

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI

**İLKÖĞRETİM TÜRKÇE DERSİ DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRETİM
PROGRAMININ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ**

Gülistan AÇMAZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2011

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI

**İLKÖĞRETİM TÜRKÇE DERSİ DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRETİM
PROGRAMININ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ**

Gülistan AÇMAZ

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Faruk YILDIRIM

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2011

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne;

Bu çalışma, jürimiz tarafından Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Yrd. Doç. Dr. Faruk YILDIRIM
(Danışman)

Üye: Yrd. Doç. Dr. Ayten İFLAZOĞLU SABAN

Üye: Doç. Dr. Ahmet DOĞANAY

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.
.../.../2011

Prof. Dr. Azmi YALÇIN
Enstitü Müdürü

NOT: Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ÖZET

İLKÖĞRETİM TÜRKÇE DERSİ DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRETİM PROGRAMININ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

Gülistan AÇMAZ

Yüksek Lisans Tezi, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Faruk Yıldırım

Mayıs 2011, 140 sayfa

Bu araştırmanın amacı 2009-2010 yılında uygulanan dördüncü sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan okuma, yazma, konuşma, dinleme, görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin ilköğretim dördüncü sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirmektir. Bu temel amaç doğrultusunda ayrıca ilköğretim dördüncü sınıf öğretmenlerinin Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki tüm becerilere ait kazanımlar, etkinlikler, yöntem ve teknikler, araç-gereçler ile ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkındaki görüşleri de belirlenmiştir.

Araştırmada, öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan okuma, yazma, dinleme, konuşma, görsel okuma ve görsel sunu becerileri ile ilgili görüşlerini belirlemek amacı ile nitel ve nicel verilerin beraber toplandığı karma yöntemlerden yakınsayan paralel desen kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, 2009-2010 eğitim öğretim yılında Adana ili merkez ilçelerinde (Seyhan- Yüreğir- Çukurova- Sarıçam) bulunan resmi ilköğretim okullarında görev yapan dördüncü sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel örneklemini belirlemek amacıyla, 2009-2010 eğitim-öğretim yılında, Adana ilinin merkez ilçelerinde (Seyhan- Yüreğir-Çukurova ve Sarıçam) bulunan ilköğretim okulları sosyoekonomik düzeylerine (alt, orta, üst) göre sınıflandırılmış ve oransız küme örnekleme yöntemi ile bu okullar arasından 41 ilköğretim okulu seçilmiştir. Araştırmanın nicel örneklemini seçilen 41 ilköğretim okulunda görev yapan dördüncü sınıf öğretmenleri (175) oluşturmaktadır. Araştırmanın nitel çalışma grubunu oluşturmak için anket uygulanan 41 ilköğretim okulu alt, orta ve üst sosyoekonomik düzey olarak sınıflandırılmıştır. Boyutsal örnekleme kullanılarak her

sosyoekonomik düzeyi temsil edecek şekilde 10 öğretmen araştırmanın nitel örneklemini oluşturmuştur.

Araştırmada, araştırmacı tarafından geliştirilen anket formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada toplanılan nicel verilerin analizinde frekans, yüzde ve aritmetik ortalama teknikleri kullanılmıştır. Veriler bilgisayar ortamında SPSS 11.5 programıyla çözümlenmiştir. Araştırmada nitel veriler, içerik analiz yöntemiyle analiz edilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin çoğunluğu genel olarak uygulanan Türkçe programı ile ilgili olumlu görüşlerde bulunmuşlardır. Öğretmenler Türkçe programının uygulanmasına en büyük engel olarak sınıf mevcutlarının fazla olmasını ve okuldaki araç-gereçlerin eksikliğini göstermiştir. Öğretmen görüşlerinin tüm öğrenme alanları için benzer olduğu görülmüştür. Görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanları için çok büyük olmamakla beraber katılım yüzdelerinin farklılaşması dikkat çekmiştir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe dersi, program geliştirme, program değerlendirme

ABSTRACT**EVALUATION OF FOURTH GRADE TURKISH CURRICULUM IN TERMS
OF TEACHERS OPINIONS****Gülistan AÇMAZ****Master Thesis, Department of Elementary Education****Supervisor: Asist. Prof. Dr. Faruk YILDIRIM****May 2011, 140 pages**

The aim of this research is to evaluate the reading, writing, listening, speaking, visual reading and visual presentation skills included in Turkish Curriculum -which has been valid since 2009-2010 academic years for the 4th grade of elementary schools - according to teachers' views. In addition to this overall objective of the study, elementary school 4th grade teachers' opinions about students' acquisitions, activities, methods and techniques, materials and lastly, measurement and evaluation were investigated.

To determine teacher's opinions about reading, writing, listening, speaking, visual reading and visual presentation skills in the Turkish curriculum, convergent parallel mixed methods design in which qualitative and quantitative data were collected together was used. The population of this study is fourth grade teachers who work in Adana's central districts (Seyhan, Yüreğir, Çukurova and Sarıçam), in 2009-2010 academic year. To determine the quantitative sample of this research, elementary school in Adana's central districts (Seyhan, Yüreğir, Çukurova and Sarıçam) were classified in terms of their socio-economic level and 41 schools were chosen using randomly cluster sampling method. Quantitative sample of this research consists of 175 fourth grade teachers working in these 41 elementary schools. To determine the qualitative sample of this research 41 elementary schools in which questionnaires were applied were classified as low- middle and high socioeconomic levels. 10 teachers constitute the qualitative sample of this research caring that all of the socioeconomic levels were represented in this research using dimensional sampling.

In this research a questionnaire and a semi-structured interview form which developed by researcher were used. In this research, quantitative data were calculated in

terms of frequency, percentages and arithmetic mean. Data were calculated on the computer with SPSS 11.5 packet program. Content analysis was conducted to analyze the qualitative data.

As a result of the study it was determined that majority of the teachers have positive opinions about Turkish curriculum. Besides, it is found that teachers think that the biggest obstacles in implementing Turkish curriculum are crowded classes and the lack of materials. It was seen that teachers' opinions were similar for all of the learning areas. It is remarkable that there are few differentiations about percentage of agreement in terms of visual reading and visual presentation learning areas.

Keywords: Turkish lesson, curriculum development, curriculum evaluation



ÖNSÖZ

Bu araştırma, Adana ili merkez ilçelerinde (Seyhan, Çukurova, Yüreğir ve Sarıçam) bulunan ilköğretim okullarında görev yapan dördüncü sınıf öğretmenlerinin, 2009-2010 yılında uygulanan dördüncü sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan okuma, yazma, konuşma, dinleme, görsel okuma ve görsel sunu becerilerine ilişkin görüşlerini tespit etmek amacı ile yapılmıştır. Araştırmada elde edilen bulguların alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmamın başlangıcından bitimine kadar değerli görüşleriyle bana yol gösteren değerli danışman hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. Faruk YILDIRIM'a, anket hazırlama sürecinde ve araştırmanın gerçekleştirilmesinde görüş ve önerileri ile yardımlarını esirgemeyen Sayın Doç. Dr. Ahmet DOĞANAY'a, Yrd. Doç. Dr. Ayten İFLAZOĞLU SABAN'a ve Yrd. Doç. Dr. Mehmet KARAKUŞ'a teşekkür ederim.

Ayrıca, araştırmanın uygulama aşamasının gerçekleştirilmesine katkıda bulunan, değerli zamanlarını ayırarak ilgi ve yardımlarını esirgemeyen tüm öğretmenlere teşekkür ederim.

Çalışmalarımın her anında bana destek olan ve moral veren değerli arkadaşlarım Elif ASLAN ve Arş. Gör. Ferat YILMAZ'a, manevi destekleriyle bana güç veren iş arkadaşlarıma, tezin her anında benimle aynı hissiyatı paylaşan, destekleriyle yanımda olan aileme sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Gülistan AÇMAZ

Adana, 2011

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET	i
ABSTRACT.....	iii
ÖNSÖZ	v
TABLolar LİSTESİ	x
EKLER LİSTESİ.....	xii

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem.....	2
1.2. Araştırmanın Amacı.....	3
1.2.1. Genel Amaç	3
1.2.2. Alt Amaçlar	4
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Sayıtlılar.....	5
1.5. Sınırlılıklar	5
1.6. Kısaltmalar.....	5

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Açıklamalar	6
2.1.1. Eğitim Programı.....	6
2.1.2. Program Geliştirme.....	7
2.1.3. Program Değerlendirme.....	9
2.1.4. İlköğretim Programlarının Değişmesini Gerekli Kılan Etmenler.....	11
2.1.5. 2004-2005 İlköğretim Programlarının Özellikleri.....	12
2.1.6. 2004-2005 Türkçe Dersi Öğretim Programının Özellikleri.....	15
2.1.7. İlköğretim Türkçe Programlarının Dayandığı Temel Eğitim Yaklaşımları ..	17
2.1.7.1. Yapılandırmacı Yaklaşım:.....	18
2.1.7.2. Çoklu Zekâ Kuramı:.....	19

2.1.8. Türkçe Öğretim Programında Öğrenme Alanları	21
2.1.8.1. Dinleme	23
2.1.8.2. Konuşma.....	25
2.1.8.3. Okuma	28
2.1.8.4. Yazma.....	30
2.1.8.5. Görsel Okuma ve Görsel Sunu.....	32
2.2. İlgili Araştırmalar	33

BÖLÜM III YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli.....	39
3.2. Evren ve Örneklem	39
3.3. Veri Toplama Araçları	43
3.4. Verilerin Toplanması	45
3.5. Verilerin Analizi	45

BÖLÜM IV BULGULAR

4.1. Nicel Verilerin Analizi Sonucunda Elde Edilen Bulgular	47
4.1.1. Öğretmenlerin Dördüncü Sınıf TDÖP’de Yer Alan Amaç ve Kazanımların Öğrenme Alanlarına Uygunluğuna İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular	47
4.1.2. Öğretmenlerin Dördüncü Sınıf TDÖP’de Yer Alan Temaların Öğrenme Alanlarına Uygunluğuna Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	48
4.1.3. Öğretmenlerin Dördüncü Sınıf TDÖP’de Yer Alan Etkinliklerin Öğrenme Alanlarına Uygunluğuna Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	51
4.1.4. Öğretmenlerin Dördüncü Sınıf TDÖP’de Yer Alan Yöntem ve Tekniklerin Öğrenme Alanlarına Uygunluğuna Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	53
4.1.5. Öğretmenlerin Dördüncü Sınıf TDÖP’ de Önerilen Araç Gereçlerin Öğrenme Alanlarının Uygunluğuna Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	55
4.1.6. Öğretmenlerin Dördüncü Sınıf TDÖP’ de Yer Alan Ölçme Değerlendirme Yöntemlerinin Öğrenme Alanlarına Uygunluğuna Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	57

4.2. Nitel Verilerin Analizi Sonucunda Elde Edilen Bulgular.....	59
4.2.1. Dördüncü Sınıf TDÖP’ de Yer Alan Amaç ve Kazanımların Öğrenci Seviyesine Uygunluğuna İlişkin Öğretmen Görüşleri	59
4.2.2. Dördüncü Sınıf TDÖP’de Yer Alan Temalara İlişkin Öğretmen Görüşleri..	64
4.2.3. Dördüncü Sınıf TDÖP’de Yer Alan Etkinliklere İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	68
4.2.4. Dördüncü Sınıf TDÖP’de Yer Alan Yöntem ve Tekniklere İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	74
4.2.5. Dördüncü Sınıf TDÖP’de Önerilen Araç Gereçlere İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	76
4.2.6. Dördüncü Sınıf TDÖP’de Yer Alan Ölçme Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	80
4.2.7. Türkçe Dersi Öğretim Programının Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretmen Görüş ve Önerileri	85
4.2.8. Türkçe Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüş ve Önerileri	87

BÖLÜM V

TARTIŞMA ve YORUM

5.1. TDÖP’de Yer Alan Amaç ve Kazanımlara İlişkin Tartışma	89
5.2. TDÖP’de Yer Alan Temalara İlişkin Tartışma.....	94
5.3. TDÖP’de Yer Alan Etkinliklere İlişkin Tartışma	95
5.4. TDÖP’de Yer Alan Yöntem ve Tekniklere İlişkin Tartışma.....	97
5.5. TDÖP’de Önerilen Araç-Gereçlere İlişkin Tartışma.....	98
5.6. TDÖP’de Yer Alan Ölçme Değerlendirmeye İlişkin Tartışma	101
5.7. Öğretmenlerin Genel Görüş ve Önerilerine İlişkin Tartışma	103

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar	106
6.1.1. TDÖP’de Yer Alan Amaç ve Kazanımlara İlişkin Sonuçlar	106
6.1.2. TDÖP’de Yer Alan Temalara İlişkin Sonuçlar	107
6.1.3. TDÖP’de Yer Alan Etkinliklere İlişkin Sonuçlar.....	109

6.1.4. TDÖP’de Yer Alan Yöntem ve Tekniklere İlişkin Sonuçlar.....	110
6.1.5. TDÖP’de Önerilen Araç Gereçlere İlişkin Sonuçlar	111
6.1.6. TDÖP’de Yer Alan Ölçme Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Sonuçlar	112
6.1.7. Öğretmenlerin Genel Görüş ve Önerilerine İlişkin Sonuçlar	114
6.2. Öneriler	116
6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	116
6.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler	118
KAYNAKÇA.....	120
EKLER	129
ÖZGEÇMİŞ	140



TABLOLAR LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 1. Öğretmenlerin Cinsiyetlere Göre Dağılımı.....	40
Tablo 2. Öğretmenlerin Hizmet Sürelerine Göre Dağılımı.....	40
Tablo 3. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okullara Göre Dağılımı	41
Tablo 4. Öğretmenlerin Okuttukları Sınıfların Mevcutlarına Göre Dağılımı	41
Tablo 5. Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programının Tanıtımı veya Herhangi Bir Öğesine Yönelik Hizmet İçi Eğitim Alma Durumlarının Dağılımı.....	42
Tablo 6. Öğretmenlerin Program Geliştirme ya da Program Değerlendirme Konularında Hizmet İçi Eğitim Alma Durumlarının Dağılımı.....	42
Tablo 7. Görüşme Yapılan Öğretmenlere Ait Kişisel Bilgiler.....	43
Tablo 8. TDÖP’ de Yer Alan Öğrenme Alanlarının Kazanımlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Dağılımı	48
Tablo 9. TDÖP’ de Yer Alan Temaların Öğrenme Alanlarına Uygunluğuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Dağılımı	50
Tablo 10. TDÖP’ de Yer Alan Etkinliklerin Öğrenme Alanlarına Uygunluğuna Yönelik Görüşlerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı	51
Tablo 11. TDÖP’ de Yer Alan Yöntem ve Tekniklerin Öğrenme Alanlarına Uygunluğuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Dağılımı ...	54
Tablo 12. TDÖP’de Önerilen Araç Gereçlerin Öğrenme Alanlarına Uygunluğuna Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı	55
Tablo 13. TDÖP’ de Yer Alan Ölçme Değerlendirme Yöntemlerinin Öğrenme Alanlarına Uygunluğuna Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	57
Tablo 14. TDÖP’de Yer Alan Amaç ve Kazanımların Dil Gelişimi Açısından Öğrenci Seviyesine Uygunluğuna İlişkin Görüşler	59
Tablo 15. TDÖP’de Yer Alan Amaç ve Kazanımların Öğrencilerin Olgunluk Seviyelerine Uygunluğuna İlişkin Görüşler	62
Tablo 16. TDÖP’de Yer Alan Temaların Yeterliliğine İlişkin Görüşler	64
Tablo 17. TDÖP’de Yer Alan Temalarda Kullanılan Metinlerle İlgili Görüşler.....	65
Tablo 18. TDÖP’de Yer Alan Temaların Öğrenme Alanlarını Geliştirecek Nitelikte Olup Olmadığına İlişkin Görüşler	67

Tablo 19. TDÖP’de Yer Alan Etkinliklere İlişkin Genel Görüşler	68
Tablo 20. TDÖP’de Yer Alan Etkinlikleri Uygulama Sıklığına İlişkin Görüşler.....	70
Tablo 21. TDÖP’de Yer Alan Etkinliklerin Yeterliliğine İlişkin Görüşler	71
Tablo 22. TDÖP’de Etkinlik Geliştirme İhtiyacına Yönelik Görüşler	72
Tablo 23. TDÖP’de Yer Alan Etkinlikleri Uygulamada Mevcudun Etkilerine İlişkin Görüşler	73
Tablo 24. TDÖP’de Yer Alan Yöntem ve Tekniklerle İlgili Yapılan Açıklamaların Yeterliliğine İlişkin Görüşler	74
Tablo 25. TDÖP’de Kullanılan Yöntem ve Tekniklere İlişkin Görüşler.....	75
Tablo 26. TDÖP’de Yer Alan Yöntem ve Tekniklerle İlgili Yeterli Bilgiye Sahip Olunup Olunmadığına İlişkin Görüşler	76
Tablo 27. TDÖP’de Kullanılan Araç-Gereçlere İlişkin Görüşler	76
Tablo 28. TDÖP’de Kullanılabilecek Araç-Gereçlerin Açık Bir Şekilde İfade Edilip Edilmediğine İlişkin Görüşler	78
Tablo 29. TDÖP’de Önerilen Teknolojik Araç-Gereçler Konusunda Okul İmkânlarının Yeterliliğine İlişkin Görüşler	78
Tablo 30. TDÖP’de Yer Alan Teknolojik Araç-Gereçleri Kullanma Yeterliliğine İlişkin Görüşler	79
Tablo 31. TDÖP’de Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Görüşler	80
Tablo 32. TDÖP’de Değerlendirme Yapılırken İzlenilen Yola İlişkin Görüşler.....	81
Tablo 33. TDÖP’de Yer Alan Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Görüşler	82
Tablo 34. Öz Değerlendirme, Akran Değerlendirme ve Grup Öz Değerlendirme Formlarını Objektifliğine İlişkin Görüşler	84
Tablo 35. TDÖP’nin Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşler	85
Tablo 36. TDÖP’ye İlişkin Görüş ve Öneriler	87

EKLER LİSTESİ

	Sayfa
Ek 1. Araştırma İzni	128
Ek 2. Anket Formu	129
Ek 3. Görüşme Formu	137



BÖLÜM I

GİRİŞ

Her toplum için değişim kaçınılmaz bir süreçtir. Toplumsal alanda yaşanan bu değişim “toplumsal yapının ve onu oluşturan toplumsal ilişkiler ağının ve bu ilişkileri belirleyen toplumsal kurumların değişmesi” olarak tanımlanabilir (Tezcan, 1994, s.191). Toplumun gerçek anlamda değişebilmesi için yapılan her değişimin, bir reform niteliğinde olması gerekmektedir. Türkiye Cumhuriyeti, toplumsal alanda en büyük reformları Kurtuluş Savaşı’ndan sonraki ilk yıllarda yaşamıştır. Bu reformların amacı, Türk toplumunun geleneksel, duygusal ve örflere dayanan yaşam biçimini rasyonel ve modern fikirlerle değiştirerek modernleştirmektir (Karpaz, 1959, s. 53). Bu amacı gerçekleştirmek için özellikle eğitim alanında ciddi ve hızlı değişikliklere gidilmiştir. Eğitim alanında yapılan hızlı değişimlerle, bir yandan toplumun ihtiyaçlarına uygun insan yetiştirilmesi beklenilirken, diğer yandan da ekonominin ihtiyaç duyduğu nitelikli insan gücünü yetiştirmek hedeflenmiştir (Gök, 1999, s. 5).

Yaşanılan değişiklikler ne olursa olsun eğitim sistemleri, her dönemde belirli görevler üstlenmiştir. Bu görevler, kültür mirasın sonraki nesillere aktarılması, çocuğun toplumsallaşması, toplumda birlik ve dayanışma ruhu uyandırma, yenilikçi ve değişim sağlayıcı eleman yetiştirme gibi görevlerdir (Tezcan, 1992, s.48-51). Bütün bunlar dışında eğitim sistemleri teknolojinin gelişimini de sağlamaktadır. Ancak, eğitim sistemleri teknolojinin gelişimini sağlamakla kalmayıp, aynı zamanda teknolojinin gelişimden etkilenmektedir. Eğitim ve teknoloji arasındaki bu etkileşim, öğrencilerin teknoloji alanında yaşanan hızlı değişimlere, kültür geçişlerine, ülkelerarası ekonomik yarışlara ve küreselleşme gibi gelişmelere uyum sağlamasına yardımcı olabilecek bir eğitim anlayışını zorunlu hale getirmiştir (Varış, 1996, s.10). Bu doğrultuda 2004 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yeni bir reform çalışması hayata geçirilmiştir. 2004-2005 öğretim yılında pilot olarak denenen ve 2005-2006 öğretim yılında tüm ilköğretim okullarında uygulamaya konulan Yeni İlköğretim programlarında (Türkçe, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Fen ve Teknoloji, Matematik), yapılandırmacı eğitim kuramının esas alındığı ifade edilmiştir. Bu doğrultuda ilköğretim Türkçe Programı da Yapılandırmacı eğitim anlayışı doğrultusunda yenilenmiştir.

1.1. Problem

Geçmiş yüzyıllarda bilgi birikiminin, kültürel değerlerin ve yaşamsal becerilerin yeni nesillere aktarılması olarak görülen eğitim anlayışı, günümüz toplumlarının ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikte değildir (Doğanay, 2001, s.171). Günümüzdeki ihtiyaçlar doğrultusunda hizmet verecek bir eğitim anlayışı, verilenle yetinmeyen, araştırma becerilerine sahip, bilgiyi araştıran ve bilgiye ulaşan, bilgiyi üreten, yaratıcı ve eleştirel bir bakış açısına sahip olan daha çağdaş bireyler yetiştirmeyi hedeflemelidir. Bu becerileri kazandırmayan bir eğitim sisteminin çeşitli problemleri olduğu söylenebilir. Ancak bu problemlerin çözümleri; masa başında ve kâğıt üzerinde değil problemin kaynağında okulda veya eğitim sisteminin bütününde aranmalıdır (Demirel, 2000, s.27). Etkili bir eğitimin temelini güçlü bir planlama ve değerlendirme oluşturmaktadır. Bu nedenle dünyada olduğu gibi ülkemizde de eğitimin daha etkili bir hale getirilmesi için eğitim programlarının geliştirilmesine yönelik nır çok çalışma yapılmaktadır.(Öztürk ve Tuncel 2006, s.184).

Bir ülkenin eğitim sistemi, tüm ihtiyaçları karşılayacak şekilde çağın şartlarına göre mükemmeli yakalamış olabilir; ancak özellikle günümüz dünyasında bu sadece belirli bir zaman için geçerli olacaktır. Çok zor ulaşılabilen, “mükemmel” bir sistem bile ilerleyen zaman içinde kendini yenileme ihtiyacıyla yüz yüze gelebilir. Çünkü Varış’ın da (1996, s. 3-5) belirttiği gibi eğitim etkinliklerinin genel amacı, genç kuşakların topluma en verimli şekilde uyum göstermelerini sağlamaktır. Zaman toplumun ihtiyaçlarını sürekli değiştirdiğinden, eğitim de bu değişime uyum sağlamaya çalışmalıdır. Türk eğitim sistemi de genel olarak incelendiğinde, yaşanan toplumsal ve küresel değişimlere uyum çabaları görülmektedir.

Türk eğitim sistemi tarihsel süreç içerisinde incelendiğinde, Osmanlı döneminde uzun bir süre yaşanan parlak bir dönemin ardından dünyada meydana gelen değişimlere gösterilen direnç, yeniliklere ayak uyduramayan Osmanlı devletini içinden çıkılmaz bir hale sürüklemiştir. Daha sonraları eğitimde ilk yenileşme hareketleri olarak görülen askeri okullarda meydana gelen değişimleri sırasıyla şu dönemler takip etmiştir (Akyüz, 1999, s.140) :

1. Eğitimde Yenileşme Hareketleri Dönemi (1776-1839)
2. Tanzimat Dönemi (1839- 1878)
3. Mutlakıyet Dönemi (1878- 1908)

4. II. Meşrutiyet Dönemi (1908- 1918)
5. Cumhuriyet Dönemi (1923'ten günümüze)

Bu dönemlerde yapılan değişimler birçok tarihi adımı içinde barındırmaktadır. Özellikle Cumhuriyet Döneminde Atatürk önderliğinde gerçekleştirilen değişimler eğitim tarihimiz için büyük bir önem arz etmektedir. Bu dönemde, eğitim ve öğretim milli, laik, demokratik bir anlayışla geliştirilmeye çalışılmış, böylece kişilikli, özgür ve yaratıcı aktif nesillerin yetiştirilmesi amaçlanmıştır (Akyüz, 1999 s.148). Yakın zamanda da bu amaçla 2004-2005 ilköğretim programları hazırlanmıştır.

2004-2005 ilköğretim programlarından biri Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programıdır. Hazırlanan bu programda; öğrencilere Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, eleştirel ve yaratıcı düşünme, bilgiyi kullanabilme, üretme ve girişimcilik gibi beceriler ile kişisel ve sosyal değerlerin kazandırılması hedeflenmiştir (MEB, 2009). Bunun dışında, bu öğretim programı yoluyla dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu ile ilgili dil becerileri ile metinler arası düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerin geliştirilmesine çaba gösterilmiştir (Kıroğlu, 2006, s.19). Türkçe öğretim programına ait bu çabaların ne kadar etkili olduğunu görebilmek için sistem aralıksız bir şekilde değerlendirilmeli ve elde edilen değerlendirme sonuçları yeni program tasarımlarına yansıtılmalıdır (Gözütok, 2001). Yapılan bu değerlendirme çalışmalarında, programın uygulayıcıları olarak öğretmenlerin görüşleri büyük önem arz etmektedir.

Problem Cümlesi: İlköğretim 4. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı öğretmenlerce nasıl değerlendirilmektedir ve temel dil becerilerinin kazandırılması sırasında karşılaşılan olumlu/ olumsuz durumlara yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?

1.2. Araştırmanın Amacı

1.2.1. Genel Amaç

Bu çalışmanın genel amacı İlköğretim 4. sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programını (TDÖP) ve temel dil becerilerinin kazandırılması sırasında yaşanan olumlu/olumsuz durumları öğretmen görüşlerine göre değerlendirmektir.

1.2.2. Alt Amaçlar

Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Dördüncü sınıf TDÖP' de yer alan temel öğrenme alanlarına (okuma, yazma, dinleme, konuşma, görsel okuma ve görsel yazma) yönelik amaç ve kazanımlara ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
2. Dördüncü sınıf TDÖP' de yer alan temel becerilerin kazandırılması için öngörülen temalara yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?
3. Dördüncü sınıf TDÖP' de yer alan temel becerilerin kazandırılması için öngörülen etkinliklere yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?
4. Dördüncü sınıf TDÖP' de yer alan temel becerilerin kazandırılması için öngörülen yöntem ve tekniklerin uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?
5. Dördüncü sınıf TDÖP' de yer alan temel becerilerin kazandırılması için kullanılması öngörülen araç gereçlere yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?
6. Dördüncü sınıf TDÖP' de yer alan temel becerilerin kazandırılması için öngörülen ölçme değerlendirme sürecine yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?
7. Dördüncü sınıf TDÖP' de yer alan temel becerilerin kazandırılması sırasında karşılaşılan olumlu/olumsuz durumlara yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?
8. Dördüncü sınıf TDÖP' nin temele aldığı eğitim yaklaşımlarına yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

TDÖP' de öğrenciye kazandırılması gereken beceriler; dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu olarak belirlenmiştir. Türkçe dersiyle kazandırılmak istenen bu beceriler, mevcut tüm dersler için gerekli olan ön koşul becerilerdir. Bundan dolayı TDÖP'nin başarıyla uygulanmasının diğer derslerdeki başarı durumunu da büyük ölçüde etkileyebileceği söylenebilir. Bu yüzden bu öğretim programı üzerinde önemle durulması gerekmektedir. Ancak her programda olabileceği gibi bu programda da çeşitli aksaklıklar olabilir. Bu aksaklıkların belirlenmesi için yapılacak program değerlendirmelerinde de başvurulabilecek en önemli kaynaklardan biri programların uygulayıcıları olan öğretmenlerdir. Program değerlendirmesi için öğretmen görüşlerine başvurmak aynı zamanda öğretmenlerin programa ilişkin

inançlarını da ortaya koyması açısından önemlidir. Programlardaki aksaklıkları belirlemek ve öğretmenlerin programlara yönelik inançlarını belirlemek için programın öğelerini sürekli olarak gözden geçirmek, hedeflerin gerçekleşip gerçekleşmediğini anlamak, gerçekleşmeyen hedeflerin gerçekleşmeme nedenlerini araştırmak programın geçerliliği açısından bir gerekliliktir.

Bu gereklilik doğrultusunda, araştırmada elde edilecek sonuçlar TDÖP' de yer alan temel becerilere yönelik kazanımlar, etkinlikler, kullanılan yöntem ve teknikler, ölçme ve değerlendirme süreçleriyle ilgili olarak öğretmenlerin görüşlerinin ne olduğunu belirlemeye yardımcı olacaktır. Ayrıca uygulamada karşılaşılan sorunlar ve programın ne derece uygulandığına yönelik elde edilen bilgiler programı hazırlayan yetkili mercilere kaynaklık edebilir. Bunun yanı sıra elde edilecek sonuçlar dördüncü sınıf öğretmenlerinin öğretim çalışmalarına rehberlik edebilir. Diğer araştırmacılar, bu araştırma ile belirlenmiş olan TDÖP ile ilgili sorunların çözümüne odaklanabilir, bu konuda yeni araştırmalar yapabilir.

1.4. Sayıtlılar

Bu araştırmanın sayıtlıları aşağıda sıralanmıştır:

1. Öğretmenlerin anket sorularına içtenlikle cevap verdikleri varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Adana ilinin merkez ilçelerinden (Seyhan- Yüreğir- Çukurova- Sarıçam) seçilen 41 resmi ilköğretim okulu ile bu okullarda görev yapan 175 dördüncü sınıf öğretmenin görüşleri ile sınırlıdır.
2. Veriler araştırmacı tarafından hazırlanan anket ve yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.6. Kısaltmalar

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

Ö: Öğretmen

SED: Sosyo Ekonomik Düzey

TDÖP: Türkçe Dersi Öğretim Programı

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde kuramsal açıklamalar ve ilgili araştırmalar başlığı altında araştırmanın amacı ile ilgili kuramsal çerçeve, literatür taranarak oluşturulmuştur.

2.1. Kuramsal Açıklamalar

2.1.1. Eğitim Programı

Türk Dil Kurumu sözlüğüne göre program, yapılacak bir işin bölümlerini, bölümlerin sırasını ve zamanını gösteren tasarı şeklinde tanımlanmıştır (<http://www.tdk.gov.tr>).

Eğitim programı ise öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir (Demirel, 2007). Doğan'a (1997) göre eğitim programı, öğretmene neyi, niçin ve nasıl öğreteceğini; yöneticiye, hangi fiziki tesislere ihtiyaç olacağını, müfettişe neyi, nasıl değerlendireceğini; öğrenciye ne öğreneceğini ve kendisinden ne beklendiğini gösteren kılavuzdur. Ertürk (1982, s.95) eğitim programını “yetişek” olarak ifade eder ve yetişegi öğrenci açısından bir öğrenme yaşantıları düzeni, eğitimci açısından ise bir eğitim durumları düzeni olarak tanımlar. Doğan (1975, s.36), eğitim programını, “öğrencilerde beklenen öğrenmeyi meydana getirebilmek için planlanmış faaliyetlerin tamamı” olarak açıklar. Bir eğitim programının unsurları genellikle şunlardır (Hesapçıoğlu, 2011, s. 117).

- Hedef: Amaç, ilke ve açıklamalar
- İçerik: Ders konuları, konuların düzenlenmesi/ders dağıtım ve haftalık çalışma çizelgesi
- Eğitim durumları: Öğretme-öğrenme süreçleri, yöntem, teknik, araç ve gereçler
- Sınama durumları: Değerlendirme süreci

Eğitim programları, eğitim faaliyetlerine yönlendirir, eğitimin aynı amaçlar çerçevesinde hemen hemen aynı yönde gerçekleşmesini sağlar, verimi arttırır, mesleğe yeni başlayan öğretmenlere rehberlik eder. Bu avantajların hayata geçmesi için, bir

eğitim programında bulunması gereken özellikler şunlardır (Büyükkaragöz ve Çivi, 1999, s.191-194):

İşlevsellik: Eğitim programının, programda yer verilen konuların ve etkinliklerin yaşama dönük olması yanında, bireyin ve toplumun ihtiyaçlarına cevap vermesi, bireyin yeteneklerini ortaya çıkarması ve geliştirmesi demektir

Esneklik: Esnek bir program öğretmene bilimsel ve teknolojik gelişimleri, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını, okulun bulunduğu yerin özelliklerini göz önünde bulundurarak konuların ayrıntılarını belirleme ve bunları ele alma imkânı verir. Bir program, bir ülkedeki okulların bulunduğu yerlerin çevre ve iklim bakımından farklı olması, öğrenciler arasında bireysel farkların olması, bilimsel, teknolojik ve toplumsal alanlarda hızlı gelişmelerin meydana gelmesi nedeniyle esnek olmalıdır.

Devletin ve toplumun görüş ve isteklerine uygunluk: Eğitim kurumları toplumu oluşturan bireylere, milli değerleri ve idealleri kazandırmakla görevlidir. Eğitim programlarında bulunan çeşitli dersler ve etkinlikler, devletin dayandığı temel felsefe ve ilkelerin öğrencilere kazandırılmasına yönelik olmalıdır.

Uygulayıcılara yardımcı olma: Hazırlanmış kusursuz bir program bile yetersiz ve kötü bir uygulama ile verimliliğini kaybeder. Bundan dolayı programın başarıya ulaşmasında programın uygulayıcıları olan öğretmenlere yapılan rehberlik çalışmaları büyük önem arz etmektedir.

Ülkelerin eğitim sistemlerinin temelini, eğitim programları oluşturur. Eğitim sisteminde ortaya çıkan problemlerin çözümü, izlenen Milli Eğitim Politikasına ve eğitim programlarının geliştirilmesine bağlıdır. Çünkü eğitim programları, nasıl bir insan yetiştirileceği sorusunun cevabını içermektedir (Yüksel, 2003). Ancak, nasıl bir insan yetiştirileceğine dair sorunun cevabı, her zaman her yerde aynı değildir. Değişen zaman ve mekânla nasıl bir insan yetiştirileceğine ilişkin ihtiyaç ve fikirler farklılık gösterebilmektedir. Bu yüzden, eğitim programları değişen zamana ve ihtiyaçlara ayak uydurmak zorundadır. Bu bağlamda yapılan program geliştirme çalışmaları büyük önem kazanmaktadır.

2.1.2. Program Geliştirme

Program geliştirme, öğretim programlarının amaçlarının, ders konularının, öğretim yöntemlerinin ve değerlendirme süreçlerinin düzeltilmesi, yenileştirilmesi, denenmesi ve denendikten sonra genelleştirilmesi işidir (Oğuzkan, 1981, s.129).

Ertürk'e (1975) göre program geliştirme, öğretim programının öğeleri arasında gelişmeye dönük, karşılıklı ve döngüsel etkileşimi sağlayan bir süreçtir. Demirel'e (2007, s.5) göre program geliştirme, eğitim programının hedef, içerik, öğrenme öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünüdür. Sonuç olarak (Varış, 1996, s.17) program geliştirme;

- Mevcut programı geliştirerek, öğrencide istenen davranış değişikliğini sağlamaktır.
- Merkez ile okul arasında bir iletişim gerektirmektedir.
- Devamlı, kapsamlı, uygulamalı bir süreci ifade etmektedir.

Program geliştirme gelişigüzel yapılamamaktadır. Program geliştirmede istenilen sonuçlara ulaşmak için programın amaç, içerik, öğretme-öğrenme süreçleri vb. değerlendirme alanlarında analizlerin yapılması gerekmektedir (Uçan, 1989, s.59). Bunun yanı sıra program geliştirmede, öğretme-öğrenme durumlarını gösteren ayrıntılı bir planlama yapılmakta ve ihtiyaçlar belirlenmektedir. İhtiyaç analizi sonuçlarına göre; hedef-davranış, eğitim durumları ve değerlendirme süreçleri oluşturulmaktadır (Yılmaz ve Sünbül, 2000, s. 45). Turgut (1983, s. 217) bir program geliştirme sürecinde izlenmesi gereken aşamaların şunlar olduğunu belirtmektedir.

- Program taslağının ve yardımcı materyallerin hazırlanması,
- Taslağın gerçek durumlarda denenmesi,
- Deneme verilerinin değerlendirilmesi,
- Taslağın değerlendirme sonuçlarına göre düzeltilmesi ve yayılması.

Program geliştirme, karmaşık bir süreçtir. Bu karmaşıklığı azaltmak için, belli bir model temel alınarak program geliştirme süreci daha anlaşılır ve sistematik bir hale getirilebilir. Bu modeller ve ilişkili oldukları teoriler, önceliklerin ve hedef noktalarının belirlenmesine ve programın değerlendirilmesi aşamasında ölçütlerin oluşturulmasına yardımcı olur.

2.1.3. Program Değerlendirme

Bir program uygulamaya konmadan önce, denel bir niteliğe sahiptir. Program taslağının uygulamaya geçildikten sonra ne sonuçlar verebileceği önceki uygulamalara bakılarak tahmin edilebilse de kesin yargıya ancak taslak uygulanıp öğrenciler üzerindeki etkileri ortaya çıkarıldıktan sonra ulaşılabilir. Program taslağı uygulamaya konulursa, uygulama bulgularını değerlendirme fırsatı doğar. Bu fırsatla beraber değerlendirme sonuçları taslaktaki yanlışları düzeltmede kullanılabilir (Turgut, 1983, s.217).

Programın amaca hizmet edip etmediği ancak ürüne bakılarak anlaşılabilir. Programın ürünü, yetiştirilen öğrencinin bazı davranışlarıdır. Bu davranışların uygulanan program sonunda gerçekleşip gerçekleşmediğini ve programın iyi işleyip işlemediğini anlamak için, yetiştirilmiş öğrencinin istendik davranışlara sahip olup olmadığına bakılmalıdır. Bunun için de programın değerlendirilmesi gerekir (Ertürk, 1975, s.108-109).

Programların değerlendirilmesini gerektiren bazı durumlar bulunmaktadır. Bu durumların başında toplumsal değişimler gelmektedir. Toplumsal değişimler, bireylerin değer yargıları, gelenekleri, teknolojiyi yaratma, kullanma biçimleri, kültürleri, iletişim biçimleri üzerinde meydana gelmektedir. Toplumsal değişimde süreç, toplumdaki ilişkiler ağının, bu ilişkileri düzenleyen toplumsal kurumların ve sonuçta toplumsal yapının değişmesini içermektedir (Hoşgörür, 2001,s.108). Demografik yapı (nüfusun yaşa, cinsiyete ve bölgelere göre yapısı), hızlı nüfus artışı, kentlere göç, ekonomik yapı toplumdaki değişimlerin başlıcalarını oluşturmaktadır. Toplumdaki değişimin eğitimi de etkileyeceği gerçeğinden hareketle eğitim programlarının bu değişimler göz önünde bulundurularak değerlendirilmesi gerekmektedir.

Program değerlendirmeyi gerekli kılan bir diğer etmen bilim ve teknolojiadaki baş döndürücü değişiklikler ve bilginin hızla artışıdır. Teknoloji ve bilimin ulaştığı hız, bilginin geçerlilik süresini kısaltmaktadır. Teknolojik gelişmelerin bu denli hızlı olması, eğitimin de yoğun bir şekilde teknolojiden yararlanmasını zorunlu kılmaktadır (Baloğlu, 1995, s.31). Bu zorunluluk, toplumun eğitimden beklentilerini de değiştirmektedir. Artık eğitim sistemlerinden, teknoloji ile barışık ve teknolojiyi kullanabilen bireylerin yetiştirilmesi beklenmektedir. Bu bağlamda, eğitimine devam etmekte olan bireylere, teknolojiye yönelik temel bilgi ve beceriler kazandırılmalı ve eğitim ortamları da

teknolojinin gereğine uygun olarak düzenlenmelidir. Bu da eğitim programlarının yeniden ele alınarak değerlendirilmesini gerekli kılmaktadır.

Bilgi çağının en belirgin özelliği, bilginin kontrollü bir şekilde aktarılamayacak kadar çoğalmasdır. Bu nedenle eğitim öğretimin amacı, bireye bilgi aktarımından çok, bilgiye ulaşma yollarını öğretmek olmalıdır. Eğitim programları, gelişen teknolojiye de yararlanarak “bilginin yeni biçimde üretilmesi” ve “dağıtılması” ilkelerine göre yeniden değerlendirilmelidir. Bu doğrultuda geliştirilen ve uygulamaya konan bir eğitim programının ne kadar etkili olduğu ya da amaçlarına ulaşip ulaşmadığı, program geliştirme alanında üzerinde en çok durulan hususlardan biridir. Tüm bu durumlarla karar verebilmek için gerekli olan süreç program değerlendirme sürecidir (Özdemir, 2008).

Değerlendirme, eldeki bilgilere bir anlam verme ve bu bilgileri belli amaçlara uygunluk, belli koşulları karşılama ve belirli anlamlarda olup olmama açılarından yorumlama işlemidir. Değerlendirme işlemi yapılırken önce ölçme yapılır, sonra da toplanan bilgiler çeşitli ölçütlerle karşılaştırılarak ölçülen özellik hakkında karar verilmeye çalışılır (Özçelik, 1987, s. 231). Program değerlendirmede de davranış değişimlerinin, belli ölçütler doğrultusunda istenen yönde gerçekleşip gerçekleşmediğini belirlemeye yönelik bir süreç izlenir. Bu süreç sonunda öğrenme-öğretme yaşantıları ve davranış değişimleri arasındaki ilişkiler test edilir, programın amaçlarına hizmet etme derecesi saptanır. Bu şekilde, program unsurları, değişmeye ve sürekli gelişmeye açık bir hale gelir (Bilen, 1999, s.17).

Bir programın tasarlanması ve tasarlanan programın uygulanması ne kadar önemli ise, o programın etkililiğinin belirlenmesi ve gereken değişikliklerinin program tasarımına yansıtılması da o kadar önemlidir. Programın etkililiğinin sorgulanması ve değerlendirilmesi, programın geliştirilmesi için başlangıç noktasıdır (Özdaş, Tanışlı, Köse ve Kılıç, 2005, s. 241). Bir öğretim programının etkililiği, karşılamaya çalıştığı; ancak karşılayamadığı ihtiyaçların belirlenmesi, yoluyla tespit edilebilir (Posavac ve Carey, 2003, s.7). Eğitim hizmetinin etkililiği, uygulanan programın etkililiğine bağlıdır. Uygulanan eğitim programının etkililiğinin artırılması için programın bütün boyutlarının sürekli olarak geliştirilmesi ve değerlendirilmesi gerekmektedir (Selvi, 1996, s.6).

Eğitim etkinliklerinin değerlendirilmesinin geçmişi oldukça eskidir. Sokrates gibi eski Yunan filozoflarının kendi öğretmenlerini sözel olarak değerlendirdiklerini gösteren bulgular bilinmektedir. Ancak bu değerlendirmeler, sistematik olmadığından

bir program değerlendirmesi olarak kabul edilememektedir. Sistematik program değerlendirme etkinliklerinin örgün eğitimin yaygınlaşması ve test tekniklerinin gelişmesi ile başladığı söylenebilir (Erden, 1995, s.10). Türkiye'deki sistematik program geliştirme ve değerlendirme çalışmaları ise ancak 1960'lı yıllarda akademik olarak ele alınmıştır (Turgut, 1983, s.215).

Eğitim sürecinde değerlendirme genellikle iki amaca yönelik olarak yapılmaktadır. Bunlar (Erden, 1995, s. 10):

- Öğrencilerin başarısını değerlendirerek bir dersin hangi öğrenciler tarafından tekrar edilmesi gerektiğine karar vermek,
- Eğitim programlarının gerekliliği hakkında yargıda bulunmak ve programdaki aksaklıkların, programın hangi öğe ya da öğelerinden kaynaklandığını belirleyerek gerekli düzeltmelerin yapılmasına olanak sağlamaktır.

