

6. Sınıf Türkçe Öğretim Programının ve Sınıf-içi Uygulamaların Yapılandırmacı Öğrenme-Öğretme Çevresi Açısından Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi

Burcu DÖNMEZ

MEB Türkçe Öğretmeni,
Adnan Menderes Üniversitesi, Yüksek Lisans Öğrencisi
burcudonmez@gmail.com

Doç. Dr. Ruken AKAR VURAL

Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi,
Eğitim Bilimleri Bölümü
rakarvural@adu.edu.tr

Özet

Bu çalışmayla yapılandırmacı öğrenme-öğretme çevresi açısından 6. sınıf Türkçe öğretim programına ve sınıf içi uygulamalara ilişkin öğretmen görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada alt, orta ve üst sosyo-ekonomik statüye sahip okullarda görev yapan 17 öğretmen ile görüşme yapılmış ve elde edilen veriler nitel analiz tekniklerine uygun olarak çözümlenmiştir. Araştırmaya ilişkin verilerin toplanmasında 19 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde öğretmenlerin programın niteliğine ve uygulanabilirliğine yönelik görüşleri ile çalıştıkları okulların sosyo-ekonomik statüsü arasında ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına bazı hususlarda hakim olmadıkları ve bu yaklaşıma uygun öğrenme ortamları oluşturmaktan çok sınıf yönetiminde öğretmen merkezli geleneksel yaklaşımı benimsedikleri belirlenmiştir. Çalışma sonuçları öğretmen görüşlerinin okulların sosyo-ekonomik statüsüne göre değiştiğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: 6. Sınıf Türkçe Öğretim Programı, Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı, Öğretmen Görüşler

The examination of Teachers' Views on 6th grade Turkish Curriculum and Classroom Practises context of Constructivist Learning-Teaching Environment

Abstract

The aim of the research is to determine the Turkish teachers' perspectives on 6th grade Turkish curriculum and in-class practices in terms of constructivist teaching and learning environment. The participants of the study consisted of seventeen Turkish teachers working in lower, middle and upper socio-economic status schools. Findings of the study is analyzed with quantitative techniques. Semi-structured interview form consisted of 19 questions is used as a data gathering tool in research. As a result, when findings of this study are examined, it is seen that Turkish teachers are not confident in constructivist teaching and learning approach. Beside they tend to use traditional teaching methods and techniques. The results of the study show that teachers' views show differences depending on the schools' socio-economic status as well.

Key words: Turkish curriculum for 6th grade, Constructivist teaching and learning approach, teacher views.

GİRİŞ

Sürekli değişim içinde bulunan dünyamızın en önemli ihtiyacı, gelişmeleri ve yenilikleri her yönüyle anlayan, bununla birlikte sorumluluklarının da bilincinde olan bireylerdir. Topluları çağdaş niteliklere ulaştırabilecek bu bireyleri eğitim sürecinde pasif birer alıcı konumuna getirmek; onlara bilgileri, düşünceleri, duyguları ve inançları doğrudan aktarmak yetersiz kalacaktır. Çünkü çağımızın asıl gereği bireylerin bilgiyi tüketmesi değil üretmesidir. Çağdaş dünyada kabul görececek birey, aktarılan bilgiyi olduğu gibi kabul eden, yönlendirilmeyi veya biçimlendirilmeyi bekleyen değil, bilgiyi yorumlayan ve anlamın oluşturulması sürecinde etkin olan kişilerdir (Yıldırım ve Şimşek 2009). Daha önceki yıllarda eğitim sistemleri öğrencilerin bilgiyi üretmede ve var olan bilgilerini kullanmada yetersiz olmaları nedeniyle sık sık eleştirilmiş ve eğitimde yeni bir anlayışa ihtiyaç duyulmuştur (Gijbels ve diğerleri, 2006).

Çağın bu gerekleri sonucu dünyada olduğu gibi ülkemizde de hem ulusal değerlerimiz hem de evrensel değerler dikkate alınarak eğitim alanında oldukça önemli yenilik çalışmaları yapılmış ve bu çalışmalar sonucu yeni düzenlemeler uygulamaya geçirilmiştir. Eğitimin kalitesini arttırmak amacıyla 2004–2005 yılları arasında hazırlanan ve 2005–2006 yılı itibarıyla uygulamaya konulan öğretim programının temelini oluşturan yapılandırmacı yaklaşımla öğrenci merkezli öğrenme-öğretme süreci hedef alınmış ve öğrencinin sınıf içindeki pasif alıcı konumundan çıkarak bilgiyi oluşturan konumuna getirilmesi amaçlanmıştır (Mengi ve Schreglman, 2013).

