu. Trabzon'da çeşitli liselerde görev yapan KUDUBAN, hâlen Tefik Serdar Anadolu Lisesi'nde kadrolu olarak çalışmakta ve ortaöğretim kurumlarında okutulan fizik kitaplarının yazıldığı Fizik Kitapları Yazım Komisyonu'nda dil uzmanı olarak görev yapmaktadır. Yabancı dili İngilizcedir.