Program değerlendirmenin başarısı; sorular sormak, doğru sorular sormak ve doğru soruları doğru kişilere sormakla yakından ilişkilidir. Değerlendirmenin amacına bağlı olarak sorular; yöneticilere, öğrencilere, meslekten olmayanlara, ailelere, diğer okul çalışanlarına, program uzmanlarına ya da bu çalışmada olduğu gibi öğretmenlere yöneltilebilir (Oliva, 1988, s.463). Sorulan sorulara alınan cevaplar doğrultusunda, programlarda çeşitli değişiklikler yapılabilir. Ancak bu değişiklikler gelişigüzel yapılmamalıdır. Bu değişiklikleri yaparken öncelikle toplumun ihtiyacına cevap verebilecek bir eğitimin nasıl yapılandırılacağına yönelik çalışmalar gerçekleştirilmelidir. Daha sonra programlar böyle bir amaca hizmet edecek şekilde geliştirilmelidir.

2.1.4. İlköğretim Programlarının Değişmesini Gerekli Kılan Etmenler

Toplumlar sürekli değişme ve gelişme içerisinde. Dünyanın var oluşunda bulunan bu değişim sürecine bir de gelişen teknoloji ile insan müdahalesi arttıkça, çoğu toplumlar bu hızlı değişime yetişmeye çalışan yarışçılar haline gelmişlerdir. Toplumlar var olan bu değişime ayak uydurabilmek için eğitim kurumlarına hiç kuşkusuz öncelik vermekte ve bu kurumların öncülük etmesini beklemektedir. Bundan dolayıdır ki değişim hangi alanda olursa olsun, eğitim kurumlarına bir şekilde yansımıştır. Eğitim

kurumlarının yol haritası olan eğitim programlarının yaşanan değişimlere adapte olabilmesi, üzerinde titizlikle çalışılması ile mümkündür.

Her ülke çağın gereklerini karşılayacak özelliklere sahip bireyler yetiştirip, bu bireylerin eğitim sisteminin birer çıktısı olarak topluma hizmet etmesini hedeflemektedir. Eğitim sisteminden geçerek hayata atılan bireylerin bu hedefi karşılamaması öncelikle, eğitim sisteminin sorumluluğunda olacaktır. Bu yüzden eğitim sistemleri, eksik ve hatalı yönlerini tespit ederek, sürekli değişikliklere gitmektedir. Ülkemizde bu anlamda yapılan değişiklikler, Talim ve Terbiye Kurulu tarafından çeşitli gerekçelere dayandırılarak yapılmaktadır. 2004 yılında yapılan değişikliklerin gerekçeleri ise MEB (2009) tarafından şöyle sıralanmaktadır.

1. Bilim ve teknolojideki gelişmelerin öğretim programlarına yansıtılması gereksinimi
2. Milli değerlerin yanında ulusal değerlerin de kazanılması gereksinimi
3. Daha önceki programların beceri ve tutumlardan daha çok bilgi ağırlıklı olması
4. Okul ile gerçek hayat arasındaki kopukluk
5. İçinde bulunduğumuz çağda yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme ve işbirliği yeterliliklerinin önem kazanmış olması
6. Kendini ifade edebilen, iletişim kurabilen, girişimcilik ruhuna sahip vatandaşlar yetiştirilmesi gereksinimi
7. Daha önceki programlarla çocuklarımızın hedeflenen başarı düzeyini elde edememesi

2.1.5. 2004-2005 İlköğretim Programlarının Özellikleri

1940'lerden beri ilk kez Milli Eğitim müfredatı uluslararası mukayese yapılarak bütünsel olarak ele alınmıştır. 11 üniversiteden, farklı ülkelere doktora yapmış 76 akademisyen tarafından hazırlanan yeni öğretim programı, 32 sivil toplum kuruluşu, 30 bine yakın öğrenci, 10 bine yakın veli, 3 bine yakın öğretmen, 697 müfettiş ve Avrupa'dan birçok uzman görüşleri doğrultusunda şekillenmiştir (Güngör, 2004, Akt., Yiğitoğlu, 2007, s. 8).

Programın öğretmenlere tanıtımı 2004-2005 öğretim yılı Haziran, 2005-2006 öğretim yılı Eylül dönemlerinde yapılmıştır. 8 Ekim 2004 tarihinde öğretmen portalı ile

yapılan tüm yenilikler duyurulmuştur. Dokuz ilde 100 ilköğretim okulunda yapılan pilot uygulamanın ardından 2005-2006 öğretim yılında tüm ülkede uygulamaya koyulmuştur (Özoğul, 2007, s. 15).

2004-2005 ilköğretim programlarının vizyonu, Atatürk ilkelerini ve inkılâplarını benimsemiş, temel demokratik değerlerle donanmış, bireysel farklılıkları ne olursa olsun, araştırma, sorgulama, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerileri gelişmiş yaşam boyu öğrenen ve insan haklarına saygılı, mutlu Türkiye Cumhuriyeti vatandaşları yetiştirmektir (Karip, 2005, s. 16). Bu hedefler doğrultusunda geliştirilen 2004-2005 ilköğretim programlarının özellikleri şu şekilde sıralanabilir:

1. Davranışçı program yaklaşımı yerine bilişsel ve yapılandırmacı bir yaklaşım tercih edilmiştir.
2. Ezbercilikten uzaklaşılmasına, gerçek hayatta kullanılabilir bilgi ve becerilerin edinilmesine önem verilmiştir.
3. Küreselleşme ve Avrupa Birliği standartları dikkate alınmıştır.
4. Tek bir doğru anlayışından uzaklaşmış ve çoklu sebep sonuç anlayışı öne çıkarılmıştır.
5. Ölçme ve değerlendirmede sadece ürün değil; süreç de dikkate alınmıştır.
6. Disiplinler arası anlayış geliştirilmiştir.
7. Spor kültürü ve olimpiik eğitim, sağlık kültürü, rehberlik ve psikolojik danışma, kariyer, girişimcilik, afet özel eğitim ile insan hakları ve vatandaşlık gibi ara disiplinler programa yerleştirilmiştir ([http://ilkogretim-online.org.tr/vol5say1/yenimufredat_raporu\[1\].pdf](http://ilkogretim-online.org.tr/vol5say1/yenimufredat_raporu[1].pdf)).

İlköğretim programının benimsenmesinde aşağıdaki anlayış ve ilkeler esas alınmıştır:

1. Her çocuk öğrenebilir ve her çocuğun öğrenmesi kendine özgüdür.
2. Esas olan bilgiyi öğrenmek değil; öğrenme yollarını öğrenmektir.
3. Öğrenciler, düşünmeli, soru sorgulamalı ve görüş alışverişi yapmalıdır.
4. Millî değerler kaybedilmeden, evrensel değerler edinilmelidir.
5. Öğrencilerin gelişimi sadece bilişsel yönden değil; aynı zamanda ruhsal, ahlâkî, sosyal ve kültürel yönlerden de sağlanmalıdır.
6. Öğrencilerin vatandaşlık bilinci geliştirilmelidir.

7. Öğrencilerin toplumsal sorunlara karşı duyarlılığı arttırılmalıdır.
8. Öğrenci, öğrenirken kendi deneyimlerini kullanmalı ve çevreyle sürekli etkileşim içinde bulunmalıdır.
9. Öğrencilere hem materyal açısından hem de yöntem-teknik açısından zengin öğrenme uyarıcıları sunulmalıdır (Karip, 2005, s.17).

Programın amacı bireyin doğrudan gözlenebilen davranışlarının yanı sıra dolaylı olarak gözlenebilen tutumlarını, becerilerini de olumlu yönde değiştirmektir. Programda bireylerde geliştirilmesi istenen nitelikler özsaygı, sabır ve yeniliklere açıklık olarak vurgulanmıştır. Bireyden, kendini tanıması ve bireysel farklılıklarını fark etmesi beklenilmektedir. (Özoğul, 2007, s. 11):

1. Tüm öğretim seviyeleri, bir amaç birliği içinde yeniden tasarlanmıştır.
2. Öğretimin yanında eğitim de kapsamlı olarak ele alınmıştır.
3. Davranış ifadesi yerine bilgi, beceri, anlayış ve tutumları ifade eden kazanım kavramı kullanılmıştır (<http://programlar.meb.gov.tr/index/baskan.htm>).
4. Nicel ve ürün odaklı değerlendirmelerin yanı sıra nitel ve süreç odaklı değerlendirmeler de programa dâhil edilmiştir. Performans değerlendirmesi kapsamında bilginin yanı sıra beceri ve tutumların da değerlendirilmesi anlayışı benimsenmiştir (Yaşar, Gültekin, Türkkan, Yıldız ve Girmen, 2005, s. 53).
5. Türkçeyi doğru ve etkili kullanma konusundaki duyarlılık, tüm derslerin ana becerisi haline getirilmiştir. Disiplinler arası ilişki kapsamında diğer tüm disiplinlerle Türkçe dersi arasındaki ilişkiler vurgulanmıştır (Kavak, 2005, s.11).

2004-2005 ilköğretim programlarında her ders için belirlenmiş ortak beceriler bulunmaktadır. İlköğretim 1-5. Sınıflar için belirlenmiş bu beceriler; eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma- sorgulama, problem çözme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik ve Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerileridir (MEB, 2009).

2.1.6. 2004-2005 Türkçe Dersi Öğretim Programının Özellikleri

2005–2006 öğretim yılında uygulamaya başlanan TDÖP'nin (1–5. sınıflar) (MEB, 2009) genel özellikleri şöyledir:

Türkçe öğretim programının vizyonu:

- Türkçeyi doğru ve etkili kullanan,
- Kendini ifade eden, iletişim kuran, iş birliği yapan, girişimci ve sorun çözen,
- Bilimsel düşünen, anlayan, araştıran, inceleyen, eleştiren, sorgulayan, yorumlayan,
- Haklarını ve sorumluluklarını bilen, çevresiyle uyumlu,
- Okumaktan ve öğrenmekten zevk alan,
- Bilgi teknolojilerini kullanan, üreten ve geleceğine yön veren bireylerden oluşan bir toplum yaratmaktır.

Bu vizyon doğrultusunda Türkçe öğretim programında,

- Bilgi ezberlemeye değil, bilgi üretmeye dayalı çağdaş eğitim yaklaşımları temel alınmıştır. Bunlar, yapılandırıcı yaklaşım, çoklu zekâ yaklaşımı, öğrenci merkezli öğrenme, bireysel farklara duyarlı eğitim olarak sıralanabilir.
- Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, karar verme, metinlere arası okuma, kişisel ve sosyal değerlere önem verme vb. becerilere yer verilmiştir.
- Eğitim alanındaki son gelişmeler çerçevesinde öğrencinin zihinsel becerilerini geliştirmesine ve etkili kullanmasına önem verilmiştir. Bu amaçla, metinler arası düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel beceriler ön plana çıkarılmıştır.
- Öğrenme alanları dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu başlıkları altında ele alınmıştır. Programda görsel okuma ve görsel sunuya ayrı bir öğrenme alanı olarak yer verilmiştir.
- Dil bilgisi ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmamış; diğer öğrenme alanları içinde sezgiye dayalı olarak verilmiştir.

- Kazanımların belirlenmesinde; öğrencilerin yaş; düzey, dil ve zihin gelişmeleri göz önünde bulundurulmuştur.
- Yapılandırıcı yaklaşıma göre Türkçe öğretiminde, öğrenme öğretme sürecinin aşamaları açıklanmış, programdaki bütün kazanımların bu sürece dağılımı örnek olarak gösterilmiştir.
- Tematik yaklaşımın bir gereği olarak öğrenme öğretme süresinde ele alınacak zorunlu ve seçmeli temalara ayrıntılı olarak yer verilmiştir.
- Öğrenme öğretme sürecinde yapılacak çalışmaları göstermek amacıyla, her sınıf düzeyine uygun metin işleme ve etkinlik örnekleri verilmiştir. Bu süreçte dinleme, okuma, konuşma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu etkinlikleri ayrı ayrı ele alınmıştır.
- Anlama becerilerinin geliştirilmesi amacıyla sıralama, sınıflama, eleştirme, tahmin etme, ilişki kurma, özetleme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi etkinlikler verilmiş; ayrıca metin içi, metin dışı ve metinler arası okuma yoluyla anlam kurmaya özen gösterilmiştir.
- İlk okuma-yazma öğretimi, dinleme ve konuşma alanlarından kopuk, sadece okuma ve yazma becerilerini geliştirme süreci olarak düşünülmendiğinden, programda diğer alanlardan ayrı olarak ele alınmamıştır. Bu nedenle bütün öğrenme alanlarıyla iç içe, özellikle dinleme ve konuşma alanlarıyla da bütünleştirilerek verilmiştir.
- İlk okuma-yazma öğretiminde “Ses Temelli cümle Yöntemi” benimsenmiştir.
- Yazı öğretiminde ise birinci sınıftan itibaren bitişik eğik yazıyla başlanması ve bütün yazı çalışmalarının bitişik eğik yazı harfleriyle yapılması gerekli görülmüştür.
- Öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak her öğrenme alanı için ayrı ayrı belirlenen etkinliklerle öğrencilerin süreç içinde değerlendirilmesi planlanmıştır. Kişisel değerlendirme ölçekleri öğrenci ürün dosyası gözlem ölçekleri gibi çeşitli değerlendirme ölçekleri de verilmiştir.

Türkçe öğretiminin amacı, Türk Milli Eğitiminin genel amaçları ve temel ilkelerine uygun olarak:

- Dinleme, konuşma, okuma yazma, görsel okuma ve görsel sunu, dil becerilerini geliştirme,
- Türkçeyi sevdirmeye, doğru ve etkili kullanımını sağlama,
- Zihinsel gelişimlere uygun olarak, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerileri geliştirme,
- Metinler arası düşünme becerilerini geliştirerek söz varlığını geliştirme,
- Bilimsel, yapıcı, eleştirel ve yaratıcı düşünme, kendini ifade etme, iletişim kurma, işbirliği yapma, problem çözme ve girişimcilik becerilerini geliştirme,
- Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerini geliştirme,
- Bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerini geliştirme,
- Bilgi teknolojilerini kullanarak okuma, metinler arası anlam kurma ve öğrenme becerilerini geliştirme,
- Kitle iletişim araçlarıyla verilen mesajları sorgulama becerilerini geliştirme,
- Kişisel, sosyal, kültürel, ekonomik ve politik yönlerden gelişmelerini sağlama,
- Millî, manevî, ahlaki, tarihi, kültürel, sosyal ve sanatsal değerlere önem vermelerini sağlama, Millî duygu ve düşüncelerini güçlendirme,
- Yazılı ve sözlü ürünlerle Türk ve Dünya kültürünü tanımlarını sağlama,
- Okuma ve yazma sevgisi ile alışkanlığını kazandırma olarak sıralanabilir.

2.1.7. İlköğretim Türkçe Programlarının Dayandığı Temel Eğitim Yaklaşımları

Mevcut eğitim programlarının, yetiştirilmek istenen çağdaş Türk insanının ihtiyaçlarını karşılamamasından dolayı çeşitli eğitim yaklaşımlarını temele alan ilköğretim programları geliştirilmiştir. TDÖP de, gelişen çağa ayak uydurmak amacı ile çeşitli eğitim yaklaşımlarını merkeze almıştır. TDÖP’de yapılandırmacı yaklaşım merkeze alınmakla birlikte, çoklu zekâ ve öğrenci merkezli öğretim gibi çeşitli eğitim yaklaşımlarından yararlanılmıştır (MEB, 2009). Temele alınan yaklaşımlar şu başlıklar altında sıralanabilir:

2.1.7.1. Yapılandırmacı Yaklaşım

2004-2005 ilköğretim programlarının en önemli dayanak noktalarından biri yapılandırmacı öğrenme anlayışıdır. Öğrenme ve öğretmeyle ilgili bazı görüşler, bilginin hiç bozulmadan öğretmenin zihninden öğrenenin zihnine aktarıldığını savunmuş olsa da yapılandırmacı yaklaşım, öğrenmeye ilişkin farklı bir anlayış getirmiştir. Bu anlayışta eğitimciler, bireyin zihnindeki bilginin çokluğuyla ilgilenmezler. Öğretmenin ve öğrenmenin aynı şeyler olmadığını farkındadırlar. (Bodner, 1986, s. 873, Akt. Kan, 2006, s.23). Yapılandırmacı öğrenme anlayışına göre öğrenme, yeni deneyimlerimizi sağlamlaştırmak için zihinsel modellerimizi yeniden örgütleme, planlama ve ayarlama sürecidir (Duman, 2008, s. 363). Yapılandırmacı öğrenme anlayışı; bilginin öğrenenden bağımsız olmadığını, öğrenenin bilgiyi yapılandırdığını savunur. Yapılandırmacılığın temel özellikleri şu şekilde sıralanabilir (Özden, 2003; Gültekin, Karadağ ve Yılmaz, 2007):

- Yapılandırmacılık öğrencilere bir şeyin nasıl öğretildiğini değil; öğrencilerin nasıl öğrendiğini açıklar.
- Öğrenci, özerk ve girişimci olması yönünde cesaretlendirilmelidir.
- Öğrencide öğrenme isteği yaratılmalıdır.
- Öğrenci bilgiyi aynen kabul etmemeli; sorgulamalıdır.
- Öğrenmede yaşantı önemli yer tutar. Dolayısıyla çocuklar olabildiğinde çok çevreleriyle etkileşimde bulunmalı, zengin öğrenme yaşantıları geçirmeleridir.
- Öğrencinin doğal merakı desteklenmelidir.
- Öğrencilere kendi deneyimlerinden öğrenme fırsatı sunulmalıdır.
- Öğrencinin tahmin etme, yaratma ve analiz etme gibi üst düzey becerilerinin geliştirilmesine çalışılmalıdır.
- Öğrencinin inanç ve tutumları onun öğrenmesini etkiler. Yapılandırmacılıkta, bilginin, öğrenenin var olan değer yargıları ve yaşantıları tarafından üretildiği düşünülür. Bu yüzden öğrencinin öğrenme ortamına getirdiği ön öğrenmeler belirlenmeli; ileri öğrenmelerine ket vuracak ön öğrenmeleri (şemaları) değiştirilmelidir.
- Öğrencilerin süreç sonunda ortaya koydukları üründen daha çok, süreç içerisindeki gelişimleri değerlendirilmelidir.

Yapılandırmacılık, bir öğretim kuramı değil, bilgi ve öğrenmenin doğasıyla ilgili bir yaklaşımdır. Yapılandırmacı öğrenme anlayışı; öğrenenlerin etkin olduklarını, anlama seçerek ulaştıklarını ve kendi bilgilerini hem bireysel hem de sosyal etkinlikler aracılığıyla bütün olarak yapılandırdıklarını ileri sürer (Yurdakul, 2005). Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında, zihinsel yapılandırmalar, bireyin bizzat kendisi tarafından gerçekleştirilir. Bu tür eğitsel ortamlar sayesinde bireyler, zihinlerinde daha önce yapılandırdıkları bilgilerin doğruluğunu sınarlar, yanlışlarını düzeltirler ve gerekirse önceki bilgilerinin yerine yenilerini koyarlar (Yaşar, 1998, s. 70).

Yapılandırmacı eğitim ortamlarında öğrencinin öğrenmesini sağlayacak düzenlemeler yapılmalıdır. Öğrencinin sorgulama, araştırma, düşünme, soru sorma gibi faaliyetleri gerçekleştirmesi için işbirliğine dayalı öğrenme, proje tabanlı öğrenme ve problem çözme gibi öğrenme yaklaşımlarına yer verilmelidir (Gültekin, 2004, s. 35). Problem çözerken belli uyarıcılara karşı doğru olanı üretmek değil; problem çözmek için gerekli olan yöntem ve yaklaşımları öğrenmek hedeflenmelidir (Hesapçıoğlu, 2011, s. 529).

TDÖP’de de yapılandırmacı yaklaşımın yukarıda sayılan temel prensipler dikkate alınmıştır. Bu doğrultuda bir metin işlenmeden önce öğrencilerin soru-cevap, beyin fırtınası ve tahmin etme yoluyla ön bilgileri harekete geçirilmektedir. Olay ve düşünceleri sınıflamaları, sıralamaları, önbilgileriyle benzerlik ve farklılıklarını tespit etmeleri yoluyla yeni bilgileri derinlemesine öğrenmeleri sağlanmaktadır. Öğrencilere yapılandırdıkları bilgileri, okul içinde ve okul dışında uygulayabilecekleri ortamlar oluşturulmaktadır. Son olarak da öğrenci, uygulama şansı bulduğu bilgi ve deneyimlerin geçerliğini sınamaktadır (Çelenk, 2008, s. 19-20).

2.1.7.2. Çoklu Zekâ Kuramı

Zekâ, günümüze kadar farklı şekillerde tanımlanmıştır. Çoğunlukla IQ testlerinden alınan sonuçlarla değerlendirilen zekâ, Gardner’ a göre farklı bir biçimde ele alınmış ve “İçinde yaşanılan topluma faydalı bir şeyler yapabilme kapasitesi” olarak tanımlanmıştır. Gardner sekiz zekâ alanından bahsetmektedir. Gardner’ın tanımladığı bu sekiz zekâ alanı şu şekilde açıklanabilir (Çakır, 2003; Demirel, 2007; Saban, 2002; Vural, 2004):

1. **Sözel Dilsel Zekâ:** Bu zekâ alanı gelişmiş bireyler, dili düzgün ve etkin kullanabilirler. Televizyon sunucuları, tercümanlar, yazar ve şairler bu zekâ alanı gelişmiş bireylerdir. Öğretmenlerin de bu zekâ alanının gelişmiş olması gerekir. Çünkü dil, öğretmenin öğrencilere aktarmak istedikleri mesajların iletilmesi için önemli bir kanaldır.
2. **Mantıksal Matematiksel Zekâ:** Bu zekâ alanı gelişmiş bireyler, sayıları etkili bir biçimde kullanabilir, sebep-sonuç ilişkileri kurarak mantıksal çıkarımlarda bulunabilir ve soru-cevap yöntemiyle kolaylıkla öğrenebilirler. Muhasebeciler, bilgisayar programcıları, matematik öğretmenleri bu zekâ alanı gelişmiş bireylerdir.
3. **Görsel-Uzamsal Zekâ:** Bu zekâ alanı gelişmiş kişiler, resim, imge, şekil ve çizgilerle düşünürler. Üç boyutlu nesneleri diğer bireylere göre daha iyi algırlar. Tuttukları notlarda bile yazıdan daha çok resim, şekil ve imge kullanırlar. Ressam, mimar, tasarımcı ve fotoğrafçılar görsel-uzamsal zekâsı güçlü bireylere örnek olarak gösterilebilir.
4. **Müziksel-Ritmik Zekâ:** Müzikle düşünebilen, müzikle ilgili kavramları anlayan, sıklıkla müzik dinleyen, dinlediği müzikleri yorumlayan, yeni sesler üreten, müzik aletlerini rahatlıkla kullanabilen, oturduğu yerde sürekli ritim tutan bireylerin müziksel-ritmik zekâsı gelişmiştir. Bu bireylere şarkıcılar, virtüözler, dansçılar örnek gösterilebilir.
5. **Bedensel-Kinestetik Zekâ:** Bedensel-kinestetik zekâ alanı gelişmiş bireyler, duygularını ifade ederken vücut dilini kullanırlar, bir oyunda rol almaktan, sportif faaliyetlerde bulunmaktan hoşlanırlar. Pantomim sanatçıları, atletler, beden eğitimi öğretmenleri, dansçılar bu zekâ alanına sahip olan bireylerdir.
6. **Kişilerarası-Sosyal Zekâ:** Kişilerarası-sosyal zekâyı sahip bireyler takım çalışmasına uygun insanlardır. Girdikleri ortamlara yabancılık çekmeden uyum sağlayabilirler. İnsanları tanıdıklarından dolayı onları ikna etmeleri, onların davranışlarını yorumlamaları çok da güç değildir. Politikacılar, avukatlar, psikologlar, öğretmenler bu yeteneği gelişmiş insanlara örnek verilebilir.
7. **Kişisel-İçsel Zekâ:** Bu zekâ alanı gelişmiş bireyler, iç dünyalarını çok iyi tanırlar, nelerden hoşlanıp nelerden hoşlanmadıklarını, duygu yapılarını ve düşüncelerini çok iyi bilirler. Öz güvenleri ve otokontrolleri diğer bireylere göre daha gelişmiştir.

8. Doğa Zekâsı: Doğa zekâsına sahip bireyler, doğadaki tüm canlıları tanıma, araştırma ve canlıların yaratılışları üzerine düşünme becerisine sahiptirler. Bu tür zekâsı gelişmiş bireyler jeolojiden, astronomiden, hayvanat bahçelerini gezmekten hoşlanırlar. Veterinerler, zoologlar, botanikçiler, dağcılar bu zekâ alanı gelişmiş bireylere örnek olarak gösterilebilir.

Çoklu zekâ kuramının öğrenme-öğretme süreçlerinde kullanılması için kesin reçeteler yoktur. Önemli olan her zekâ alanının, öğrenme-öğretme sürecinin herhangi bir yerinde bireysel ve grup etkinliği olarak kullanılması gerektiğidir. Öğrenme-öğretme süreci içerisinde her zekâ alanı için çok sayıda seçeneğe ulaşılabilir (Akınoğlu, 2011, s. 417).

Çoklu zekâ kuramı, öğretim uygulamalarında bolca ve farklı türden eğitim-öğretim yaşantıları sağlayarak bireysel olarak karşılaşılabilecek öğrenme güçlüklerini gidermeye ve daha üst düzey grup performansının sağlanmasına yardımcı olur. Bunun yanı sıra çoklu zekâ kuramı hem bilişsel hem de duyuşsal açıdan daha çok öğrenciye hitap edebilir (Tan, 2006, s. 82).

Türkçe dersinde yağmur konulu bir metnin ele alındığını düşünelim. Sözel zekâ alanında, öğrencilerle yağmurun nasıl oluştuğu, yağmur yağarken neler hissettikleri tartışılabilir. Müziksel zekâ alanında, öğrenciler yağmurun yağarken çıkardığı sesi taklit edebilir. Mantıksal zekâ alanında, su, güneş ve yağmur arasındaki ilişki konuşulabilir. Görsel zekâ alanında yağmurla ilgili resimler çizilebilir, fotoğraflar çekilebilir ya da hazır resim ve fotoğraflar üzerinde yorumlar yapılabilir (Çelenk, 2008, s. 40).

2.1.8. Türkçe Öğretim Programında Öğrenme Alanları

Türkçe Öğretim Programı; dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunudan oluşan beş öğrenme alanı üzerine yapılandırılmıştır. Bu çerçevede 2004-2005 TDÖP’de üniteler ve konuların olmadığını; bunun yerine beş öğrenme alanının yapılandırıldığını söyleyebiliriz. Buna göre öğrenme alanları şöyle ifade edilmiştir (MEB, 2009):

- Dinleme;
 - Dinleme Kurallarını Uygulama
 - Dinlediğini Anlama

- Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Dinleme
- Konuşma;
 - Konuşma Kurallarını Uygulama
 - Kendini Sözlü Olarak İfade Etme
 - Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Konuşma
- Okuma;
 - Okuma Kurallarını Uygulama
 - Okuduğunu Anlama
 - Anlam Kurma
 - Söz Varlığını Geliştirme
 - Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Yazma
- Yazma;
 - Yazma Kurallarını Uygulama
 - Kendini Yazılı Olarak İfade Etme
 - Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Yazma
- Görsel okuma ve Görsel sunu;
 - Görsel okuma
 - Görsel sunu

TDÖP’de her bir öğrenme alanı bu dil becerilerinden birine göre oluşturulmuştur. Bu dil becerilerinin her biri, bir bütünün parçası olarak düşünülmekte ve hepsinin dengeli gelişimi için çalışmalar yürütülmektedir. Dil becerilerinin hepsine birden belirli bir düzeyde hâkim olmadıkça o dil tam olarak biliniyor sayılamaz (Doğan, 2009, s. 186). Çünkü bu dil becerileri birbirleriyle yakın ilişkiler içindedir. Dinleme ve okuma alışkanlığı olmayan birinin düzgün yazabileceği veya konuşabileceği de beklenemez (Uçgun, 2007, s. 66). Ayrıca bu dil becerileri bireyin bilişsel ve duyuşsal gelişiminde anahtar bir role sahiptir ve her türlü öğrenme dil becerileri sayesinde gerçekleşmektedir. Bu bakımdan dil gelişimi, bireyin öğrenme yaşantıları boyunca öğrenmenin temeli durumundadır (Karadüz, 2010, s. 1571).

Türkçe öğretiminin temel sorumluluğu da öğrencilerin dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerini bilimsel yöntemlerle geliştirmektir. Bu sorumluluğun yerine getirilmesi, ilköğretimin tüm sınıfları boyunca Türkçe derslerinin etkili ve verimli bir biçimde işlenmesiyle mümkündür (Bağcı ve Temizkan, 2006, s. 479). Bu

becerilerin gelişmesi aynı zamanda iyi bir dilbilgisine dayanmaktadır. Nitekim bilgi olmadan bu beceriler belli bir seviyenin üstüne çıkamayacaktır (Erdem ve Çelik, 2011, s. 1065). Türkçe dersleriyle geliştirilmesi planlanan dil becerileri aşağıda verilmiştir:

2.1.8.1. Dinleme

Bireyin iletişim kurması ve dil kullanımı, anlama ve anlatma süreçlerine dayanır. Okuma ve dinleme, anlama becerilerini; konuşma ve yazma ise anlatma becerilerini oluşturur. Bu becerilerden dinleme, kullanım sıklığından dolayı önemli bir beceridir (Maden ve Durukan, 2011, s. 102). Hayata anlam verebilmek için kullandığımız ilk beceri olan dinleme, duyduklarımızı anlamak ve depolamak ya da sesleri anlamlandırmak için dikkat harcama işidir. Dinleme, yaşamımızda yer alan ilk anadili ve anlam etkinliğidir. İnsan, okul öncesine ait bütün bilgi, duygu ve düşünce evrenini dinleme yoluyla oluşturur (Sever, 1997, s. 11). Çocukların ilk öğrendikleri becerilerden biri olması ve bütün alanlarda ilk öğrenmelerin genellikle dinleme esasına dayanıyor olması bu becerinin anadili öğretiminde temelde yer almasını sağlamaktadır (Şahin, 2001, s. 179).

Çocuklar dil edinme sürecine dinleme ile başlar. Dinleme; konuşma, okuma ve yazma gibi diğer alanlara da temel oluşturur. Çocuklar, hem öğrenmek hem de zihinsel yapılarını geliştirmek amacıyla dinleme becerilerini kullanırlar. Özellikle, dinleyerek öğrenen öğrenciler, bu becerilerini bir öğrenme aracı olarak hayatları boyunca kullanırlar. Bu nedenle, öğrencilerin dinleme becerileri erken yaşlarda geliştirilmelidir (MEB, 2009). Çocukların dinleme becerilerini geliştirmek için tartışma yöntemlerinden münazara tekniği uygulanabilir. Böylece öğrencilerin kendi düşüncelerini savunmalarının yanında, karşıt düşünceleri çürütebilmek için dinleme becerilerinin de gelişmesi sağlanır. Ayrıca öğretmen bir metni okurken, öğrencilere metinle ilgili daha önceden dikkat etmeleri gereken noktaları belirtip, öğrencilerin eleştirel dinlemelerini sağlayabilir (Güzel, 2006).

Dinleme eğitiminde temel olarak üç süreç izlenir. Bunlar dinleme öncesi, dinleme sırası ve dinleme sonrası süreçtir (Doğan, 2011, s. 21-23):

Dinleme öncesi süreç: Bu süreçte öğrenciler, fiziksel ve zihinsel boyutta dinlemeye hazırlık yapar. Fiziksel hazırlık için sınıf sessizliği sağlanır, oturma düzeni ayarlanır, sınıf ısısı uygun bir düzeye getirilir, dinleme engelleri ortadan kaldırılır.

Zihinsel olarak da öğrenci dinlemeye karşı istekli bir hale getirilir, dinlemeye yönelik olarak dikkati çekilir.

Dinleme sırasındaki süreç: Dinleme sırasında öğrencilerin daha aktif olmaları için, onlardan dinledikleri metinleri ya da konuşmaları ana noktalarıyla not almaları istenebilir.

Dinleme sonrası süreç: Öğrenciler bu süreçte, dinleme öncesinde, üzerinde konuşulan konuları tartışır ve kendisine sorulan soruları yanıtlamaya, dinlediği metni özetlemeye veya değerlendirmeye çalışır. Bunu yaparken tuttuğu notlardan yararlanabilir. Dinlediği metinle ilgili arkadaşlarına soru yöneltebilir.

Dinleme eğitimiyle, öğrencilere kazandırılması gereken birçok dinleme türü bulunmaktadır. Bunlardan bazıları şunlardır (Öz, 2011, s. 156-159).

Bilgi edinmek için dinleme: Öğrenciler her an bir başkasını dinlemek durumunda kalabilir. Öğrenciden beklenen bu dinlemeleri esnasında, konuşmadaki olgu ve fikirleri ayırt etmesi, konuşmanın doğruluk derecesini belirlemesi ve gerekli düşüncelerle gereksizleri analiz edebilmesidir.

Karşılıklı konuşmaları izleme: Öğrenciler grup içi çalışmalarda veya tartışmalarda konuşmaları izleyebilmeli, anlamalı, fikirleri ayırt edebilmeli, değerlendirebilmeli, fikirler arasındaki ilişkileri bulabilmeli, gerektiğinde söz alarak konuşmaya katılabilmelidir.

Konuşulanları dinleme: Öğrenci bir kaynak kişiyi, bir kaydı ya da canlı bir yayını dinleyecekse bunun için hazırlık yapmalıdır, dinleme konusunu öğrenmeli, dinleme amacını belirlemelidir. Kaynak kişiyi dinleyecekse eğer, kaynak kişinin sözünü kesmemeli, bir ses kaydı ya da canlı yayından tek başına nasıl yararlanacağını bilmelidir.

Sesli okuma sırasında dinleme: Öğrencinin arkadaşlarının sınıf içinde yaptığı sesli okumaları bir disiplin sorununa neden olmadan dinlemesi gerekir. Bunlar dışında öğrencilerin bir temsili, bir söz korosunu ya da CD, DVD, teyp, radyo, masal, hikâye kitapları gibi materyalleri de dinlemesi gerekir.

Dinleme türleri etkili ve etkisiz dinleme türleri olmak üzere iki başlık altında incelenebilir. Etkili dinleme türleri, konferans ve panel gibi etkinliklerde kişinin kendi isteği doğrultusunda yaptığı gönüllü dinlemeyi, konuşmanın ana fikri ile teması arasındaki bağlantıyı kurduğu stratejik dinlemeyi, bilgiden öte estetik kaygının hâkim olduğu haz almaya yönelik dinlemeyi ve konuşulanları çeşitli açılardan sorguladığı eleştirel dinlemeyi içermektedir. Etkisiz dinleme türleri ise kişinin ilgi duymadığı halde

zorunlu olarak gerçekleştirdiği gönülsüz dinlemeyi, dinleyicinin konuşmacıya olumsuz bir önyargıyla yaklaştığı antipatik dinlemeyi, dinleyicinin kavrama, analiz, sentez ve değerlendirme yapmadan sadece bilgileri duyduğu yüzeysel dinlemeyi, dinleyicinin konuşmacıya baktığı ancak dinlemediği, dinlermiş gibi yaptığı görünüşte dinlemeyi kapsamaktadır (Ungan, 2009, s. 142-144).

Çocukların dinleme becerisini geliştirmek için şu etkinlikler işe koşulabilir (Arslan, 2008, s. 93-94):

- Bir ses kaynağından çeşitli hayvan sesleri dinletilerek, bu sesin hangi hayvana ait olduğu öğrencilere sorulabilir.
- Öğrencinin gözü kapatılır ve arkasında yüksek sesle konuşan arkadaşının kim olduğunu tahmin etmesi istenir.
- Öğrencilere radyo, televizyon veya CD kayıtları dinletilebilir.
- Öğrencilerin sinema veya tiyatro gibi ortamlarda dinlediklerini resmetmesi sağlanabilir.
- Öğrencinin dinlediği bir metin yarıda bırakılıp, öğrenciden bu metni tamamlaması istenebilir.
- Kulaktan kulağa oyunuyla öğrencilerin bir maniyi birbirlerine eksiksiz iletmesi sağlanabilir.

Bu etkinlikler dışında uygulanabilecek yöntemlerden biri 2T1C (Tahmin, Tanıtım, Canlandırma) yöntemidir. Bu yöntem açılımından da anlaşılacağı gibi üç aşamadan oluşmaktadır. Tahmin aşaması, ünlü bir kişi, yer ya da bir eşyanın tahmin edildiği aşamadır. Tanıtım aşamasında, bir kişinin, eşyanın ya da yerin özellikleri anlatılır. Canlandırmada ise dinlenilecek metinle ilgili fotoğraf, slâyt, kısa film, çizgi film izletilir. Bunlar sağlanamıyorsa eğer metin dramatize edilir ve öğrencilerin bunu dinlemesi sağlanır (Arı, 2010, s. 190).

2.1.8.2. Konuşma

Günlük hayatta söylenenleri anlamak, dille ilgili etkinliklerin başında gelir. Ancak etkili bir iletişim için sadece karşımızdakini anlamamız yeterli olmayabilir. Etkili bir iletişim için bizim de karşımızdakilere duygu, düşünce ve isteklerimizi anlatmamız

gerekir. Bunun içindir ki Türkçe derslerinde çocuklara her şeyden önce doğru ve düzgün konuşma becerisi ve alışkanlığı kazandırmak önemlidir (Özbay, 2005).

Duygu ve düşüncelerin dil aracılığıyla aktarılması eylemi olarak tanımlanabilecek (Gündüz, 2007, s. 94) konuşma, birçok organın birlikte ve sistemli bir biçimde çalışmasıyla ortaya çıkan bir beceridir. Bu süreçte görevli organların (dil, kulak, diyafram, ses telleri, diş vs.) herhangi birinde yaşanacak fiziksel bir rahatsızlık ya da yanlış kullanımı gibi olumsuz durumlar doğrudan konuşma becerisini etkilemektedir.

Konuşma becerisi iletişim kurmak için gereklidir. Bu iletişim sürecinin de kaynak, mesaj, kanal, alıcı ve dönüt olmak üzere beş temel ögesi bulunmaktadır. Kaynak, konuşmayı başlatır; mesaj, söylenenleri içerir, (işaret, ses, kelime, cümle); kanal, araç ve yöntemleri (dil, beden) ifade eder; alıcı, dinleyici(ler) anlamına gelir; dönüt ise dinleyenin söylenenleri alıp almadığına yönelik kaynağa ulaştırdığı mesajdır. Bunların yanında göz teması, jest ve mimikler, ses tonu, zamanlama ve içerik de iletişimi etkileyen öğelerdir (Yıldız, 2008, s.154).

Çocuklar 7 yaşından itibaren konuşmanın önemini fark eder. Dilin insan üzerindeki etkilerini anlar ve bu gücü etkili bir biçimde kullanmaya başlar (Demir ve Yapıcı, 2007, s. 180). Ancak çocukta konuşmaya ilişkin fiziksel ya da zihinsel unsurlar eksik ya da problemliyse çocuk konuşma becerisi açısından gelişme gösteremeyebilir. Konuşma becerisinin yeterli derece gelişebilmesi için gerekli olan fiziksel unsurlar ses (diyafram, akciğer, gırtlak ve ses telleri, ağız bölgesi organları), solunum ve soluk alıp vermedir. Zihinsel unsurlar ise konuşma ve beyin arasındaki ilişki ile bellektir. İyi bir konuşma becerisi için fiziksel unsurların sağlıklı olması, zihinsel unsurların ise iyi işlemesi gerekmektedir (Temizyürek, Erdem ve Temizkan, 2011, s. 47-78).

TDÖP’de öğrencinin konuşma becerisini geliştirmek için önce zihinsel hazırlık yaptırılmaktadır. Bu çerçevede konuşmaya hazırlık yapılmakta, konuşma amacı belirlenmekte, amaca uygun yöntem seçilmekte, konu sınırlandırılmakta, dikkat yoğunlaştırılmakta ve görgü kurallarına uygun konuşma üzerinde durulmaktadır. Daha sonra öğrencinin kendini sözlü olarak ifade etme becerilerine yönelik uygulamalara yer verilmektedir (MEB, 2009). Bu uygulamalarla etkili bir konuşma eğitimi verilmeye çalışılmaktadır. Bu eğitimin amacı; konuşma yeteneğini geliştirmek; etkili ve doğru sözü bulup söyleyebilme becerisini kazandırmaktır. Örgün eğitim kurumları öğrencilere bu anlamda bir katkı sağlayamıyorsa, eğitimin en temel amaçlarından biri gerçekleşmiyor demektir (Doğan, 2009, s 190).

Çocukların konuşma becerilerini geliştirmek için uygulanabilecek çeşitli etkinlikler bulunmaktadır. Bu etkinliklerden bazıları, kelime canlandırma ve kelime tahmin etme, kelimelerle cümleler oluşturma, cümle tamamlama, kelimedden yeni kelime oluşturma, deyim ve atasözü açıklama, sınıf ve okul konuşmaları, şiir veya metinlerin benzerini oluşturma, çeşitli kavramların çağrıştırdıklarını açıklama ve öykü-masal tamamlama gibi etkinliklerdir. Bu etkinliklerin yanı sıra çocuklarla evet oyunu, hayır oyunu, evet-hayır oyunu, sessiz sinema ve nesneyi bul gibi oyunlar da çocukların konuşma becerilerini geliştirebilir (Deliveli, 2008a, s. 179-181).

Çocukların konuşma becerileri geliştirildikten sonra, çeşitli konuşma türlerinde bu becerilerini göstermesi gerekir. Bu konuşma türleri şöyle açıklanabilir (Ünalın, 2006, s. 92-95).

İkna etmek için konuşma: Öğrenciler bu konuşma türünde ortaya attıkları bir tezi, kanıt göstererek, sayısal veri kullanarak, jest ve mimiklerini işe koşarak savunur.

Eleştirel konuşma: Öğrenciler eleştirel konuşarak, bir konunun olumlu ve olumsuz taraflarını objektif bir şekilde değerlendirir.

Katılımlı konuşma: Öğrencilerden birinin ya da öğretmenin yaptığı konuşmaya, diğer öğrencilerin de katılarak farklı bakış açıları, sorular vb. katkılar sağlamasıdır.

Tartışma: Öğrenciler, tartışma yöntemiyle belli bir konuda kendi fikirlerini dile getirir.

Kelime ve kelime havuzundan seçerek konuşma: Bu yöntemde öğrenciler, öğretmen tarafından oluşturulan bir kelime havuzundan kelime seçerek, bu kelimelerden anlamlı cümleler oluşturup, belli bir tema altında konuşur.

Bu konuşma türlerinin yanında TDÖP'nin konuşma öğrenme alanı kapsamında şu konuşma türlerine de yer verilebilir (Nuhoglu, 2007, s. 24):

Güdümlü konuşma: Bu konuşma türünde öğretmen bir konuyu sınıfa getirerek, öğrencilerin bu konuda beyin fırtınası yoluyla duygu ve düşüncelerini etkili bir biçimde ifade etmesini sağlar. Daha sonra birkaç öğrenci, belli bir süre içerisinde ilgili konu hakkında kendi ifade eder.

Serbest konuşma: Öğrenciler, kendi seçtikleri bir konu hakkında duygu, düşünce ve hayallerini anlatırlar.

Yaratıcı konuşma: Bu konuşma türünde ise öğrenciler, arkadaşlarının kendinden önce tartıştığı bir konuya farklı bir bakış açısıyla yaklaşmaya çalışır.

Hafızada tutma tekniği: Konuşmanın içeriği düşünce sıralamasına göre şekillenir. Cümleler düşünce gruplarına göre sınıflandırılır ve oluşturulan kelime listesi

bir yere not edilir. Daha sonra bu kelimelerden düşünce sıralamasına göre konuşma yapılır.