Yapılandırmacı öğrenme kuramı, öğrenenin bilgiyi toplumsal ve bireysel olarak kendisinin meydana getirdiğini kabul etmektedir. Bu yaklaşıma göre öğrenci, aktif biçimde katıldığı öğrenme sürecinde bilgiyi alır, bu yeni bilgiyi daha önceki bilgileriyle ilişkilendirerek ve yorumunu katarak zihninde yapılandırır (Küçüközer, 1997). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında amaç öğrencinin öğretilen konu veya dersten çok kendi öğrenmesi hakkında düşünmeye yönlendirilmesidir (Hein, 1991). Bu yaklaşımda öğretmenlerin bilgiyi aktarması değil; interaktif, canlandırıcı ve bilgilendirici bir öğrenme-öğretme ortamı yaratması gerekir (Fidan ve Duman, 2014) Sınıf içindeki öğrenme-öğretme aktiviteleri ile ilgili gerçekleştirilmiş gözlem ve görüşmeler öğretmenlerin sınıf içinde bir konuyu tamamen anlatmadan öğrencilere değerli ipuçları vermesinin öğrencinin ilgisini çekmesi açısından daha yararlı olduğunu ortaya koymuştur (Johnson ve McClure, 2002). Hay ve Barab (2001) yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin yeterliliklerine katkı sağlamakta ve öğrencilerin becerilerini geliştirmede yararlı olduğunu belirtmiştir.

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı beraberinde geleneksel sınıflardan farklı yeni bir öğrenme çevresi oluşturulması gerekliliğini de getirmektedir (Loyens ve Gijbels, 2008). Geleneksel sınıflar çoğu zaman öğretmen konuşmasına ve ders kitabına dayalıdır. Öğrencilerden mutlaka öğrenmesi beklenen belirli ve değişmez bir dünya ideali bulunmaktadır. Geleneksel bir öğrenme-öğretme çevresinde bilgiler genellikle parçalara bölünerek öğretmen tarafından öğrencilere transfer edilir. Bu türde bir sınıf ortamında öğrenci soruları ve öğrenciler arası etkileşime fazla yer verilmez.

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının uygulandığı bir öğrenme-öğretme çevresinde ise yalnız dersin işlenişi değil öğrenciye verilen görev ve ödevler, sınıfla ilgili kararları alma süreci ve eğitimin değerlendirme boyutu dâhil tüm eğitim-öğretim etkinlikleri öğrenci merkezlidir. Bu yaklaşımda öğretmen bilgiyi transfer etmekten ziyade öğrencilerin bilgiye ulaşmasını kolaylaştırma görevini üstlenir (Aldridge ve diğerleri, 2004). Öğretmenler öğrencilerine kendi başlarına yeni öğrenmeleri sağlayacak yeterliliğe gelene kadar ve bilgi eksikliklerini keşfedebilene kadar destek olmalıdırlar (Hardy ve diğerleri, 2006).

Öğrencilerin öğrenme çevresine ilişkin algıları onların öğrenme ve bilgiyi oluşturmaya yönelik tutumlarını önemli ölçüde etkiler (Tsai, 2000). Bu nedenle yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygun bir öğrenme-öğretme çevresi oluşturulması önem taşır. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının başlıca özellikleri ve bunlara bağlı olarak yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygun bir öğrenme-öğretme çevresi oluşturulmasının temel gerekleri şunlardır:

- Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında öğrencilerin eğitim-öğretim sürecine aktif olarak katılması gerekir. Bu nedenle öğrencilerin ilgisini çekecek ve gerçek hayatta bağdaştırabilecekleri öğrenme çevreleri oluşturulmalıdır (Dede,1995).
- Bu yaklaşımda bilginin aktarılması değil oluşturulması hedeflenir. Buna bağlı olarak öğrencinin eğitim her basamağında sürece aktif olarak katılması, bilgiye kendi çabaları ve zihinsel işlemler yolu ile ulaşması sağlanmalıdır. Oluşturulan öğrenme çevresi bireylerin bilgiyi oluşturmasını sağlayabilecek ve bunu destekleyecek nitelikte olmalıdır (Hannafin ve diğerleri,1997).
- Öğretmenler bilgiye ulaşmak için teknoloji ürünlerini yerinde kullanabilme becerisine sahip olmalıdır(Vural, 2004).
- Esneklik yapılandırmacı yaklaşımın en temel kavramlarından biridir. Yapılandırmacı yaklaşımda tek bir kitabın harfiyen takip edilmesi söz konusu değildir. Bu yaklaşımda amaç, öğrencinin eski bilgilerini kullanarak yeni bilgileri anlamlandırmasını sağlayacak etkinliklerle karşılaşmasıdır (Kılıç, 2006; Akt. Arslan, 2009).
- Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınır. Bu nedenle geleneksel sınıf düzeninden farklı bir sınıf düzeni oluşturulmalı ve ihtiyaç duyulduca sınıf düzeninde değişikliklere gidilmelidir.
- Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında öğrenciden bilgiyi olduğu gibi alması değil bilgiye araştırarak ulaşması beklenir. Bu yaklaşıma göre öğretmen öğrenciyi çeşitli konularda yönlendirmeli ve öğrenci de bu konuları araştırmalıdır (Özbay, 2006; Akt. Arslan, 2009).
- Bu yaklaşımın temellerinden biri öğrencilerin yeni bilgileri var olan bilgilerle karşılaştırarak bilgilerini yenilemesi, değiştirmesi ve bilgilerine yeni bilgiler eklemesidir (Arslan, 2009). Bu nedenle öğretmen öğrencilerin yeni öğrendikleri bilgiler ile eski bilgileri karşılaştırmasını ve anlamlı bağlar kurmasını sağlamalıdır.
- Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygun öğrenme çevresinde etkinlikler sınıf dışına taşmalıdır ve farklı alanlardan yararlanma yoluna gidilmelidir (Arslan ve diğerleri, 2014).
- Öğrenciler akıl, bilgi ve teknolojiyi üretebilen, yönetici ve girişimci insan olması yönünde teşvik edilmelidir (Arslan, 2009).
- Ölçme değerlendirme çalışmalarının sürece yayıldığı ve öğrencilerin bu süreç içerisinde başarıları hakkında görüşlerini belirtebildiği bir sınıf ortamı sağlanmalıdır (Göçer, 2007). Bu tür eğitim ortamlarında tek bir sınava dayalı değerlendirmeden çok süreç değerlendirmesi esas alınmalıdır.

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygun bir eğitim ortamının tam anlamıyla gerçekleştirilebilmesi için tüm derslerde bu anlayışa uygun eğitim-öğretim etkinlikleri düzenlenmelidir. Ana dil eğitimi bu noktada kritik bir önem taşımakta ve diğer tüm derslere temel oluşturmaktadır.

Eğitim- öğretim sürecinde ve insan yaşamının bireysel ve toplumsal gelişim aşamasında ana dilin oldukça önemli görevleri vardır. Bireylerin diğer insanlarla etkili iletişim kurabilmesi ve eğitim hayatlarındaki her türlü öğrenmeyi gerçekleştirebilmesi önemli ölçüde ana dillerini iyi ve etkili kullanmalarına bağlıdır. Ana dilini etkili kullanmanın yolu ise nitelikli bir ana dil eğitiminden geçmektedir (Arslan ve diğerleri, 2010).

Türkçe dersi, bireylerin hem anlama hem de anlatma becerilerini geliştirmek amacıyla okuma, yazma, konuşma, dinleme ve dil bilgisi alanlarına ait kazanımlarına ulaşmak için gerçekleştirilen öğrenme ve öğretme etkinliklerini kapsar. Türkçe programında yer almakta olan bu öğrenme becerilerinin öğrenenlere kazandırılabilmesi öğrenme ortamlarında yapılandırmacı öğrenme kültürüne uygun yaşantılara yer verilmesine bağlıdır (Karadüz, 2010). Bu durumda programın yürütücüsü olan öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına ilişkin görüşleri ve sınıf içi uygulamalarının neler olduğu izlenmeli ve değerlendirilmelidir. Bu araştırma ile Türkçe

öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin görüşleri hakkında bilgi edinilecek, bu yaklaşıma uygun öğrenme-öğretme ortamlarının ne derece sağlanabildiği hakkında bir öngörü sağlanacaktır.