2.1.8.3. Okuma

Kelime şekillerini görerek, bunların anlamlarını kavrama ve seslendirme olarak tanımlanan okuma (Akçamete, 1989, s. 735-753) dilin anlama boyutu içinde yer almakta ve öğrenmenin en güçlü araçlarından birini oluşturmaktadır. Okuldaki öğrenmelerin büyük bir kısmı, okuma etkinlikleri yapılarak sağlanmaktadır (Sallabaş, 2008, s. 141). Okul dışı öğrenmelerde de, özellikle yaşam boyu öğrenme açısından okuma becerileri ve okuma alışkanlığı büyük önem taşımaktadır. Bireyin yaşam boyu öğrenen biri olabilmesi için okuma eylemini, ömür boyu düzenli olarak sürdürmesi gerekir (Odabaş, Odabaş ve Polat, 2008, s. 432).

Okuma etkinliği, yazıdaki duygu ve düşüncelerin kavranması, çözümlenmesi ve değerlendirilmesi gibi fizyolojik, zihinsel ve ruhsal yönleri olan bir süreçtir (Yıldız, 2010, s. 115). Sever (2004, s. 13) ise okuma etkinliğini, bir iletişim, algılama, öğrenme ve bilişsel, duyuşsal ve devinsel anlamda bir gelişim süreci olarak belirtmektedir. Okuma işlemi, gözlerin ve ses organlarının çeşitli hareketleri ve zihnin yazılı sembolleri anlamasıyla oluşur. Okuma yoluyla, yazar ile okuyucu arasında bir bağ kurulur ve okuyucudan yazarın iletmek istediği mesajın ne olduğunu anlaması istenir (Demirel ve Şahinel, 2006, s. 81).

Okuma becerisi, akademik, sosyal, siyasal ve kişisel değerlere sahiptir. İlköğretimde okuma becerisi gelişmeyen çocuklar, okuma dışındaki diğer alanlarda ve ilerleyen eğitim kademelerinde de başarısız olabilmektedir. Teknolojik ilerlemelere ve üst düzey eğitim gerekliliklerine uyum sağlamayabilmektedir. Trafik işaretlerini anlayamayacağı, satış ilanlarını ve günlük gazeteleri okuyamayacağı için günlük hayatı zorlaşabilmektedir. Okuma yoluyla duygusal ve ruhsal ihtiyaçlarını gideremeyeceği için kişisel gelişimini tamamlayamayabilmektedir (Akyol, 2007, s. 2). Öğrencilerde okuma alışkanlığı geliştirip, çeşitli eserler inceletilerek, bu eserlerdeki çelişkiler, ön yargılar, yazarın referans noktaları ve eğilimleri buldurularak çocukların eleştirel düşünme becerilerine de katkıda bulunulabilir (Battal, 2008).

Okuma alışkanlığı kazandırılırken dikkat edilmesi gereken bazı temel unsurlar bulunmaktadır. Bu unsurlardan bazıları, uygun göz-kitap mesafesini ayarlama, sallanmadan okuma, parmak ve kalem kullanmadan sadece göz aracılığıyla yazıyı takip

etme, okumayı bölmeden sayfa çevirme, kitap ve defterleri özenli kullanma alışkanlıklarıdır (Korkmaz, 2008, s. 80).

Okumanın fiziksel, zihinsel ve toplumsal olmak üzere üç temel yönü bulunmaktadır (Arıcı, 2008, s. 5-9).

Okumanın fiziksel yönü: Verimli bir okuma için gözlerin sağlıklı olması ve ritmik hareketlerde bulunabilmesi gerekir. Göz ile okunan metin arasında 30-40 cm mesafe olmalıdır. Yazı puntoları öğrenci seviyesine uygun olarak tasarlanmalıdır.

Okumanın zihinsel yönü: Okuma faaliyetinin gerçek anlamda yürütüldüğünün göstergesi, zihnin okunan metindeki anlamı kavramasıdır. İnsan beynindeki bellek, duyma ve konuşma merkezleri bu anlamı kavramada etkilidir. Birey bir sözcüğü okuduğunda, o sözcüğün işitsel kodu beynin *Wernicke* alanında etkin hale gelerek, konuşma kodunun harekete geçirildiği *Broca* alanına iletilir. Okumayı etkileyen bir diğer husus ise çocuğun zekâ yaşıdır. Ayrıca okuma esnasında göz ile beyin eşgüdüm içinde çalışmalıdır.

Okumanın toplumsal yönü: Çocuğun içinde yaşadığı toplumun okumaya bakış açısı, çocukta okumaya yönelik olumlu ya da olumsuz bir tutumun gelişmesine neden olabilir.

Çocukların okumayı sevmeleri ve alışkanlık haline getirebilmeleri için dikkat edilmesi gerekene bazı prensipler şunlardır (Akyol, 2007a, s. 17-18):

- Çocuğun hazırbulunuşluk seviyesine uygun okuma metinleriyle okuma becerisi geliştirilmeye başlanmalıdır. Bu şekilde çocukta, okumaya ilişkin başarı hissi sağlanmalıdır.
- Seçilen okuma metinleri, çocuğun gerçek hayatındaki olay, olgu, kişi ve problemleri içermelidir.
- Çocukların tek bir metin türündense; fabl, hikâye, biyografi, şiir, bilim-kurgu vb. birçok türde metinlerle okuma faaliyetini gerçekleştirmesi sağlanmalıdır.
- Sınıflara kitaplık kurarak, gazete gibi güncel kaynakları sınıf ortamına getirerek okuma becerisini olumlu etkileyecek bir çevre oluşturulmalıdır.
- Okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik aile desteği de alınmalıdır.

Okuma becerisini geliştirmek için ilköğretimde sesli okuma, sessiz okuma, göz atarak okuma, özetleyerek okuma, not alarak okuma işaretleyerek okuma, tahmin ederek okuma, grup olarak okuma, soru sorarak okuma, söz korusu, okuma tiyatrosu, ezberleme, diğeri metinle ilişkilendirme, tartışarak okuma, eleştirel okuma, anlamlı okuma, serbest okuma ve edebi metni okuma (inşat) etkinliklerine yer verilebilir (Susar Kırmızı, 2008, s. 124-136).

2.1.8.4. Yazma

Bireylerin kendilerini ifade etmelerin ve iletişim kurmalarına yardımcı olan yazma becerisinin gelişiminde ilk dönem (3-5 yaş) algısal dönemdir. Bu dönemde çocuk, çevresindeki yazılı materyallerin farkına varır. İkinci dönem ise (4-6 yaş) çocukların yazma olgunluğuna eriştiği dönemdir. Bu dönemde çocuk kaba ve kontrolsüz yazma hareketlerinden akıcı ve kontrollü yazma hareketlerine doğru bir gelişim sergiler (Chartrel ve Winter, 2008; Mayer, 2007; Winter ve Chartrel, 2008). Öğrenciler yazma konusunda gelişim sergiledikçe, yazılarında okunaklılık, hız, akıcılık, estetik ve süreklilik gibi özellikler kendini göstermeye başlar (Aydın Yılmaz, 2006, s. 37-38).

TDÖP’de yazmaya ilişkin olarak önce zihinsel hazırlık yaptırılmaktadır. Bu çerçevede yazmaya hazırlık, yazma amacını belirleme, amaca uygun yöntem seçme, konuyu sınırlandırma, dikkatini yoğunlaştırma ve kurallara uygun yazma üzerinde durulmaktadır. Ardından kendini yazılı olarak ifade etme becerilerine ağırlık verilmektedir. Bu amaçla düşüncelerini mantıksal bütünlük içinde yazma, farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri kullanma, karşılaştırma yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, sınıflama, değerlendirme, özetleme gibi anlamayı ve zihinsel becerileri geliştirici çalışmalara yer verilmektedir (MEB, 2009).

Yazma öğretiminde geliştirilecek temel yeterlilikler şunlardır (Yıldız, 2008, s. 209):

- Okunaklı ve anlaşılır bir yazı ile yazmak.
- İmlaya, noktalama işaretlerine ve dil bilgisi kurallarına uygun yazmak
- Anlaşılır ve net bir yazı dili kullanmak
- Esnek bir yazı dili kullanmak
- Kendi metinlerini yazmak

TDÖP'deki temel yaklaşımlardan biri olan yapılandırmacı öğrenme anlayışına göre yazma becerisinin gelişimi için Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli temel alınmalıdır. Bu modele göre yazma aşağıdaki aşamalardan oluşmaktadır (Karatay, 2011, s. 29):

Hazırlık: Konuyla ilgili beyin fırtınası yapma, öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerini tespit etme, araştırma, gözlem ve deneyimlerden yararlanma

Yazma taslağı oluşturma: Konuyu sınırlama, yazma amacını belirleme, ana ve alt başlıkları belirleme

Yazma taslağını gözden geçirme: Yazdığı yazıda ilgili konuyla ilgili yazılmış ve yazılmamış olanları, yazılanların nasıl yazıldığını kontrol etme.

Yazıyı düzeltme: Yazılmış yazıyı dil ve anlatım ile yazım ve noktalama açısından uygun hale getirme.

Yazıyı yayınlama: Yazılanların sınıf panosu, okul dergisi, internet, yerel gazete vb. kanallarla okurlara iletilmesi.

İlköğretimde yazma eğitimi verilirken belli bir aşama izlenir. Bu doğrultuda atılacak ilk adım cümle düzeyinde yazma eğitimidir. Bu düzeydeki öğrencilerin yazdıkları cümleler, çoğunlukla anlaşıl mazdır ve anlatım bozukluğu içermektedir. Öğrenciler, yazı yazarken yanlış kelime tercihlerinde bulunmaktadır. Yazım ve noktalamada ciddi hatalar yapmaktadır. Yazma eğitimindeki ikinci adım paragraf düzeyinde yazma eğitimidir. Bu eğitime özellikle gereksinim duyan öğrenciler, cümle yazma konusunda yeterli olsalar bile bütünlük içinde bir paragraf yazamamakta ya da yazmaya çalıştıkları paragraflarda gereksiz sözcüklere yer vermektedir. Yazma eğitiminin son adımı metin düzeyinde yazmaya yöneliktir. Bu adımda, metni oluşturan paragraflar arasında tutarlık sağlayamayan, metindeki düşüncüyü tamamlayamayan, gereksiz tekrarlara başvuran ve ilgisiz konulardan bahseden öğrencilere yönelik etkinlikler düzenlenir (Coşkun, 2011, s. 46-66).

Metin düzeyinde yazma becerisi gelişmiş bir öğrenci, çeşitli anlatım biçimlerini kullanarak yazabilir. Bu anlatım biçimleri şunlardır (Coşkun, 2007, s. 70-82):

Betimleyici anlatım: Öğrenciler betimleyici anlatımla çevresindeki nesnelerin, mekânların ve kişilerin dikkat çekici özelliklerini anlatıp, okuyucunun zihninde bunları resmetmeye çalışır.

Öyküleyici anlatım: Öğrenci bu anlatım biçimiyle, kendi yaşamındaki olayları ya da kendi yaşamından uzak düşsel olayları, kendi bakış açısını kullanarak, birbiriyle ilişkili olaylar dizisini zaman, yer, kahraman ve olay düzeni içerisinde sunar.

Açıklayıcı anlatım: Öğrenciler bu anlatım biçimini, okuyucuya bilmediği bir şeyi anlatmak amacıyla kullanır.

Tartışmacı anlatım: Öğrenciler tartışmacı anlatım biçimiyle yazdıkları yazılarda, sınıf ortamında yaptıkları bir tartışmadan sonra arkadaşlarının düşüncelerini çürütebilir ya da kendi düşüncelerini güçlendirebilir.

Öğrenciler, bu anlatım biçimlerinden hangisini kullanırsa kullansın, yazarken kendisini etkileyen pek çok unsur bulunmaktadır. Bu unsurlardan bazıları, çocuğun okul içinde veya dışında okuduğu eserler, öğrencinin çevresindeki kişilerin yazmaya ilişkin tutumu, öğrencinin yetenek ve zekâsı, hayal gücü ve planlama ve değerlendirme becerilerini içine alan mantık kurgusudur (Yılmaz, 2010, s. 206-207). Bu unsurlar olumlu bir şekilde işlerse yazı, çocuğun hem okul yaşamında hem okuldan sonraki yaşamında vazgeçilmez bir dil becerisi haline gelebilir. Çünkü günümüz bilgi toplumunda, iletişim kanallarıyla bilginin paylaşılması esastır. İletişimin bir boyutunun da yazılı anlatım olduğu düşünülünce, bireylerin bilgi toplumuna uyum sağlamasında bu becerinin önemi anlaşılabacaktır (İşeri, 2008, s. 134).

2.1.8.5. Görsel Okuma ve Görsel Sunu

1980’li yıllardan sonra ortaya çıkan hızlı teknolojik gelişim sonucunda, klasik dil becerilerinin yanında görsel okuma ve görsel sunu becerileri de önem kazanmıştır. Okunan kitaplardaki yazılar kadar resimler, şekiller, tablolar vb. görsel unsurlar da anlam inşa edilmesinde önem arz etmiştir (Clay, 1985; Goodman, 1986; Smith, 1988, Akt. Coşkun, 2005, s. 424). Bu doğrultuda MEB (2009) TDÖP’de de görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanlarına yer vermiştir.

Görsel okuma, televizyon ve filmlerin, siyasi-ticari reklamların ve fotoğrafların aktif, eleştirel ve yaratıcı anlamda okunması ve anlamlandırılmasıdır. Görsel sunu ise çizimler, resimler, hareketler, grafikler, fotoğraflar vb. bir dizi görsel aracı kullanarak anlam kurmaktır (Akyol, 2010). Görsel okuma becerileri görselleri okuma ve anlama olanağı sunarken, aynı zamanda düşünceyi farklı yollarla işleme yeteneği kazandırır. Görsel sunu ise fikirleri paylaşıp, yorumlamada ve anlayışları somutlaştırmada önemli bir dil becerisidir (Yılmaz, 2007, s. 114-117).

Görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanları, okuma, yazma, konuşma ve dinleme gibi dil becerilerinin işlevine katkı sağlayan öğrenme alanlarıdır. Bu alanlara TDÖP’de yer verilmesindeki amaç, öğrencilerin dinlediklerini ve okuduklarını anlama

becerileri ile sözlü ve yazılı anlatım becerilerini geliştirmek için görsellerden yararlanmalarını sağlamaktır (Yangın, 2005, s. 503). Bu şekilde öğrencilerin görsel okuryazarlık düzeylerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Görsel imgeleri anlamak ve onlara dayalı mesajlar üretmek anlamına gelen görsel okuryazarlığın çeşitli faydaları bulunmaktadır. Bu faydalar şunlardır (Akyol, 2007b, s. 164-178):

- Bilgi verici metinlerde yer alan görseller, bu metinlerin anlaşılmasını kolaylaştırmaktadır.
- Görsel okuryazarlık, sözel becerilerin gelişimine katkıda bulunmaktadır.
- Görsel metinler, her gelişimsel ve zihinsel düzeyde olan öğrencilere uygundur.
- Görsel metinler, zengin bir sunum gücüne sahiptir.
- Geleneksel yollarla ulaşılamayan sosyal ve ekonomik yönden dezavantajlı, zihinsel engelli, disleksili vb. yönden dezavantajlı çocuklara ulaşmayı kolaylaştırır.
- Çocuklarda özgüven ve bağımsızlık duygularının gelişimini sağlar.
- Anlam kurmayı kolaylaştırır.
- Hayat boyu kullanılır.

Öğrencilerin görsel okuma ve görsel sunu becerilerini geliştirmek için slogan oluşturma, afiş hazırlama, kurduğu dernek, topluluk veya grubu tanıtmaya, tuttuğu futbol takımının reklamını yapma, bir ürünün reklam logosunu hazırlama, radyo ve televizyon programı hazırlama, meslekleri tanıtmaya, resimleri yorumlama, karikatürlerde gizli mesajı bulma, kukla oynatma, karagöz oyunu, görsellerle masal oluşturma, fotoğraf yorumlama gibi etkinlikler düzenlenebilir (Deliveli, 2008b, s. 240-253). Ayrıca öğrencilerle gördüğü bir resmi tanıma, resimdeki ayrıntıları açıklama, çeşitli kelime ve cümleleri görsel karşılıklarıyla eşleştirme, sorulan soruları görsellerden faydalanarak cevaplama gibi çalışmalar yapılabilir (Okur, 2010, s. 97).

2.2. İlgili Araştırmalar

Özoğul (2007), “İlköğretim Türkçe Programındaki Değişiklikler Üzerine Bir Çalışma” adlı yüksek lisans çalışmasında yeni programın getirdiği yenilikleri belirlemeyi ve öğretmenlerin programı uygulama sürecinde karşılaştıkları sorunları

tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmış olup ayrıca programlara yönelik yazılı kaynaklar incelenmiştir. Araştırmanın evrenini Konya ili, Karapınar ilçesinde ilköğretim okullarında görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri, örneklemi ise bu okullarda çalışan 45 dördüncü sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Bu öğretmenlere 21 sorudan oluşan bir anket uygulanarak araştırma verileri elde edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenler yapılandırmacı yaklaşım, yöntem-teknik ve ölçme araçları hakkında yeterli bilgiye sahiptirler. Türkçe ders kitaplarında yer alan metinler dil becerisini geliştirecek niteliktedir. İlk defa ayrı bir başlık olarak uygulanan “görsel okuma ve görsel sunu” öğrenme alanı öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini geliştirmektedir. Bununla beraber yapılandırmacı anlayışı uygulayabilmek için sınıf mevcutlarının uygun olmadığı, Türkçe müfredatında yapılan değişiklikler hakkında velilerin yeterli bilgiye sahip olmadıkları ortaya çıkmıştır.

Yiğitoğlu (2007), “ İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıf Türkçe Programı Hakkında Öğretmen Görüşleri” adlı yüksek lisans çalışmasında, ilköğretim dördüncü ve besinci sınıf Türkçe dersi öğretim programı hakkında öğretmen görüşlerinin belirlenmesini ve Değerlendirilmesini amaçlamıştır. Araştırmanın evrenini, Aksaray İli Eski İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenleri, örneklemi ise Aksaray İli Eski İlçesine bağlı ilköğretim okullarında görev yapan dördüncü ve besinci sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Model uyarınca gereken veriler anket yoluyla elde edilmiştir. Araştırmada kullanılan ankette faydalanılarak, öğretmenlerin düşünceleri alınarak araştırmacı tarafından geliştirilmiş ve uzman görüşüne göre bazı değişiklikler yapıldıktan sonra uygulamaya geçilmiştir. Araştırma bulgularına göre, programın altyapısında çevre şartlarının ve okul ortamlarının yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenler, öğretim programı hakkında yeterli bilgiye sahip değildirler ve programın uygulanışı esnasında bazı sorunlarla karşılaşmışlardır. Kılavuz kitapları programı uygulamada kolaylık sağlamıştır; fakat yeterli değildir. Öğretmenler, programın faydalı olmakla birlikte birtakım eksiklikleri olduğunu düşünmektedirler.

Elvan (2007), “Türkçe (1-5. Sınıf) Ders Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans çalışmasında öğretmenlerin programa ilişkin görüşlerini ve programın öğrenciler üzerindeki etkilerini belirlemek amacıyla (kazanım, temalar, öğrenme-öğretme süreci, ölçme ve değerlendirme vb.) bir araştırma yapılmıştır. Bu araştırmaya, Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı Ankara ili Etimesgut, Yenimahalle ve Çankaya ilçelerinde bulunan 46 Devlet ve özel ilköğretim okullarında görev yapan 360

sınıf öğretmeni katılmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu Türkçe Dersi (1-5.sınıf) Programını benimsemiştir. Ancak, programın ölçme ve değerlendirme bölümünü benimseme oranı % 50'nin altında olduğu belirlenmiştir. Yapılan çalışmada özel okullarda çalışan öğretmenlerin devlet okullarında çalışan öğretmenlere oranla programı daha çok benimsedikleri görülmüştür. Bu sonuçlar doğrultusunda programın geliştirilmesi için çeşitli öneriler geliştirilmiştir.

Kuru (2008), “ İlköğretim Beşinci Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programında Yer Alan Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerinin Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda İncelenmesi” adlı yüksek lisans çalışmasında TDÖP’de yer alan görsel okuma ve görsel sunu becerilerini, ilköğretim beşinci sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda incelemiştir. Bu görüşler doğrultusunda görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin kazanımına ilişkin öneriler geliştirmek amaçlamıştır. Araştırmada nicel örneklem oluşturulurken 2007-2008 eğitim-öğretim yılında, Adana ili merkez ilçelerinde (Seyhan ve Yüreğir) bulunan ilköğretim okulları alt, orta v üst SED’lere göre sınıflandırılmış ve oransız kümeleme yöntemi ile 47 ilköğretim okulu belirlenmiştir. Araştırmanın nicel örneklemi bu okullarda görev yapan tüm beşinci sınıf öğretmenleri (150) oluşturmaktadır. Araştırmanın nitel çalışma grubu belirlenirken nicel çalışmanın yapıldığı alt, orta ve üst SED’e göre sınıflandırılan 47 ilköğretim okulundan, amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan kolay ulaşılabilirlik durum örneklemesine göre seçilen yedi ilköğretim okulunda görev yapan gönüllü on öğretmen ile görüşme yapılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen anket formu, üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel bilgilerini öğrenmeyi hedefleyen altı soru, ikinci bölümde, Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yer alan görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin kazanımına (kazanımlar, etkinlikler, yöntem ve teknikler, araç-gereçler, ölçme ve değerlendirme) ilişkin 27 soru bulunmaktadır. Üçüncü bölümde ise görsel okuma ve görsel sunu becerileriyle ilgili öğretmenlerin genel görüşlerini saptamaya yönelik 21 soru bulunmaktadır. Araştırma sonuçlarında, öğretmenlerin büyük bir bölümü, verilen bilgilerin kalıcılığının arttığını, öğrencilerin bu becerilere ait kazanımlardan zevk aldığını, derse olan ilgilerinin arttığını ve yaparak-yaşayarak öğrenmelerine destek olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin neredeyse tamamı görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin, öğrencilerin kendine olan güvenini artırdığını, ifade becerilerine katkı sağladığını, çevrede görülen görselleri sorgulama, eleştirme ve yorumlama becerisi kazandırdığını düşünmektedir. Bu becerilere yönelik yapılan etkinliklerde öğrenciler arasındaki sosyo ekonomik düzey farklılıkları, ölçme

değerlendirme ve araç gereç temini çalışmalarında öğretmenlerin sıkıntı yaşamasına neden olmuştur. Sonuç olarak, öğretmenler bu becerilerin kazanılmasının gerekli olduğunu ifade ederken, kendilerini bu alanda yeterli görmediklerini ve bu becerilere yönelik bilgilendirilmelere ihtiyaç duyulduğunu belirtmişlerdir.

Gömleksiz, Yaşar, Sağlam, Hakan, Sözer, Gözütok, Saylan, Battal, Yıldırım, Kaya, Ulusoy, Aksu ve Yıldırım (2005), “Eğitim Programları ve Öğretim Alanı Profesörler Kurulu İlköğretim 1–5. Sınıflar Öğretim Programlarını Değerlendirme Toplantısı (Eskişehir) Sonuç Bildirisi” adlı toplantıda, 2005–2006 eğitim öğretim yılından itibaren tüm yurttan uygulanmaya başlanan ilköğretim programı ile ilgili değerlendirme çalışması yapılmıştır. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığının Eğitim Fakültelerinde Eğitim Programları ve Öğretim alanında görev yapan toplam 25 profesöre gönderdiği 14.11.2005 tarihli çağrısı ile 02.12.2005 günü Eskişehir’de, çeşitli üniversitelerden on üç profesörün katılımıyla toplantı gerçekleştirilmiştir. Toplantıda farklı yönleriyle değerlendirilen ilköğretim programının dayandığı ilkeler, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğrenme modeli, öğrenci etkinliklerine dayalı ezberden uzak eğitim anlayışı gibi başlıklar benimsenmiş ancak; programın hazırlanması ve geliştirilmesi süreci eleştirilmiştir. Kurulun ortak bildirisine göre, Yeni İlköğretim Programı’nın hazırlanmasında ülkemizdeki bilim insanları ve ilgililerin değerlendirmelerine öncelik verilmemiş, bu çevreler göz ardı edilmiştir. Programın hazırlaması aşamasında ilköğretim alanındaki daha önce yapılan program geliştirme çalışmalarından faydalanılmaması ve programın “Türkiye Cumhuriyeti’nin ilk ve en kapsamlı eğitim reformu” gibi siyasi bir söylem olarak tanıtılması eleştirilmiştir. Programın sadece yapılandırmacı eğitim yaklaşımına dayandırılması, eğitim-öğretim etkinliklerinde bireysel farklılıklar açısından bazı sınırlamalara neden olabileceği bildirilmiştir. Yeni İlköğretim Programı’nın hazırlanmasında, ilköğretimde uygulanan mevcut programın geliştirilmesi yerine, program içeriğinin ve uygulama ilkelerinin, ülkemizin sosyoekonomik durumu ve kültürel değerleriyle benzerlik göstermeyen ülkelerde uygulanan programlardan örnek alınarak uyarlanmasının yanlışlığına dikkat çekilmiştir. Çok kısa bir sürede hazırlanan programın, geliştirme çalışmalarında bir sistem bütünlüğü içinde ele alınamamasına neden olduğu ifade edilmiştir. Yeni geliştirilen bir programda pilot uygulama dönütlerinin önemi vurgulanırken, programın pilot uygulama sürecinin yetersizliği ve tarafsız bir değerlendirmenin yapılmadığı belirtilmiştir. Öğretmenlerin Yeni İlköğretim Programı ile ilgili yeterince bilgilendirilmediği, hazırlayıcı hizmet içi eğitime tabi tutulmadıkları

ifade edilmiştir. Son olarak, alanın uzmanlarıyla beraber, program geliştirmenin ilkelerine uyularak, programın geliştirilmesi ve uygulanması sırasında karşılaşılan sorunların giderilmesi önerilmiştir.

Çoşkun (2005), “İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğretmen ve Öğrencilerinin Yeni Türkçe Dersi Öğretim Programıyla İlgili Görüşleri Üzerine Nitel Bir Araştırma” adlı araştırmasında, TDÖP ve mevcut uygulamalar hakkında dördüncü ve beşinci sınıf öğretmen ve öğrencilerinin görüşleri değerlendirilmiştir. 14 öğretmen ve 124 öğrenciyle yapılan yazılı mülakatlardan elde edilen veriler, nitel araştırma prosedürleri uygulanarak değerlendirilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 7'si dördüncü sınıf, 7'si ise beşinci sınıf öğretmenidir. Öğretmenlerin yarısı erkek, yarısı kadındır. Öğretmenlerin 7'si 6-10 yıl arasında mesleki deneyime sahipken diğer öğretmenler 15 yıl ve üzerinde deneyime sahiptir. Araştırmaya katılan 124 öğrencinin 61'i dördüncü sınıf, 63'ü beşinci sınıf öğrencisidir. Dördüncü sınıf öğrencilerinin yaş aralığı 9-10; beşinci sınıf öğrencilerinin yaş aralığı ise 10-11'dir. Bu öğrencilerin 57'si erkek, 67'si kızdır. Araştırma bulgularına göre öğretmenler, yeni programa yönelik aldıkları hizmet içi eğitimin süre, organizasyon, örnek etkinliklere ve derslere yer verme açılarından yetersiz olduğunu belirtmektedirler. Zaman zaman materyal konusunda sıkıntılar yaşansa bile, programın öğrenme alanları, öğrenme ve öğretme süreci ve ölçme değerlendirme süreci açısından çok olumlu bulunduğu görülmektedir. Araştırma öğretmenlerin programda en çok dil bilgisi öğretimi konusunda eksiklik olduğunu düşündüklerini göstermektedir. Öğrenciler ise derslerinde kullanılan yeni yöntemler, yeni materyaller ve etkinlikler sayesinde konuları daha iyi anladıklarını, düşüncelerini daha rahat ifade edebildiklerini ve derslerin daha eğlenceli geçtiğini belirtmişlerdir.

Yaman (2009), “ İlköğretim Türkçe Dersi Programı'nın Sınıflarda Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri” adlı araştırmasında etkinlik temelli İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersi Programı'nın (2006) kalabalık sınıflarda uygulanabilirliği, bununla bağlantılı olarak programı uygulama esnasında ortaya çıkan sorunlar (program için zamanın yeterli olup olmaması) ve grup çalışmasının kullanılabilirliği ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Araştırmada, nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Kalabalık sınıfları bulanan on bir Türkçe öğretmenine "yarı yapılandırılmış mülakat formu" uygulanarak kalabalık sınıflarda İlköğretim Türkçe Dersi Programı'nın uygulanabilirliği sorgulanmıştır. Öğretmenlerden elde edilen verilerin çözümlenmesinde kategorisel içerik analizi ve QSR Nvivo programı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin, yenilenen program ile birlikte her

öğrenciyle daha çok bire bir ilgilenilmesi gerekirken kalabalık sınıf mevcutlarına bağlı olarak zamanın yetmediği bu nedenler etkinliklerin amacına ulaşamadığı algısına sahip oldukları görülmüştür. Kalabalık sınıfların Türkçe öğretimine olan olumsuz etkisini azaltmak için grup çalışmalarının yapılması gibi birtakım öneriler dile getirilmiştir.

Yapılan araştırmaların çoğu, değişen programla birlikte oluşan olumlu ya da olumsuz durumların, programın nasıl ve ne derece uygulanabildiğinin ve programa bakış açılarının tespiti üzerinde yoğunlaşmıştır. Değişen programa yönelik genel bakış açısının olumlu olduğu görülürken, eleştirilerin çoğunun sınıf ortamlarının uygun olmaması ve gerekli araç gereçlerin eksik olması üzerinde yoğunlaştığı söylenebilir.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel teknikler açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, karma araştırma yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Karma araştırma yöntemi, pozitivist ve olgusal yaklaşımlara dayanan nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin aynı araştırma projesinde bir arada kullanıldığı yöntemlerdir (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım, 2010, s. 66-67). Bu araştırmada, karma araştırma desenlerinden biri olan yakınsayan paralel desen kullanılmıştır. Bu çerçevede (Creswell & Plano Clark, 2011) nitel ve nicel yöntemlere eşit öncelik verilmiş, veriler eş zamanlı toplanmış, ayrı ayrı çözümlenmiş ancak bir arada yorumlanmıştır. Yakınsayan paralel desen doğrultusunda, bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelleri ve nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır.

Tarama modelleri, var olmuş ya da var olmaya devam eden durumları, var oldukları haliyle betimlemeyi amaçlayan çalışmalardır (Karasar, 1995, s. 77). Bu çalışma kapsamında, tarama modeli kullanılarak, Adana ilinin merkez ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin, İlköğretim 4. Sınıf Türkçe Öğretim Programı hakkındaki görüşlerinin betimlenmesi amaçlanmıştır.

Olgubilim deseni ise farkında olduğumuz; ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olguları/deneyimleri incelemektedir (Yıldırım & Şimşek, 2011, s. 72). Bu çalışmada, olgubilim deseni kapsamında öğretmenlerin İlköğretim 4. Sınıf Türkçe Öğretim Programı'nı uygulama deneyimlerine odaklanılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın nicel verilerinin toplandığı evren, 2009-2010 eğitim öğretim yılında Adana ilinin merkez ilçelerinde (Seyhan- Yüreğir- Çukurova- Sarıçam) bulunan ilköğretim okullarında görev yapan dördüncü sınıf öğretmenleridir.

Araştırmada nicel veriler için örnekleme Adana Milli Eğitim Müdürlüğü'nden, Adana ili merkez ilçelerinde (Seyhan- Yüreğir- Çukurova-Sarıçam) bulunan tüm resmi ilköğretim okullarının sosyo ekonomik düzeylerine [SED] ilişkin veriler alınmıştır. Bu verilere göre Adana ili merkez ilçelerinde bulunan 252 resmi ilköğretim okulu alt, orta ve üst sosyo ekonomik düzeye göre listelenmiştir. Araştırmanın örneklemini; 2009-2010 eğitim öğretim yılında Adana ili merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarından oransız küme örnekleme yöntemi ile seçilen 41 ilköğretim okulunda görev yapan dördüncü sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Her ilçe okullarının ayrı ayrı SED'i belirlenip Seyhan ilçesinden 11, Çukurova ilçesinden 10, Yüreğir ilçesinden 10 ve Sarıçam ilçesinden 10 okul seçilmiştir. Genel olarak SED'i düşük 15, SED'i orta 11, SED'i yüksek 15 okulla çalışılmıştır. Bu okullardan araştırmaya katılan dördüncü sınıf öğretmenlerine ait kişisel bilgiler aşağıda verilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Öğretmenlerin Cinsiyetlere Göre Dağılımı

Cinsiyet	f	%
Kadın	89	50,9
Erkek	86	49,1
Toplam	175	100

Tablo 1'de de görüldüğü gibi 175 öğretmenin; 89'u kadın, 86'sı ise erkektir. Araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmenlerin hizmet sürelerine göre dağılımı Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Öğretmenlerin Hizmet Sürelerine Göre Dağılımı

Hizmet Süresi	F	%
1-5 yıl	12	6,9
6-10 yıl	30	17,1
11-15 yıl	74	42,3
16-20 yıl	23	13,1
21-25 yıl	17	9,7
26 yıl ve üstü	19	10,9
Toplam	175	100,0

Tablo 2'e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin %6,9'unun 1-5 yıl arası, %17,1'inin 6-10 yıl arası, %42,3'ünün 11-15 yıl arası, %13,1'inin 16-20 yıl arası, %9,7'sinin 21-25 yıl arası, %10,9'unun 26 yıl ve üstü hizmet süreleri olduğu görülmektedir.

Araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmenlerin mezun oldukları okullara göre dağılımı Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okullara Göre Dağılımı

Mezun Olunan Okul	f	%
İlköğretmen Okulu	3	1,7
Eğitim Enstitüsü	15	8,6
Eğitim Yüksek Okulu	21	12,0
Eğitim Fakültesi	88	50,3
Diğer	48	27,4
Toplam	175	100,0

Tablo 3'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin %1,7'si ilk öğretmen okulu, %8,6'sı eğitim enstitüsü, %12'si eğitim yüksekokulu, %50,3'ü eğitim fakültesi ve %27,4'ü diğer fakültelerden mezun olduklarını belirtmişlerdir.

Anket uygulanan öğretmenlerin okuttukları sınıfların mevcutlarına göre dağılımları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Öğretmenlerin Okuttukları Sınıfların Mevcutlarına Göre Dağılımı

Sınıf Mevcudu	f	%
15 kişi veya daha az	1	,6
16-25 kişi	5	2,9
26-35 kişi	46	26,3
36-45 kişi	89	50,9
46 kişi veya üzeri	34	19,4
Toplam	175	100,0

Tablo 4'e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin sınıf mevcutlarının %0,6'sının 15 kişi veya daha az, %2,9'unun 16-25 kişi arası, %26,3'ünün 26-35 kişi arası, %50,9'unun 36-45 kişi arası ve son olarak %19,4'ünün 46 kişi veya üzeri mevcuda sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin TDÖP' nin tanıtımı veya herhangi bir ögesine yönelik hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılma durumlarının frekans ve yüzde dağılımı Tablo 5'de sunulmuştur.

Tablo 5

Öğretmenlerin TDÖP' nin Tanıtımı veya Herhangi Bir Ögesine Yönelik Hizmet İçi Eğitim Alma Durumlarının Dağılımı

Hizmet İçi Eğitim	f	%
Evet	49	28,0
Hayır	126	72,0
Toplam	175	100,0

Tablo 5'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin %28'inin Türkçe Dersi Öğretim Programının tanıtımı veya herhangi bir ögesine yönelik hizmet içi eğitim faaliyetine katıldığını, %72'sinin ise katılmadığını görmekteyiz. Tablo 5'e bakarak araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun TDÖP' nin tanıtımı veya herhangi bir ögesine yönelik hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılmadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin program geliştirme ya da program değerlendirme konularında hizmet içi eğitim alma durumlarının frekans ve yüzde dağılımı Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

Öğretmenlerin Program Geliştirme ya da Program Değerlendirme Konularında Hizmet İçi Eğitim Alma Durumlarının Dağılımı

Hizmet İçi Eğitim	f	%
Evet	29	16,6
Hayır	146	83,4
Toplam	175	100,0

Tablo 6'ya göre araştırmaya katılan öğretmenlerin %16,6'sının program geliştirme veya program değerlendirme konularında hizmet içi eğitim faaliyetlerine katıldıkları, %83,4'ünün konuya ilişkin hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılmadıkları ortaya çıkmaktadır. Tablo 6'ya bakarak araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun program geliştirme veya değerlendirme konularında herhangi bir hizmet içi eğitim faaliyetine katılmadıkları söylenebilir.

Araştırmanın nitel verilerini toplamak için gerekli olan örneklem, olasılık dışı örnekleme türlerinden biri olan boyutsal örnekleme ile belirlenmiştir. Boyutsal

örneklemede, evrendeki tüm boyutların özelleştirilmesine ve bu boyutların en az bir kere örneklemede temsil edilmesine özen gösterilir (Balcı, 2009, s. 97). Bu araştırmada her bir SED, bir boyut olarak düşünülmüş ve araştırmanın nitel verileri, araştırma kapsamına alınan her SED’den yarı yapılandırılmış görüşmelere katılmak isteyen gönüllü öğretmenlerden elde edilmiştir. Bu doğrultuda 8 ilköğretim okulunda görev yapan gönüllü 10 öğretmen ile görüşme yapılmıştır. Görüşme yapılan öğretmenlere ait kişisel bilgiler Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7

Görüşme Yapılan Öğretmenlere Ait Kişisel Bilgiler

Öğretmen	Cinsiyet	Hizmet Süresi	SED
Ö1	Kadın	1	Alt
Ö2	Kadın	17	Orta
Ö3	Kadın	26	Üst
Ö4	Erkek	15	Orta
Ö5	Kadın	21	Üst
Ö6	Kadın	18	Üst
Ö7	Erkek	21	Üst
Ö8	Erkek	12	Orta
Ö9	Kadın	7	Alt
Ö10	Erkek	9	Alt

Tablo 7’ye göre görüşme yapılan öğretmenlerin üçü alt SED’e, üçü orta SED’e, dördü üst SED’e sahip okullarda çalışmaktadır. Görüşme yapılan öğretmenlerin 6’sı kadın 4’ü erkektir. Öğretmenlerin hizmet süreleri 1 ile 26 yıl arasında değişmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla İlköğretim dördüncü sınıf Türkçe dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesine ilişkin geliştirilen anket formu kullanılmıştır.

Araştırmacı tarafından geliştirilen anket formu hazırlanırken, benzer araştırmalarda kullanılan anket formları incelenmiş ve ilgili literatür taranmıştır. Yapılan araştırmalardan, programın kazanımlarından, önerilen etkinliklerden, araç-gereçlerden, yöntem ve tekniklerden, ölçme değerlendirme yöntemlerinden yola çıkılarak bu araştırmanın konusu ile ilgili taslak anket formu hazırlanmıştır. Hazırlanan anket taslağı uzman görüşlerine göre düzenlenmiştir. Geliştirilen anket formunun, kapsam ve dil geçerliliğini sağlamak için 15 sınıf öğretmeni ile bir pilot uygulama

yapılmıştır. Pilot uygulama sonucunda anket formu eleştiriler doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir. Geliştirilen anket sorularının, geçerliliğini sağlamak için uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu doğrultuda anket, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim ve Eğitim Bilimleri Bölümünde görev yapan öğretim elemanlarına sunulmuş, gelen eleştiriler doğrultusunda anket soruları yeniden düzenlenmiş ve Adana Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli yasal izin (Ek-1) alınarak araştırmada kullanılmıştır.

Cronbach alpha güvenirlik katsayısı, .92 olan anket formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin kişisel bilgiler ile ilgili ifadeleri içeren 9 soru, ikinci bölümde, dördüncü sınıf TDÖP'nin değerlendirilmesine (kazanımlar, etkinlikler, yöntem ve teknikler, ölçme ve değerlendirme) ilişkin ifadeler içeren 31 soru bulunmaktadır. Anket 5'li likert tipi sorulardan oluşmaktadır. Anket değerlendirmesi ankette yer alan sorulara verilen cevaplardan en olumlu ifadeye 5 puan, en olumsuz ifadeye 1 puan verilerek yapılmıştır. (Ek-2)

Bu çalışmanın nitel verilerini toplamak için “Dördüncü Sınıf Türkçe Öğretim Programına İlişkin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılmıştır. Görüşme formunda yer alan soruları oluşturmak için öncelikle literatür taraması ve program incelemesi yapılmıştır. Daha sonra dördüncü sınıf okutan beş sınıf öğretmeni ile yapılandırılmamış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu süreç sonucunda yapılacak görüşmeler için taslak bir yarı-yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Bu görüşme formunun kapsam geçerliliğini sağlamak için, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim ve Eğitim Bilimleri Bölümünde görev yapan öğretim üyelerine sunulmuş; gelen öneri ve eleştiriler doğrultusunda görüşme formunda yer alan sorular yeniden yapılandırılmış ve son şekli verilerek uygulanmıştır (Ek-3).

Araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu, 8 soru ve bu sorularla ilişkili alt sorulardan oluşmaktadır. Görüşme formu; kazanımlar, etkinlikler, yöntem ve teknikler, araç-gereçler, ölçme ve değerlendirmeye ilişkin sorulardan oluşmaktadır. Ayrıca araştırmanın alt amacı doğrultusunda, öğretmenlerin TDÖP'nin temele aldığı yaklaşımlarla ilgili düşüncelerinin ne olduğu ve programı uygularken yaşadıkları sorunların neler olduğu da görüşme formunda soru olarak yer almıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada bulunan nicel veriler, Adana ilinin merkez ilçelerinde (Seyhan-Yüreğir- Çukurova- Sarıçam) bulunan 41 ilköğretim okulunda görev yapmakta olan 175 dördüncü sınıf öğretmenine uygulanan anketlerden elde edilmiştir. Anket formları çoğaltıldıktan sonra, Adana ilçelerinde bulunan, oransız küme örnekleme yöntemi ile seçilen 41 ilköğretim okulunda görev yapan 200 dördüncü sınıf öğretmenine dağıtılmıştır. Gerekli açıklamalar yapıp öğretmenlerin belirlediği bir süre zarfında toplanacağı hususunda anlaşılmıştır. 2010'nun Mart ayında dağıtılan 200 anketten 180'i geri dönmüş; ancak bunlardan 5'i cevaplanmamış sorular içermesi nedeniyle değerlendirmeye alınamamıştır.

Görüşme yapılan öğretmenler, nicel verilerin toplandığı 41 ilköğretim okulundan seçilmiştir. Bu kapsamda seçilen 8 okulun, her SED'i en az bir kere temsil etmesine özen gösterilmiştir. Sonuç olarak, çalışmanın nitel boyutundaki katılımcıları, görüşmeler konusunda gönüllü olan on sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Görüşme yapılan öğretmenler ile önceden irtibat kurulmuş ve görüşmenin gün ve saati kararlaştırılmıştır. Görüşmeler öğretmenlerin okullarında, öğretmenler odasında gerçekleştirilmiştir.

Görüşme yapılan öğretmenlerden izin alınarak, görüşme sırasında sorulan sorular araştırmacı tarafından kayıt cihazı ile kayda alınmıştır. Kayıt cihazı ile kaydedilen görüşmeler, araştırmacı açısından önemli kolaylıklar sağlamıştır. Not alma sorununun büyük ölçüde ortadan kaldıran bu yöntem, araştırmacıya soru sorma ve dinleme işlevlerini etkili bir şekilde yerine getirmesi için imkân sağlamıştır. Ayrıca veri kaybını önlemek için önemli görülen ve gerekli olduğu düşünülen durumlarda araştırmacı tarafından notlar da alınmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan nicel verilerin analizinde; öğretmenlerin kişisel bilgilerinin, okuma, yazma, dinleme, konuşma, görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin kazanımının ve bu süreçte karşılaşılan durumların tanımlanmasında frekans ve yüzde teknikleri kullanılmıştır. Okuma, yazma, dinleme, konuşma, görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin kazanımının ve bu süreçte karşılaşılan olumlu-olumsuz durumların nedenlerinin yorumlanması ve kendi içinde karşılaştırmalarının yapılması için aritmetik ortalama kullanılmıştır.

Araştırmada nitel veriler, içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s.227).

Araştırmada görüşme yapılan öğretmenlerden alınan veriler ilk önce yazıya geçirilip okunmuş ve genel bir çerçeve içinde kodlama yapılmıştır. Kodlar bir araya getirilip, düzenlenmiş ve aralarındaki ilişkilere göre ortak temalara ayrılmıştır. Son olarak ise toplanan verilere anlam kazandırmak, bulgular arasındaki ilişkileri açıklamak ve sonuç çıkarmak için bulgular yorumlanmıştır.

Araştırmada görüşme yapılan öğretmenlere ait kısaltmalar her öğretmen için (Ö) ve numara sırası ile yapılmıştır.

Örneğin: (Ö1) : Öğretmen 1, (Ö9): Öğretmen 9

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Nicel Verilerin Analizi Sonucunda Elde Edilen Bulgular

Bu başlık altında, araştırmanın amaçları doğrultusunda, dördüncü sınıf TDÖP’de yer alan öğrenme alanlarının kazanımlarına, etkinliklerine, bu etkinliklerde kullanılabilecek yöntem ve tekniklere, kullanılabilecek araç-gereçlere ve ölçme-değerlendirme çalışmalarına yönelik öğretmen görüşlerine ilişkin bulgular sunulmuştur.

4.1.1. Öğretmenlerin Dördüncü Sınıf TDÖP’de Yer Alan Amaç ve Kazanımların Öğrenme Alanlarına Uygunluğuna İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin dördüncü sınıf TDÖP’de yer alan öğrenme alanlarının (okuma, yazma, dinleme, konuşma, görsel okuma görsel sunu) kazanımlarına yönelik görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8

TDÖP’de Yer Alan Öğrenme Alanlarının Kazanımlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Dördüncü Sınıf TDÖP’de Yer Alan			Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum		TOPLAM		A.O
Kazanımlar			f	%	f	%	F	%	f	%	f	%	F	%	
1	Gerçekleştirilebilecek düzeydedir	Okuma	95	54,3	58	33,1	2	1,1	15	8,6	5	2,9	175	100,0	4,27
		Yazma	69	39,4	72	41,1	10	5,7	18	10,3	6	3,4	175	100,0	4,02
		Konuşma	68	38,9	73	41,7	13	7,4	14	8,0	7	4,0	175	100,0	4,03
		Dinleme	86	49,1	61	34,9	2	1,1	20	11,4	6	3,4	175	100,0	4,14
		Görsel	83	47,4	61	34,9	6	3,4	19	10,9	6	3,4	175	100,0	4,12
		Okuma													
		Görsel	53	30,3	70	40,0	12	6,9	25	14,3	15	8,6	175	100,0	3,69
2	Birbirini destekler niteliktedir	Okuma	80	45,7	71	40,6	7	4,0	11	6,3	6	3,4	175	100,0	4,18
		Yazma	64	36,6	71	40,6	15	8,6	21	12,0	4	2,3	175	100,0	3,97
		Konuşma	66	37,7	75	42,9	11	6,3	18	10,3	5	2,9	175	100,0	4,03
		Dinleme	72	41,1	64	36,6	11	6,3	24	13,7	4	2,3	175	100,0	4,14
		Görsel	60	34,3	83	47,4	8	4,6	15	8,6	9	5,1	175	100,0	4,12
		Okuma													
		Görsel	55	31,4	75	42,9	14	8,0	20	11,4	11	6,3	175	100,0	3,69
3	Öğrenci seviyesine uygundur	Okuma	75	42,9	62	35,4	8	4,6	18	10,3	12	6,9	175	100,0	3,97
		Yazma	61	34,9	72	41,1	10	5,7	22	12,6	10	5,7	175	100,0	3,86
		Konuşma	65	37,1	72	41,1	6	3,4	20	11,4	12	6,9	175	100,0	3,90
		Dinleme	74	42,3	65	37,1	10	5,7	15	8,6	11	6,3	175	100,0	4,00
		Görsel	69	39,4	69	39,4	5	2,9	22	12,6	10	5,7	175	100,0	3,94
		Okuma													
		Görsel	59	33,7	67	38,3	11	6,3	25	14,3	13	7,4	175	100,0	3,76
4	Açık ve anlaşılır bir şekilde ifade edilmiştir	Okuma	78	44,6	66	37,7	9	5,1	15	8,6	7	4,0	175	100,0	4,10
		Yazma	69	39,4	70	40,0	10	5,7	20	11,4	6	3,4	175	100,0	4,00
		Konuşma	69	39,4	73	41,7	10	5,7	16	9,1	7	4,0	175	100,0	4,03
		Dinleme	70	40,0	74	42,3	9	5,1	16	9,1	6	3,4	175	100,0	4,06
		Görsel	71	40,6	72	41,1	11	6,3	15	8,6	6	3,4	175	100,0	4,06
		Okuma													
		Görsel	65	37,1	78	44,6	9	5,1	13	7,4	10	5,7	175	100,0	4,00

Tablo 8’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin dördüncü sınıf TDÖP’de yer alan kazanımlar gerçekleştirilebilecek düzeydedir ifadesinde tüm öğrenme alanları için yaklaşık %75 oranında Tamamen Katılıyorum ve Katılıyorum seçeneklerinde yoğunlaştıkları görülmüştür. Görsel sunu öğrenme alanı için çok belirgin

olmamakla birlikte yaklaşık %10 oranında katılımın daha az olduğu dikkat çekmektedir. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde genelde 4 - 4,50 arasında değiştiğini nitekim görsel sunu için aritmetik ortalamasının 3,69'a düştüğünü görmekteyiz. Kazanımlar birbirini destekler niteliktedir ifadesine tüm öğrenme alanları için yaklaşık %80 oranında Tamamen Katılıyorum ve Katılıyorum seçeneklerinde yoğunlaştıkları görülmüştür. Aritmetik ortalamaya bakıldığında genelde 4-4,50 aralığında değiştiğini yalnız görsel sunu öğrenme alanı için bu oranın 3,67'e düşerek kararsızım seçeneğine yaklaştığı görülmektedir. Kazanımların öğrenci seviyesine uygunluğuna ilişkin ifadede tüm öğrenme alanları için %75 oranında Tamamen Katılıyorum ve Katılıyorum seçeneklerinde yoğunlaştıkları görülmüştür. Aritmetik ortalamaların bu madde için genelde 4'e yakın seyrederek Katılıyorum seçeneğinde yoğunlaştığı yazma ve görsel sunu için bu oranın kısmen olsa da azaldığı dikkat çekmektedir. Kazanımların açık ve anlaşılır bir şekilde ifade edildiğini tüm öğrenme alanları için yaklaşık %80 oranında Tamamen Katılıyorum ve Katılıyorum seçeneklerinde yoğunlaşarak belirtmişlerdir. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde tüm öğrenme alanları için 4'e yakın olup "Katılıyorum" seçeneğinde yoğunlaştığı görülmektedir.

4.1.2. Öğretmenlerin Dördüncü Sınıf TDÖP'de Yer Alan Temaların Öğrenme Alanlarına Uygunluğuna Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin dördüncü sınıf TDÖP'de yer alan temaların öğrenme alanlarına uygunluğuna yönelik görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9

TDÖP’ de Yer Alan Temaların Öğrenme Alanlarına Uygunluğuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Dördüncü Sınıf TDÖP’de Yer Alan Temalar			Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum		TOPLAM		A.O
			f	%	f	%	F	%	f	%	f	%	F	%	
5	Öğrenme alanını kazandırmaya uygundur.	Okuma	74	42,3	62	35,4	12	6,9	17	9,7	10	5,7	175	100,0	3,98
		Yazma	60	34,3	73	41,7	12	6,9	20	11,4	10	5,7	175	100,0	3,87
		Konuşma	63	36,0	73	41,7	10	5,7	15	8,6	13	7,4	175	100,0	3,89
		Dinleme	67	38,3	69	39,4	8	4,6	21	12,0	10	5,7	175	100,0	3,92
		Görsel	65	37,1	69	39,4	11	6,3	21	12,0	9	5,1	175	100,0	3,91
		Okuma													
		Görsel	56	32,0	72	41,1	14	8,0	21	12,0	12	6,9	175	100,0	3,79
6	Öğrenme alanını geliştirmek için yeterlidir.	Okuma	47	26,9	75	42,9	20	11,4	19	10,9	14	8,0	175	100,0	3,69
		Yazma	36	20,6	87	49,7	17	9,7	24	13,7	11	6,3	175	100,0	3,64
		Konuşma	43	24,6	78	44,6	22	12,6	19	10,9	13	7,4	175	100,0	3,68
		Dinleme	44	25,1	76	43,4	18	10,3	23	13,1	14	8,0	175	100,0	3,57
		Görsel	45	25,7	79	45,1	15	8,6	23	13,1	13	7,4	175	100,0	3,86
		Okuma													
		Görsel	38	21,7	79	45,1	19	10,9	24	13,7	15	8,6	175	100,0	3,73
7	Öğrenme alanına diğer öğrenme alanlarıyla eşit derecede ağırlık vermiştir.	Okuma	53	30,3	87	49,7	6	3,4	17	9,7	12	6,9	175	100,0	3,86
		Yazma	42	24,0	91	52,0	9	5,1	19	10,9	14	8,0	175	100,0	3,73
		Konuşma	48	27,4	83	47,4	10	5,7	20	11,4	14	8,0	175	100,0	3,74
		Dinleme	46	26,3	89	50,9	8	4,6	19	10,9	13	7,4	175	100,0	3,77
		Görsel	48	27,4	90	51,4	7	4,0	17	9,7	13	7,4	175	100,0	3,81
		Okuma													
		Görsel	44	25,1	82	46,9	12	6,9	22	12,6	15	8,6	175	100,0	3,67

Tablo 9’a göre araştırmaya katılan öğretmenler dördüncü sınıf TDÖP’de yer alan temaların öğrenme alanını kazandırmaya uygunluğuna ilişkin ifadede tüm öğrenme alanları için yaklaşık %65 oranında Tamamen Katılıyorum ve Katılıyorum seçeneklerinde yoğunlaşmışlardır. Bu ifade için öğretmenlerden %15’inin Hiç Katılmıyorum ve Katılmıyorum seçeneklerini tercih ettikleri dikkat çekmektedir. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde ortalamaların yaklaşık 3,90’a yaklaştığı görülmektedir. Temaların öğrenme alanlarını geliştirmek için yeterli olduğuna dair ifadede öğretmenlerin yaklaşık %70’inin Tamamen Katılıyorum ve Katılıyorum seçeneklerinde yoğunlaştıkları görülmektedir. Nitekim öğretmenlerin yaklaşık %20’si Hiç Katılmıyorum ve Katılmıyorum seçeneklerinde yoğunlaşarak dikkat çekici bir

yüzde oluşturmuşlardır. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde ortalamaların 3,50 ile 4 arasında değiştiği görülmektedir. En düşük ortalamanın dinleme öğrenme alanında olması dikkat çekicidir. Temalarda öğrenme alanlarına eşit derecede ağırlık verildiğine dair ifadede öğretmenler tüm öğrenme alanları için yaklaşık %75 oranında Tamamen Katılıyorum ve Katılıyorum seçeneklerini tercih etmişlerdir. Aritmetik ortalamanın yaklaşık 3,50 ile 4 arasında değişerek Katılıyorum seçeneğinde yaklaştığı görülmektedir.

4.1.3. Öğretmenlerin Dördüncü Sınıf TDÖP’de Yer Alan Etkinliklerin Öğrenme Alanlarına Uygunluğuna Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin dördüncü sınıf TDÖP’de yer alan etkinliklerin öğrenme alanlarına uygunluğuna yönelik görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10

TDÖP’ de Yer Alan Etkinliklerin Öğrenme Alanlarına Uygunluğuna Yönelik Görüşlerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Dördüncü Sınıf TDÖP’de Yer Alan Öğrenme Alanına İlişkin Belirlenen Etkinlikler			Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum		TOPLAM		A.O
			f	%	f	%	F	%	f	%	f	%	f	%	
8	Öğrenci düzeyine uygundur	Okuma	61	34,9	63	36,0	14	8,0	20	11,4	17	9,7	175	100,0	3,74
		Yazma	53	30,3	63	36,0	16	9,1	28	16,0	15	8,6	175	100,0	3,63
		Konuşma	53	30,3	63	36,0	16	9,1	24	13,7	19	10,9	175	100,0	3,61
		Dinleme	61	34,9	67	38,3	11	6,3	22	12,6	14	8,0	175	100,0	3,79
		Görsel Okuma	61	34,9	59	33,7	16	9,1	24	13,7	15	8,6	175	100,0	3,72
		Görsel Sunu	54	30,9	60	34,3	17	9,7	26	14,9	18	10,3	175	100,0	3,60
9	Uygulama için sınıf mevcudu uygundur	Okuma	32	18,3	29	16,6	11	6,3	17	9,7	86	49,1	175	100,0	2,45
		Yazma	29	16,6	34	19,4	11	6,3	19	10,9	82	46,9	175	100,0	2,48
		Konuşma	27	15,4	35	20,0	12	6,9	21	12,0	80	45,7	175	100,0	2,47
		Dinleme	33	18,9	37	21,1	9	5,1	19	10,9	77	44,0	175	100,0	2,60
		Görsel Okuma	37	21,1	29	16,6	11	6,3	23	13,1	75	42,9	175	100,0	2,60
		Görsel Sunu	32	18,3	30	17,1	13	7,4	21	12,0	79	45,1	175	100,0	2,51
10	Azaltılması gerektiğini düşünüyorum	Okuma	67	38,3	44	25,1	12	6,9	18	10,3	34	19,4	175	100,0	3,52
		Yazma	67	38,3	47	26,9	9	5,1	21	12,0	31	17,7	175	100,0	3,56
		Konuşma	67	38,3	47	26,9	9	5,1	21	12,0	31	17,7	175	100,0	3,49
		Dinleme	61	34,9	50	28,6	11	6,3	20	11,4	33	18,9	175	100,0	3,50
		Görsel Okuma	64	36,6	45	25,7	13	7,4	21	12,0	32	18,3	175	100,0	3,37
		Görsel Sunu	56	32,0	50	28,6	11	6,3	20	11,4	38	21,7	175	100,0	3,45
11	Öğrenme alanını geliştirecek	Okuma	56	32,0	81	46,3	8	4,6	18	10,3	11	6,3	175	100,0	3,88
		Yazma	49	28,0	86	49,1	8	4,6	21	12,0	11	6,3	175	100,0	3,80

(Tablo 10. devamı)

Dördüncü Sınıf TDÖP’de Yer Alan Öğrenme Alanına İlişkin Belirlenen Etkinlikler		Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum		TOPLAM		A.O
		f	%	f	%	F	%	f	%	f	%	f	%	
niteliktedir	Konuşma	49	28,0	84	48,0	10	5,7	22	12,6	10	5,7	175	100,0	3,80
	Dinleme	45	25,7	89	50,9	10	5,7	22	12,6	9	5,1	175	100,0	3,79
	Görsel Okuma	45	25,7	90	51,4	11	6,3	16	9,1	13	7,4	175	100,0	3,78
	Görsel Sunu	42	24,0	85	48,6	11	6,3	25	14,3	12	6,9	175	100,0	3,68
	Okuma	47	26,9	70	40,0	20	11,4	24	13,7	14	8,0	175	100,0	3,64
12 Öğrencilerin ilgisini çekecek niteliktedir.	Yazma	38	21,7	71	40,6	18	10,3	33	18,9	15	8,6	175	100,0	3,48
	Konuşma	35	20,0	80	45,7	16	9,1	27	15,4	17	9,7	175	100,0	3,50
	Dinleme	35	20,0	79	45,1	21	12,0	23	13,1	17	9,7	175	100,0	3,52
	Görsel Okuma	41	23,4	75	42,9	16	9,1	28	16,0	15	8,6	175	100,0	3,56
	Görsel Sunu	38	21,7	70	40,0	23	13,1	27	15,4	17	9,7	175	100,0	3,48
	Okuma	63	36,0	55	31,4	15	8,6	22	12,6	20	11,4	175	100,0	3,68
13 Öğrencinin aktif katılımını sağlamaktadır	Yazma	55	31,4	58	33,1	19	10,9	25	14,3	18	10,3	175	100,0	3,61
	Konuşma	49	28,0	64	36,6	14	8,0	32	18,3	16	9,1	175	100,0	3,56
	Dinleme	57	32,6	53	30,3	19	10,9	26	14,9	20	11,4	175	100,0	3,57
	Görsel Okuma	51	29,1	53	30,3	23	13,1	30	17,1	18	10,3	175	100,0	3,50
	Görsel Sunu	44	25,1	58	33,1	20	11,4	33	18,9	20	11,4	175	100,0	3,41
	Okuma	32	18,3	42	24,0	8	4,6	18	10,3	75	42,9	175	100,0	2,64
14 Uygulama için yeterli zaman mevcuttur.	Yazma	25	14,3	44	25,1	9	5,1	23	13,1	74	42,3	175	100,0	2,56
	Konuşma	27	15,4	42	24,0	7	4,0	23	13,1	76	43,4	175	100,0	2,54
	Dinleme	29	16,6	44	25,1	8	4,6	25	14,3	69	39,4	175	100,0	2,65
	Görsel Okuma	36	20,6	38	21,7	12	6,9	22	12,6	67	38,3	175	100,0	2,73
	Görsel Sunu	30	17,1	35	20,0	11	6,3	25	14,3	74	42,3	175	100,0	2,55
	Okuma	43	24,6	67	38,3	14	8,0	28	16,0	23	13,1	175	100,0	3,45
15 Öğrenmede kalıcılık düzeyini arttırmaktadır.	Yazma	33	18,9	70	40,0	17	9,7	36	20,6	19	10,9	175	100,0	3,35
	Konuşma	35	20,0	75	42,9	16	9,1	30	17,1	19	10,9	175	100,0	3,44
	Dinleme	34	19,4	76	43,4	10	5,7	37	21,1	18	10,3	175	100,0	3,40
	Görsel Okuma	41	23,4	66	37,7	17	9,7	33	18,9	18	10,3	175	100,0	3,45
	Görsel Sunu	40	22,9	68	38,9	14	8,0	34	19,4	19	10,9	175	100,0	3,43
	Okuma	43	24,6	67	38,3	14	8,0	28	16,0	23	13,1	175	100,0	3,45

Tablo 10’da görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin dördüncü sınıf TDÖP’de yer alan öğrenme alanlarına ilişkin belirlenen etkinlikler öğrenci düzeyine uygundur ifadesine yaklaşık %65 oranında Tamamen Katılıyorum ve Katılıyorum seçeneklerini tercih ettikleri görülmektedir. Aynı ifadede de yaklaşık %25 oranında Hiç Katılmıyorum ve Katılmıyorum seçeneklerini de tercih etmiş olmaları dikkat çekicidir. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde her öğrenme alanı için Katılıyorum seçeneğine yaklaşıldığı görülmektedir. Etkinlikleri uygulamak için sınıf mevcudu uygundur ifadesine öğretmenlerin yaklaşık %55’i Hiç Katılmıyorum ve Katılmıyorum seçeneklerinde yoğunlaşmışlardır. Öğretmenlerin yaklaşık %35’i de Tamamen

Katılıyorum ve Katılıyorum seçeneklerinde yoğunlaşarak olumlu ifadelerde yoğunlaşmışlardır. Aritmetik ortalamalar ise yaklaşık 2,50 ortalama ile Katılmıyorum seçeneğini işaret etmektedir. Etkinliklerin azaltılmasını düşünüyorum ifadesine öğretmenler tüm öğrenme alanları için yaklaşık %60 oranında Tamamen Katılıyorum ve Katılıyorum seçeneklerini tercih etmişleridir. Diğer yandan öğretmenlerin %30'u Hiç Katılmıyorum ve Katılmıyorum ifadelerini kullanarak olumsuz görüşte bulunmuşlardır. Etkinlikler öğrenme alanlarını geliştirecek niteliktedir ifadesinde öğretmenlerin yaklaşık %75'i Tamamen Katılıyorum ve Katılıyorum seçeneklerini tercih etmişlerdir. Etkinlikler öğrencilerin ilgisini çekecek niteliktedir ifadesine öğretmenlerin yaklaşık %65' Tamamen Katılıyorum ve Katılıyorum seçeneklerini tercih etmişlerdir. Etkinliklerin öğrencilerin aktif katılımını sağladığına ilişkin ifade öğretmenlerin yaklaşık %65'i Tamamen Katılıyorum ve Katılıyorum seçeneklerini tercih etmişlerdir. Etkinlikleri uygulamak için yeterli zaman mevcuttur ifadesinde öğretmenlerin yaklaşık %40'ı Tamamen Katılıyorum ve Katılıyorum seçeneklerini seçerken, yaklaşık %55'i Hiç Katılmıyorum ve Katılmıyorum seçeneklerinde yoğunlaşarak neredeyse görüş olarak ikiye ayrılmışlardır. Aritmetik ortalamalara bakıldığında yaklaşık 2,50 ile tercihlerin kararsızım ve Katılmıyorum seçeneklerinin aralığında yoğunlaştığı görülmektedir. Uygulanan etkinlikler öğrenmede kalıcılık düzeyini arttırmaktadır ifadesine öğretmenler yaklaşık %60 oranında Tamamen Katılıyorum ve Katılıyorum seçeneklerini tercih ederken %30'u Hiç Katılmıyorum ve Katılmıyorum seçeneklerinde yoğunlaştıkları görülmektedir. Aritmetik ortalamalar ise yaklaşık 3,40 ile tüm öğrenme alanları için tercihlerin Katılıyorum seçeneğinde yoğunlaştığını göstermektedir.

4.1.4. Öğretmenlerin Dördüncü Sınıf TDÖP'de Yer Alan Yöntem ve Tekniklerin Öğrenme Alanlarına Uygunluğuna Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin dördüncü sınıf TDÖP' de yer yöntem ve tekniklerin öğrenme alanlarına uygunluğuna yönelik görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11

TDÖP’ de Yer Alan Yöntem ve Tekniklerin Öğrenme Alanlarına Uygunluğuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Dördüncü Sınıf TDÖP’de Yer Alan Öğrenme Alanlarına İlişkin Önerilen Yöntem ve Teknikler			Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum		TOPLAM		A.O
			f	%	f	%	F	%	f	%	f	%	F	%	
16	Kazanımlara ulaştırabilecek niteliktedir	Okuma	44	25,1	76	43,4	17	9,7	22	12,6	16	9,1	175	100,0	3,62
		Yazma	39	22,3	80	45,7	17	9,7	24	13,7	15	8,6	175	100,0	3,59
		Konuşma	35	20,0	81	46,3	19	10,9	25	14,3	15	8,6	175	100,0	3,54
		Dinleme	39	22,3	80	45,7	16	9,1	28	16,0	12	6,9	175	100,0	3,60
		Görsel	38	21,7	75	42,9	18	10,3	28	16,0	16	9,1	175	100,0	3,52
		Okuma													
		Görsel	37	21,1	76	43,4	19	10,9	25	14,3	18	10,3	175	100,0	3,50
17	Hangi yöntem tekniklerin kullanılacağı açık bir şekilde belirtilmiştir.	Okuma	69	39,4	60	34,3	14	8,0	20	11,4	12	6,9	175	100,0	3,88
		Yazma	63	36,0	64	36,6	15	8,6	20	11,4	13	7,4	175	100,0	3,88
		Konuşma	59	33,7	66	37,7	13	7,4	25	14,3	12	6,9	175	100,0	3,77
		Dinleme	60	34,3	64	36,6	17	9,7	23	13,1	11	6,3	175	100,0	3,79
		Görsel	61	34,9	63	36,0	14	8,0	27	15,4	10	5,7	175	100,0	3,78
		Okuma													
		Görsel	57	32,6	61	34,9	18	10,3	25	14,3	14	8,0	175	100,0	3,69
18	Uygulanabilir niteliktedir.	Okuma	43	24,6	82	46,9	8	4,6	24	13,7	18	10,3	175	100,0	3,61
		Yazma	36	20,6	81	46,3	14	8,0	26	14,9	18	10,3	175	100,0	3,52
		Konuşma	39	22,3	80	45,7	12	6,9	25	14,3	19	10,9	175	100,0	3,54
		Dinleme	45	25,7	76	43,4	11	6,3	27	15,4	16	9,1	175	100,0	3,61
		Görsel	43	24,6	78	44,6	9	5,1	25	14,3	20	11,4	175	100,0	3,56
		Okuma													
		Görsel	37	21,1	79	45,1	8	4,6	28	16,0	23	13,1	175	100,0	3,45

Tablo 11’e göre araştırmaya katılan öğretmenler dördüncü sınıf TDÖP’de yer alan öğrenme alanlarına ilişkin belirlenen yöntem ve teknikler kazanımlara ulaştırabilecek niteliktedir ifadesinde yaklaşık %65 oranında Tamamen Katılıyorum ve Katılıyorum seçeneklerini tercih etmiştir. Hangi yöntem ve tekniklerin kullanılacağı açık bir şekilde ifade edilmiştir maddesine öğretmenler tüm öğrenme alanları için yaklaşık %75 oranında Tamamen Katılıyorum ve Katılıyorum seçeneklerini tercih etmiştir. Belirlenen yöntem ve teknikler uygulanabilir niteliktedir şeklindeki ifadeye öğretmenlerin yaklaşık %65’i Tamamen Katılıyorum ve Katılıyorum seçeneklerini tercih ederken yaklaşık %25’i Katılmıyorum ve Hiç Katılmıyorum seçeneklerini tercih

etmiştir. Tablodaki maddeler için Aritmetik ortalamalar tüm maddeler ve öğrenme alanları için 3,50'ye yakın olduğu görülmektedir.

4.1.5. Öğretmenlerin Dördüncü Sınıf TDÖP' de Önerilen Araç Gereçlerin Öğrenme Alanlarının Uygunluğuna Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin dördüncü sınıf TDÖP'de önerilen araç gereçlerin öğrenme alanlarına uygunluğuna yönelik görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12

TDÖP'de Önerilen Araç Gereçlerin Öğrenme Alanlarına Uygunluğuna Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Dördüncü Sınıf TDÖP'de Yer Alan Öğrenme Alanını Kazandırmaya İlişkin Önerilen Araç-Gereçler			T a m a m e n		K a t i		K a t i		K a t i		H . i .		T O P L A		A.O.
			f	%	f	%	F	%	f	%	f	%	F	%	
19	Öğrencilerin ezberlemek yerine; yaparak, yaşayarak öğrenmelerine yardımcı olmaktadır	Okuma	66	37,7	56	32,0	13	7,4	23	13,1	17	9,7	175	100,0	3,74
		Yazma	57	32,6	63	36,0	17	9,7	23	13,1	15	8,6	175	100,0	3,70
		Konuşma	59	33,7	61	34,9	15	8,6	24	13,7	16	9,1	175	100,0	3,70
		Dinleme	61	34,9	57	32,6	13	7,4	27	15,4	17	9,7	175	100,0	3,67
		Görsel Okuma	62	35,4	56	32,0	20	11,4	20	11,4	17	9,7	175	100,0	3,72
		Görsel Sunu	58	33,1	56	32,0	16	9,1	28	16,0	17	9,7	175	100,0	3,62
20	(televizyon, film, levha, fotoğraf vb.) farklı öğrenme şekline sahip öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı olmaktadır.	Okuma	99	56,6	44	25,1	14	8,0	8	4,6	10	5,7	175	100,0	4,22
		Yazma	93	53,1	46	26,3	17	9,7	8	4,6	11	6,3	175	100,0	4,15
		Konuşma	98	56,0	46	26,3	12	6,9	11	6,3	8	4,6	175	100,0	4,22
		Dinleme	96	54,9	46	26,3	13	7,4	10	5,7	10	5,7	175	100,0	4,18
		Görsel Okuma	100	57,1	43	24,6	13	7,4	10	5,7	9	5,1	175	100,0	4,22
		Görsel Sunu	98	56,0	45	25,7	15	8,6	7	4,0	10	5,7	175	100,0	4,22
21	Yeterince kullanmaktayım.	Okuma	44	25,1	76	43,4	7	4,0	28	16,0	20	11,4	175	100,0	3,54
		Yazma	45	25,7	73	41,7	6	3,4	31	17,7	20	11,4	175	100,0	3,52
		Konuşma	40	22,9	77	44,0	10	5,7	27	15,4	21	12,0	175	100,0	3,50
		Dinleme	41	23,4	73	41,7	9	5,1	30	17,1	22	12,6	175	100,0	3,46
		Görsel Okuma	43	24,6	69	39,4	6	3,4	33	18,9	24	13,7	175	100,0	3,42
		Görsel Sunu	34	19,4	69	39,4	7	4,0	36	20,6	29	16,6	175	100,0	3,24
22	Her okul ortamında ulaşılabilecek niteliktedir.	Okuma	24	13,7	33	18,9	15	8,6	24	13,7	79	45,1	175	100,0	2,42
		Yazma	22	12,6	35	20,0	15	8,6	25	14,3	78	44,6	175	100,0	2,41
		Konuşma	20	11,4	38	21,7	13	7,4	26	14,9	78	44,6	175	100,0	2,40
		Dinleme	20	11,4	37	21,1	18	10,3	22	12,6	78	44,6	175	100,0	2,42
		Görsel Okuma	19	10,9	36	20,6	16	9,1	25	14,3	79	45,1	175	100,0	2,37
		Görsel Sunu	17	9,7	33	18,9	20	11,4	22	12,6	83	47,4	175	100,0	2,30

(Tablo 12. devamı)

Dördüncü Sınıf TDÖP’de Yer Alan Öğrenme Alanını Kazandırmaya İlişkin Önerilen Araç-Gereçler			Katılıyorum		Kısmen Katılıyorum		Kararsızım		Kısmen Katılmıyorum		Katılmıyorum		TOPLAM		A.O
			f	%	f	%	F	%	f	%	f	%	F	%	
23	Öğrencilerin derse olan ilgisini arttırmaktadır	Okuma	111	63,4	44	25,1	2	1,1	14	8,0	4	2,3	175	100,0	4,39
		Yazma	108	61,7	47	26,9	1	,6	15	8,6	4	2,3	175	100,0	4,37
		Konuşma	113	64,9	41	23,4	4	2,3	13	7,4	4	2,3	175	100,0	4,40
		Dinleme	111	63,4	40	22,9	6	3,4	14	8,0	4	2,3	175	100,0	4,37
		Görsel	114	65,1	38	21,7	5	2,9	14	8,0	4	2,3	175	100,0	4,39
		Okuma													
		Görsel Sunu	113	64,6	37	21,1	5	2,9	16	9,1	4	2,3	175	100,0	4,36
24	Öğrenme alanını geliştirecek niteliktedir	Okuma	75	42,9	69	39,4	7	4,0	17	9,7	7	4,0	175	100,0	4,07
		Yazma	75	42,9	65	37,1	11	6,3	17	9,7	7	4,0	175	100,0	4,05
		Konuşma	74	42,3	63	36,0	15	8,6	16	9,1	7	4,0	175	100,0	4,03
		Dinleme	77	44,0	63	36,0	11	6,3	15	8,6	9	5,1	175	100,0	4,05
		Görsel	82	46,9	60	34,3	10	5,7	16	9,1	7	4,0	175	100,0	4,10
		Okuma													
		Görsel Sunu	78	44,6	64	36,6	7	4,0	17	9,7	9	5,1	175	100,0	4,05

Tablo 12’ye göre araştırmaya katılan öğretmenlerin dördüncü sınıf TDÖP’de yer alan öğrenme alanlarını kazandırmaya ilişkin önerilen araç gereçler öğrencilerin ezberlemek yerine yaparak, yaşayarak öğrenmelerine yardımcı olmaktadır ifadesinde tüm öğrenme alanları için yaklaşık %70 oranında Tamamen Katılıyorum ve Katılıyorum seçeneklerini tercih ettiği görülmektedir. Kullanılan araç-gereçler farklı öğrenme şekillerine sahip öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı olmaktadır ifadesinde öğretmenlerin yaklaşık %80’i Tamamen Katılıyorum ve Katılıyorum seçeneklerini tercih etmişlerdir. Öğretmenlerin yaklaşık %65’i araç-gereçleri yeterince kullanmaktayım ifadesinde Tamamen Katılıyorum ve Katılıyorum seçeneklerini tercih etmiştir. Aynı ifade için öğretmenlerin yaklaşık %25’i olumsuz ifadeleri tercih etmiştir. Özellikle görsel sunu için öğretmenlerin yaklaşık %36’sının Katılmıyorum ve Hiç Katılmıyorum seçeneklerini tercih etmeleri dikkat çekicidir. Araç-gereçler her okul ortamında ulaşılabilir niteliktedir ifadesinde öğretmenlerin yaklaşık %60’ı Katılmıyorum ve Hiç Katılmıyorum şeklindeki olumsuz ifadeleri tercih ederken yaklaşık %30’u Tamamen Katılıyorum ve Katılıyorum seçeneklerini tercih etmiştir. Aritmetik ortalamalarda tüm öğrenme alanları için yaklaşık 2,40 ile Katılmıyorum seçeneğini işaret etmektedir. Araç-gereçler öğrencilerin derse olan ilgisini

Tablo 13. devamı

Dördüncü Sınıf TDÖP’de Yer Alan Öğrenme Alanıyla İlgili Programda Önerilen Ölçme Değerlendirme Yöntemleri		Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum		TOPLAM		A.O	
		f	%	F	%	f	%	f	%	F	%	f	%		
		Görsel Sunu	27	15,4	74	42,3	25	14,3	18	10,3	31	17,7	175		100,0
31	Bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alana dengeli bir şekilde dağıtılmıştır.	Okuma	35	20,0	76	43,4	14	8,0	34	19,4	16	9,1	175	100,0	3,45
		Yazma	32	18,3	77	44,0	18	10,3	33	18,9	15	8,6	175	100,0	3,44
		Konuşma	36	20,6	75	42,9	15	8,6	31	17,7	18	10,3	175	100,0	3,45
		Dinleme	35	20,0	76	43,4	14	8,0	32	18,3	18	10,3	175	100,0	3,44
		Görsel Okuma	34	19,4	73	41,7	19	10,9	28	16,0	21	12,0	175	100,0	3,40
		Görsel Sunu	32	18,3	73	41,7	16	9,1	33	18,9	21	12,0	175	100,0	3,35

Tablo 13’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenler dördüncü sınıf TDÖP’ de yer alan öğrenme alanlarını kazandırmaya ilişkin önerilen ölçme değerlendirme yöntemlerinden hem ürünü hem de süreci değerlendirmeye yönelik ölçme araçları kullanmaktayım ifadesine yaklaşık %70 oranında tüm öğrenme alanları için Tamamen Katılıyorum ve Katılıyorum seçeneklerini tercih etmiştir. Ölçme değerlendirme yöntemleri öğrencilerin öğrenme düzeylerini gerçek anlamda ölçebilecek niteliktedir ifadesine öğretmenlerin yaklaşık %60’ı Tamamen Katılıyorum ve Katılıyorum seçeneklerini tercih etmiştir. Görsel sunu öğrenme alanı için bu yüzdenin %50’ye düşmesi dikkat çekicidir. Aritmetik ortalamaya bakıldığında yaklaşık 3,30 ile kararsızım seçeneğine yaklaşıldığı görülmektedir. Ölçme değerlendirme yöntemlerini yeterince kullanmaktayım ifadesine öğretmenlerin %60’ı Tamamen Katılıyorum ve Katılıyorum seçeneklerini tercih ederken yaklaşık %25’i Hiç Katılmıyorum ve Katılmıyorum seçeneklerini tercih etmiştir. Ürün ve süreç değerlendirmeye yönelik farklı ölçme değerlendirme yöntemleri kullanılabilir niteliktedir ifadesinde öğretmenler tüm öğrenme alanları için yaklaşık %70 oranında Tamamen Katılıyorum ve Katılıyorum seçeneklerinde yoğunlaşmıştır. Ölçme değerlendirme yöntemleri öğrencilerin değerlendirme sürecine aktif katılımlarını sağlamıştır ifadesine öğretmenlerin yaklaşık %60’ı Tamamen Katılıyorum ve Katılıyorum seçeneklerini tercih etmiştir. Öğretmenlerin yaklaşık %25’i bu ifade için Hiç Katılmıyorum ve Katılmıyorum seçeneklerini tercih etmişlerdir. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde yaklaşık 3,50 ile Katılıyorum ve kararsızım seçeneklerinin arasında yoğunlaştığı görülmektedir. Ölçme değerlendirme yöntemleri üst düzey düşünme becerilerini (analiz,

sentez, değerlendirme) ölçer niteliktedir ifadesine öğretmenlerin yaklaşık %60'ı Tamamen Katılıyorum ve Katılıyorum seçeneklerini tercih etmiştir. Aritmetik ortalama yaklaşık 3,30 ile kararsızım seçeneğine yaklaşmaktadır. Ölçme değerlendirme yöntemleri bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alana dengeli bir şekilde dağıtılmıştır ifadesinde öğretmenlerin yaklaşık %70'i Tamamen Katılıyorum ve Katılıyorum seçeneklerini tercih etmiştir.

4.2. Nitel Verilerin Analizi Sonucunda Elde Edilen Bulgular

Bu başlık altında görüşme yapılan öğretmenlerin dördüncü sınıf TDÖP'de yer alan amaç ve kazanımların öğrenci seviyesine uygunluğu, temalar, etkinlikler, yöntem ve teknikler, araç ve gereçler, ölçme ve değerlendirme ve son olarak TDÖP'nin uygulanabilirliği ve Türkçe programına genel bakış açıları hakkında ki görüşleri sunulmuştur.

4.2.1. Dördüncü Sınıf TDÖP' de Yer Alan Amaç ve Kazanımların Öğrenci Seviyesine Uygunluğuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Görüşme yapılan öğretmenlere amaç ve kazanımların öğrenci seviyesine uygun olup olmadığı sorulmuştur. Öğretmenlerin, amaç ve kazanımların öğrencinin dil gelişimi açısından uygunluğuna ilişkin görüşleri Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14

TDÖP'de Yer Alan Amaç ve Kazanımların Dil Gelişimi Açısından Öğrenci Seviyesine Uygunluğuna İlişkin Görüşler

	f
<i>Uygun</i>	
Ailenin eğitim durumu yüksek	3
Aile Türkçeyi doğru kullanıyor.	1
Kitapta kurulan cümleler ve kullanılan kelimeler seviyeye uygun	1
Kitap okuma oranı yüksek	1
Televizyon etkili	1
<i>Kısmen Uygun</i>	
Sınıf içerisinde öğrenci seviyelerinin farklı olması	1
Bölgeden bölgeye öğrenci profilinin değişmesi	1
<i>Uygun Değil</i>	
Şehrin göç bölgesi olması	5
Anadilin Türkçe olmaması	3
Hazırbulunuşluk düşük	2
Ailenin eğitimsiz olması	2
Alt sınıf kazanımlarına tam ulaşamaması	2
Kazanımların sayıca fazla olması	1
Kitap okuma oranı düşük	1
Günlük kullanılan Türkçe ile kitap dilinin farklı olması	1

Tablo 14’te görüldüğü gibi TDÖP’de yer alan amaç ve kazanımların öğrenci seviyesine uygunluğunu değerlendiren öğretmenlerin çoğu tamamen uygundur veya değildir şeklinde cevap vermek yerine uygun olmasının veya olmamasının nedenlerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin görüşleri uygun, kısmen uygun ve uygun değil temaları altında belirlenmiş ve kodlarla beraber Tablo 14’de sunulmuştur.

Amaç ve kazanımların dil gelişimi açısından genel anlamda uygun olduğunu düşünen öğretmenler gerekçe olarak ailenin eğitim durumunun yüksek olması, kitap okuma oranının yüksek olması, ailenin Türkçeyi doğru kullanması gibi nedenleri göstermişlerdir. Öğretmenlerin kullandığı ifadeler aşağıdaki gibidir:

“Ama burada öğrenci zaten dili çok iyi kullanan bir aileden geldiğinden hiçbir sıkıntı yaşamıyorum. Çocukları kitap okumaya teşvik ediyor ve bunu da takip ediyoruz. Bir de aileler de kitap okumanın öneminin farkında bundan dolayı çocuklar bol bol kitap okuyor bu da onların daha küçük yaşta düzgün ve etkileyici bir Türkçeye sahip olmalarını sağlıyor” (Ö3)

“Artık dili öğrenciler küçük yaşlarda bile daha fazla kelime ile kullanıyorlar. Çünkü televizyon faktörü var. Artık her evde var ve çocukların hemen hepsi müptelası. Televizyonun dil üzerinde her ne kadar olumsuz etkisi varsa da olumlu etkileri yadsınamaz. Çocuk anne babası Türkçe bilmese bile televizyon sayesinde Türkçe öğreniyor.” (Ö7)

“Öğrenciler anlamakta zorluk çekmiyorlar. Kurulan cümleler ve kullanılan kelimeler öğrencilerin rahatlıkla anlayabilecekleri türden.” (Ö4)

“Ama merkeze yaklaştıkça bu sorun ortadan kalkıyor. Öğrenciler dili daha çok küçük yaşlarda bir yetişkin gibi etkili ve güzel kullanabiliyorlar. Bunda ailelerin eğitim durumlarının etkisi de yüksek tabi ki.” (Ö5)

Amaç ve kazanımların dil gelişimi açısından uygun olmadığını veya kısmen uygun olduğunu düşünen öğretmenlerin görüşme kaydından örnekler aşağıda sunulmuştur:

“Yöre olarak daha farklı konuştukları için kullandığımız bazı kelimeler onlara çok farklı geliyor. Ya da cümle içinde kullandığımız yere göre çok farklı anlaşılıyor ve şaşırtıyorlar. Anlatmakta da zorluk çekiyoruz çünkü günlük hayatta kullandıkları dili sürdürmekte inat ediyorlar. Dirençliler diyebilirim.

Çocuklara diyorum “sınavın daha sağlıklı yürütülebilmesi için...” çocuklar “sınav sağlıklı olmaz ki, insan sağlıklı olur.” diyor. Hani bunu kendileri kullanmıyorlar. Benim kullandığım kelimeler onlara farklı geliyor, onların kullandığı bazı kelimeler bana farklı geliyor. Yani kitap dili günlük kullandıkları dile göre hem kullanılan sözcükler açısından farklı hem de daha kompleks bir yapıda” (Ö1)

“Şöyle uygun değil soyut kavramlarda öğrenci olgunluğu yetersiz kalıyor. Öğrenciler somut işlemler döneminde olduklarından olgunluklarının üzerinde kaldığını düşünüyorum. Soyut düşünemedikleri için kazanımlar içindeki soyut kavramları anlayamıyorlar, anlayamadıkları için kazanımlar seviyenin üstünde oluyor.” (Ö2)

“Ama hangi sınıf seviyesi olursa olsun mutlaka bu hedeflere ulaşamayan öğrencilerde mevcuttur. Bu da öğrencilerin bireysel çabalarıyla ilgili bir durumdur. Bazıları için çok kolay gelirken bazıları için kazanımlar zor gelebilmekte. Bu da önceki kademedeki kazanımları ne kadar iyi aldığıyla da ilgili bir durum öğrenciler bazen dördüncü sınıfa daha doğru dürüst okuma yazma bilmeden geçiyorlar. Türkçe ile ilgili bu en temel kazanımı bile almamış öğrenciden bu sınıfa ait kazanımları alması beklenemez zaten.” (Ö6)

“Ben sürekli bir eski senenin kazanımları ile uğraşmak zorunda kalıyorum. Çocuklara çok fazla yükleniyoruz bence. Kazanımlar azaltılmalı. Çocuklara öğretmeye çalıştığımız şeyleri tam olarak verebildiğimize emin olabilir ya da en azında daha çok öğrenciyi sürece katmış oluruz. Çocuklara sürekli bazı şeyleri yetiştirmeye çalışmaktan maalesef sadece bir öğrenme yüzdesine ulaşmaya çalışıyoruz.” (Ö9)

“ Yani Türkiye’deyiz kırk farklı anadil var. Eğer çocuğun ana dili Türkçe ise çocuğa sadece çalışmak düşer. Ama eğer Türkçe doğuştan itibaren kullandığı dil değilse çocuk önce bilmediği bir dünyaya adım atıyor sanki asıl çabasını anlamaya veriyor. Böyle çocukların diğerlerine göre özellikle anlama boyutunda sorun yaşadıklarını bazı şeyleri tam oturtamadıklarını gözlemleyebiliyorum. Netice de bunlar dördüncü sınıf artık büyümüş sayıyorum ben onları. Ama ilk üç sınıfta bu sorun daha bariz. O zaman yaşları da küçük. Öğrenci de öğretmen de bayağı sorun yaşıyor.” (Ö10)

Öğretmenlerin amaç ve kazanımların öğrencilerin olgunluk seviyeleri açısından uygunluğuna ilişkin görüşleri Tablo 15’de sunulmuştur.

Tablo 15

TDÖP’de Yer Alan Amaç ve Kazanımların Öğrencilerin Olgunluk Seviyelerine Uygunluğuna İlişkin Görüşler

	f
<i>Uygun</i>	
Öğrenci kazanımlara ulaşabiliyor	2
Hazırbulunuşlukları uygun	1
Anaokulu etkili	1
<i>Kısmen Uygun</i>	
Sınıf içerisinde farklı aile yapılarının olması	1
YSÖB (Yetiştirici Sınıf Öğretimi Programı) ile sınıf atlatılması	1
<i>Uygun Değil</i>	
Hazırbulunuşluk düzeyleri düşük	3
Çevresel uyarıcılar yetersiz	2
Soyut kavramlar fazla	1
Yetersiz Beslenme	1
YSÖB (Yetiştirici Sınıf Öğretimi Programı) ile sınıf atlatılması	1

Tablo 15’e göre görüşmeye katılan öğretmenlerden “TDÖP’de yer alan amaç ve kazanımlar öğrencinin olgunluk seviyesine uygun mudur?” sorusuna üçü uygun, beşi uygun değil ve ikisi kısmen uygundur demiştir. Uygun olduğunu düşünen öğretmenler öğrencilerin hazırbulunuşluklarının uygun olduğunu, kazanımlara ulaşabildiklerini belirtmiş ve anaokulun bu duruma etkisi olduğunu belirtmişlerdir. Uygun olmadığını düşünen öğretmenler ise gerekçe olarak TDÖP’de yer alan soyut kavramların öğrenci olgunluğuna uygun olmamasını, çevresel faktörlerden beslenme yetersizliğini ve çevresel uyarıcıların yetersizliğini bunun yanı sıra öğrenci hazırbulunuşluğunun düşük olmasını göstermiştir. Öğretmenlerden ikisi sınıf içerisinde farklı yaşta ve farklı aile yapılarında öğrencilerin bulunmasından dolayı öğrencilerin olgunluk düzeyine kısmen uygun bulmuştur. Amaç ve kazanımların öğrenci olgunluğuna uygun olduğunu düşünen öğretmenler bunun gerekçelerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Öğrencinin hazırbulunuşluğu çok etkili. Genel anlamda kendi okulum için olgunluk olarak çocukların uygun olduklarını sadece bazıları için daha çok uğraşılması gerektiğini düşünüyorum.” (Ö3)

“Eğer öğrenci çok ilgisiz bir ailede yaşamıyorsa ve önceki eğitim basamaklarının kazanımlarını büyük oranda almışsa olgunluk açısından hiçbir sorun yok. Aslında şöyle desem daha uygun olur. Öğrenci bilgiyi almaya hazırsa olgunluğu uygundur. Hatta bu yaş öğrencilerinin çoğuna istenilirse altıncı yedinci sınıf seviyelerine kadar çıkılabilir. Ama önemli olan çocuğa yaşı itibarıyla önerilen kazanımları en iyi şekilde verebilmektir.” (Ö5)

“Kazanımlar öğrenci olgunluğuna uygun. Bunda anasının etkisi yadsınamaz ilk kademenin her sınıfında anaokuluna giden öğrenciler hep diğerlerinin önünde oluyorlar. Ayrıca öğrenciler dördüncü sınıf kazanımlarına genel olarak ulaşabiliyorlarsa olgunlukları da uygun demektir.” (Ö6)

TDÖP’de yer alan amaç ve kazanımların öğrenci seviyesine uygun olmadığını veya kısmen uygun olduğunu düşünen öğretmenler bunun gerekçelerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Sınıftaki öğrenciler yaş olarak çok karma 10 yaş ile 14 yaş arası değişiyor. YSÖB ile sürekli yaşı büyük çocuklar sınıf atlattırılıyor bu da ayrı bir karmaşaya neden oluyor. Bazılarının olgunluk olarak seviyesi uygunken bazılarının kesinlikle uygun değil.” (Ö1)

“Şöyle uygun değil soyut kavramlarda öğrenci olgunluğu yetersiz kalıyor. Öğrenciler somut işlemler döneminde olduklarından olgunluklarının üzerinde kaldığını düşünüyorum. Soyut düşünemedikleri için kazanımlar içindeki soyut kavramları anlayamıyorlar, anlayamadıkları için kazanımlar seviyenin üstünde oluyor” (Ö2)

“Öğrenci olgunluğunu etkileyen genetik faktörlerden çok çevresel faktörlerin yetersizliği öğrenci olgunluğunu düşürüyor. Her şeyden önce bu çevrede sağlıklı ve yetersiz besleniyor çocuklar bu da onların her türlü gelişimini etkiliyor.” (Ö9)

“Öğrenciler yaşının gerektirdiği olgunluk seviyesinin altındalar bundan dolayı amaç ve kazanımlar da öğrenci seviyesinin üzerinde kalıyor. Çocuk onu olumlu yönde geliştirecek çevresel uyarıcılardan yoksun, ulaşabileceği sosyal alanlar kısıtlı, etrafında bilinçli insan az, kendini geliştirmesi için onu itelecek nedenler çok sınırlı. En basit örneğiyle küçük yaştan itibaren eğitici filmlere,

programlara, oyunlara maruz kalan çocukla hiç yanından bile geçmemiş çocuğun olgunluğu bir olur mu?” (Ö10)

4.2.2. Dördüncü Sınıf TDÖP’de Yer Alan Temalara İlişkin Öğretmen Görüşleri

Dördüncü sınıf öğretmenlerinin Türkçe ders kitaplarında belirlenen temaların yeterliğine ilişkin görüşleri Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16

TDÖP’de Yer Alan Temaların Yeterliğine İlişkin Görüşler

	f
<i>Yeterli bulanlar</i>	
Tema başlıkları doğru belirlenmiş	5
Geniş kapsamlı	3
Diğer derslerin temalarını destekler nitelikte	2
Zamanlama iyi	1

Tablo 16’da görüldüğü gibi dördüncü sınıf ders kitaplarında yer alan temalar hakkında ne düşünüyorsunuz sorusuna öğretmenlerin tamamı temaları yeterli ve iyi bulduklarını belirtmiştir. Görüşme yapılan öğretmenlerin hepsi eklenmesi veya çıkarılması gereken temanın olmadığını söylemiştir.

Tema başlıklarını genel anlamda başarılı bulan öğretmenlerden biri temaların zamanlamasını başarılı bulmuş, beşi tema başlıklarının doğru belirlendiğinin altını çizmiş, üçü tema adlarının geniş kapsamlı olmasının olumlu yönleri üzerinde dururken ikisi diğer derslerde eş zamanlı işlenen temaları destekler nitelikte olduğunu belirtmiştir. Öğretmenler belirlenen temaları uygun bulmalarını şu ifadelerle dile getirmiştir:

“Temalar güzel, zamanlamalar çok iyi. Örneğin 23 Nisan programının olduğu günlerde bayramlarımız, milli günlerimizden bahsediyor, orman haftasında çevre ile ilgili konuları işliyoruz. Bu konuda düzenleme çok güzel.” (Ö1)

“Bence yeterli temalar. Zaten hepsi çok geniş kapsamlı oldukları için hepsi birbirinin ucundan birbiriyle bağlantılı.” (Ö2)

“Temalar çok iyi hazırlanmış başlıklar güncel olarak güzel desteklenmiş. Belirlenen başlıklar çok genel oldukları için altında istenilen birçok konu rahat bir şekilde işlenebiliyor.” (Ö5)

“Temalar o kadar genel ki bir temayı çıkarmak demek facia olur. Çünkü o temanın çıkarılmasını gerekli kılacak şey ancak belirlenen başlıklar başka bir tema altında yer bulmasıdır. Ama böyle bir şey de olmuyor tabi ki.” (Ö9)

Araştırmaya katılan öğretmenlerin beşi temaların işlenişinde seçilen metinleri uygun bulurken beşi uygun bulmamış ve gerekçelerini şöyle ifade etmiştir:

Tablo 17

TDÖP’de Yer Alan Temalarda Kullanılan Metinlerle İlgili Görüşler

	f
<i>Uygun Olduğunu Düşünenler:</i>	
Diğer derslerdeki konularla ilişkili	2
Temaların işleniş tarihleri iyi	2
Metinler ilgi çekici ve eğlenceli	1
Metin sayısı yeterli	1
<i>Uygun Olmadığını Düşünenler:</i>	
Metinler çok uzun	2
Metin sayısı yetersiz	1
Metinler kazanımlara uygun değil	1
Metinler ilgi çekici ve eğlenceli değil	1

Tablo 17’e göre görüşmeye katılan öğretmenlerden metinleri uygun bulanlardan biri gerekçe olarak metin sayısının yeterli olmasını, ikisi zamanlamanın iyi olmasını, biri ilgi çekici ve eğlenceli olmasını ve ikisi diğer derslerdeki konularla ilişkili olmasını göstermiştir. Öğretmenler uygun bulmalarının gerekçelerini aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

“Her temada en az dört tane okuma metni, bir tane dinleme metni var. Yani onlar öğrencilerin konuyu kavramalarında oldukça önemli. Teknolojik aletlerle ilgili temada mesela çok fazla konu vardı. Öğrenciler bunu oldukça güzel kavradılar. Diğer derslerle de ilişkili olmaları çok iyi. Örneğin Türkçe’ de bunu

işlerken bakıyorum Fen ve Teknoloji’de ve Sosyal Bilgilerde de benzer konular var.”(Ö4)

“Çok yerinde ve uygun başlıklar belirlenmiş. Metinleri de öğrenciler severek işliyor. Eğlenceli, ilgi çekici metinler seçilmiş.” (Ö7)

Görüşmeye katılan öğretmenlerden metinleri uygun bulmayanların ikisi metinleri uzun bulmuş, biri metin sayısını yetersiz bulurken biri de seçilen metinleri kazanımlara uygun bulmamıştır. Öğretmenlerden biri de metinlerin ilgi çekici ve eğlenceli olmadığını belirtmiştir. Öğretmenler uygun bulmamalarının gerekçelerini şu ifadelerle belirtmiştir:

“Temalar yeterli ama temalara ait metinler eksik diye düşünüyorum. Temalara ait metin sayısı arttırılmalıdır. Böylece çok yönlü işlenebilir.” (Ö1)

“Temaların işlenişini ele alırsak; öyle metinler var ki çocuğa hiçbir şey kazandırmadığını düşünüyorum. Ya da o temada yer alan kazanımlar için verimli olmayacağını düşündüğüm metinler yer alıyor.”(Ö2)

“Temaları genel olarak iyi buluyorum, başlıklar iyi belirlenmiş ama benim eleştirim temaların altında yer alan metinler bence çocuğun ilgisini çekebilecek konular belirlenmemiş. Keşke daha eğlenceli metinler seçilseydi. Böylece çocuklar daha ilgili olurlardı.” (Ö3)

“Temalar iyi belirlenmiş ama bazı temalar altındaki metinleri beğenmiyorum. Yani niye bu metin alınmış, çocuğa ne faydası var şimdi bunun dedirtiyor insana. Birde çok uzun metinler var ne gereği var o kadar uzun metinlerin. Yani temalar çok genel ve güzel seçilmiş içleri daha güzel metinlerle doldurulabilir.”(Ö6)

Görüşmeye katılan öğretmenlerin “Belirlenen temalar öğrenme alanlarını geliştirecek nitelikte midir? Değilse özellikle hangi öğrenme alanlarını geliştirmekte yetersiz kalmaktadır?” şeklinde sorulan soruya verdikleri cevaplar Tablo 18’de sunulmuştur:

Tablo 18

TDÖP’de Yer Alan Temaların Öğrenme Alanlarını Geliştirecek Nitelikte Olup Olmadığına İlişkin Görüşler

	f
<i>Geliştirecek Nitelikte:</i>	
Okuma	10
Dinleme	10
Konuşma	10
Yazma	8
Görsel Okuma	7
Görsel Sunu	7
<i>Geliştirecek Nitelikte Değil:</i>	
Görsel Okuma	3
Görsel Sunu	3
Yazma	2

Tablo 18’de görüşmeye katılan öğretmenlerin verdikleri cevaplar geliştirilecek nitelikte ve geliştirilecek nitelikte değil şeklinde iki tema altında toplanmıştır. Öğretmenlerin hepsi temaların okuma, konuşma, dinleme öğrenme alanlarını geliştirecek nitelikte olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin üçü temaların görsel okuma ve görsel sunu alanında yetersiz kaldığını ikisi de yazma alanında yetersiz kaldığını belirtmişlerdir. Öğretmenler temaların öğrenme alanlarını geliştirecek nitelikte olup olmadığını eleştirirken aşağıdaki ifadeleri kullanmıştır:

“Bence geliştirecek niteliktedir. Zaten Türkçe dersi çocuğun ilk olarak okuma alışkanlığını kazanması gereken derstir. Buna paralel olarak dil gelişimi tabii ki. Bu alana ağırlık verdiğim söylenebilir. Diğer alanları da geliştirecek niteliktedir. Okuma, yazma, konuşma, dinleme her metinde mutlaka var ama görsel okuma ve görsel sunu için aynı şeyi söyleyemeyeceğim. Metinlerde kullanılan resimler parça hakkında öğrenciye çok yardımcı olmalı. Ama görseller yetersiz kalıyor.” (Ö2)

“Görsel okuma bizim için “Bu resimden ne anlıyorsunuz?” dan öteye gitmiyor. Görsel sunu konusunda da en fazla kartonlara bir şeyler yapıştırıp getiriyor öğrenciler .Bu noktada her okul ortamını düşünüp daha makul önerilerde

bulunabilir kılavuz kitaplarımız. Önerdikleri çoğu şeyi yapamıyoruz. Özellikle görsel okuma ve görsel sunuda hem kitaplar hem de biz yetersiz kalıyoruz.”
(Ö3)

“Saydığınız bütün öğrenme alanlarına yeterince ağırlık verilmiş bence. Zaten kılavuz kitap çok iyi yönlendiriyor sizi iyi bir şekilde uygulanırsa hiçbir öğrenme alanında eksiklik yaşanmaz” (Ö5)

4.2.3. Dördüncü Sınıf TDÖP’de Yer Alan Etkinliklere İlişkin Öğretmen Görüşleri

Görüşmeye katılan öğretmenlere etkinlikler hakkında genel olarak ne düşündükleri sorulmuştur. Öğretmenlerin olumlu ve olumsuz ifadeleri Tablo 19’da sunulmuştur:

Tablo 19

TDÖP’de Yer Alan Etkinliklere İlişkin Genel Görüşler

	f
<i>Olumsuz İfadeler:</i>	
Sayıca fazla	3
Sınavlara yönelik değil	2
Dilbilgisi eksik	2
Sürekli tekrar eden benzer etkinlikler sıkıcı oluyor.	2
Etkinlikler sıradan	1
Etkinlikler zevkli değil	1
<i>Olumlu İfadeler:</i>	
Etkinlikler konuları iyi kavratıyor	2
Öğrencinin seviyesine uygun	2
Etkinlikler zevkli	2
Öğretmenin işini kolaylaştırıyor	2

Tablo 19’da görüldüğü gibi görüşmeye katılan öğretmenler, etkinliklerin olumlu ve olumsuz yönlerini ifade etmiştir. Bundan dolayı olumlu ifadeler ve olumsuz ifadeler olmak üzere iki tema belirlenmiştir. Bulgular incelendiğinde öğretmenlerden ikisi sürekli tekrar eden benzer etkinliklerin sıkıcı olduğunu, üçü etkinliklerin sayıca fazla olduğunu belirtmiştir. Bir öğretmen etkinlikleri sıradan bulmuştur. Bir öğretmen

etkinliklerin zevkli olmadığını ve iki öğretmen de sınavlara yönelik olmadığından verimli olmadığını belirtmiştir. Son olarak öğretmenlerden ikisi etkinliklerde dilbilgisi eksikliğinin doğurduğu sıkıntılardan bahsetmiştir. Olumlu eleştirilerde bulunan öğretmenlerden ikisi etkinliklerin öğrenilenleri kavratmakta etkili olduğunu, ikisi öğrenci seviyesine uygun olduğunu belirtmiştir. İki öğretmen etkinlikleri zevkli bulurken yine iki öğretmen de etkinliklerin öğretmenin işini kolaylaştırdığını belirtmiştir. Öğretmenler etkinliklerle ilgili değerlendirmelerinde aşağıdaki ifadeleri kullanmıştır:

“Etkinlikler tekrar edip duruyor. Hepsinde çağıştırdıklarını soruyorlar. Zaten yapıyor çocuklar bunu. Konuya özel etkinlikten ziyade her konuya uygulanan etkinlikler var. Sürekli aynı etkinlikleri her konu için tekrar etmekten ben bile sıkıldım çocukların sıkılmaması mümkün değil. Çocuklar bir süreden sonra otomatiğe bağlamış gibiler.” (Ö1)

“Etkinlikleri bazı konularda beğeniyorum. Evet, konuları iyice kavramaları noktasında işe yarıyor. Ama çok sıkıcı. Sayıca da çok fazla olduklarını düşünüyorum.” (Ö3)

“Etkinlikler iyi hazırlanmış, çocuklar severek uyguluyorlar. Ama bazen sayıca fazla olduğunu düşünmüyor değilim hani. Hepsini yapmak gerçekten zaman alıyor.” (Ö5)

“Etkinlikler hem öğrenci hem de öğretmen açısından çok iyi normalde bunları öğretmenler hazırlardı eskiden. Şimdi öğrenci çalışma kitaplarında ki etkinlikler öğretmeni zorlamadan öğrencilerin bilgilerini pekiştirmesini sağlıyor.” (Ö7)

“ Bir de keşke daha net istese bazı şeyleri neticede öğrenciler sınavlara girdiklerinde böyle sorular çıkmıyor karşlarına. Ya sınavlarda böyle sorular çıksın ya da etkinlikler biraz da sınava yönelik olsun.” (Ö8)

“Etkinlikleri pek beğenmiyorum. Kocaman bir dilbilgisi boşluğu var orda. Hatta ben etkinlik kitaplarını kullanmıyorum açıkçası. Öğrencilere eve ödev veriyorum. Geniş aralıklarla da kontrol ediyorum. Ben sınıfta getirdiğim kaynak kitaplardan okuduğunu anlama ve dilbilgisi ile ilgili sorular çözüyorum. Buraya çocuğunu gönderen veli çocuğu okusun bir şey olsun istiyor. Dershaneye yollayacak parası da yok. Ondan ben öğrencilerimi o saçmalıklarla oyalamıyorum. Devlet onlara nasıl iş sağlıyor sınavlarla bende bir iş sahibi olabilecek öğrenciler yetiştiriyorum.” (Ö10)

Görüşmeye katılan öğretmenlerin etkinlikleri ne sıklıkta uyguladıklarına ilişkin cevaplar Tablo 20 de sunulmuştur:

Tablo 20

TDÖP’de Yer Alan Etkinlikleri Uygulama Sıklığına İlişkin Görüşler

	f
Her zaman uyguluyorum	6
Bir kısmını eve ödev veriyorum	2
Çoğu zaman uyguluyorum	1
Hiç uygulamıyorum, hepsini eve ödev veriyorum	1

Tablo 20’de görüldüğü gibi görüşmeye katılan öğretmenlerden altısı etkinlikleri her zaman uyguladığını, biri çoğu zaman uyguladığını, ikisi bir kısmını eve ödev verdiğini ve son olarak biri de hiç birini uygulamadığını tamamını eve ödev verdiğini belirtmiştir. Öğretmenler etkinlikleri uygulama sıklıklarını şu ifadelerle belirtmişlerdir:

“Etkinliklerin hepsini yapıyorum özellikle Türkçe’ de buna daha çok önem veriyorum.” (Ö1)

“Süremi elverdiği oranda çoğu zaman uyguluyorum. Bazen çok fazla olduğunu düşündüğüm oluyor. O zamanda iki tercihim oluyor ya etkinlikler önceden eve ödev veriliyor yada sınıfta yapılırken çok az öğrenci yaptığını paylaşabiliyor.” (Ö 6)

“Hatta ben etkinlik kitaplarını kullanmıyorum açıkçası. Öğrencilere eve ödev veriyorum. Geniş aralıklarla da kontrol ediyorum.” (Ö10)

Görüşmeye katılan öğretmenlere etkinliklerin her öğrenme alanı için yeterli olup olmadığı yetersizse hangi öğrenme alanında yetersiz kaldığı sorulmuştur. Öğretmenlerin verdiği cevaplar Tablo 21’de sunulmuştur:

Tablo 21

TDÖP’de Yer Alan Etkinliklerin Yeterliliğine İlişkin Görüşler

	f
<i>Yeterli Olduğunu Düşünenler</i>	4
<i>Yetersiz Olduğunu Düşünenler</i>	
Dilbilgisi	3
Görsel okuma	2
Görsel sunu	1
Yazma	1

Tablo 21’de görüşmeye katılan öğretmenlerin ifadeleri yeterli olduğunu düşünenler ve düşünmeyenler olarak iki tema altında toplanmıştır. Öğretmenlerden dördü her öğrenme alanı için etkinlikleri yeterli bulurken altı öğretmen bazı öğrenme alanları için yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Bu öğretmenlerden biri yazmada, biri görsel okuma ve görsel sunuda, biri sadece görsel okumada ve son olarak üçü de dilbilgisi alanında yetersiz kaldığını belirtmiştir.

“Özellikle görsel okuma ve görsel sunuda eksik kaldığını düşünüyorum etkinliklerin.” (Ö1)

“Bence etkinlikler görsel okuma alanında yetersiz kalıyor. Verilen görseller çok sınırlı bazen de istenilen görseller her okul ortamında bulunmuyor. Açıkçası ben teknoloji okuryazarlığında mevcut bulunan görsel okumadan bahsediyorum. Artık afişlere resimlere bakmak pek bir şeye yaramıyor.” (Ö3)

“Etkinlikler dilbilgisi alanında yetersiz kalıyor. Hissettirme boyutunda olduğundan konunun oturabilmesi için daha çok etkinlikle karşı karşıya getirilmesi lazım.” (Ö4)

Görüşmeye katılan öğretmenlere etkinlik geliştirme ihtiyacı duyup duymadıkları; eğer geliştirme ihtiyacı duydularsa ne gibi etkinlikler geliştirdikleri sorulmuştur. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar Tablo 22’de sunulmuştur:

Tablo 22

TDÖP’de Etkinlik Geliştirme İhtiyacına Yönelik Görüşler

	f
<i>Etkinlik Geliştirenler</i>	
Dilbilgisi etkinlikleri	3
Gazete haberi yazdırma	1
Çok yönlü düşünmeyi sağlayacak etkinlikler	1
<i>Etkinlik geliştirmeyenler</i>	5

Tablo 22’den de anlaşıldığı gibi görüşmeye katılan öğretmenlerden beşi etkinlik geliştirdiklerini belirtirken beşi etkinlik geliştirme ihtiyacı duymadıklarını belirtmiştir. Etkinlik geliştirme ihtiyacı duyan öğretmenlerden üçü dilbilgisi ile ilgili etkinlik geliştirdiklerini biri gazete haberi yazdırma bir de çok yönlü düşünmeyi sağlayacak nitelikte etkinlikler geliştirdiklerini belirtmiştir. Öğretmenler geliştirdikleri etkinlikleri şu ifadelerle dile getirmiştir:

“Geliştirmek veya değiştirmek zorunda kalıyorum. Örneğin çocuklardan gazete haberleri toplayıp yapmaları için bir etkinlik vardı. Çocukların getirdiği gazeteler 3 4 yıllık olmuştu. Çünkü velilerimiz gazete okumuyor. Böyle olunca etkinliği siz gazete haberi yazın ve sınıf gazetesi oluşturalım şeklinde değiştirmiştım.” (Ö1)

“Yeni programda dilbilgisi hissettirilmeli deniliyor. Kitaplarımızda dilbilgisi konuları yok. Ama bu çocuklar girdikleri her sınavda dilbilgisiyle muhatap oluyorlar. Bundan dolayı ben ve etrafımdaki birçok öğretmen dilbilgisi konularını işliyoruz. Bu noktada etkinlikler çok az. En çok etkinliği dilbilgisinde geliştiriyorum.” (Ö3)

Görüşmeye katılan öğretmenlerin etkinlikleri uygulamada kalabalık sınıf ortamlarının etkisi ile ilgili görüşleri Tablo 23’de sunulmuştur:

Tablo 23

TDÖP’de Yer Alan Etkinlikleri Uygulamada Mevcudun Etkilerine İlişkin Görüşler

	f
Öğrenci yaptıklarını yeterince paylaşmıyor	5
Etkinlikler yetişmiyor	4
Öğrencilere yaptıkları ile ilgili yeterli dönüt verilemiyor	3
Öğretmen performansını düşürüyor	3
Etkinliklerden verim sağlanamıyor	2
Öğrenmenin gerçekleştiğini denetlemekte sıkıntı yaşanıyor	1

Tablo 23’e göre görüşmeye katılan öğretmenlerin hepsi kalabalık sınıf ortamının etkinlikleri uygulamada büyük sıkıntı olduğu konusunda ortak görüş bildirmiştir. Bu olumsuz durumlara örnek olarak öğretmenlerden dördü etkinliklerin yetişmediğini, üçü dönüt vermede yetersiz kaldığını, beşi öğrencilerin yaptıklarını paylaşmadığını belirtmiştir. Üç öğretmen performanslarının olumsuz yönde etkilendiğini belirtirken iki öğretmen etkinliklerden verim sağlayamadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler yaşanan olumsuz durumları şu ifadelerle belirtmiştir:

“Çocukların yazdıklarına dönütte bulunamazsam yaptığım etkinliğin ne anlamı kalır. Sınıf mevcudu özellikle öğrencilerin yaptıkları etkinlikleri sınıfla ve öğretmenle paylaşımlarını güçleştiriyor.” (Ö1)

“Sınıf mevcudunun etkisi çok fazladır ve öğretmen performansını çok etkiler Mevcudu fazla sınıflarda her öğrenciyle tek tek ilgilenmek çok zor oluyor. Bu çocuk nasıl bir düşünce içerisinde, araştırmış mı yan çocuk gerçekten öğrenmiş mi denetlemekte zorluk çekiyoruz.” (Ö2)

“Öğrenciler etkinlikleri uygularken yardım istiyorlar. Herkese yetişmek lazım. Ama asıl önemli olan şey çocuklar yaptıklarını göstermek isterler. Öğretmenle paylaşmadıktan ve bir aferin almadıktan sonra yaptıklarının doğru olması pek de tatmin etmiyor maalesef.” (Ö3)

“Kalabalık sınıf öğretmenin ve öğrenme eyleminin en büyük düşmanı. Eğitimi baltalayan en büyük unsurlardan biridir.” (Ö7)

4.2.4. Dördüncü Sınıf TDÖP’de Yer Alan Yöntem ve Tekniklere İlişkin Öğretmen Görüşleri

Görüşmeye katılan öğretmenlere yöntem ve tekniklerle ilgili programda yeterince açıklama olup olmadığı sorulmuştur. Öğretmenlerin verdiği cevaplar Tablo 24’te sunulmuştur

Tablo 24

TDÖP’de Yer Alan Yöntem ve Tekniklerle İlgili Yapılan Açıklamaların Yeterliliğine İlişkin Görüşler

	f
Var	7
Yok	3

Tablo 24’te görüldüğü gibi görüşmeye katılan öğretmenlerden yedisi yeterli açıklama var derken üçü yeterli açıklama olmadığını söylemiştir.

“Programda ulaşmak isteyen öğretmenler için yeterince bilgi var. Yalnız uygulama örneklerine de yer verselerdi daha iyi olurdu.” (Ö7)

“Açıklama her yerde var programda da var başka ek kaynaklarda da yani bu yöntemlere ulaşmak zor değil zor olan uygulayacak ortam bulmak” (Ö5)

“Yok. Bir yöntemi çok basit anlatmışlar. Daha geniş kapsamlı olabilirdi.” (Ö2)

Görüşmeye katılan öğretmenlere özellikle Türkçe dersi için kullandıkları teknikler sorulmuş verilen cevaplar Tablo 25’te sunulmuştur:

Tablo 25

TDÖP’de Kullanılan Yöntem ve Tekniklere İlişkin Görüşler

Yöntemler:	f	Teknikler:	f
Drama	7	Rol yapma	3
Tartışma	1	Canlandırma	2
Örnek olay	1	Beyin fırtınası	1
		Soru cevap	1
		Öykü oluşturma	1
		Altı şapka düşünme	1
		Balık kılıcı	1

Tablo 25’ göre görüşmeye katılan öğretmenlerden yedisi drama, biri tartışma, biri de örnek olaya yöntemlerini Türkçe dersinde kullandıklarını belirtmiştir.

“Özellikle konuşma becerisi üzerinde durduğumuz için çocukların kendilerini ifade etmelerine yönelik tartışma ve drama ya da canlandırmayı kullanıyorum diyebilirim.” (Ö1)

Görüşmeye katılan öğretmenlerin Türkçe dersi için en çok rol yapma ve canlandırma tekniklerini kullandıkları görülmektedir. Bunun yanı sıra beyin fırtınası, soru-cevap, öykü oluşturma, altı şapka düşünme ve balık kılıcı kullanılan diğer teknikler olarak sıralanmıştır.

“Rol oynama, beyin fırtınası sık kullandığım tekniklerden.” (Ö5)

“Drama yöntemi, öykü oluşturma tekniği, rol yapma, altı şapkalı düşünme, balık kılıcı özellikle Türkçede kullandığım teknikler.” (Ö8)

Görüşmeye katılan öğretmenlere önerilen yöntem ve tekniklerle ilgili yeterli bilgileri olup olmadığı sorulmuş, verilen cevaplar Tablo 26’de sunulmuştur:

Tablo 26

TDÖP’de Yer Alan Yöntem ve Tekniklerle İlgili Yeterli Bilgiye Sahip Olunup Olunmadığına İlişkin Görüşler

	f
Var	4
Yok	3
Teorik olarak var uygulamada yetersizim	3

Tablo 26’ya göre görüşmeye katılan öğretmenlerden dördü yeterli bilgisi olduğunu, üçü yeterli bilgisi olmadığını ve son olarak üçü de teorik olarak yeterli bilgisi olduğunu ama uygulamada yetersiz olduğunu belirtmiştir.

4.2.5. Dördüncü Sınıf TDÖP’de Önerilen Araç Gereçlere İlişkin Öğretmen Görüşleri

Görüşmeye katılan öğretmenlere Türkçe dersinde kullandıkları araç-gereçler sorulmuş, verilen cevaplar Tablo 27’de sunulmuştur:

Tablo 27

TDÖP’de Kullanılan Araç-Gereçlere İlişkin Görüşler

	f
Ders kitabı	7
Çalışma kitabı	7
Defter	7
Hikaye kitapları	6
Sözlükler (Türkçe, Deyimler ve Atasözleri vs.)	5
Resim, poster ve afiş gibi görseller	3
Kitap dışı metinler (dergi, gazete yazıları, makale, vs.)	2
İmla kılavuzu	2
Güzel yazı defteri	2
Kukla	2
Slaytlar	1
Kelime defteri	1
Film-belgesel	1
Hikaye kartları	1

Tablo 27’de görüldüğü gibi öğretmenlerin klasik kitap defter kullanımının yanında en çok kullandıkları araç gereçler şu şekilde sıralanabilir: Öğretmenlerden

altısı hikaye kitapları, beşi sözlükleri, üçü resim, afiş, poster vs. gibi görselleri kullandıklarını belirtmişleridir. Bunun yanı sıra öğretmenler hikaye kartları, kitap dışı metinleri, imla kılavuzu, güzel yazı defteri, slaytları ve kelime defterlerini kullandıklarını belirtmişleridir. Öğretmenler kullandıkları araç gereçleri belirtirken şu ifadeleri kullanmışlardır:

“Türkçe dersi için genellikle hikayeler, resimler, kitap dışı metinler örneğin gazete dergi yazıları. Posterler, afişler yapıyoruz, film ve belgesel izlettirdiğimiz oluyor.” (Ö2)

“Türkçe dersi araç gereçleri klasik zaten kitap, sözlük, hikaye kitapları... bunun yanı sıra kendi sınıfım için kukla sahnem var çocuklar bunları kullanıyorlar bazen.” (Ö5)

“Türkçe için klasik araç gereçler hikaye kitapları, imla kılavuzu, sözlükler bunun yanı sıra işlediğimiz parçalara göre kılavuz kitabı ne öneriyorsa temin edebildiğimiz oranda kullanmaya çalışıyoruz.” (Ö6)

“Türkçe dersinde kitapların yanı sıra sözlük, hikaye ve hikaye kartları, gazete-dergi gibi yayınlar, kuklalar aklıma gelenlerden bazıları.” (Ö7)

“Hikaye kitapları, sözlükler, ders kitapları işte yani bunlar fazladan bir şeye gerek yok. Ama şu da var mesela konunun gerektirdiği bir şey varsa mutlaka temin ediyorum. İşte sunum olsun, ya da resim olsun kılavuzda istenmişse ayarlıyorum onları.” (Ö10)

Görüşmeye katılan öğretmenlere programda Türkçe dersi için kullanabilecekleri araç-gereçlerin açık bir şekilde ifade edilip edilmediği sorulmuş verilen cevaplar Tablo 28’de sunulmuştur:

Tablo 28

TDÖP’de Kullanılabilecek Araç-Gereçlerin Açık Bir Şekilde İfade Edilip Edilmediğine İlişkin Görüşler

	f
Yeterli	8
Yetersiz	2

Tablo 28’de araştırmaya katılan öğretmenlerden sekizinin programda Türkçe dersinde kullanılabilecek araç-gereçlerin açık bir şekilde ifade edildiğini, ikisinin ise ifade edilmediğini belirttiğini görmekteyiz.

“Evet açık bir şekilde belirtilmiş.” (Ö8)

“Tabi ki yapılacak etkinlikler için neler gerekli, ya da derste hangi materyaller kullanılabılır önceden belirtilmiş.(Ö7)

“Yani bunlardan farklı bazı şeyler var ama onlarda ya çok vakit alıyor ya da öğrencilerle uygulaması zor oluyor. Mesela “anketler yapın bir gönüllü kuruluşta bunu grafik halinde sınıfta sunun” diyorlar. Çocukların seviyesinin üstünde kalıyor. Ya da teknoloji kullanmaları gerektiği noktalarda da yetersiz kalınıyor. Neticede Sağlıklı bir yönlendirme olmadığını düşünüyorum.” (Ö3)

Görüşmeye katılan öğretmenlere teknolojik araçlar konusunda okulun imkânlarını yeterli bulup bulmadıkları sorulmuş, verilen cevaplar Tablo 29’da sunulmuştur:

Tablo 29

TDÖP’de Önerilen Teknolojik Araç-Gereçler Konusunda Okul İmkânlarının Yeterliliğine İlişkin Görüşler

	F
Yetersiz	6
Yeterli	4

Tablo 29’a göre görüşmeye katılan öğretmenlerden altısı okulların teknolojik araçlar konusunda yetersiz olduğunu, dördü ise yeterli olduğunu ifade etmiştir. Görüşmeye katılan öğretmenler aşağıdaki ifadeleri kullanmıştır:

“Hayır, yeterli bulmuyorum. Yeterli bulmam için her sınıfta bilgisayar, projeksiyon cihazı ve akıllı tahta olmalıydı. Türkçe dersi için ise yüksek donanımlı bir kütüphane... Bunlar olmayınca bir okul yeterli olmuyor bence.”

(Ö3)

“Yeterli, sınıfımızda projeksiyon cihazı ve bilgisayar var aynı zamanda okulumuzun donanımlı laboratuvarları ve kütüphanesi mevcut.” (Ö5)

“Yani çok iyi olmasa da yeterli diyebiliriz. Her sınıfta bilgisayar ve projeksiyon cihazı yok belki ama bu sistemin kurulu olduğu bir konferans salonumuz var kullanmak istediğimizde sorun yaşamıyoruz yani.” (Ö8)

“Okulumuzda teknoloji namına hiçbir şey yok. Biz hala 502lerin Türkiye’indeyiz. Buraya medeniyet ulaşmamış” (Ö10)

Görüşmeye katılan öğretmenlere teknolojik araçları kullanma konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olup olmadıkları sorulmuş, verilen cevaplar Tablo 30’da sunulmuştur:

Tablo 30

TDÖP’de Yer Alan Teknolojik Araç-Gereçleri Kullanma Yeterliğine İlişkin Görüşler

	F
Yeterliyim	7
Kısmen Yeterliyim	2
Yeterli Değilim	1

Tablo 30’a göre görüşmeye katılan öğretmenlerin yedisi teknolojik araçları kullanmada kendini yeterli bulurken, biri yetersiz bulmuş ve son olarak ikisi kısmen yeterli bulmuştur.

“Yeterli bilgiye sahibim tabi ki ama keşke araç gerece de sahip olsak. Teknoloji yeni programın olmazsa olmazı ama okulumuz bu konuda çok yetersiz.” (Ö1)

“Bende çok kullanmıyorum açıkçası. Yani insan kendini de eleştirecek olursa kendimi çok da iyi görmüyorum bu konuda.” (Ö4)

“Artık bu devirde kullanmamak neredeyse mümkün değil. Evet, yeterince kullanabiliyorum” (Ö8)

“Yani bazen bilgisayarda sunum izletiyorum çocuklara. Onun içinde hani hazırlamasını, kullanmasını biliyorum. Çok anlıyorum desem yalan olur.” (Ö9.

4.2.6. Dördüncü Sınıf TDÖP’de Yer Alan Ölçme Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Görüşmeye katılan öğretmenlere Türkçe dersinde hangi ölçme-değerlendirme araçlarını kullandıkları sorulmuş, verilen cevaplar Tablo 31’de sunulmuştur:

Tablo 31

TDÖP’de Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Görüşler

	f
<i>Sınavlar</i>	
Çoktan seçmeli	10
Boşluk doldurma	7
Klasik (Açık Uçlu)	6
Eşleştirme	5
Doğru-yanlış	4
Okuduğunu anlama	2
<i>Performans</i>	10
<i>Proje</i>	10
<i>Portfolyo (Ürün Dosyası)</i>	3
<i>Akran Değerlendirme</i>	2
<i>Öz Değerlendirme</i>	2
<i>Hikaye Yazdırma</i>	1

Tablo 31’de görüldüğü gibi öğretmenlerin öncelikle notunu vermek zorunda oldukları sınav, performans ve proje değerlendirmelerini ortak bir şekilde yaptıklarını görmekteyiz. Öğretmenlerden altısı sınavlarında açık uçlu soruları, onu çoktan seçmeli soruları, ikisi okuduğunu anlama, dördü doğru yanlış, yedisi boşluk doldurma ve son olarak beşi de eşleştirmeyi kullandığını belirtmiştir. Bulgular incelendiğinde öğretmenlerden ikisi akran değerlendirme, ikisi öz değerlendirme üçü portfolyo değerlendirme ve son olarak biri de hikaye yazdırma gibi ölçme-değerlendirme

yöntemlerini kullandıklarını belirtmiştir. Öğretmenler kullandıkları ölçme değerlendirme araçlarını şu şekilde ifade etmiştir:

Çoktan seçmeli, boşluk doldurma, eşleştirme, açık uçlu klasik sorular. Özellikle konuşma ve yazma becerisi üzerine hikâye yazdırmayı kullanıyorum. Bunları sınavda da kullanıyorum. Bunun yanı sıra performans ve proje değerlendirme de yapıyorum.” (Ö1)

“Değerlendirmede sınavlarımız var her şeyden önce. Sınavlarda daha çok şıklı sorular ve boşluk doldurma soruları var ama yorum istediğim sorularda klasik sorular da soruyorum. Bunun yanı sıra proje ve performans değerlendirmeleri var.” (Ö3)

“Programın öngördüğü tüm ölçme araçlarını kullanıyorum. Sınavlarımızda çoktan seçmeli, açık uçlu, eşleştirme, boşluk doldurma ve doğru yanlış sorularına yer veriyoruz. Yine performans, proje, portfolyo, akran ve öz değerlendirme formlarını kullanıyoruz.” (Ö7)

“Tema sonu değerlendirmeler, öz değerlendirme ve akran değerlendirme yani. Yapılması gereken sınavlarımız var malum. Performans, proje ve portfolyo değerlendirme diğer değerlendirme türlerimiz. (Ö8)

Görüşmeye katılan öğretmenlere değerlendirme yaparken nasıl bir yol izledikleri (ürün ağırlıklı, süreç ağırlıklı, hem ürün hem süreç ağırlıklı) sorulmuş verilen cevaplar Tablo 32’de sunulmuştur:

Tablo 32

TDÖP’de Değerlendirme Yapılırken İzlenilen Yola İlişkin Görüşler

	f
Hem ürün hem süreç ağırlıklı değerlendirme	8
Ürün ağırlıklı değerlendirme	2

Tablo 32’e göre görüşmeye katılan öğretmenlerden sekizi hem ürünü hem süreci beraber değerlendirdiğini, ikisi ise sadece ürünü değerlendirdiğini belirtmiştir. Öğretmenlerden hiçbiri sadece sürece ağırlık vermemektedir.

“Ürün ağırlıklı not veriyorum. Ben oluşturduğu şeye bakarım nerden bilebilirim ki bu kadar öğrencinin sürecini. Kontrol etmem mümkün değil.” (Ö10)

“Hem süreci hem de ürünü değerlendiriyoruz. Özellikle performans ve proje değerlendirirken zaten her basamağı belirleyip puanladığımızdan süreç değerlendirmeyi rahat bir şekilde yapabiliyoruz.” (Ö7)

“Eğer performans ve projeyi süreç değerlendirmesi olarak görüyorsak hem süreç hem de sonuç değerlendiriyorum. Ama bence hala ürün ağırlıklı değerlendirme yapıyoruz. Çünkü çocukların öğrenme süreçlerini gözlemlemek bile çok zor. Bu sıkıntılarda her yol fazla sınıf mevcutlarına çıkar. Yani aslında ürün değerlendiriyoruz bence.” (Ö6)

“Ürün önemlidir ama artık çocuğun ders içi etkinliklerine daha çok önem veriyorum. Birde süreci daha iyi yansıtan performans ve projeler var. Bundan dolayı hem süreci hem de ürünü değerlendirebiliyorum.” (Ö3)

Görüşmeye katılan öğretmenlere alternatif değerlendirme yöntemlerini (performans, proje, portfolyo vs.) sağlıklı bir şekilde uygulayıp uygulamadıkları sorulmuş verilen cevaplar Tablo 33’te sunulmuştur:

Tablo 33

TDÖP’de Yer Alan Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Görüşler

	f
<i>Sağlıklı bir şekilde uygulanabiliyor</i>	
Aile destekliyor	2
Dönütler önemli	1
Sınıfa özel süreç değerlendirmesi hazırlıyorum	1
<i>Sağlıklı bir şekilde uygulanamıyor</i>	
Eksikler çok fazla	2
Olanaklar yetersiz	2
Hedeflenenlere ulaşamıyor	1
Zaman yetersiz	1

Tablo 33’e göre öğretmenlerden dördü sağlıklı bir şekilde uygulandığını düşünüirken, altısı uygulanmadığını düşünmektedir. Sağlıklı bir şekilde uygulandığını düşünen öğretmenlerden ikisi buna gerekçe olarak ailelerin maddi ve manevi desteğini,

biri sınıfa özel hazırladığı değerlendirme formlarını, biri ise dönütlerin önemli olduğunu belirtmiştir. Sağlıklı bir şekilde yürütülmediğini düşünen öğretmenlerden ikisi olanakların kısıtlılığını, ikisi hazırlanan ödevlerdeki eksiklerin çok fazla olmasını, biri zamanın yetersizliğini ve son olarak biri de hedeflere ulaşamamasını neden olarak göstermiştir. Öğretmenler aşağıdaki ifadeleri kullanmıştır:

“Bunlarda sürecin nasıl geliştiğine çok önem veriyorum. Öğrenci ne kadar araştırıyor, araştırdığını ne kadar öğreniyor, eksik kaldığı noktaları biliyor mu? Bunlar üzerinde duruyorum. Ben kendi çapımda bunu sağlıklı bir şekilde yaptığımı düşünüyorum. Özellikle kitapların arkasındaki değerlendirme formlarını kullanmıyorum. Sınıfım için hazırladığım değerlendirme formlarını kullanıyorum.” (Ö1)

“Performans ve projeyi biz öğrenciye veriyoruz. Ürün dosyası tutun diyoruz. Ama öğrenci belirlenen günde ödevlerini getirmiyor, getirenlerin çoğu eksik getiriyor. Tam olarak anlasalar da, anlamasalar da eksik geliyor bunlar. Yani ürün dosyalarında kimisi yapıyor, kimisi yapmıyor. Maddi olanakları çok öne sürüyorlar. Olanakların yetersizliği büyük bir etkidir. Ama Çok sağlıklı olduklarını düşünmüyorum. %100 başarıya ulaşamıyoruz.” (Ö4)

“Bizim verdiğimiz ödevlere veli desteği büyük bu tarz ödevlerde veli maddi manevi desteğini sunmalı ki başarılı ödevler hazırlansın. Bu konuda şanslı olduğumdan da olabilir sağlıklı bir şekilde uygulayabiliyorum.” (Ö5)

“Yok, öyle olduğunu düşünmüyorum. Çünkü öğrencilerde kaynaklara ulaşma konusunda yetersiz. Hazırladıkları basit internet çıktılı ödevleri bile kabul ediyoruz. Pek adına yaraşmayan ödevler. Proje deyince ister istemez daha kapsamlı ön hazırlığı yüksek ödevler geliyor ama biz bu bölgede pekte bunu başaramıyoruz.” (Ö6)

Görüşmeye katılan öğretmenlere öğrencilerin öz değerlendirme, akran değerlendirme ve grup öz değerlendirme formlarını objektif olarak kullanıp kullanamadıkları sorulmuştur. Öğretmenlerin verdiği cevaplar Tablo 34’te sunulmuştur:

Tablo 34

Öz Değerlendirme, Akran Değerlendirme ve Grup Öz Değerlendirme Formlarını Objektifliğine İlişkin Görüşler

	f
<i>Uygulayanlar:</i>	
Objektif	
Öğrenci not olmadığının farkında	2
Sağlıklı bir şekilde uygulanıyor	1
Öğrenci öz eleştiri yapabiliyor	1
Objektif Değil	
Öğrencide not kaygısı var	1
Öğrenci öz eleştiri yapamıyor	1
<i>Uygulamayanlar:</i>	
Sınıf kalabalık	1
Zaman kaybı	1
Kâğıt israfı	1
Yetiştirilemiyor	1

Tablo 34’de görüldüğü gibi görüşmeye katılan öğretmenlerden altısı bu formları uygularken dördü uygulamadıklarını belirtmiştir. Uygulayan öğretmenlerden dördü uygulamaların objektif olarak yapıldığını buna gerekçe olarak da öğrencilerin not kaygısının olmaması, öz eleştiri yapmayı öğrenmelerini ve sağlıklı bir şekilde uygulanmasını göstermiştir. Uygulamanın objektif bir şekilde yapılmadığını düşünen öğretmenler ise gerekçe olarak öğrencinin not kaygısının olmasını ve öz eleştiri yapamamasını göstermiştir. Uygulamayan öğretmenler ise gerekçe olarak sınıf kalabalıklığını, zaman yetersizliğini, kâğıt israfını ve yetiştirilememesini göstermiştir.

"Öğrenciler bu uygulamalara çok yabancılar objektif olarak kullanamıyorlar. Ayrıca sınıf kalabalığından dolayı bizde bu uygulamalara yeterince yer veremiyoruz." (Ö1)

"Onların çoğunu yapmıyorum açıkçası o kadar vakit bulamıyorum. Denedim ama çok sağlıklı olmadığını görünce bıraktım. Çocuklar öz eleştiride iyi değiller arkadaşlarının da iyi öğrendiklerini söylüyor. Kısacası sağlıklı uygulanmıyor" (Ö3)

“O formların hiç birini kullanmıyorum bence gereksiz zaman kaybı.” (Ö 6)

“Çocuklar ilk zamanlar tam olarak ne yapmaları konusunda emin olamıyorlardı ama bunun sadece onların öğrenmelerini destekleme amaçlı olduğunu; herhangi bir şekilde kendilerini olumsuz etkilemediklerini kavradıklarından beri gayet objektif bir şekilde cevap veriyorlar.” (Ö7)

4.2.7. Türkçe Dersi Öğretim Programının Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretmen Görüş ve Önerileri

Görüşmeye katılan öğretmenlere Türkçe dersinin uygulanabilirliği ile ilgili görüş ve önerileri sorulmuş verilen cevaplar Tablo 35’te sunulmuştur:

Tablo 35

TDÖP’nin Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşler

	f
<i>Olumlu İfadeler</i>	
Öğretmeni kendini geliştirmeye mecbur bırakıyor	1
Öğretmen ön hazırlık yapmak zorunda kalıyor	1
Sınıf ortamı uygun olduğu için yüksek verim alıyorum	1
<i>Olumsuz İfadeler</i>	
Okul ortamı iyileştirilmeli (teknolojik alt yapı, sınıf mevcudu vs.)	6
Uygulayıcılardan program ile ilgili daha çok dönüt alınmalı	2
Metinler gözden geçirilmeli (bilinmeyen kelimeler çok fazla, 2 metinler iyi seçilmemiş vs.)	
Programı uygulayamayan öğretmenler düzenli olarak seminerlere 1 mecbur bırakılmalı	
Okul imkânlarına göre Milli Eğitim desteği arttırılmalı	1
Daha esnek olmalı	1

Tablo 35’e göre görüşmeye katılan öğretmenlerden üçü olumlu ifadelerde bulunmuş ve programın öğretmenini kendini geliştirmeye ve ön hazırlık yapmaya mecbur bıraktığını, uygun sınıf ortamlarında yüksek verim alındığını dile getirmişlerdir. Öğretmenlerden yedisi olumsuz ifadelerde bulunmuş ve bunlardan altısı okul ortamlarının iyileştirilmesi gerektiğini, biri Milli Eğitim desteğinin okulun olanaklarına

göre farklılık göstermesi gerektiğini, biri programın daha ensek olması gerektiğini, ikisi öğretmenlerden daha çok dönüt alınması gerektiğini, ikisi metinlerin gözden geçirilmesi gerektiğini ve son olarak biri öğretmenlerin düzenli olarak seminerlere mecbur bırakılması gerektiğini belirtmiştir. Öğretmenler görüş ve önerilerini aşağıdaki ifadelerle belirtmişlerdir:

“Metinler tekrar gözden geçirilmeli. Çünkü metinlerde okuduğunu anlaması veya dikkatini çekecek çok fazla şey yok. Metinlerde eski Türkçeye ait kelimeler var ve üstelik bunlar bilinmeyen kelimelerde işlenmiş. Çocuğun bu yaşta bunu öğrenmesi onun ne işine yarayacak. Bazılarını ben bile bilmiyorum bilinmeyen kelimeler daha çok günlük hayatta çocuğun maruz kalacağı kelimelerden seçilmeli. Bazen öyle metinlerle karşılaşırız ki ne kazandırdığı konusunda şüpheliyim. Kazanımı kazandıracak parçalar daha titizlikle seçilmeli. Okuma alışkanlığı için merak uyandıran çocuğa zevk verecek parçalar olmalı. Kitaplarımız altını çize çize söylüyorum bu noktada çok yetersiz.” (Ö2)

“Program bize masallar ülkesinden bahseder gibi uygulama koşulları iyileştirilmediği için programın ayakları yere basmıyor sanki; çoğu şey havada kalıyor. Programlar için uygulayıcıları değil de teorikileri ile hazırlandığından teoride her şeyi yapmak kolaydır. Uygulayıcılardan da yeterli dönütler alınıp programın iyileştirildiğini de sanmıyorum. Uygulama yönünden çok sınırlı ortamlarda uygulanabileceğini düşünüyorum.” (Ö3)

“Değişen programı beğeniyorum. Ama şu bir gerçek ki öğretmene çok iş düşüyor. Ön hazırlığın iyi yapılması, ayarlanması lazımdır. Bunun yanı sıra uygun ortamlar ve belli potansiyele sahip öğrenciler yoksa yine hedeflere ulaşmak zorlaşıyor.” (Ö5)

“Ben programı çok beğeniyorum. Hem amacına ulaştığını hem de öğretmenin penceresini genişlettiğini düşünüyorum. Bir yerde öğretmeni kendini geliştirmeye mecbur bırakıyor. Zaten bu programdan dem vuranların çoğunun da bu konuda yetersiz oldukları için programı beğenmediklerini düşünüyorum” (Ö7).

4.2.8. Türkçe Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüş ve Önerileri

Görüşmeye katılan öğretmenlerden Türkçe Dersi Öğretim Programına ilişkin görüş ve öneriler alınmış ve Tablo 36’da sunulmuştur:

Tablo 36

TDÖP’ye İlişkin Görüş ve Öneriler

	f
Okul ortamları programa uygun bir şekilde iyileştirilmeli	4
Öğretmenlerden daha çok dönüt alınmalı	1
Program geliştirme sürecinde öğretmenler daha aktif olmalı	1
Dilbilgisi işlenmeli	1
Öğretmenlerin fotokopi yük azaltılmalı	1
Öğretmenlerin kendini geliştirmesi sağlanmalı	1
Ülke profiline uygun programlar hazırlanmalı	1

Tablo 36’da görüldüğü gibi öğretmenlerden dördü okul ortamlarının iyileştirilmesi gerektiğini, biri dilbilgisinin işlenmesini, biri öğretmenlerden daha çok dönüt alınması gerektiğini, biri program geliştirme sürecine öğretmenlerin daha çok dahil edilmesini, biri öğretmenlerin fotokopi yükünün azaltılmasını ve son olarak biri de ülke profiline uygun programlarının hazırlanmasını önermiştir. Öğretmen görüş ve önerilerini aşağıdaki ifadelerle dile getirmiştir:

“Program genel anlamda hoş, toz pembe bir tablo sergiliyor ama kullanım koşulları açısından gerçeklikten uzak. Getirilen bazı yenilikler güzel ama yeterli değil. Ülke olarak eski zeminlere sürekli yıkıp yıkıp yeni binalar kurmaya meyilliyiz. Bakınca süslü durabilir ama böyle hazırlanan programlar her zaman sallantıda olmaya mahkûmdur. Uygun ortamlar hazırladıktan sonra bir şeyleri değiştirmeyi bir gün öğreniriz umarım.” (Ö6)

“Yani sistemden mezun olan öğretmenler zorlamayacaktır. Eski sistemin öğretmenleri ise kendilerini biraz geliştirdiklerinde yine zorlanmayacaklardır. Ama okulun olanakları çok önemlidir. Okul idaresi yeterli araç gereçleri sağlayabilmeli. Her sınıfta güzel bir bilgisayar ve projeksiyon cihazı olsa hem öğretmenler hem de öğrenciler için daha verimli dersler işlenecektir.” (Ö4)

“İşin uygulayıcıları öğretmenler daha çok program geliştirme sürecine dahil edilmeli. Bize önce uygun sınıf ortamları sunsunlar ve üzerimizdeki bu fotokopi yükünü azaltsınlar. Deli gibi kâğıt israfı yapıyoruz. Program ancak uygun ortamlar sağlandığında başarıya ulaşacaktır. Böyle devam ederse yeni bir programın gelmesi kaçınılmazdır.” (Ö3)

“Eskiye nazaran programımız daha iyi ama hedeflenene göre kötü. Buda öğretmenlerden daha çok dönüt alınarak sürekli yenilenerek daha iyiye ulaşacağını düşünüyorum. Ümitliyim ben.” (Ö2)

“Türkçe dersi için kesinlikle dilbilgisi olmazsa olmazdır. Öğrenciler girdikleri her sınavda dilbilgisi ile muhatap oluyorlar ama okulda işlenmiyor. Hissettirmekle olmuyor bence dilbilgisinin düşük seviyede de olsa öğrencilere verilmesi lazım diye düşünüyorum.” (Ö1)

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde; TDÖP’de yer alan dördüncü sınıf okuma, yazma, dinleme, konuşma, görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik kazanımlar, etkinlikler, yöntem ve teknikler, araç-gereçler ve ölçme-değerlendirme çalışmaları ile genel olarak değişen Türkçe programı ve programın uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen görüşlerine dayalı bulgular tartışılmıştır.

5.1. TDÖP’de Yer Alan Amaç ve Kazanımlara İlişkin Tartışma

TDÖP’de yer alan okuma, yazma, dinleme, konuşma, görsel okuma ve görsel sunu becerilerine ilişkin elde edilen nicel ve nitel bulgular, bu başlık altında birlikte yorumlanmıştır.

Öğretmenlere TDÖP’de yer alan kazanımları gerçekleştirilebilecek düzeyde olup olmadıkları sorulmuştur. Ankete katılan öğretmenler okuma öğrenme alanı için %54,3 oranında katılıyorum, yazma öğrenme alanı için %41,1 oranında kısmen katılıyorum, konuşma öğrenme alanı için %41,7 oranında kısmen katılıyorum, dinleme öğrenme alanı için 49,1 oranında katılıyorum, görsel okuma öğrenme alanı için %47,4 oranında katılıyorum, görsel sunu okuma alanı için %40 oranında kısmen katılıyorum seçeneğinde yoğunlaşmıştır.

Görüşmeye katılan öğretmenler, kazanımların öğrenci seviyesine uygun olup olmadığını, kazanımlara ulaşılma düzeyine göre yorumlamışlardır. Gerek anket gerekse görüşme bulgularına bakıldığında kazanımlara ulaşılma düzeyi, okuma öğrenme alanı için yüksek çıkmıştır. Bu bulgu, öğrenciler açısından oldukça önemli bir bulgudur. Çünkü okuma öğrenme alanı için kazanımların önemli ölçüde gerçekleştirilmesi, öğrencilerin diğer eğitim-öğretim etkinliklerinde de başarılı olabilmesine yardımcı olmaktadır (Karatay, 2011). Çünkü birçok dersteki başarısızlığın temelinde okuduğunu anlayamama sorunu bulunmaktadır. Bunun dışında bu bulgu, yirmi birinci yüzyıl insanının, küreselleşen ve rekabetçi dünyada başarılı olabilmesi için kendisinden beklenen temel becerilerden birinin (Köksal, 2001) önemli ölçüde kazanılmış olabileceği anlamına gelmektedir. Okuma öğrenme alanı için istenilen düzeylerde bir başarıya ulaşılabilmesinin temel nedenlerinden biri okumanın bütün eğitimin temelini oluşturması olabilir. Toplum okula giden bireyden öncelikli olarak okuma-yazma

öğrenmesini beklemektedir. Bu beklentiden dolayı öğretmenlerin bu öğrenme alanına özellikle önem verdiği söylenebilir.

Bulgular incelendiğinde, okumaya ilişkin kazanımlara ulaşma düzeyinin düşük olduğunu belirten öğretmenlerin de bulunduğu görülmektedir. Öğretmenler bunun nedenleri arasında, ailenin okuma alışkanlığının olmamasını, teknoloji çağının hayatımıza kattığı bilgisayar, televizyon, internet gibi etkilerin bireyleri okumadan uzaklaştırmasını ve çocuk kitaplarının yetersizliğini sıralamıştır.

Elde edilen bulgulara göre öğretmenler yazma öğrenme alanı için öğrencilerin kazanımlara yüksek bir oranda ulaştıklarını belirtmişlerdir. Bu bulgunun temel nedenlerinden biri, öğrencilerin yazılı bir çevre içerisinde yaşamaları olabilir. Çünkü bu çalışma, kent merkezinde yürütülmüştür ve kent merkezleri yoğun bir yazılı çevreye sahiptir. Deniz'in (2000) çalışmasında da belirlediği gibi kent merkezinde yaşama, bu açıdan bir avantaj oluşturmaktadır. Bunun yanı sıra öğrenciler için hangi ders olursa olsun, yazma becerisinin kaçınılmaz olması da bu alanın gelişmesine katkı sağlamış olabilir.

Gerek öğretmenlerle yapılan anketlerde yapılan açıklayıcı konuşmalarda gerekse görüşme sırasında elde edilen verilerde, öğretmenlerin yazma öğrenme alanı için kazanımları daha çok yazı yazabilme, güzel yazı yazabilme, okuduğunu ya da duyduğunu yazabilme şeklinde yorumladıkları görülmüştür. Öğretmenlerin bu bakış açısı yazma öğrenme alanına ait kazanımlara ulaşma oranını yüksek olmasına neden olmuş olabilir. Nitekim yazma öğrenme alanının kazanımları: yazma kurallarını uygulamanın yanı sıra kendini yazılı olarak ifade etme ve tür, yöntem ve tekniklere uygun yazma şeklinde sıralanmaktadır.

Görüşme yapılan öğretmenler yazma öğrenme alanı için anket yapılan öğretmenlerden farklı olarak özellikle kendini ifade etme, tür, yöntem ve tekniklere uygun yazı yazma kazanımlarında büyük eksiklik olduğunu belirtmişlerdir. Özellikle kompozisyon yazımı arka plana itildiği bunun da çocukların yazma becerisini azalttığı belirtilmiştir. Özbay (1995) tarafından yapılan “Ankara Merkez Orta Okullarındaki Üçüncü sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir Araştırma” adlı yazılı anlatım becerilerini içeren araştırma da bu görüşü destekler niteliktedir. Kompozisyonlar üzerinde yapılan inceleme ve değerlendirmelerde öğrencilerin noktalama, yazım kuralları, amaca uygun sözcük seçimi, mantıklı ve kuralara uygun cümle kurma konularında ve dil bilgisi yönünden eksiklikleri olduğu belirlenmiştir. Bu

bağlamda Türkçe öğretiminin yetersiz olduğu, araştırmanın önemle vurgulanan bir sonucu olmuştur.

Konuşma öğrenme alanında öğrencilerin kazanımlara ulaşma yüzdeleri yüksek bulunmuştur. Çocukların çok küçük yaşlarda edindikleri kazanımlardan biri olarak gösterilebilen konuşmada ailenin rolü büyüktür. Okuma yazma gibi alanlar daha çok okulda öğrenilmesine rağmen konuşma, dinleme gibi alanlar okul dışında; gerek aile içinde gerekse sosyal çevrede de kazanılabilir. Bu kazanımların edinilmesinde çevrenin yoğun etkisi, bu alandaki başarının yüksek olmasına neden olmuş olabilir. Bunların nedenleri içinde çocukların çoğunun kendi dillerinde kendilerini ifade etmeleri, aile içinde kullanılan dilin Türkçe olması olabilir. Nitekim sosyoekonomik düzeyi düşük okullarda görev yapan öğretmenlerin çoğu, öğrencilerin konuşmada zorluk çektiğini belirtmiş ve bunun en büyük nedeni olarak da evde konuşulan dilin farklı olmasını göstermiştir.

Kimi öğretmenler, konuşma öğrenme alanı açısından, öğrencilerin konuşmada etkili ve güzel bir Türkçe konuşmadıklarını belirtmiştir. Sargın'ın (2006) yaptığı ilköğretim öğrencilerinin konuşma becerilerinin değerlendirilmesine ilişkin araştırma da öğrencilerin sözlü anlatımda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıklarını ve Türkçe eğitiminin öğrenme alanlarından konuşma becerisini geliştirmeye yönelik çalışmaların, ilköğretim okullarında beklenen seviyede olmadığını göstermektedir.

Dinleme öğrenme alanı için öğretmenlerin büyük oranda kazanımlara ulaştıkları sonucuna varılmaktadır. Okulda öğrenciler, öğretmenlerini ve arkadaşlarını günde 2,5-4 saat dinlemektedir. Bu nedenle okul başarısı, dinleme yeteneğiyle sıkı sıkıya ilişkilidir (Göğüş, 1978, s. 227). Görüşme ve anket sonuçlarından yola çıkarak sınıflarımızın büyük bir çoğunluğunun mevcutlarının fazla olduğu görülmektedir. Bu durumun kaçınılmaz sonucu olarak da öğretmenlerin derslerin işlenişinde sunuş yolunu veya düz anlatımı ağırlıklı olarak kullandıkları görülmektedir. Gerek geleneksel öğretme modellerimizde öğretmenin aktif verici, öğrencinin pasif alıcı olması gerekse bu olumsuz durumların oluşturduğu zorunluluk durumları öğrencinin öğrenmesinin yoğun bir şekilde dinleme üzerine kurulu olduğunu göstermektedir. Bu durumun da dinleme becerisinin gelişimini etkilediği düşünülmektedir.

Öğretmenler, görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanlarına ilişkin kazanımlara ulaşılma oranının yüksek olduğunu belirtmekle beraber görsel okuma öğrenme alanının kazanımlarına görsel sunuya nazaran daha çok ulaştıklarını dile getirmişlerdir. Özellikle görüşmelerden elde edilen verilerden yola çıkarak, öğrencilerin

teknolojiye yeterince ulaşamamaları, okullardaki imkânların azlığı ve öğretmenlerin teknolojiyi kullanmadaki yetersizliği bu duruma neden olarak gösterilebilir. Buna rağmen kazanımlara ulaşılma düzeyinin yüksek çıkmasının nedenleri arasında, yeni programla öğretmenlerin ve öğrencilerin hayatına giren bu öğrenme alanlarına ilişkin öğretmen kılavuz kitaplarının yönlendiriciliği, performans ve proje ödevlerinin zorunluluğu ve öğrencinin aktif katılımını destekleyen sistemin katkıları gösterilebilir.

Kazanımların öğrenci seviyesine uygunluğuna ilişkin anket sorularına verilen cevaplarda öğretmenler, tüm öğrenme alanları için yüksek oranda katılıyorum ve kısmen katılıyorum seçeneklerinde yoğunlaşmışlardır. Görüşmeye katılan öğretmenlerden kazanımların öğrenci dil seviyesine ve olgunluk seviyesine uygunluğu ile ilgili iki başlık altında bilgi alınmıştır.

Kazanımların öğrencilerin dil gelişimine uygun olup olmadığına ilişkin öğretmen görüşlerinde çeşitlilik görülmektedir. Okulların SED'lerine göre öğretmenlerin verdikleri cevaplar değişmiştir. Kazanımların öğrencilerin dil gelişimine uygun olmadığını düşünen öğretmenler gerekçe olarak öğrenci hazırbulunuşluğunun yetersizliğini, şehrin göç bölgesi olmasının neticesinde farklı anadillerin bulunmasını, ailelerin eğitimsiz olmasını, kitap okuma oranının düşük olmasını, günlük kullanılan Türkçe ile kitap dilinin farklı olması gibi etmenleri sıralamışlardır. Kazanımların öğrencilerin dil gelişimi açısından uygun olduğunu düşünen öğretmenler ise tam tersi bir profil çizerek ailelerin eğitilmiş olması, aile içinde etkili bir Türkçenin konuşulması, hazırbulunuşluğun yüksek olması ve kitap okuma oranının yüksek olması gibi etmenleri gerekçe olarak göstermişlerdir.

Kazanımların öğrencilerin dil gelişimine uygun olduğuna dair olumlu görüşler, iletişim teknolojilerinin yaygınlaşmasıyla açıklanabilir. Özellikle televizyonun her eve girmesiyle öğrenciler, Türkçe ile daha çok etkileşim içinde olmuştur. Aile içinde konuşulmasa da en kırsal kesimde bile televizyonun varlığı öğrencilerin dil gelişimini olumlu yönde etkilemiş olabilir.

Bu araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu, kazanımların öğrencilerin olgunluk düzeylerine uygun olmadığına yönelik görüş bildirmiştir. Öğretmenler özellikle ilköğretim birinci kademedeki öğrencilerin soyut kavramlarla gereğinden fazla karşı karşıya geldiklerini düşünmektedir. Bu durumun nedeni dördüncü sınıf öğrencilerinin çoğunlukla somut işlemler döneminde (Yapıcı ve Yapıcı, 2005) bulunmuş olmasından ve soyut kavramları anlama konusunda çeşitli zorluklar yaşamalarından kaynaklanabilir.

Bunun yanı sıra okullardaki alt yapı ve materyal eksiklikleri de öğretmenlerin soyut konuları öğrenciler açısından somut bir hale getirmesini engellemiş olabilir.

Öğretmenlerin bir bölümü, kazanımların öğrencilerin olgunluk seviyesine uygun olmamasını öğrencilerin hazırbulunuşluklarının yetersizliğine bağlamıştır. Oysa hazırbulunuşluk olgunluk için değil; olgunluk hazırbulunuşluk için bir ön koşuldur. Hazırbulunuşluk çoğu kez olgunlaşma ile karıştırılmaktadır. Olgunlaşma genel anlamda biyolojik gelişmeyi işaret etmektedir. Oysa hazırbulunuşluk bir davranışın kazanılabilmesi için gerekli biyolojik büyümenin yanı sıra olgunlaşmanın yanı sıra öğrencinin o davranışın gerektirdiği ön bilgiye, beceriye, alışkanlığa, ilgiye ve tutuma da sahip olmasını ifade etmektedir (Fidan, 1998, s. 46).

Görüşme verileri incelendiğinde kazanımların öğrenci seviyesine uygun olmadığını düşünen öğretmenlerin yetersiz beslenmeyi işaret ettiği görülmektedir. Küçükali (2006) yaptığı araştırmada, kahvaltı yapmayan ve yemek yeme konusunda sıkıntıları olan ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin, sınıf aktivitelerine katılmada problemlerinin olduğunu gözlemiştir. Beslenme problemi olan çocukların zayıf oldukları, çabuk yoruldukları, aktif katılım gösteremedikleri, dikkatlerinin çabuk dağıldığı ve bazen derslerde uyudukları gözlenmiştir. Tüm bu durumlar beslenme ile öğrencilerin ders katılımları arasında bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu ilişki, bu çalışmadaki öğretmenlerin belirttiği gibi yetersiz beslenmenin öğrencilerin kazanımlara ulaşmasını engellediğine yönelik görüşü desteklemektedir.

Öğretmen görüşlerine göre, çevresel uyarıcıların yetersizliği, öğrencilerin kazanımlara ulaşmasını engelleyen bir diğer olumsuz etkidir. Vygotsky (1978), çocuğun sosyal çevresinin bilişsel gelişimde önemli bir rolü olduğunu ileri sürmüştür. Ona göre çocuklar, çevresindeki kişilerden ve sosyal çevrelerinden öğrenmeye başlamaktadır. Çocukların kazandıkları kavramların, fikirlerin, olguların, becerilerin, kaynağı sosyal çevreleridir. Bundan dolayı çevresel uyarıcıların zayıf olduğu bölgelerde ya da çocuğun çevresindeki bireylerin olumlu örnekler oluşturmadığı durumlarda öğrencilerin ilgili kazanımlara ulaşma konusundaki olgunluğu yeterince gelişmeyebilmektedir.

5.2. TDÖP’de Yer Alan Temalara İlişkin Tartışma

Bu bölümde ilköğretim dördüncü sınıf Türkçe dersinde belirlenen temalara yönelik olarak araştırma sonucunda elde edilen anket ve görüşme bulguları birlikte yorumlanmıştır.

Araştırma kapsamında anket uygulanan öğretmenlerin çoğu temaları yeterli bulmuştur. Görüşme yapılan öğretmenlerin de tamamı başlıkların doğru belirlenmesi, geniş kapsamlı olması, zamanlamanın iyi olması, diğer derslerin temalarını destekler nitelikte olması gibi çeşitli etmenlerden dolayı temaların yeterli olduğunu düşünmüştür. Öğretmenler bu nedenden dolayı her hangi bir temanın eklenmesi gerektiğini düşünmediklerini belirtmişlerdir.

Öğretmenler belirlenen temaları yeterli bulurken temaların işlenişinde seçilen metinler için çeşitli eleştirilerde bulunmuştur. Seçilen metinlerin öğrenciye gerçekten bir şey kazandırmadığını ya da kazanıma gerçekten hizmet etmediğini, bazı metinlerin öğrenciler için ilgi çekici ve eğlenceli olmadığını ve bazı metinlerin çok uzun olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmen görüşlerine göre, temalarda yer alan metinlerin fazla uzun olması, çocukların dikkatinin dağılmasına neden olmaktadır. Öğrencilerin dikkat süresinin kısalığı düşünüldüğünde, bu durumun, metinlerin çocuklar açısından ilgi çekici olmaktan uzaklaşıp sıkıcı olmaya başlamasına neden olduğu söylenebilir. Oysa metinlerin ilgi çekici ve eğlenceli olması özellikle ilköğretim birinci kademe öğrencileri için büyük önem taşımaktadır. Sever’in (2006) de belirttiği Türkçe öğretiminde, öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve dil aşamalarına uygun olarak seçilen nitelikli metinler, onların duygu ve düşünce eğitiminde önemli sorumluluklar üstlenmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlere temaların öğrenme alanlarını geliştirecek nitelikte olup olmadığı, hangi öğrenme alanı için yetersiz kaldığı sorulmuştur. Ankete katılan öğretmenler temaların öğrenme alanlarını geliştirecek nitelikte olduğunu, hemen hemen tüm öğrenme alanlarına eşit derecede ağırlık verildiğini belirtmişlerdir. Görüşmeye katılan öğretmenlerin tamamı temaların, okuma, konuşma, dinleme öğrenme alanları için yeterli olduğunu belirtmiştir. Bazı öğretmenler yazma, görsel okuma ve görsel sunu için temaların yetersiz kaldığını ifade etmiştir.

Görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanlarında yetersiz kaldığını belirten öğretmenler, bu alanların hem programda yeni olması hem de öğrenci ve öğretmenin hayatına yeni yeni girmiş olmasının yarattığı sıkıntıları dile getirmiştir. Bu durum,

kılavuz kitaplarda önerilen materyallere ulaşamayan öğretmen ve öğrencilerin, kendi görsellerini oluşturmakta zorluk çekmiş olmasından kaynaklanmış olabilir. Bunun yanı sıra kitaplarda yer alan görsellerin yetersiz ya da bu görsellere ilişkin seçimlerin başarısız olduğu söylenebilir. Oysa görsellerin, çocukların yaş özelliklerine, anlam evrenlerine ve duyarlıklarına göre hazırlanmış olması çok önemlidir (Özer, 2006, s. 429). Özellikle somut işlemler döneminde olan öğrencilerin soyut olan metinleri kafalarında canlandırabilmeleri için görsellerin önemi büyüktür. Çocuklar, kitaplardaki resimlerle dünyadaki gerçek görüntüler arasında bağ kurmaya çalışırlar. O bağ ile hayal güçlerini zenginleştirir, kendilerince yeni hikâyeler yaratır ve oyunlar oynarlar (Dağlıoğlu ve Çakmak, 2009, s. 4).

Görsel sunu konusunda okullarda teknolojik materyallerin neticesinde öğretmenler kartonlara yapıştırılan yazı, grafik ve resimlerin yorumlanmasından öteye gidilmediğini belirtmişlerdir. Kuru'nun (2008) yaptığı araştırma da bu durumu destekler niteliktedir. Yapılan araştırma sonucunda öğretmenler, okullarında bulunan araç-gereç eksiklikleri nedeniyle görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanları açısından başarısız olabileceklerini belirtmiştir. Bunun bir diğer nedeni olarak, programa yeni giren bu öğrenme alanlarının öğretmenler tarafından yeterince benimsenmemiş olması, alışlagelmiş eğitim anlayışlarına devam ederek diğer alanlara ağırlık vermeleri gösterilebilir.

5.3. TDÖP'de Yer Alan Etkinliklere İlişkin Tartışma

Bu bölümde TDÖP doğrultusunda belirlenen etkinliklere yönelik olarak araştırma sonucunda elde edilen anket ve görüşme bulguları beraber yorumlanmıştır.

Öğretmenlere TDÖP doğrultusunda belirlenen etkinlikleri ne sıklıkta uyguladıkları sorulduğunda görüşmeye katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu “her zaman” veya “çoğu zaman” yanıtını vermiştir. Özellikle Türkçe dersi için etkinliklere daha çok önem verdiklerini belirten öğretmenler, Türkçe çalışma kitabındaki etkinliklerin, metinleri kavramada etkili olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin TDÖP kapsamında yer alan etkinlikleri yoğun bir şekilde uygulamasının bir diğer nedeni ise Türkçe etkinliklerinin fazla ön hazırlık gerektirmemesi olabilir. Ayrıca öğretmen kılavuz kitaplarının, ne zaman hangi etkinliğin yapılacağı konusunda rehberlik yapması dersin etkinlikler temelinde yapılandırılmasını sağlamış olabilir.

Bazı öğretmenler, etkinliklerle ilgili en büyük sorunun sınıflarının kalabalıklığı olduğunu belirtmiştir. Öğretmen görüşlerine göre sınıfların kalabalıklığı çeşitli sorunlara neden olmaktadır. Öğretmenler bu sorunları, etkinliklerin yetiştirilememesi, öğrencilere yeterince dönüt verilememesi, öğretmenlerin performansının düşmesi, öğrenmelerin denetlenmesinde sıkıntı yaşanması, öğrencilerin yaptıklarını yeterince paylaşamaması ve işlenen dersten yeterince verim alınamaması şeklinde sıralamıştır. Öğretmenler, özellikle etkinlikleri yetiştiremediklerinden dolayı, TDÖP kapsamında belirlenen etkinliklerin bir kısmını ödev olarak verdiklerini belirtmiştir. Akkaya ve Kırmızı (2005) tarafından yapılan araştırma sonucunda da araştırmaya katılan öğretmenler, sınıfın kalabalık olmasının ve etkinliklerin zamanında tamamlanamamasının programa yönelik çalışmaları uygulamayı zorlaştırdığını ifade etmişlerdir. Bu durum özellikle sınıf mevcutlarının kalabalık olduğu okullarla, böyle bir problemi yaşamayan okullar arasında uçurumlara neden olmaktadır. Okullar arasındaki bu uçurumlar, öğretmenlerin programı çok farklı şekillerde uygulamalarına neden olmaktadır. Bu da uygulanan her hangi bir öğretim programının standartlaşmasına engel olmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlere etkinliklerin yeterli olup olmadığı sorulmuştur. Öğretmenlerin yarısı, etkinlikleri yeterli bulurken görüşmeye katılan öğretmenlerin bir kısmı görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanları ile ilgili etkinlikleri yetersiz bulmuştur. Programda dilbilgisi öğrenme alanı olmamasına rağmen bazı öğretmenler dilbilgisi açısından da etkinliklerin yetersiz kaldığını belirtmiştir. 2010-2011 eğitim öğretim yılında uygulanmakta olan TDÖP’de dilbilgisinin öğrencilere sadece hissettirilerek verilmesi öğretmenler açısından bir sorun olarak algılanmıştır. Öğretmenler yaptıkları yorumlarda, programda yer verilen dilbilgisi etkinliklerinin, öğrencilerin girdikleri merkezi sınavlara yönelik olmadığını bundan dolayı farklı yardımcı kaynaklardan dilbilgisinin işlendiğini belirtmiştir. Bu durumun nedeni, öğrencilerin sınavlardaki başarı durumlarının hem aileler hem de öğretmenler tarafından oldukça önemsemesi olabilir. Bunun ikilemini yaşayan öğretmenler, derslerde ayrıca eski sisteme göre dilbilgisi işlemeye devam etme gereği hissedebilir.

Etkinliklerin öğrenmeye katkısına ilişkin öğretmenlere çeşitli başlıklar altına sorular yöneltilmiştir. Öncelikle araştırmaya katılan öğretmenlere etkinliklerin öğrenme alanlarını geliştirecek nitelikte olup olmadığı sorulmuştur. Ankete katılan öğretmenlerin yaklaşık yüzde yetmiş gibi büyük bir çoğunluğu katılıyorum veya kısmen katılıyorum

seçeneklerini tercih etmiştir. Görüşmeye katılan öğretmenler, etkinliklerin öğrenme alanlarını geliştirme konusunda çoğu noktada etkili olduğunu belirtmiştir.

Araştırmaya katılan ğretmenlere, TDP’deki etkinliklerin öğrencilerin aktif katılımını sağlayıp sağlamadığı sorulmuştur. Öğretmenlerin yarısından fazlası her öğrenme alanı için aktif katılımın sağlandığını belirtmiştir. Taş’ın (2007) yaptığı araştırmada da öğretmenler, program doğrultusunda uyguladıkları etkinliklerin öğrencileri aktif bir hale getirdiğini ifade etmiştir.

Ankete katılan öğretmenlerin %50’sinden fazlası, TDP’deki etkinliklerin öğrenmede kalıcılığı arttırdığına ilişkin tüm öğrenme alanları için “katılıyorum” veya “kısmen katılıyorum” seçeneklerini tercih etmiştir. Kuru’nun (2008) yaptığı araştırma da bu bulguyu destekler niteliktedir. ğrenme alanlarından özellikle görsel okuma ve görsel sunu üzerine alışan Kuru, yaptığı araştırmada öğretmenlerin tamamına yakınının görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik uygulanan etkinliklerin öğrenmede kalıcılık düzeyini arttırdığını belirttiğini ifade etmiştir. Coşkun da (2005) dördüncü ve beşinci sınıf ğrencilerinin ve ğretmenlerinin TDP’ye yönelik görüşlerini almak amacıyla yaptığı araştırmasında benzer bulgulara ulaşmıştır. Bunlar dışında, öğretmenler, öğrenme-öğretme sürecinde etkinliklerin, öğrencilerin öğrenme oranını önemli ölçüde arttırdığını, öğrenmede kalıcılık düzeyini arttırdığını, öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirerek yeni öğrendikleri ile ilişki kurdurup öğrenmeyi kolaylaştırdığını belirtmişlerdir.

5.4. TDP’de Yer Alan Yöntem ve Tekniklere İlişkin Tartışma

Bu bölümde TDP’ de kullanılması önerilen yöntem tekniklerle ilgili olarak elde edilen bulgular tartışılmıştır.

Öğretmenler, kullanılabilecek yöntem ve tekniklerin ilgili programdaki yeterliğine ilişkin %60’ın üzerinde bir oranla “katılıyorum” veya “kısmen katılıyorum” şeklinde görüş bildirmiştir. Görüşmeye katılan öğretmenlere de aynı soru sorulmuştur. Öğretmenlerin %70’i yöntem ve tekniklere dair açıklamaları yeterli bulduklarını belirtmiştir.

Görüşmeye katılan öğretmenlere ayrıca yöntem ve teknikler hakkında yeterince bilgi sahibi olup olmadıkları sorulmuştur. Öğretmenlerden dördü yeterince bilgilerinin olduğunu, y yeterince bilgilerinin olmadığını ve yine y teorik olarak bilgilerinin yeterli olduğunu ama uygulamada yeterli olmadıklarını belirtmiştir. Bu durumda

yöntem ve teknikler hakkında programda yeterince bilgi olduğunu söyleyen öğretmen, oranının kendilerini yetersiz hisseden öğretmen sayısından fazla olması öğretmenlerin bilgiye ulaşmada ve kendilerini geliştirmede yetersiz olduklarını gösteriyor olabilir. Öğretmenlerin uygulama konusunda sorun yaşamalarının en büyük nedenleri arasında, alt yapı eksiklikleri gelmektedir. Bir programın standartlaşabilmesi için standarda uygun ortamlara ihtiyaç vardır. Önerilen yöntem ve tekniklerin büyük bir çoğunluğu sınıf mevcudunun az olmasını gerektirmektedir. Bunun yanı sıra teknolojik araç ve gereçlerin yetersizliği ile materyal eksikliği benzer bir duruma neden olabilmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlere önerilen yöntem ve tekniklerin uygulanabilir olup olmadığı sorulmuştur. Öğretmenlerin yaklaşık %60'ı katılıyorum ve kısmen katılıyorum seçeneklerini tercih ederek yöntem ve tekniklerin uygulanabilir olduğu yönünde görüş bildirmiştir. Anketlerden elde edilen bu bulgu neticesinde öğretmenlere görüşmede hangi yöntem ve teknikleri kullandıkları sorulmuş, böylece aslında hangi yöntem ve teknikleri uygulanabilir buldukları tespit edilmeye çalışılmıştır.

Görüşmeye katılan öğretmenlere Türkçe dersinde hangi teknikleri kullandıkları sorulduğunda, başta tartışma olmak üzere drama, canlandırma, rol yapma ve örnek olay cevaplar alınmıştır. Özellikle drama, sınıfa kattığı olumlu atmosfer, öğrencilere verilmek istenen mesajın somutlaştırılması, yeteneklerinin keşfedilmesi, durumların farklı bakış açılarıyla ortaya konulması açısından etkili bir tekniktir. “Drama tekniğiyle öğrenciler hangi durumlarda nasıl davranmaları gerektiğini yaşayarak öğrenirler. Öğrencilerin problem çözme ve iletişim kurma yetenekleri gelişir (Yıldız, 2006, s. 295).

Bu araştırmada, öğretmenlerin programın ön gördüğü yöntem ve teknikleri uygulama konusundan yeterli bilgilerinin olmadığını düşündükleri gözlemlenmiştir. Bu durum, öğretmenlerin çağdaş öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin vurgularla, ilk defa bu kadar sıklıkla karşılaşmalarından kaynaklanmış olabilir.

5.5. TDÖP’de Önerilen Araç-Gereçlere İlişkin Tartışma

Bu bölümde TDÖP’ de belirlenen öğrenme alanlarını geliştirmeye yönelik kullanılan araç-gereçler, anket yoluyla ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda tartışılmıştır.

Öğretmenlere Türkçe dersini işlerken hangi araç gereçleri kullandıkları sorulmuştur. Görüşmeye katılan öğretmenlerin klasik kitap defter kullanımının yanında en çok kullandıkları araç gereçler şu şekilde sıralanabilir: Öğretmenlerden altısı hikaye

kitapları, beşi sözlükleri, üçü resim, afiş, poster vs. gibi görselleri kullandıklarını belirtmiştir. Bunun yanı sıra öğretmenler hikâye kartları, kitap dışı metinleri (dergi, gazete yazılar, makale vs.), imla kılavuzu, güzel yazı defteri, slaytlar-filmler ve kelime defterlerini kullandıklarını aktarmıştır.

Öğretmenlerin hepsi tarafından kullanılan ders kitabı, eğitim sürecinde vazgeçilmez olarak kullanılan en temel öğretim materyalidir (Yanpar, Şahin ve Yıldırım, 1999, s.47). Ancak sadece ders kitaplarına bağlı kalmak bazı olumsuz durumlara neden olmaktadır. Her şeyden önce öğrenciyi pasifliğe ve ezberciliğe itecek olan bu tutum, öğrencilerin öğrendiklerini içselleştirememelerine ve soyut kavramların somutlaşmamasına neden olacaktır. Somut işlemler döneminde çok fazla soyut kavramla karşı karşıya kalan öğrenci için kitaplar dışındaki araç-gereçler de oldukça önemli bir konumundadır. Zaten öğretim araç-gereçlerinin öğrenme-öğretme sürecindeki en önemli rollerinden biri, fikirleri somutlaştırması, anlaması güç olgu ve olayları basitleştirmesidir (Başaran, 2003, s. 11).

Öğrencilerin öğrendiklerini daha iyi anlayabilmeleri için sınıf ortamında daha çok eğitim aracının kullanımı, önem taşımaktadır. Günümüz sınıf ortamında görsel ve işitsel araçlar ön plana çıkmaktadır. Bu anlamda kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesi için daha çok duyu organına hitap eden görsel ve işitsel araçlarla oluşturulacak öğrenme ortamlarına başvurmak kaçınılmaz bir ihtiyaçtır (Dursun, 2006, s.8). Öğrenme, insanın duyu organları aracılığıyla aldığı uyarıcıları algılaması, yorumlaması ve anlamlandırması olarak düşünülürse; öğrenme ortamı ne kadar çok duyu organına hitap ederse, öğrenmenin o kadar kalıcı olacağı açıktır (Özdemir, 1998, s.93). Öğretmenlerimizin kullandıkları araç gereçler incelendiğinde, öğrencilerin daha çok duyu organına hitap edecek araç-gereçler listesine sadece slaytları ve filmleri alabiliriz. Özellikle teknoloji çağında bilgisayar ve projeksiyon cihazının kaçınılmaz olduğu düşünülürken çoğu okulumuzda bu imkanlar mevcut değildir. Bu yüzden eğitim-öğretimin kalitesini arttırmak, öğrenim alanlarını zenginleştirmek, farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilere olanak sağlamak adına teknolojinin kullanımı bir ihtiyaç haline gelmektedir.

Öğretmenlerin özellikle bilgisayar ve projeksiyon cihazı gibi günümüzde gerekliliği tartışılmaz materyalleri bile kullanamamasının en büyük nedenlerinden biri okulların alt yapı eksikliği olabilir. Özellikle hizmet yılı yüksek olan öğretmenlerin bazıları da bilgisayar kullanımında kendilerini yetersiz gördükleri için kullanmıyor olabilirler.

Araştırmaya katılan öğretmenlere okullarının araç-gereç bakımından yeterli donanımına sahip olup olmadıkları sorulmuştur. Anket sonuçlarına göre öğretmenlerin yarısından fazlası kısmen katılmıyorum ve katılmıyorum seçeneklerinde yoğunlaşıp, okullarını araç gereç bakımından yetersiz bulduklarını belirtmiştir. Bunun yanı sıra görüşmeye katılan öğretmenlerin altısı okullarını teknolojik araçlar konusunda yetersiz bulurken; dördü okullarını bu konuda yeterli bulmuştur.

Bu araştırmada öğretmenler, görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanları için gerekli araç gereçlerin her okulda ulaşılabilir olduğuna büyük oranda katılmamaktadır. Diğer öğrenme alanlarına göre daha çok araç-gereç gerektiren öğrenme alanları olan görsel okuma ve görsel sunu üzerine yapılan başka bir araştırmada da (Kuru, 2008) öğretmenler, okullarında bulunan araç gereç eksiklikleri nedeniyle görsel okuma ve görsel sunuya ait etkinliklerin her okul ortamında uygulanamayacağını belirtmiştir.

Bu araştırmaya katılan öğretmenlerin %70'i, kendini araç-gereçleri kullanma konusunda yeterli bulmakta ve gerekli araçları kullandıklarını belirtmektedir. Ancak, görüşme sonucunda kullanılan araç-gereçlere ilişkin elde edilen bulgular bu durumu destekler nitelikte değildir. Bunun nedeni olarak, öğretmenlerin kullanılabilecek araç-gereç çeşitliliği ile ilgili yeterince bilinçli olmaması gösterilebilir. Oysa öğretmenlerin kullanılabilecek çok farklı araç-gereçlere hâkim olmaları, belirli bir ölçüde yeterliğe yeterli sahip olmaları önemlidir. Çünkü araç gereçlerin teorik açıdan belirtilen faydası ne olursa olsun, bunların kullanımı bilgi ve beceri düzeyinde bir yeterlik gerektirir. Eğer öğretmen bu araç gereçleri kullanma yeterliğine sahip değilse, bu araç-gereçleri kullanmak istemeyecektir (Yalın, 1997, s.65). Bu yüzden de etkili bir öğretmen olamayacaktır (Ünal ve Ada, 1999)

Araştırmaya katılan öğretmenlere dersin işlenişinde kullanılan araç gereçlerin öğrencilerin derse olan ilgisini artırıp artırmadığı sorulmuştur. Öğretmenlerin %80'inden fazlası bunun için katılıyorum ve kısmen katılıyorum tercihlerini seçip, öğrencilerin derse olan ilgilerinin araç gereçler sayesinde arttığını belirtmiştir. Ergin, Akpınar ve Aktamış'ın (2005) yaptıkları araştırma da eğitim teknolojilerinin bir araç-gereç olarak öğrenmeye destek olduğu, derse ilgiyi arttırdığı, araştırma imkanlarını genişlettiği ve başarıyı arttırmaya yönelik olumlu katkılar sağladığı görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğretmenler, kullanılan araç-gereçlerin öğrencileri ezberden uzaklaştırması ve onların yaparak yaşayarak öğrenmelerine yardımcı olması konusunda, %80'e yakın oranlarda, “katılıyorum” veya “kısmen katılıyorum” şeklinde görüş bildirmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlere, kullanılan araç-gereçlerin öğrenme

alanlarını geliştirecek nitelikte olup olmadığı sorulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık %80'i bu ifadeye olumlu cevap vermiştir. Bu durumun temel nedeni öğretmenlerin araç-gereçlerin alan yazında belirtilen faydalarına ilişkin farkındalık sahibi olmasından kaynaklanmış olabilir. Alan yazına göre araç gereçler, derse karşı güdülenmişlik düzeyini arttırmaktadır. Derse karşı güdülenmiş öğrencinin aynı zamanda yine bu materyallerle daha çok duyusuna hitap edilmesi, öğrencide bilginin somutlaşıp hatırlanmasını kolaylaştıracaktır. Başak (2002) tarafından gerçekleştirilen çalışmada; hatırlama ve bilgiyi yapılandırmada görsel ve işitsel araç-gereçlerle desteklenmiş konu anlatımının geleneksel metotlara göre daha etkili olduğu kanıtlanmıştır. Farklı dersler üzerinde yapılan araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Yeşiltaş (2006) sosyal bilgiler dersinde araç – gereçlerle desteklenmeyen, sözlü anlatıma dayalı, öğretmen merkezli olarak işlenen bir fiziki coğrafya konusunun öğretiminden yeterli verimin alınamayacağını; buna karşın sosyal bilgiler dersinde, bir fiziki coğrafya konusunun öğretim faaliyeti esnasında araç -gereç kullanımının öğrencilerin başarısını üzerinde olumlu yönde etkileyeceğini belirtmiştir. Kıycan (2009) yaptığı araştırmadan elde ettiği sonuçlar çerçevesinde ilköğretim 4 ve 5. sınıfta Sosyal Bilgiler dersi öğretiminde materyal kullanımının öğrenci başarı düzeyini olumlu yönde etkilediğini öğretim faaliyetinin verimliliğini artırdığı ve öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinin temel amaçlarını daha rahat içselleştirdiğini belirtmiştir.

5.6. TDÖP’de Yer Alan Ölçme Değerlendirmeye İlişkin Tartışma

Bu bölümde öğretmenlerin ölçme değerlendirme süreçleri anket ve görüşme sonuçlarıyla beraber tartışılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlere öncelikle hem ürünü hem süreci beraber değerlendirip değerlendirmedikleri sorulmuştur. Anket yoluyla görüşleri alınan öğretmenlerin yaklaşık %70'i katılıyorum ve kısmen katılıyorum seçeneklerini tercih ederek olumlu yönde görüş bildirmişlerdir. Görüşmeye katılan öğretmenlerden sekizi ürün ve süreci beraber değerlendirdiklerini ikisi ise sadece ürünü değerlendirdiklerini ifade etmiştir. Yıldız’a (2006, s. 356) göre Türkçe dersinde, hem süreç değerlendirmesi hem de ürün değerlendirmesi birlikte yapılmalıdır. Süreç değerlendirmesinde, öğrencilerin süreç içerisindeki performanslarındaki gelişimleri izlenir. Ürün değerlendirilmesinde ise programda belirlenen kazanımların öğrenciler tarafından ne ölçüde kazanıldığı, öğrencilerin neler öğrendikleri ölçülür.

Öğretmenlerden elde edilen bu bilgi doğrultusunda öğretmenlerin ürünü ve süreci değerlendirirken hangi ölçme araçlarından faydalandıkları sorulmuştur. Görüşmeye katılan öğretmenlerin tamamı not girişi mecbur bırakılan sınavları, performans ve projeleri uyguladıklarını aktarmıştır. Öğretmenler, özellikle yaptıkları açıklamalarda performans ve proje değerlendirmeyi süreç değerlendirme şeklinde yorumlamıştır. Öğretmenlerin sadece üçü ürün dosyası, ikisi akran değerlendirme ve öz değerlendirme formlarını kullandıklarını açıklamıştır. Bu durum, nicel verileri destekler nitelikte değildir. Sonuç olarak öğretmenlerin daha çok yazılı sınavlar, proje, performans ve ürün dosyalarını kullandıkları söylenebilir.

Öğretmenler özellikle öz değerlendirme, akran değerlendirme, ünite sonu değerlendirme formları gibi envanterleri kullanmadıklarını belirtmiştir. Öğretmenler bunun en büyük nedeni olarak, zaman yetersizliğini göstermiştir. Kanatlı (2008) yaptığı çalışmada, sınıf öğretmenlerinin öğrenci merkezli ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma konusunda çeşitli zorluklar yaşadıklarını ve bu zorlukların nedenleri arasında zaman darlığı olduğunu gösteren bulgulara ulaşmıştır. Bunun yanı sıra, bu araştırmanın katılımcıları arasında öğrenci merkezli değerlendirme yaklaşımlarını gereksiz ve kâğıt israfı olarak gören öğretmenler de bulunmaktadır. Gelbal ve Kelecioğlu (2007) tarafından yapılan çalışmada, da öğretmenlerin en çok geleneksel değerlendirme yaklaşımlarını kullandıkları, öğrenci merkezli değerlendirme yaklaşımlarının öğretmenlerin yaklaşık yarısı tarafından “ara sıra” kullanıldığı; akran değerlendirmelerinin ise katılımcıların yaklaşık %80’i tarafından “ara sıra” uygulandığı ya da “hiç” uygulanmadığı saptanmıştır.

Görüşmeye katılan öğretmenler, ölçme ve değerlendirme açısından en çok çoktan seçmeli soruları, açık uçlu soruları ve boşluk doldurma sorularını kullanmaktadır. Farklı çalışmalarda da (Çakan, 2004; Kilmen ve Çıkrıkçı Demirtaşlı, 2009) öğretmenlerin genel olarak bu iki ölçme değerlendirme yaklaşımına yöneldikleri görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğretmenlere alternatif değerlendirme yöntemlerini yeterince kullanıp kullanmadıkları sorulmuştur. Anket yoluyla görüşleri alınan öğretmenlerin yaklaşık %60’ı, bu soru karşısında tüm öğrenme alanları için katılıyorum ve kısmen katılıyorum seçeneklerini tercih ederek olumlu yönde görüş bildirmiştir. Görüşmeye katılan öğretmenlerin dördü alternatif değerlendirme yöntemlerinin sağlıklı bir şekilde uygulandığını belirtirken altısı sağlıklı bir şekilde uygulanmadığını belirtmiştir. Sağlıklı bir şekilde uygulanmadığını düşünen öğretmenler, gerekçe olarak

hedeflenene ulaşılamadığını, olanakların yetersiz olduğunu, eksikliklerin çok fazla olduğunu ve zamanın yetersiz olduğunu göstermiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık %70'i alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin kullanılabilir oldukları yönünde görüş bildirmiştir. Görüşmeler doğrultusunda, alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının sağlıklı bir şekilde uygulandığını düşünen öğretmenler, bu yaklaşımların sınıfa özel bir değerlendirme anlayışı getirdiğini ve aileler tarafından da desteklendiğini belirtmiştir. Aksi yönde görüş bildiren öğretmenler ise hedeflenenlere ulaşılamadığını, olanakların yetersiz olduğunu ve zamanın yetersiz olduğunu dile getirmiştir.

Görüşmeye katılan öğretmenlere öğrencilerin öz değerlendirme, akran değerlendirme ve grup öz değerlendirme formlarını objektif bir şekilde uygulayıp uygulayamadıkları sorulmuştur. Bu envanterleri öğretmenlerin beşi uyguladıklarını: uygulayanlardan üçü sağlıklı bir şekilde uygulanmadığını ikisi ise uygulandığını belirtmiştir. Bazı öğretmenlere göre bu envanterlerin sağlıklı bir şekilde uygulanıp uygulanmamasının temelinde öğrencinin not kaygısından ne derece sıyrıldığı yatmaktadır. Zira uygulandığını belirten öğretmenler gerekçe olarak öğrencilerin not kaygısı duymadığını, uygulanmadığını belirten öğretmenler ise öğrencilerin not kaygısından sıyrılamadığını dile getirmiştir. Bu durumda öğrencilerin bu konuda ne kadar net bilgilendirildikleri önem taşımaktadır. Öğrencilerin değerlendirme sürecine katılmaları programın öğrencilerde geliştirmeyi amaçladıkları üst düzey düşünme becerilerinin gelişmesi için de oldukça önemlidir. Nitekim araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık %60'ı öğrencilerin bu yöntemlerin öğrencilerin değerlendirme sürecine aktif katılmalarını sağladıklarını ifade etmiştir.

5.7. Öğretmenlerin Genel Görüş ve Önerilerine İlişkin Tartışma

Araştırmaya katılan öğretmenlere öncelikle TDÖP'nin uygulanabilirliği ile ilgili ne düşündükleri sorulmuştur. Öğretmenlerin ifadeleri olumlu ve olumsuz olmak üzere iki grupta incelenmiştir.

Öncelikle öğretmenlerin bir kısmı ($f=6$) programın verimli bir şekilde uygulanabilmesi için eğitim ortamlarının teknolojik alt yapı ve sınıf mevcudu gibi açılardan iyileştirilmesi gerektiğini söylemiştir. Öğretmenlerin önündeki bu engellerin kaldırılmasının, öğretmenleri ve öğrencileri büyük ölçüde motive edip öğrenci, öğretmen ve programın başarısını büyük ölçüde arttıracığı söylenebilir.

Öğretmenlerden bir kısmı programın izin verdiği esnekliğe programın teftişçilerinin izin vermediğini belirtmiştir. Her okul için benzer yaklaşımlarda bulunup gerçeklikten uzak yönlendirmelerde bulunduklarını aktarmıştır. Öğretmenler programa, ders kitaplarına bire bir bağlı kalınmaması gerektiğine, sınıfın ve okulun ihtiyaçlarına göre daha esnek olunmasının gerekliliğine değinmiştir.

Öğretmenlerden ikisi programın uygulayıcılarından daha çok dönüt alınması gerektiğinin altını çizmiştir. Teorik olarak hazırlanan bir program, programın uygulayıcıları tarafından desteklenmedikçe, gerçeklikten uzak ayakları yere basmayan bir program olmaya mahkûmdur diyen öğretmenler, programın uygulayıcılarından daha çok dönüt alınıp tıkanan noktaların giderilmesinin faydalarına değinmiştir.

Öğretmenlerden ikisi Türkçe ders kitaplarında metinler seçilirken yeterli hassasiyetin gösterilmediğini belirtmiştir. Metinlerin tekrar gözden geçirilmesini vurgulayan öğretmenler, metinlerin çok uzun olması, çok soyut olması ve bilinmeyen kelimelerin fazla olması gibi olumsuzluklardan arındırılması gerektiğini ifade etmiştir. Öğrenciler için daha ilgi çekici ve eğlenceli metinlerin seçilmesi gerekliliğinin üzerinde önemle durmuştur.

Görüşmeye katılan öğretmenlerden bazıları ise programı uygulamakta zorluk çeken, uygulayamayan veya uygulamaya yanaşmayan öğretmenlerin düzenli olarak seminerlere katılmaya mecbur bırakılmaları yönünde görüş bildirmiştir. Bu durumun hem programın uygulanmasının hem de öğretmenlerin gelişiminin üzerinde olumlu katkıları olacağını belirtmiştir. Öğretmenlerin aslında programı içselleştirememeleri veya uygulayamamaları nedeniyle bu kadar eleştirdiklerini belirtmiştir.

Öğretmenlerden biri devletin her okul ortamına eşit derecede yardımda bulunmasının sakıncalarına değinmiş, sosyo-ekonomik durumu düşük okullara daha çok destekte bulunmaları gerektiğinin altını çizmiştir.

Görüşmeye katılan öğretmenlerden bazıları da programın öğretmeni ön hazırlığa mecbur bırakması ve öğretmenin sürekli kendini geliştirmeye yönelik faaliyetler içerisine sokmasına yönelik olumlu eleştirilerini dile getirmiştir. Öğretmenlerin bir süreden sonra sürekli kendilerini tekrar ettiğini ve kendilerini bir kalıba soktuklarını belirtmiştir. Bu durumun da sürekli değişen ve gelişen dünyaya ayak uyduramayan ve çağın gerisinde kalan öğretmen profillerinin oluşmasına neden olduğunu aktarmıştır.

Öğretmenlerden bazıları da dilbilgisinin işlenmesi gerektiğini belirtmiştir. Yeni sistemle beraber ilköğretim birinci kademede dilbilgisinin hissettirilmesi gerekliliğinin yarattığı sıkıntılara değinen öğretmenler, dilbilgisini açık açık anlatılırken bile

öğrencilerin çok sorun yaşadığını, hissettirme işleminin zahmetli bir süreç olup verim alınamadığını dile getirmiştir. En büyük problemin ise öğrencilerin milli eğitimin yaptığı sınavlarda bile dilbilgisi sorularıyla karşılaştığı, etkinlik kitaplarının paralelindeki sorularla karşılaşmadıklarını ifade etmiştir.



BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma bulguları doğrultusunda ulaşılan sonuçlar sunulmuştur. Ulaşılan bu sonuçlar doğrultusunda yapılacak araştırmalara ve uygulamaya yönelik öneriler geliştirilmeye çalışılmıştır.

6.1. Sonuçlar

Bu bölümde Türkçe dersi öğretim programında yer alan öğrenme alanlarının (okuma, yazma, konuşma, dinleme, görsel okuma ve görsel sunu) incelenmesi amacıyla ilköğretim dördüncü sınıf öğretmenlerine uygulanan anket ve öğretmenlerle yapılan görüşme sonuçları, araştırmanın amaçları doğrultusunda sunulmuştur.

6.1.1. TDÖP’de Yer Alan Amaç ve Kazanımlara İlişkin Sonuçlar

Öğrenme alanlarının değerlendirilmesine yönelik kazanımlara dair hazırlanan maddelere verilen öğretmen yanıtları ile görüşme kayıtlarından elde edilen veriler neticesinde elde edilen sonuçlar şunlardır:

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık %70’i tüm öğrenme alanlarına ait kazanımların gerçekleştirilebilecek düzeyde olduğunu belirtmiştir.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%80), kazanımların birbirini destekler nitelikte olduğunu dile getirmiştir.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık % 70’i, “Kazanımlar öğrenci seviyesine uygundur.” İfadesi için “katılıyorum” ve “kısmen katılıyorum” ifadelerini seçerek olumlu yönde görüş bildirmiştir.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (%80) her öğrenme alanı için kazanımların açık ve anlaşılır bir şekilde ifade edildiğini belirtmişlerdir.
- Görüşmeye katılan öğretmenlere, kazanımların öğrencilerin dil gelişimine uygun olup olmadığı sorulmuştur. Öğretmenler kitap okuma oranının yüksek olması, ailenin Türkçeyi doğru kullanması, ailenin eğitim seviyesinin yüksek olması, televizyonun olumlu etkileri gibi nedenlerden

dolayı kazanımların öğrencilerin dil gelişimine uygun olduğunu belirtmiştir. Kazanımların, öğrencilerin dil gelişimine uygun olmadığını düşünen öğretmenler ise gerekçe olarak şehrin göç bölgesi olmasını, hazırbulunuşluk düzeyinin ve kitap okuma oranının düşük olmasını, ailenin eğitimsiz olmasını, anadilin farklı olmasını ve alt sınıf kazanımlarına tam olarak ulaşamamasını sunmuştur.

- Kazanımların öğrencilerin olgunluk düzeyine uygun olup olmadığı sorusuna, öğretmenlerden üçü uygun, beşi uygun değil ve ikisi kısmen uygundur şeklinde görüş bildirmiştir. Kazanımların, öğrencilerin olgunluk düzeyine uygun olduğunu düşünen öğretmenler bu duruma gerekçe olarak, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini ve anaokulun etkisini göstermiştir. Bu öğretmenlerden bazıları, kazanımların öğrencilerin olgunluk düzeyine uygun olduğunu, öğrencilerin kazanımlara ulaşmalarından anladıklarını aktarmıştır. Kazanımların öğrencilerin olgunluk düzeyi açısından uygun olmadığını düşünen öğretmenler ise gerekçe olarak TDÖP’de yer alan soyut kavramların fazlalığını, yetersiz beslenmeyi, çevresel uyarıcıların yetersizliğini ve hazırbulunuşluk düzeyinin düşük olmasını göstermiştir. Öğretmenlerden ikisi sınıf içerisinde farklı aile yapılarında öğrencilerin bulunmasından ve yetiştirici sınıf öğretim programından kaynaklanan yaş farklılıklarından dolayı kazanımları, öğrencilerin olgunluk düzeyi açısından kısmen uygun bulmuştur.

6.1.2. TDÖP’de Yer Alan Temalara İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin dördüncü sınıf TDÖP’de yer alan temaların öğrenme alanlarına yönelik değerlendirilmesine ilişkin hazırlanan maddelere verilen öğretmen yanıtları ile görüşme kayıtlarından elde edilen veriler neticesinde elde edilen sonuçlar şunlardır:

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık %70’i, belirlenen temaların öğrenme alanlarını kazandırmaya uygun olduklarını belirtmiştir.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık %70’i, belirlenen temaların tüm öğrenme alanlarını geliştirmek için yeterli olduklarını ifade etmiştir.

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (%70), temalarda tüm öğrenme alanlarına eşit derecede ağırlık verildiği şeklinde görüş bildirmiştir.
- Görüşmeye katılan öğretmenlerin tamamı, dördüncü sınıf ders kitaplarında yer alan temalar hakkında ne düşünüyorsunuz sorusu karşısında temaları yeterli ve iyi bulduklarını belirtmiştir. Görüşme yapılan öğretmenlerin hepsi eklenmesi veya çıkarılması gereken bir temanın olmadığını söylemiştir. Öğretmenler, buna gerekçe olarak tema başlıklarının doğru belirlendiğini, geniş kapsamlı olduklarını ve diğer derslerin temalarını destekler nitelikte olduklarını göstermiştir.
- Görüşmeye katılan öğretmenler, temaların altında belirlenen metinlere yönelik çeşitli olumlu ve olumsuz görüşlerini aktarmıştır. Görüşmeye katılan öğretmenlerden metinleri uygun bulanlardan biri, gerekçe olarak, metin sayısının yeterli olmasını, ikisi zamanlamanın iyi olmasını, biri ilgi çekici ve eğlenceli olmalarını ve ikisi diğer derslerdeki konularla ilişkili olmasını göstermiştir. Metinleri uygun bulmayan öğretmenlerin ikisi, metinleri uzun bulmuş, biri metin sayısını yetersiz bulurken biri de metinleri kazanımlara uygun bulmamıştır. Bir öğretmen de metinlerin ilgi çekici ve eğlenceli olmadığını belirtmiştir.
- Görüşmeye katılan öğretmenlerin hepsi, temaların okuma, konuşma, dinleme öğrenme alanlarını geliştirecek nitelikte olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin üçü temaların görsel okuma ve görsel sunu alanında yetersiz kaldığını ikisi de yazma alanında yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenler, nispeten yeni olan görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanlarına, daha kolay uyum sağlanabilmesi için bu öğrenme alanlarına daha çok yer verilmesi gerektiğini dile getirmiştir. Öğretmenler, yazma öğrenme alanı içinse öğrencilerin kendilerini yazılı olarak ifade etmekte zorlandıklarını, bundan dolayı temalarda öğrencilerin yazmaya daha çok yönlendirilmesi gerektiğini belirtmiştir.

6.1.3. TDÖP’de Yer Alan Etkinliklere İlişkin Sonuçlar

TDÖP’de yer alan etkinliklere dair hazırlanan maddelere verilen öğretmen yanıtları ile görüşme kayıtlarından elde edilen veriler neticesinde elde edilen sonuçlar şunlardır:

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık %70’i, belirlenen etkinliklerin öğrenci seviyesine uygun olduklarını belirtmiştir.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık %60’ına göre sınıf mevcutları, etkinlikleri uygulamak için uygun değildir.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık %50’si, etkinliklerin azaltılması gerektiğini düşünmektedir.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık %60’ı, etkinliklerin öğrencilerin ilgisini çekecek nitelikte olduğunu belirtmiştir.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık %60’ı, etkinliklerin öğrencilerin aktif katılımını sağladığını düşünmektedir.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık %50’si, etkinlikleri yapmak için yeterli zamanın bulunmadığını belirtmiştir.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık %60’ı, etkinliklerin öğrenmede kalıcılık düzeyini arttırdığı şeklinde görüş bildirmiştir.
- Görüşmeye katılan öğretmenlerden etkinliklerle ilgili genel görüşleri alınmıştır. Bu kapsamda öğretmenler, etkinliklerin olumlu ve olumsuz yönlerini ifade etmiştir. Bulgular incelendiğinde öğretmenlerin ikisi, sürekli tekrar eden benzer etkinliklerin sıkıcı olduğunu, üçü etkinliklerin sayıca fazla olduğunu belirtmiştir. Bir öğretmen, etkinlikleri sıradan bulmuştur. Bir öğretmen, etkinliklerin zevkli olmadığını ve iki öğretmen de sınavlara yönelik olmadığı için verimli olmadığını belirtmiştir. Son olarak, öğretmenlerden ikisi etkinliklerde dilbilgisi eksikliğinin doğurduğu sıkıntılardan bahsetmiştir. Olumlu eleştirilerde bulunan öğretmenlerden ikisi, etkinliklerin öğrenilenleri kavratmakta etkili olduğunu, ikisi öğrenci seviyesine uygun olduğunu belirtmiştir. İki öğretmen etkinlikleri zevkli bulurken; başka iki öğretmen etkinliklerin öğretmenin işini kolaylaştırdığını dile getirmiştir.

- Görüşmeye katılan öğretmenlerin hepsi, kalabalık sınıf ortamının etkinlikleri uygulamada büyük sıkıntı yarattığı konusunda ortak görüş bildirmiştir. Bu olumsuz durumlara örnek olarak öğretmenlerden dördü, etkinliklerin yetişmediğini, üçü dönüt vermede yetersiz kaldığını, beşi öğrencilerin yaptıklarını paylaşmadığını belirtmiştir. Üç öğretmen, etkinliklerin kendi performanslarını olumsuz yönde etkilediğini belirtirken, iki öğretmen etkinliklerden verim sağlayamadıklarını aktarmıştır.
- Görüşmeye katılan öğretmenlere etkinlikleri ne sıklıkta yaptıkları sorulmuştur. Görüşmeye katılan öğretmenlerden altısı, etkinlikleri her zaman uyguladığını, biri çoğu zaman uyguladığını, ikisi bir kısmını eve ödev verdiğini ve son olarak biri de hiç birini uygulamadığını tamamını eve ödev verdiğini belirtmiştir.
- Görüşmeye katılan öğretmenlerden dördü, her öğrenme alanı için etkinlikleri yeterli bulurken, altı öğretmen bazı öğrenme alanları için etkinliklerin yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Bu öğretmenlerden biri yazmada, biri görsel okuma ve görsel sunuda, biri sadece görsel okumada ve son olarak üçü de dilbilgisi alanında etkinliklerin yetersiz kaldığını belirtmiştir.
- Görüşmeye katılan öğretmenlere etkinlik geliştirme ihtiyacı duyup duymadıkları sorulmuştur. Görüşmeye katılan öğretmenlerden beşi etkinlik geliştirdiklerini belirtirken beşi etkinlik geliştirme ihtiyacı duymadıklarını belirtmiştir. Etkinlik geliştirme ihtiyacı duyan öğretmenlerden üçü, dilbilgisi ile ilgili etkinlik geliştirdiklerini, biri gazete haberi yazdırma bir de çok yönlü düşünmeyi sağlayacak nitelikte etkinlikler geliştirdiklerini ifade etmiştir.

6.1.4. TDÖP’de Yer Alan Yöntem ve Tekniklere İlişkin Sonuçlar

TDÖP’de yer alan yöntem ve tekniklere dair hazırlanan maddelere verilen öğretmen yanıtları ile görüşme kayıtlarından elde edilen veriler neticesinde elde edilen sonuçlar şunlardır:

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık %60'ı, TDÖP'de yer alan yöntem ve tekniklerin tüm öğrenme alanlarının kazanımlarına ulaştırabilecek nitelikte olduğunu belirtmiştir.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık %70'i, hangi yöntem ve tekniklerin kullanılabileceğinin programda açık bir şekilde ifade edildiğini düşünmektedir.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık %60'ı, yöntem ve tekniklerin uygulanabilir nitelikte olduğu şeklinde görüş bildirmiştir.
- Görüşmeye katılan öğretmenlerden yedisi programda yer alan yöntem ve teknikler hakkında yeterli açıklama var derken, üçü yeterli açıklama olmadığını söylemiştir.
- Görüşmeye katılan öğretmenlere Türkçe dersi için özellikle hangi teknikleri kullandıkları sorulmuştur. Öğretmenler Türkçe dersi için daha çok drama, rol yapma, canlandırma gibi teknikleri kullandıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra tartışma, örnek olay, beyin fırtınası, soru-cevap, öykü oluşturma, altı şapkalı düşünme ve balık kılıcı, TDÖP kapsamında öğretmenlerin kullandığı diğer tekniklerdir.
- Görüşmeye katılan öğretmenlere yöntem ve teknikler hakkında yeterli bilgi sahibi olup olmadıkları sorulmuştur. Öğretmenlerden dördü, yeterli bilgileri olduğunu, üçü yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ve son olarak üçü de teorik olarak yeterli bilgileri olduğunu ama uygulamada yetersiz kaldıklarını belirtmiştir.

6.1.5. TDÖP'de Önerilen Araç Gereçlere İlişkin Sonuçlar

TDÖP kapsamında kullanılan araç gereçlere dair hazırlanan maddelere verilen öğretmen yanıtları ile görüşme kayıtlarından elde edilen veriler neticesinde elde edilen sonuçlar şunlardır:

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık %70'ine göre kullanılan araç gereçler, öğrencileri ezber yapmak yerine; yaparak, yaşayarak öğrenmeye yönlendirmektedir.

- Öğretmenlerin yaklaşık %80'i, televizyon, film, levha ve fotoğraf gibi araç gereçlerin, farklı öğrenme şekline sahip öğrencilerin öğrenmelerine katkı sağladığını belirtmiştir.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık %60'ı, araç gereçleri yeterince kullandıklarını aktarmıştır.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık %60'ı, araç gereçlerin her okul ortamında ulaşılabilir düzeyde olmadığı şeklinde görüş bildirmiştir.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık %80'i, derslerde kullanılan araç gereçlerin öğrencilerin derse olan ilgilerini arttırdığını belirtmiştir.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık %70'i, kullanılan araç gereçlerin öğrenme alanlarını geliştirecek nitelikte olduğunu düşünmektedir.
- Görüşmeye katılan öğretmenlerden altısı, okulların teknolojik araç gereçler konusunda yetersiz olduğunu, dördü ise yeterli olduğunu ifade etmiştir.
- Görüşmeye katılan öğretmenlere hangi araç gereçleri kullandıkları sorulmuştur. Yedişer öğretmen, ders kitabı, çalışma kitabı ve defter kullandığını belirtmiştir. Bunlar dışında, öğretmenlerden altısı hikâye kitaplarını, beşi sözlükleri, üçü resim, afiş ve poster gibi görselleri kullandıklarını dile getirmiştir. Ayrıca, öğretmenler hikâye kartları, kitap dışı metinler, imla kılavuzu, güzel yazı defteri, slayt ve kelime defterleri gibi araç gereçleri kullandıklarından söz etmiştir.
- Görüşmeye katılan öğretmenlere kullanılabilecek araç gereçlerin programda açık bir şekilde ifade edilip edilmediği sorulmuştur. Bulgular incelendiğinde, öğretmenlerden sekizinin bu konuda olumlu; ikisinin ise olumsuz görüş bildirdiği görülmektedir.
- Görüşmeye katılan öğretmenlerden yedisi teknolojik araçları kullanmada kendini yeterli bulurken, biri yetersiz bulmuş ve son olarak ikisi kısmen yeterli bulmuştur.

6.1.6. TDÖP'de Yer Alan Ölçme Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Sonuçlar

TDÖP'de yer alan ölçme değerlendirme yöntemlerine dair hazırlanan maddelere verilen öğretmen yanıtları ile görüşme kayıtlarından elde edilen veriler neticesinde elde edilen sonuçlar şunlardır:

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık %60'ı, hem ürünü hem de süreci beraber değerlendirdiklerini belirtmiştir.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık %60'ı, programda önerilen ölçme değerlendirme yöntemlerinin, öğrencilerin öğrenme düzeylerini gerçek anlamda ölçebilecek düzeyde olduğunu düşünmektedir.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık %60'ı, ölçme değerlendirme araçlarını yeterince kullandığını belirtmiştir.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık %50'si, kullanılan ölçme değerlendirme yöntemlerinin, üst düzey düşünme becerilerini (analiz, sentez, değerlendirme) ölçer nitelikte olduğunu düşünmektedir.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık %60'ı, bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alan için dengeli bir dağılımın söz konusu olduğu şeklinde görüş bildirmiştir.
- Görüşmeye katılan öğretmenlerden sekizi, hem ürünü hem süreci beraber değerlendirdiğini, ikisi ise sadece ürünü değerlendirdiğini belirtmiştir. Öğretmenlerden hiçbiri sadece sürece ağırlık vermemektedir.
- Görüşmeye katılan öğretmenlere hangi ölçme değerlendirme yöntemlerini kullandıkları sorulmuştur. Görüşmeye ait bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin öncelikle notunu vermek zorunda oldukları sınav, performans ve proje değerlendirmelerini ortak bir şekilde yaptıkları görülmektedir. Öğretmenlerden altısı sınavlarında açık uçlu soruları, onu çoktan seçmeli soruları, ikisi okuduğunu anlama, dördü doğru yanlış, yedisi boşluk doldurma ve son olarak beşi de eşleştirme sorularını kullandığını belirtmiştir. Öğretmenlerden ikisi akran değerlendirme, ikisi öz değerlendirme, üçü portfolyo değerlendirme ve son olarak biri de hikâye yazdırma gibi ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullandıklarını dile getirmiştir.
- Görüşmeye katılan öğretmenlerin alternatif değerlendirme yöntemlerinin sağlıklı bir şekilde uygulanıp uygulanmadığına yönelik verdikleri cevaplara göre öğretmenlerden dördü, bu yöntemlerin sağlıklı bir şekilde uygulandığını düşünürken, altısı sağlıklı bir şekilde uygulanmadığını düşünmektedir. Alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinin sağlıklı bir şekilde uygulandığını düşünen öğretmenlerden ikisi, buna gerekçe olarak

ailelerin maddi ve manevi desteğini, biri sınıfa özel hazırladığı değerlendirme formlarını, biri ise dönütleri göstermiştir. Alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinin sağlıklı bir şekilde yürütülmediğini düşünen öğretmenlerden ikisi, olanaklarını kısıtlılığını, ikisi hazırlanan ödevlerdeki eksiklerin çok fazla olmasını, biri zamanın yetersizliğini ve son olarak biri de hedeflere ulaşamamasını neden olarak göstermiştir.

- Görüşmeye katılan öğretmenlere öz değerlendirme, akran değerlendirme ve grup öz değerlendirme formlarının objektif bir şekilde uygulanıp uygulanmadığı sorulmuştur. Bulgular incelendiğinde görüşmeye katılan öğretmenlerden altısının bu formları uyguladığı, dördünün ise uygulamadığı görülmektedir. Uygulayan öğretmenlerden dördü uygulamaların objektif olarak yapıldığını belirtmiş, buna gerekçe olarak da öğrencilerin not kaygısının olmamasını ve öz eleştiri yapmayı öğrenmelerini göstermiştir. Uygulamanın objektif bir şekilde yapılmadığını düşünen öğretmenler ise gerekçe olarak öğrencilerin not kaygısının olmasını ve öz eleştiri yapamamasını göstermiştir. Uygulamayan öğretmenler ise gerekçe olarak sınıfın kalabalıklığını, zaman yetersizliğini, kâğıt israfını ve yetiştirilememesini göstermiştir.

6.1.7. Öğretmenlerin Genel Görüş ve Önerilerine İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin genel görüşlerine dair hazırlanan maddelere verilen öğretmen yanıtları ile görüşme kayıtlarından elde edilen veriler neticesinde elde edilen sonuçlar şunlardır:

- Öncelikle öğretmenlerin bir kısmı ($f=6$) programın verimli bir şekilde uygulanabilmesi için eğitim ortamlarının teknolojik alt yapı ve sınıf mevcudu gibi açılardan iyileştirilmesi gerektiğini belirtmiştir.
- Öğretmenlerden bir kısmı, programın izin verdiği esnekliğe programın teftişçilerinin izin vermediğini, her okul için benzer yaklaşımlarda bulunup gerçeklikten uzak yönlendirmelerde bulunduklarını aktarmıştır. Öğretmenler, programa, ders kitaplarına bire bir bağlı kalınmaması gerektiğine, sınıfın ve okulun ihtiyaçlarına göre daha esnek olunabileceğine değinmiştir.

- Öğretmenlerden ikisi, programın uygulayıcılarından daha çok dönüt alınması gerektiğinin altını çizmiştir. Öğretmenler programın uygulayıcılarından daha çok dönüt alınıp, tıkanan noktaların giderilmesinin faydalarına değinmişlerdir
- Öğretmenlerden ikisi, Türkçe ders kitaplarında metinler seçilirken yeterli hassasiyetin gösterilmediğini belirtmiştir. Metinlerin tekrar gözden geçirilmesi gerektiğini vurgulayan öğretmenler, metinlerin çok uzun olması, çok soyut olması ve bilinmeyen kelimelerin fazla olması gibi olumsuzluklardan dolayı arındırılması gerektiğini ifade etmiştir. Öğretmenler, öğrenciler için daha ilgi çekici ve eğlenceli metinlerin seçilmesi gerekliliğinin üzerinde önemle durmuşlardır.
- Görüşmeye katılan öğretmenlerden bazıları, programı uygulamakta zorluk çeken, uygulayamayan veya uygulamaya yanaşmayan öğretmenlerin düzenli olarak seminerlere katılmaya mecbur bırakılmaları yönünde görüş bildirmiştir. Bu durumun, hem programın uygulanması hem de öğretmenlerin gelişimi üzerinde olumlu katkıları olacağını aktarmıştır. Öğretmenlerin aslında programı içselleştirememeleri veya uygulayamamaları nedeniyle bu kadar eleştirdiklerini belirtmiştir.
- Öğretmenlerden biri, devletin her okul ortamına eşit derecede yardımda bulunmasının sakıncalarına değinmiş, sosyo-ekonomik durumu düşük okullara daha çok destekte bulunmaları gerektiğinin altını çizmiştir.
- Görüşmeye katılan öğretmenlerden bazıları, programın öğretmeni, ön hazırlığa mecbur bırakması ve öğretmeni sürekli kendini geliştirmeye yönelik faaliyetler içerisine sokmasına yönelik olumlu görüşlerini dile getirmiştir. Öğretmenlerin kendilerini bir süreden sonra sürekli tekrar ettiğini ve bir kalıba soktuğunu belirten öğretmenler, bu durumun sürekli değişen ve gelişen dünyaya ayak uyduramayan ve çağın gerisinde kalan öğretmen profillerinin oluşmasına neden olduğunu aktarmıştır.
- Öğretmenlerden bazıları da dilbilgisinin işlenmesi gerektiğini belirtmiştir. Yeni sistemle beraber ilköğretim birinci kademedeki dilbilgisinin hissettirilmesi gerekliliğinin yarattığı sıkıntılara değinen öğretmenler, açık açık anlatılırken bile öğrencilerin dilbilgisi konusunda çok sorun yaşadığını,

hissettirme işleminin zahmetli bir süreç olduğunu ve bu konuda verim sağlanmadığını belirtmiştir.

6.2. Öneriler

Türkçe dersi öğretim programında yer alan öğrenme alanlarının dördüncü sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda incelenmesine yönelik yapılan araştırmada ulaşılan sonuçlar doğrultusunda, uygulamaya ve gelecekte yapılabilecek araştırmalara yönelik olarak öneriler sunulmuştur.

6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu kazanımları öğrenci seviyesine uygun bulmuştur. Yapılan görüşmelerde uygun olmadığını düşünen öğretmenler gerekçe olarak en çok anadilin Türkçe olmaması ve şehrin göç bölgesi olmasını göstermiştir. Okullar arasındaki ve öğrenciler arasındaki bu farkın önemle üzerinde durulmalıdır. Her öğrenci, bulunduğu bu olumsuz ön koşullar gözetilerek değerlendirilmelidir.
2. Görüşmeye katılan öğretmenlerin bir bölümü, temaların işlenişinde kullanılan metinlerin tekrar gözden geçirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Özellikle bilinmeyen kelimelerin fazla olduğu ve gereğinden fazla uzun olduğu gerekçeleriyle eleştirilen metinler, benzer konuları işleyen bir metinle değiştirilebilir. Gerekçeleri, öğretmen kılavuz kitabına not düşülerek metnin paralelinde daha uygun bir metin işlenebilir.
3. Araştırmaya katılan öğretmenler, okulda yetiştirilemediği için etkinliklerin sayıca azaltılması gerektiğini belirtmiştir. Etkinlikleri yetiştiremeyen öğretmenler, etkinlikleri ev ve okulda yapılacak etkinlikler diye ikiye ayırabilir. Bilinçli bir şekilde yapılacak bu ayırmada, öğrencinin bireysel yapacağı ve sınıfta arkadaşlarıyla beraber yapacağı çalışmalar verimlilik düzeylerine göre belirlenebilir. Böylece sınıfta yapılacak etkinlik sayısı az olsa da yüksek verim alınabilir.
4. Görüşmeye katılan öğretmenlerden bir kısmı ise bireysel farklılıklar ve sosyoekonomik farklılıklar nedeniyle etkinlikleri uygulamada güçlük yaşadığını belirtmiştir. Etkinliklerde istenilen araç-gereçler, gidilmesi istenilen araştırma ortamları vb. durumlar, öğrencilerin etkinlikleri

yapmalarını zorlaştırmaktadır. MEB öğretmen kılavuz kitabında yer alan etkinlik örneklerini değişik sosyoekonomik düzeylere ve öğrencilerin seviyesine uygun olarak düzenleyebilir. Öğretmenler de öğrencilerinin sosyoekonomik düzeylerine uygun etkinlikleri seçebilir veya yeni etkinlikler oluşturabilir.

5. Görüşmeye katılan öğretmenlerin bir bölümü yöntem ve tekniklerin sınıflarda uygulanamayacağını, bunun temel nedeni olarak da sınıf mevcutlarının fazlalığını göstermiştir. Programın öngördüğü buluş stratejisi ve bireysel öğrenme modellerinin önünde büyük bir engel olan kalabalık ve alt yapısı uygun olmayan sınıflar, öğretmenlerin geleneksel yöntemlerden uzaklaşamamasına neden olmaktadır. Bu noktada öğretmenler, en azından teknikler konusunda bilgi dağarcıklarını zenginleştirmeli ve düz anlatımı gibi geleneksel yöntemleri öğrenci merkezli tekniklerle desteklemelidir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin değişime dirençli olmamaları gerekmektedir. Uygun ortamı bulunmasına rağmen yeni programı uygulayamayan öğretmenler, düzenli aralıklarla geliştirici seminerlere yönlendirilmelidir.
6. Görüşmeye katılan öğretmenlerin bir bölümü, etkinliklerin görsel okuma, görsel sunu ve yazma alanlarında yetersiz kaldığını belirtmiştir. Öğretmenler bu durumlarda, yetersiz gördükleri öğrenme alanları için yeni etkinlikler tasarlamalıdır. Uygun ortamlar oluşturulamıyor veya araç gereçler bulunamıyorsa etkinlikler bulunan ortamlara uygun bir hale getirilmelidir.
7. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir bölümünün alternatif değerlendirme yöntemleri konusunda sahip oldukları bilgilerin yetersiz olduğu bundan dolayı bu yöntemlerin verimli bir şekilde uygulanmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin bu uygulamaları yapacak yeterli zamanları olup olmadığı netleştirilmelidir. Çünkü çok kalabalık ve maddi imkânları sınırlı olan okullarda öğretmen için, bu uygulamaları yapmak sorun teşkil etmektedir. Bu durumda en azından öğretmenlerin fotokopi yükü azaltılmalıdır. Öğretmenler hepsini yapamıyorsa bile öğrencilerin değerlendirme sürecine aktif bir şekilde katılacağı en az bir alternatif değerlendirme yöntemi belirlemeli ve onu sağlıklı bir şekilde uygulamalıdır.
8. Öğretmenler bilgisayar, CD, televizyon, projeksiyon cihazı, tepegöz gibi teknolojik araçları kullanmak konusunda kendilerini yetersiz bulmaktadır.

Özellikle her okul ortamının benzer olanaklara sahip olmaması, öğretmenlerin bu alanlarda kendilerini geliştirmeye ve daha zengin bir eğitim öğretim ortamı oluşturmalarına engeldir. Her şeyden önce, her okul için programın uygulanabileceği asgari şartlar belirlenmeli, okullar bu standartlar çerçevesinde iyileştirilmeli ve böylece okullar arasındaki uçurum azaltılmaya çalışılmalıdır. Ayrıca, öğretmenlere ihtiyaçlar doğrultusunda teknoloji okuryazarlığı seminerleri verilmelidir.

9. Görüşmeye katılan öğretmenlerin bir bölümü, dilbilgisi konularının işlenişinin, öğrencilerin girdikleri devlet parasız yatılı ve bursluluk sınavı gibi sınavlarla paralellik göstermediğini belirtmiştir. Öğrencilerin bu ihtiyaçlarından dolayı ek kaynaklardan not tutturulduğu ve eski sisteme göre dilbilgisi konularının işlenmeye devam ettirildiğini ifade etmiştir. Öğrencilerin sadece dilbilgisinin temelini bu sınıflarda hissettirilmesi isteniyorsa çoğu öğrenci için büyük önem taşıyan bu gibi sınavlarda öğrenci eski programa uygun dilbilgisi sorularına maruz bırakılmamalıdır. Eğer sorulacaksa da programda bir değişikliğe gidilip eskisi gibi dilbilgisinin işlendiği etkinlikler eklenmelidir.

6.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırma Türkçe dersi okuma, yazma, konuşma, dinleme, görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanları için dördüncü sınıf düzeyinde yapılmıştır. Bundan sonraki araştırmalar diğer sınıf düzeylerinde (1.- 2.- 3.- 5.) bütün öğrenme alanlarının (okuma, yazma, konuşma, dinleme, görsel okuma ve görsel sunu) incelenmesine yönelik yapılabilir.
2. Bu araştırmada, öğretmen görüşlerini almak için nitel ve nicel araştırma tekniklerinden görüşme ve anket uygulanmıştır. Yapılacak araştırmalarda bu tekniklerin yanı sıra, gözlem tekniği de kullanılabilir.
3. Bu araştırma öğretmen görüşleri doğrultusunda yapılmıştır. Yapılacak araştırmalarda öğretmen görüşlerinin yanı sıra öğrenci, veli ve müfettiş görüşleri de alınabilir.
4. Bu araştırmada, her madde her bir öğrenme alanı için ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Tüm okullar SED'lerine göre ayrıldığı halde bir

değişken olarak kullanılmamıştır. Yapılacak araştırmalarda okulların SED'lerine göre cevapların farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenebilir.



KAYNAKÇA

- Akçamete, G. (1989). Üniversite öğrencilerinin okumalarının değerlendirilmesi. *Ankara Ünv. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22(2), 735-753.
- Akınoğlu, O. (2011). Çoklu zeka kuramı. B. Oral, (Ed.), *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları* (1.baskı) içinde (413-427). Ankara: Pegem Akademi.
- Akkaya, N. ve Susar Kırmızı, F. (2005). İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin Yeni Türkçe Programına ve Programın Uygulanmasına İlişkin Görüşleri. *Muğla Üniversitesi XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi sunulan bildiri*, Muğla.
- Akyol, H. (2006). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akyol, H. (2007). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi* (6. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akyol, H. (2010). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2007a). Okuma. A. Kırkılıç ve H. Akyol, (Eds.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi* (1. baskı) içinde (15-48), Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2007b). Görsel okuma ve sunu. A. Kırkılıç ve H. Akyol, (Eds.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi* (1. baskı) içinde (163-192), Ankara: Pegem Akademi.
- Akyüz, Y. (1999). *Türk eğitim tarihi* (7. baskı). İstanbul: Alfa Yayınevi.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, ve Yıldırım, E. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri SPSS uygulamalı*. (6. baskı). Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
- Arı, G. (2010). Dinleme/izleme öğretimi. C. Yıldız, (Ed.), *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi* (3. baskı) içinde (179-202). Ankara: Pegem Akademi.
- Arıcı, A. F. (2008). *Okuma eğitimi* (1. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Arslan, D. (2008). *Dinleme. Etkinliklerle Türkçe öğretimi* (75-101). Bursa: Ekin Basım Yayın Dağıtım.
- Aydın Yılmaz, Z. (2006). *Uygulama örnekleriyle İlk okuma yazma öğretimi: Ses temelli cümle öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Bağcı, H. ve Temizkan, M. (2006). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe öğretmenlerinden beklentileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 477-498.
- Balcı, A. (2009). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Baloğlu, Z. (1995). *Türkiye’de eğitim*. İstanbul: Yeni Yüzyıl Kitaplığı.
- Başak, A. (2002), *Materyal kullanımının ilköğretim okulu öğrenci başarısına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Başaran, M. (2003). *4. ve 5. sınıflarda öğretmenlerin türkçe derslerinde öğretim materyalleri kullanma durumları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi. Gazi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Battal, N. (2008). *Eleştirel düşünme*. Türkiye Cumhuriyeti’nin 100’üncü Yılında Eğitim Kurultayı-Cumhuriyetimizin Kuruluş Felsefesinin Öngördüğü Eğitim Kurultayında sunulan bildiri. www.inonu.edu.tr adresinden 29 Nisan 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Bilen, M. (1999). *Plandan uygulamaya öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Büyükkaragöz, S. ve Çivi, C. (1999). *Genel öğretim metotları* (10. baskı). İstanbul: Beta Yayınları.
- Chartrel, E. ve Winter, A. (2008). The impact of spatio-temporal constraints on cursive letter handwriting in children. *Learning and Instruction*, 18, 537-547.
- Coşkun, E. (2005). İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğretmen ve öğrencilerinin yeni Türkçe Dersi Öğretim Programıyla ilgili görüşleri üzerine nitel bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5 (2), 423- 462.
- Coşkun, E. (2011). Yazma eğitiminde aşamalı gelişim. M. Özbay, (Ed.), *Yazma eğitimi* (2. baskı) içinde (45-83). Ankara: Pegem Akademi.
- Coşkun, E. (2007). Yazma eğitimi. A. Kırkkılıç ve H. Akyol, (Eds.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi* (3. baskı) içinde (49-91), Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage, Publications, Inc.
- Çakır, İ. (2003). *Designing supplementary activities for the sixth grade English course through the multiple intelligences theory*. Yayınlanmamış doktora tezi, Orta dou teknik üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Çelenk, S. (2008). Türkçe öğretiminde yararlanılabilecek öğretim yöntem ve teknikleri. A. Tazebay ve S. Çelenk, (Eds.), *Türkçe öğretimi: İlke-yöntem-teknikler içinde* (17-48). Ankara: Maya Akademi.
- Dağlıoğlu, H. Elif ve Çakmak Çamlıbel, Özlem (2009). Okul öncesi çocuklarına yönelik yayınlanan hikâye kitaplarının şiddet ve korku öğeleri açısından incelenmesi. *Türk Kütüphaneciliği*, 23, 510-534
- Deliveli, K. (2008a). Konuşma. *Etkinliklerle Türkçe öğretimi* (161-198). Bursa: Ekin Basım Yayın Dağıtım.
- Deliveli, K. (2008b). Görsel okuma ve Görsel sunu. *Etkinliklerle Türkçe öğretimi* (229-261). Bursa: Ekin Basım Yayın Dağıtım.
- Demir, C. ve Yapıcı, M. (2007). Ana dili olarak Türkçe öğretimi ve sorunları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 176-192.
- Demirel, Ö. (2000). Karşılaştırmalı eğitim. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi* (7. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2007). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Deniz, K. (2000). *Yazılı anlatım becerileri bakımından köy ve kent beşinci sınıf öğrencilerinin durumu*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, On sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale
- Doğan, H. (1975). Program geliştirmede sistem yaklaşımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(14), 361-385.
- Doğan, H. (1997). *Eğitimde program ve öğretim tasarısı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Doğan, Y. (2009). Konuşa becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlik önerileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 185-204.
- Doğan, Y. (2011). *Dinleme eğitimi* (1. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Doğanay, A. (2001). Yaratıcı öğrenme. A. Şimşek, (Ed.), *Sınıfta demokrasi* (2. baskı) içinde (171-210). Ankara: Eğitim-Sen Yayınları.
- Duman, B. (2008). Eğitimde program geliştirme ve program geliştirme süreçlerinin unsurları. G. Ocak, (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* (1. baskı) içinde (359-383). Ankara: Pegem Akademi.
- Dursun, F. (2006). Öğretim sürecinde araç kullanımı. *İlköğretmen Dergisi*, 1. 8-9.

- Erdem, İ. ve Çelik, M. (2011). Dilbilgisi öğretim yöntemi üzerine değerlendirmeler. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, terature and History of Turkish or Turkic*. 6(1), 1057-1069.
- Erden, M. (1995). *Program değerlendirme* (2. baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Ergin, Ö. Akpınar E. ve Aktamış H. (2005). Fen bilgisi dersinde eğitim teknolojisi kullanılmasına ilişkin öğrenci görüşleri. *Journal of Educational Technology – TOJET*, 4(1), 12.
- Ertürk, S. (1975). *Eğitimde program geliştirme* (2. Baskı). Ankara: Yelken Tepe Yayınları.
- Ertürk, S. (1982). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan Ltd. Şti.
- Fidan, N. (1998). *Okulda öğrenme ve öğretme*. İstanbul: Alkım Yayınevi
- Gelbal, S., ve Kelecioğlu H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 135-145.
- Göğüş. B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Gök, F. (1999). *75 yılda insan yetiştirme eğitim ve devlet. 75 yılda eğitim*. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Gözütok, D. (2001). Program değerlendirme. M. Gültekin, (Ed.), *Öğretimde planlama ve değerlendirme* içinde (175-190). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları
- Gültekin, M. (2004). Öğrenme öğretme sürecinde yeni yaklaşımlar. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(14), 25-51.
- Gültekin, M., Karadağ, R. ve Yılmaz, F. (2007). Yapılandırmacılık ve öğretim uygulamalarına yansımaları. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 503-528.
- Gündüz, O. (2007). Konuşma eğitimi. A. Kırkılıç ve H. Akyol, (Eds.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi* (1. baskı) içinde (93-146), Ankara: Pegem Akademi.
- Hesapçıoğlu, M. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri: Eğitim programları ve öğretim* (7. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Hoşgörür, V. (2001). Eğitimin toplumsal temelleri. Ö. Demirel ve Z. Kaya, (Eds.), *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- İşeri, K. (2008). Yazma eğitimi. A. Tazebay ve S. Çelenk, (Eds.), *Türkçe öğretimi: İlke-yöntem-teknikler* içinde (129-158). Ankara: Maya Akademi.

- Kan, A. Ü. (2006). *Yeni ilköğretim programında öngörülen temel becerileri kazanmada beşinci sınıf sosyal bilgiler ve Türkçe derslerinin etkinliklerine ilişkin öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmış Doktora Semineri, Elazığ: Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı.
- Kanatlı, F. (2008). *Alternatif ölçme değerlendirme teknikleri konusunda sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Karadüz, A. (2010). Dil becerileri ve eleştirel düşünme. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5(3), 1565-1593.
- Karasar, N. (1995). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (7. basım). Ankara: Alkım Kitapevi
- Karatay, H. (2011). Süreç temelli yazma modelleri: Planlı yazma ve değerlendirme. M. Özbay, (Ed.), *Yazma eğitimi* (2. baskı) içinde (21-43). Ankara: Pegem Akademi.
- Karip, E. (2005). *İlköğretim 1-5. sınıf programları tanıtım el kitabı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- Karpat, K. H. (1959). *Türkiye politikası: Çok partili sisteme geçiş*. Princeton: Princeton Univ. Press.
- Kavak, Y. (2005). Eğitimde yansımalar VIII: Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumunun ardından. *Çağdaş Eğitim*, 325, 10-11.
- Kıroğlu, K. (2006). Sosyal güvenlik sistemlerinin yeniden yapılandırılması: AB ve Latin Amerika Ülkelerinde Emeklilik Reformları, *İktisat Dergisi*, 478, 18-30.
- Kıyıcı, S. (2009). *İlköğretim 4. ve 5. sınıflarda sosyal bilgiler dersinde (araç-gereç) materyal kullanımının öğrenci başarısına etkisi (Kars il örneği)*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Kafkas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı.
- Kilmen, S. ve Çıkrıkçı Demirtaşlı, N. (2009). The perceptions of primary school ut their application levels of measurement and evaluation principles. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, year: 2009, 42, 2.
- Korkmaz, B. (2008). Okuma eğitimi. A. Tazebay ve S. Çelenk, (Eds.), *Türkçe öğretimi: İlke-yöntem-teknikler* içinde (69-127). ankara: maya akademi.
- köksal, k. (2001). okuma yazmanın öğretimi. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Küçükali, R. (2006). Çocukların Beslenme Bozuklukları ve Beslenmenin Okul Çocuklarının Üzerindeki Etkileri. *KKEFDI/ OKKEF*, 4.

- Maden, S. ve Durukan, E. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme stillerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(4), 101-112.
- Mayer, K. (2007). Emerging knowledge about emergent writing. *YC Young Children*, 62(1), 34-40.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2009). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu*. <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72> adresinden 10 Nisan 2011 tarihinde alınmıştır.
- Nuhoğlu, M. M. (Ed.). (2007). *Türkçe öğretimi etkinlikleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Odabaş, H., Odabaş, Z. Y. ve Polat, C. (2008). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: Ankara üniversitesi örneği. *Bilgi Dünyası*, 9(2), 431-465.
- Oğuzkan, A. F. (1981). *Eğitim terimleri sözlüğü* (2. Baskı). Ankara: TDK Yayınları.
- Okur, A. (2010). İlk okuma ve yazma öğretimi. C. Yıldız, (Ed.), *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi* (3. baskı) içinde (95-113). Ankara: Pegem Akademi.
- Oliva, P. F. (1988). *Developing the curriculum*. USA: Scott Foresman and Co.
- Öz, F. (2011). *Uygulamalı Türkçe öğretimi* (4. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özbay, M. (1995). *Ankara merkez ortaokullarındaki üçüncü sınıf öğrencilerin yazılı anlatım becerileri üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara
- Özbay, M. (2005). Ana dili eğitiminde konuşma becerisini geliştirme teknikleri. *Journal of Qafqaz University*.
- Özçelik, D. A. (1987). *Eğitim programları ve öğretim*. Ankara: ÖSYM Eğitim Yayınları.
- Özdaş, A., Tanışlı, D., Köse, Y. ve Kılıç, Ç. (2005). Yeni ilköğretim matematik dersi (1-5. sınıflar) öğretim programının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi. *Eğitimde Yansımalar VIII. Yeni İlköğretim Programını Değerlendirme Sempozyumu*. Kayseri: Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Tek Işık Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı s. 240-255.
- Özer, A. (2006). Çocuk kitaplarındaki resimlerin “çocuğa göreliği. Yayına Hazırlayan: Sedat Sever. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi 2. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu* (4-6 Ekim 2006). (s. 425-432). Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları, No:203.

- Özdemir, M. (1998), Hayat Bilgisi Öğrenme ve Öğretmen Etkinlikleri. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Özdemir, S. M. (2008). Eğitimde program geliştirme ve program geliştirme süreçlerinin unsurları. G. Ocak, (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* (1. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve öğretme* (5. basım). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Özoğul, Ç. (2007). *İlköğretim dördüncü sınıf Türkçe programındaki değişiklikler üzerine bir çalışma*. Yayımlanmış Doktora Semineri, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Öztürk, C. ve Tuncel, G. (2006). Yeni 4.ve 5. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programı ile ilgili öğretmen görüşleri. *Gazi Üniversitesi Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi*.
- Posavac, E. J. ve Carey, R. G. (2003). *Program evaluation- methods and case studies*. New Jersey: Pearson Education Inc. Publications.
- Saban, A. (2002). *Çoklu zeka teorisi ve eğitim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sallabaş, M. E. (2008). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 141-155.
- Sargın, M. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin konuşma becerilerinin değerlendirilmesi* (Muğla İli Örneğinde).Yayımlanmış *Yüksek Lisans Tezi*, Muğla Üniversitesi
- Selvi, K. (1996). *Fen lisesi, fen ve matematik öğretim programlarının değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış doktora semineri, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sever, S. (1997). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sever, S.(2006), Türkçe öğretiminin sorunlar. *Varlık Dergisi*, İstanbul, 1189.
- Susar Kırmızı, F. (2008). Okuma. *Etkinliklerle Türkçe öğretimi* (103-158). Bursa: Ekin Basım Yayın Dağıtım.
- Şahin, A. (2001). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin dinleme becerisi farkındalıklarının sosyo-ekonomik düzeye göre incelenmesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 178-188.
- Tan, Ş. (2006). *Öğretimi planlama ve değerlendirme* (10. baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Taş, G. (2007), *İlköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin çoklu zekâ kuramının öğretimde uygulanmasına ilişkin görüşleri ve tutumları (Niğde İli Örneği)*. Niğde Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Temizyürek, F., Erdem, İ ve Temizkan, M. (2011). *Konuşma eğitimi: Sözlü anlatım* (2. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Tezcan, M. (1992). *Eğitim sosyolojisi* (8. Baskı). Ankara: A.Ü.E.B.F Yayınları.
- Tezcan, M. (1994). *Toplumsal değişme ve eğitim*. Ankara: A.Ü.E.B.F.Yayınları.
- Turgut, F. (1983). *Program değerlendirme: Cumhuriyet döneminde eğitim*. İstanbul: Milli Eğitim Basım Evi.
- Uçan, A. (1989). Çağdaş eğitimde program geliştirme sürecine genel bir bakış. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Sempozyumu Bildiri Özetleri*, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Uçgun, D. (2007). Konuşma eğitimini etkileyen faktörler. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(1), 59-67.
- Ungan, S. (2009). *Dinleme eğitimi*. A. Kırkılıç ve H. Akyol, (Eds.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi* (2. baskı) içinde (135-161), Ankara: Pegem Akademi.
- Ünal, S. – Ada, S. (1999). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Yayını, İstanbul.
- Ünalan, Ş. (2006). *Türkçe öğretimi* (3. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Varış, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme: Teori ve teknikleri* (6. Baskı). Ankara: Alkim Kitapçılık Yayıncılık.
- Vural, B. (2004). *Öğrenci merkezli eğitim ve çoklu zeka*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Winter, A. ve Chartrel, E. (2008). Visual and proprioceptive recognition of cursive letters in young children. *Acta Psychologica*, 129, 147-156.
- Yalın, H. İ. (1997). *Eğitim teknolojisi öğretim tasarımı*. Ankara: PegemA Yayınevi.
- Yanpar Şahin, T. ve Yıldırım, S. (1999). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara. Anı Yayıncılık.
- Yapıcı, Ş. Ve M. Yapıcı (2005). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yaşar, Ş. (1998). Yapısalcı kuram ve öğrenme öğretme süreci. *VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Yaşar, Ş. Gültekin, M., Türkkân, B., Yıldız, N. ve Girmen, P. (2005). Yeni ilköğretim programlarının uygulanmasına ilişkin sınıf öğretmenlerinin hazırbulunuşluk düzeylerinin ve eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi (Eskişehir ili örneği).

Eğitimde Yansımalar: VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu. Kayseri Erciyes Üniversitesi.

- Yeşiltaş, E. (2006). *Sosyal bilgiler fiziki coğrafya konuları öğretiminde araç-gereç kullanımının öğrencilerin başarı düzeylerine etkisi (Kars İli Örneği).* Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Kafkas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, C. , Okur, A. , Arı, G. ve Yılmaz, Y. (2006). *Kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi.* Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Yıldız, C. (2008). *Yeni öğretime göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi* (2. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Yıldız, C. (2010). Okuma ve anlama öğretimi. C. Yıldız, (Ed.), *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi* (3. baskı) içinde (115-152). Ankara: Pegem Akademi.
- Yılmaz, A. ve Sünbül, A. M. (2000). *Öğretimde planlama ve değerlendirme.* Konya: Çizgi Kitapevi.
- Yılmaz, Y. (2010). Yazma öğretimi. C. Yıldız, (Ed.), *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi* (3. baskı) içinde (203-276). Ankara: Pegem Akademi.
- Yılmaz, Z. A. (2007). *Sınıf öğretmenlerine Türkçe öğretimi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yiğitoğlu, R. (2007). *İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf türkçe programı hakkında öğretmen görüşleri.* Yayınlanmış doktora semineri, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yurdakul, B. (2005). Yapılandırmacılık. Ö. Demirel, (Ed.), *Eğitimde Yeni Yönelimler,* içinde (39-65). Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Yüksel, S. (2003) *Türkiyede program geliştirme çalışmaları ve sorunları. Milli Eğitim Dergisi,* 159.
- http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.51783a1e171d03.36120474 [Erişim tarihi: 21.05.2011].
- [http://ilkogretim-online.org.tr/vol5say1/yenimufredat_raporu\[1\].pdf](http://ilkogretim-online.org.tr/vol5say1/yenimufredat_raporu[1].pdf) [Erişim tarihi: 12.05.2011].
- <http://programlar.meb.gov.tr/index/baskan.htm> [Erişim tarihi: 15.01.2010].

EKLER

Ek 1. Araştırma İzni

T.C
ADANA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.04.MEM.4.01.00.05 9 186
Konu : Tez Çalışması

24.02/2010

VALİLİK MAKAMINA
ADANA

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Gülistan AÇMAZ'ın danışmanı Yrd.Doç.Dr Faruk YILDIRIM yönetiminde hazırlamakta olduğu "İlköğretim Türkçe dersi dördüncü sınıf öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi" konulu tez çalışmasını ekte isimleri belirtilen kurumumuza bağlı okullarımızda uygulama çalışması yapmak istediğine dair Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'nün 18.02.2010 tarih ve 712 sayılı yazısı ilişikte sunulmuştur.

Adı geçen kişinin tez çalışmasını Bakanlığımıza Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi' ne istinaden ekte belirtilen okullarda okul müdürlüğü'nün denetiminde eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde uygulaması müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Abdulgafur BÜYÜKFIRAT
İl Milli Eğitim Müdürü

OLUR
23.02/2010
Erdem KIYAK
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek 2. Anket Formu

Değerli Meslektaşım,

Bu çalışma 2009-2010 öğretim yılında ilköğretim dördüncü sınıflarda uygulanan “Türkçe Dersi Öğretim Programı”nı öğretmen görüşlerine göre değerlendirmek amacıyla yapılmaktadır. Bu amaçla yeni programda belirlenen amaçlar, temalar, etkinlikler, yöntem-teknikler, araç-gereçler ve ölçme-değerlendirme ile ilgili siz değerli öğretmenlerin görüş, tecrübe ve bilgilerine ihtiyaç duyulmaktadır. Programın uygulayıcıları olan sizlerin görüşleri bu programın değerlendirilmesi ve geliştirilmesi açısından oldukça önemlidir.

Sizden istenen doğru veya ideal cevaplar değil, görüşlerinizi ve yaptığınız uygulamaları belirtmenizdir.

Anket sorularını dikkatlice okuyup cevap vermeniz programın değerlendirilmesi bakımından büyük önem taşımaktadır. Size uygun olan seçeneklere (X) işareti koymanız yeterlidir. Vereceğiniz cevaplar sadece araştırma için kullanılacak ve gizli tutulacaktır. Bu nedenle anketlerin üzerine isminizi yazmanız istenmemektedir.

Şimdiden ayıracağınız değerli zamanınız ve göstereceğiniz ilgi için teşekkür eder, saygılar sunarım.

Gülistan AÇMAZ
Çukurova Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı
Yüksek Lisans Öğrencisi

I. BÖLÜM

Bu bölümde kişisel bilgiler ile ilgili sorular yer almaktadır. Sorulara cevap verirken sizin durumunuza uygun seçeneğin önündeki parantez içine çarpı (X) işareti koyarak cevaplandırınız.

1. Cinsiyetiniz? () Kadın () Erkek

2. Lütfen hizmet yılınızı yazınız. =>

3. Mezun olduğunuz okul?

() İlköğretmen Okulu

() Eğitim Enstitüsü

() Eğitim Yüksek Okulu

() Eğitim Fakültesi

() Diğer (Lütfen fakülte ve mezuniyet alanınızı yazınız.)

.....

5. Sınıf mevcudunuzu lütfen yazınız. =>

6. Türkçe Dersi Öğretim Programının tanıtımı veya herhangi bir ögesine yönelik bir çalışma, seminer ya da kursa katıldınız mı?

() Evet () Hayır

Cevabınız Hayır ise 8. soruya geçiniz.

7. Hangi çalışma, seminer ya da kursa katıldınız?

.....

.....

.....

8. Program geliştirme ya da program değerlendirme konularında bir kurs ve/veya seminere katıldınız mı ?

() Evet () Hayır

Cevabınız Hayır ise 9. soruyu cevaplandırmayınız.

9. Hangi seminer ya da kursa katıldınız?

.....

.....

II. BÖLÜM

İlköğretim Türkçe Programının değerlendirilmesine ilişkin hazırlanan bu bölümde sorulan her soruyu her öğrenme alanı (Okuma, Yazma, Konuşma, Dinleme, Görsel Okuma ve Görsel Sunu) için ayrı ayrı cevaplamanız istenmektedir.

İFADELER	Öğrenme Alanı	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Kararsızım	Kısmen Katılmıyorum	Katılmıyorum
1. Türkçe programında öngörülen kazanımlar gerçekleştirilebilecek düzeydedir.	Okuma	()	()	()	()	()
	Yazma	()	()	()	()	()
	Konuşma	()	()	()	()	()
	Dinleme	()	()	()	()	()
	Görsel Okuma	()	()	()	()	()
	Görsel Sunu	()	()	()	()	()
2. Öğrenme alanı içinde verilen kazanımlar birbirini destekler niteliktedir.	Okuma	()	()	()	()	()
	Yazma	()	()	()	()	()
	Konuşma	()	()	()	()	()
	Dinleme	()	()	()	()	()
	Görsel Okuma	()	()	()	()	()
	Görsel Sunu	()	()	()	()	()
3. Dördüncü sınıf düzeyinde belirlenen kazanımlar öğrenci seviyesine uygundur.	Okuma	()	()	()	()	()
	Yazma	()	()	()	()	()
	Konuşma	()	()	()	()	()
	Dinleme	()	()	()	()	()
	Görsel Okuma	()	()	()	()	()
	Görsel Sunu	()	()	()	()	()
4. Öğrenme alanlarına ilişkin kazanımlar açık ve anlaşılır bir şekilde ifade edilmiştir.	Okuma	()	()	()	()	()
	Yazma	()	()	()	()	()
	Konuşma	()	()	()	()	()
	Dinleme	()	()	()	()	()
	Görsel Okuma	()	()	()	()	()
	Görsel Sunu	()	()	()	()	()
5. Belirlenen temalar öğrenme alanını kazandırmaya uygundur.	Okuma	()	()	()	()	()
	Yazma	()	()	()	()	()
	Konuşma	()	()	()	()	()
	Dinleme	()	()	()	()	()
	Görsel Okuma	()	()	()	()	()
	Görsel Sunu	()	()	()	()	()
6. Belirlenen temalar öğrenme alanını geliştirmek için yeterlidir.	Okuma	()	()	()	()	()
	Yazma	()	()	()	()	()
	Konuşma	()	()	()	()	()
	Dinleme	()	()	()	()	()
	Görsel Okuma	()	()	()	()	()
	Görsel Sunu	()	()	()	()	()

İFADELER	Öğrenme Alanı	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Kararsızım	Kısmen Katılmıyorum	Katılmıyorum
7. Temalarda öğrenme alanına diğer öğrenme alanlarıyla eşit derecede ağırlık verilmiştir.	Okuma	()	()	()	()	()
	Yazma	()	()	()	()	()
	Konuşma	()	()	()	()	()
	Dinleme	()	()	()	()	()
	Görsel Okuma	()	()	()	()	()
	Görsel Sunu	()	()	()	()	()
8. Öğrenme alanlarına ilişkin belirlenen etkinlikler öğrenci düzeyine uygundur.	Okuma	()	()	()	()	()
	Yazma	()	()	()	()	()
	Konuşma	()	()	()	()	()
	Dinleme	()	()	()	()	()
	Görsel Okuma	()	()	()	()	()
	Görsel Sunu	()	()	()	()	()
9. Öğrenme alanına ilişkin belirlenen etkinliklerin uygulanması için sınıf mevcudu uygundur.	Okuma	()	()	()	()	()
	Yazma	()	()	()	()	()
	Konuşma	()	()	()	()	()
	Dinleme	()	()	()	()	()
	Görsel Okuma	()	()	()	()	()
	Görsel Sunu	()	()	()	()	()
10. Öğrenme alanına ilişkin belirlenen etkinliklerin azaltılması gerektiğini düşünüyorum.	Okuma	()	()	()	()	()
	Yazma	()	()	()	()	()
	Konuşma	()	()	()	()	()
	Dinleme	()	()	()	()	()
	Görsel Okuma	()	()	()	()	()
	Görsel Sunu	()	()	()	()	()
11. Önerilen etkinlikler öğrenme alanını geliştirecek niteliktedir.	Okuma	()	()	()	()	()
	Yazma	()	()	()	()	()
	Konuşma	()	()	()	()	()
	Dinleme	()	()	()	()	()
	Görsel Okuma	()	()	()	()	()
	Görsel Sunu	()	()	()	()	()
12. Öğrenme alanına ilişkin belirlenen etkinlikler öğrencilerin ilgisini çekecek niteliktedir.	Okuma	()	()	()	()	()
	Yazma	()	()	()	()	()
	Konuşma	()	()	()	()	()
	Dinleme	()	()	()	()	()
	Görsel Okuma	()	()	()	()	()
	Görsel Sunu	()	()	()	()	()
13. Öğrenme alanına ilişkin belirlenen etkinlikler öğrencinin aktif katılımını sağlamaktadır.	Okuma	()	()	()	()	()
	Yazma	()	()	()	()	()
	Konuşma	()	()	()	()	()
	Dinleme	()	()	()	()	()
	Görsel Okuma	()	()	()	()	()
	Görsel Sunu	()	()	()	()	()

İFADELER	Öğrenme Alanı	Katılıyor	Kısmen Katılıyor	Kararsız	Kısmen Katılmıyor	Katılmıyor
14. Öğrenme alanına ilişkin belirlenen etkinlikleri uygulamak için yeterli zaman mevcuttur.	Okuma	()	()	()	()	()
	Yazma	()	()	()	()	()
	Konuşma	()	()	()	()	()
	Dinleme	()	()	()	()	()
	Görsel Okuma	()	()	()	()	()
	Görsel Sunu	()	()	()	()	()
15. Öğrenme alanına ilişkin belirlenen etkinlikler, öğrenmede kalıcılık düzeyini arttırmaktadır.	Okuma	()	()	()	()	()
	Yazma	()	()	()	()	()
	Konuşma	()	()	()	()	()
	Dinleme	()	()	()	()	()
	Görsel Okuma	()	()	()	()	()
	Görsel Sunu	()	()	()	()	()
16. Öğrenme alanlarına ilişkin öngörülen yöntem ve teknikler kazanımlara ulaştırabilecek niteliktedir.	Okuma	()	()	()	()	()
	Yazma	()	()	()	()	()
	Konuşma	()	()	()	()	()
	Dinleme	()	()	()	()	()
	Görsel Okuma	()	()	()	()	()
	Görsel Sunu	()	()	()	()	()
17. Programda öğrenme alanına ilişkin hangi yöntem ve tekniklerin kullanılabileceği açık olarak belirtilmiştir.	Okuma	()	()	()	()	()
	Yazma	()	()	()	()	()
	Konuşma	()	()	()	()	()
	Dinleme	()	()	()	()	()
	Görsel Okuma	()	()	()	()	()
	Görsel Sunu	()	()	()	()	()
18. Öğrenme alanına ilişkin öngörülen yöntem ve teknikler uygulanabilir niteliktedir.	Okuma	()	()	()	()	()
	Yazma	()	()	()	()	()
	Konuşma	()	()	()	()	()
	Dinleme	()	()	()	()	()
	Görsel Okuma	()	()	()	()	()
	Görsel Sunu	()	()	()	()	()
19. Öğrenme alanına ilişkin kullanılan araç-gereçler, öğrencilerin ezberlemek yerine; yaparak, yaşayarak öğrenmelerine yardımcı olmaktadır.	Okuma	()	()	()	()	()
	Yazma	()	()	()	()	()
	Konuşma	()	()	()	()	()
	Dinleme	()	()	()	()	()
	Görsel Okuma	()	()	()	()	()
	Görsel Sunu	()	()	()	()	()
20. Öğrenme alanına yönelik kullanılan çeşitli araç gereçlerin (televizyon, film, levha, fotoğraf vb.) farklı öğrenme şekline sahip öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı olmaktadır.	Okuma	()	()	()	()	()
	Yazma	()	()	()	()	()
	Konuşma	()	()	()	()	()
	Dinleme	()	()	()	()	()
	Görsel Okuma	()	()	()	()	()
	Görsel Sunu	()	()	()	()	()

İFADELER	Öğrenme Alanı	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Kararsızım	Kısmen Katılmıyorum	Katılmıyorum
21. Öğrenme alanını kazandırmaya yönelik yeterince araç-gereç kullanmaktayım.	Okuma	()	()	()	()	()
	Yazma	()	()	()	()	()
	Konuşma	()	()	()	()	()
	Dinleme	()	()	()	()	()
	Görsel Okuma	()	()	()	()	()
	Görsel Sunu	()	()	()	()	()
22. Öğrenme alanını kazandırmaya yönelik önerilen araç-gereçler her okul ortamında ulaşılabilecek niteliktedir.	Okuma	()	()	()	()	()
	Yazma	()	()	()	()	()
	Konuşma	()	()	()	()	()
	Dinleme	()	()	()	()	()
	Görsel Okuma	()	()	()	()	()
	Görsel Sunu	()	()	()	()	()
23. Öğrenme alanını kazandırmaya yönelik kullanılan araç-gereçler öğrencilerin derse olan ilgisini arttırmaktadır.	Okuma	()	()	()	()	()
	Yazma	()	()	()	()	()
	Konuşma	()	()	()	()	()
	Dinleme	()	()	()	()	()
	Görsel Okuma	()	()	()	()	()
	Görsel Sunu	()	()	()	()	()
24. Öğrenme alanını kazandırmaya yönelik önerilen araç-gereçler bu alanı geliştirecek niteliktedir.	Okuma	()	()	()	()	()
	Yazma	()	()	()	()	()
	Konuşma	()	()	()	()	()
	Dinleme	()	()	()	()	()
	Görsel Okuma	()	()	()	()	()
	Görsel Sunu	()	()	()	()	()
25. Öğrenme alanını değerlendirmede hem ürünü hem de süreci değerlendirmeye yönelik ölçme araçları kullanılmaktayım.	Okuma	()	()	()	()	()
	Yazma	()	()	()	()	()
	Konuşma	()	()	()	()	()
	Dinleme	()	()	()	()	()
	Görsel Okuma	()	()	()	()	()
	Görsel Sunu	()	()	()	()	()
26. Öğrenme alanıyla ilgili programda önerilen ölçme değerlendirme yöntemleri öğrencilerin öğrenme düzeylerini gerçek anlamda ölçebilecek niteliktedir.	Okuma	()	()	()	()	()
	Yazma	()	()	()	()	()
	Konuşma	()	()	()	()	()
	Dinleme	()	()	()	()	()
	Görsel Okuma	()	()	()	()	()
	Görsel Sunu	()	()	()	()	()
27. Öğrenme alanıyla ilgili programda önerilen ölçme değerlendirme yöntemleri öğrenci düzeylerine uygundur.	Okuma	()	()	()	()	()
	Yazma	()	()	()	()	()
	Konuşma	()	()	()	()	()
	Dinleme	()	()	()	()	()
	Görsel Okuma	()	()	()	()	()

İFADELER	Öğrenme Alanı	Katılıyor	Kısmen Katılıyor	Kararsız	Kısmen Katılmıyor	Katılmıyor
28. Öğrenme alanıyla ilgili programda önerilen ürün ve süreç değerlendirmeye yönelik farklı değerlendirme yöntemleri kullanılabilir niteliktedir.	Okuma	()	()	()	()	()
	Yazma	()	()	()	()	()
	Konuşma	()	()	()	()	()
	Dinleme	()	()	()	()	()
	Görsel Okuma	()	()	()	()	()
	Görsel Sunu	()	()	()	()	()
29. Öğrenme alanıyla ilgili programda önerilen farklı değerlendirme yöntemleriyle öğrencilerin değerlendirme sürecine aktif katılımları sağlanmıştır.	Okuma	()	()	()	()	()
	Yazma	()	()	()	()	()
	Konuşma	()	()	()	()	()
	Dinleme	()	()	()	()	()
	Görsel Okuma	()	()	()	()	()
	Görsel Sunu	()	()	()	()	()
30. Öğrenme alanıyla ilgili programda var olan değerlendirme yöntemleri üst düzey düşünme becerilerini (analiz, sentez, değerlendirme) ölçer niteliktedir.	Okuma	()	()	()	()	()
	Yazma	()	()	()	()	()
	Konuşma	()	()	()	()	()
	Dinleme	()	()	()	()	()
	Görsel Okuma	()	()	()	()	()
	Görsel Sunu	()	()	()	()	()
31. Öğrenme alanını ölçmeye yönelik uygulanan ölçme değerlendirme yöntemleri bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alana dengeli bir şekilde dağıtılmıştır.	Okuma	()	()	()	()	()
	Yazma	()	()	()	()	()
	Konuşma	()	()	()	()	()
	Dinleme	()	()	()	()	()
	Görsel Okuma	()	()	()	()	()
	Görsel Sunu	()	()	()	()	()

Ek 3. Görüşme Formu

Araştırma Sorusu: İlköğretim dördüncü sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı öğretmenlerce nasıl değerlendirilmektedir ve temel öğrenme alanlarında yaşanan olumlu/ olumsuz durumlara yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?

Okul:.....

Tarih:.....

Başlangıç Saati:..... Bitiş Saati:.....

Görüşmeci:.....

Merhaba, ben GÜLİSTAN AÇMAZ. Gülbahçesi İlköğretim Okulunda Sınıf Öğretmeni olarak çalışmaktayım. 4. Sınıf Türkçe programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi üzerine bir araştırma yapmaktayım. Bu görüşmede amacım sizlerin görüşlerinden yola çıkarak temel öğrenme alanlarına (okuma, yazma, konuşma dinleme, görsel okuma ve görsel sunu) yönelik amaç ve kazanımları, etkinlikleri, temaları, kullanılan yöntem ve teknikleri, araç-gereçleri, ölçme-değerlendirme öğelerini değerlendirmektir. Siz öğretmenlerle görüşme yapmamın nedeni programın uygulayıcıları olarak sizlerin görüşlerinin programın değerlendirilmesi açısından büyük bir öneme sahip olmasıdır. Bu araştırmada ortaya çıkacak olan sonuçların yapılacak araştırmalara ve programın geliştirilmesine katkıda bulunacağını ümit ediyorum.

Bu araştırmanın sizleri değil programı değerlendirmek için yapıldığını tekrardan hatırlatmak istiyorum. Başlamadan önce, bu söylediklerimle ilgili belirtmek istediğiniz bir düşünce ya da sormak istediğiniz bir soru var mı?

Eğer izin verirsiniz görüşmeyi ses kayıt cihazına kaydetmek istiyorum. Bunun sizce bir sakıncası var mı?

Bu görüşmenin yaklaşık 40 dakika süreceğini düşünüyorum. İzin verirsiniz sorulara başlamak istiyorum.

GÖRÜŞME SORULARI

1. İlköğretim dördüncü sınıf Türkçe dersi öğretim programındaki amaç ve kazanımların öğrenci seviyesine uygunluğu hakkında ne düşünüyorsunuz?

- a) Öğrencinin dil gelişimi açısından
 - b) Öğrencinin olgunluğu açısından
2. Türkçe ders kitaplarında belirlenen temalar hakkında ne düşünüyorsunuz?
- a) Belirlenen temalar yeterli midir? Yeterli değilse sizce nasıl temalar eklenebilir?
 - b) Gerekli olduğunu düşünmediğiniz, ya da çıkarılması gerektiğini düşündüğünüz temalar var mı?
 - c) Belirlenen temalar öğrenme alanlarını geliştirecek nitelikte midir? Değilse özellikle hangi öğrenme alanlarını geliştirmekte yetersiz kalmaktadır?
 - d) Temalarda tüm öğrenme alanlarına eşit derecede ağırlık verildiğini düşünüyor musunuz? Düşünmüyorsanız hangi öğrenme alanları için yetersiz kalmaktadır?
3. Programda belirlenen etkinlikler hakkında ne düşünüyorsunuz?
- a) Belirlenen etkinlikleri ne sıklıkta uyguluyorsunuz?
 - b) Belirlenen etkinlikler sizce yeterli mi? Yetersizse sizce hangi öğrenme alanlarında yetersiz kalmaktadır?
 - c) Etkinlikleri yetersiz bulduğunuz durumlarda etkinlik geliştirme ihtiyacı duyduunuz mu?
Geliştirdiğiniz etkinlikler nelerdir?
 - d) Belirlenen etkinliklerin gereksiz olduğunu veya fazla olduğunu düşündünüz mü?
Hangi etkinliklerin gereksiz olduğunu düşündünüz?
 - e) Belirlenen etkinliklerin uygulanabilmesi için sınıf mevcudunun etkisi hakkında ne düşünüyorsunuz? Olumlu veya olumsuz durumlar nelerdir?
4. Hangi yöntem ve teknikleri kullanıyorsunuz?
- a) Kullanabileceğiniz yöntem ve tekniklere ilişkin programda yeterli düzeyde açıklama var mı?
 - b) Türkçe öğretiminde özellikle hangi yöntem ve teknikleri kullanıyorsunuz?
 - c) Önerilen yöntem ve teknikler hakkında yeterince bilginiz olduğunu düşünüyor musunuz?
5. Türkçe dersi için kullandığınız araç- gereçler nelerdir?
- a) Programda Türkçe dersi için kullanabileceğiniz araç-gereçler açık bir şekilde ifade edilmiş midir?
 - b) Türkçe dersi için en sık kullandığınız araç- gereçler nelerdir?

Ne sıklıkta kullanıyorsunuz?

- c) Teknolojik araçlar konusunda okulunuzun imkânlarını yeterli buluyor musunuz?
- d) Teknolojik aletleri kullanma konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olduğunuzu düşünüyor musunuz?
- 6. Değerlendirme yaparken hangi ölçme araçlarını kullanıyorsunuz?
- a) Değerlendirme yaparken; süreç ağırlıklı, ürün ağırlıklı süreç ve ürünün beraber değerlendirildiği bir yol mu izliyorsunuz?
- b) Alternatif değerlendirme yöntemlerini (performans, proje, portfolyo vs.) sağlıklı bir şekilde uyguladığınızı düşünüyor musunuz?
- Uygulayamıyorsanız nedenleri nelerdir?
- c) Öğrencilerin öz değerlendirme, akran değerlendirme ve grup öz değerlendirme formlarını objektif olarak kullandıklarını düşünüyor musunuz?
- 7. Türkçe Dersi Öğretim Programının uygulanabilirliği hakkındaki görüş ve önerileriniz nelerdir? (Programı genel olarak nasıl değerlendiriyorsunuz?)
- 8. Bunların dışında Türkçe Dersi Öğretim Programına yönelik düşünce ve önerileriniz varsa nelerdir?

Teşekkür ederim

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı, Soyadı: Gülistan AÇMAZ

Doğum Yılı-Yeri: 11.07.1985 Dicle/DİİYARBAKIR

Unvanı: Sınıf Öğretmeni

Yabancı Dil: İngilizce

Medeni Durumu: Bekâr

E-posta: gacmaz@hotmail.com

ÖĞRENİM DURUMU

2008-2011: Yüksek Lisans, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, ADANA

2004-2008: Lisans, Dicle Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Bölümü / D.BAKIR

İŞ DENEYİMİ

2008- : Gülbahçesi İlköğretim Okulu, ADANA