Amaç

Bu çalışmanın temel amacı 6. sınıf Türkçe öğretim programının ve sınıf-içi uygulamaların yapılandırmacı öğrenme-öğretme çevresi açısından öğretmen görüşlerini belirlemektir. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt bulunması amaçlanmıştır:

1. Türkçe öğretmenleri 6. sınıf Türkçe öğretim programının hedeflerini yapılandırmacı öğrenme-öğretme çevresi açısından nasıl değerlendirmektedir?
2. Türkçe öğretmenleri 6. sınıf Türkçe öğretim programının içeriğini yapılandırmacı öğrenme-öğretme çevresi açısından nasıl değerlendirmektedir?
3. Türkçe öğretmenleri 6. sınıf Türkçe öğretim programının öğrenme-öğretme sürecini yapılandırmacı öğrenme-öğretme çevresi (fiziksel çevre, materyal, motivasyon, öğretim strateji, yöntem ve teknikleri) açısından nasıl değerlendirmektedir?
4. Türkçe öğretmenleri 6. sınıf Türkçe öğretim programını öğrencilerin sorgulama, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerilerini desteklemesi açısından nasıl değerlendirmektedir?
5. Türkçe öğretmenleri 6. sınıf Türkçe öğretim programının değerlendirme sürecini yapılandırmacı yaklaşım açısından nasıl değerlendirmektedir?

YÖNTEM

Bu başlık altında araştırmanın, modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması ve çözümlenmesi konuları ele alınmıştır.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma öğrenme-öğretme çevresi açısından Türkçe dersinde yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla tarama modelinde betimsel bir çalışma niteliği taşımaktadır. Araştırma nitel bir çalışma olarak desenlenmiştir. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel bilgi toplama yöntemlerinin kullanıldığı, sosyal olguları buldukları çevre içerisinde anlamayı ve araştırmayı ön plana alan bir yaklaşım olarak tanımlanabilir (Yıldırım,1999). Bu çalışma öğretmen görüşleriyle oluşturulmuş, veriler görüşme yoluyla elde edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın evreni 6. sınıf Türkçe derslerini yürütmekte olan Türkçe öğretmenlerdir. Araştırmanın çalışma grubunu, Aydın ilinde alt, orta ve üst sosyo-ekonomik statüdeki okullarda görev yapan 17 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Bu çalışma kapsamında alt sosyo-ekonomik statüdeki okullarda çalışan 6; orta sosyo-ekonomik statüde çalışan 5; üst sosyo-ekonomik statüde çalışan 6 öğretmen ile görüşme yapılmıştır. Görüşme yapılan öğretmenlerin belirlenmesinde amaçlı örnekleme yollarından maksimum çeşitlilik örneklemeden yararlanılmıştır. Bu örnekleme yöntemindeki amaç, çeşitliliği sağlamak yoluyla farklı durumlar arasındaki benzerlik ve farklılıkları bulmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Örneklem özelliklerine ilişkin veriler Tablo 1’de verilmiştir

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada ölçme aracı olarak araştırmacı tarafından oluşturulmuş yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak nitel araştırmalarda sıkça kullanılan görüşme sorularının kullanılmasının temel amacı konuyla ilgili derinlemesine bilgi edinmektir. Açık uçlu sorular yoluyla ise konuya ilişkin çok boyutlu ve bireyselliği korunmuş veriler elde edilmesi amaçlanmıştır. Görüşme yoluyla veri elde edilirken gerektiğinde ek sorulara başvurulabilmesi, araştırmacının ihtiyaç duyduğu yeni bilgi ve cevaplara anında ulaşabilmesi, diğer tekniklere göre yanıtlama oranının daha fazla olması ve araştırmacının görüşme sırasında katılımcının verdiği tepkileri gözlemlene şansına sahip olması gibi avantajları bu yöntemin tercih edilmesinde etkili olmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Öğretmenlerin 6. sınıf Türkçe öğretim programındaki yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla 19 soru hazırlanmıştır. Bu sorulardan bazıları şu şekildedir:

Öğrenci mevcutlarınız ve sınıflardaki oturma düzenini biraz anlatabilir misiniz? Sizce programın öğrenci merkezli yürütülebilmesi için mevcutlar ve sınıflar nasıl olmalıdır?

6. sınıf Türkçe derslerinde yer alan okuma parçaları öğrencilerinizin sorgulama, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirebiliyor mu? Bu becerileri geliştirmek için neler yapıyorsunuz?

6. sınıf Türkçe öğretim programında ders dışı etkinlikler yapabiliyor musunuz? Programda okul dışı öğrenme etkinlikleri neler (gezi, gözlem, inceleme vb.)? Sizce bu etkinlikler yeterli mi?

Ölçme değerlendirme açısından neler yapıyorsunuz? Ne tür sınavlar yapıyorsunuz (rubrikler, klasik açık uçlu sınavlar, çoktan seçmeli testler vb)? Ne sıklıkta?

Tablo 1. Örneklemeye ilişkin bilgiler

Öğretmenin kodu	Cinsiyeti	Meslekteki kıdem (Yıl)	Mezun olduğu bölüm	Çalıştığı okulun sosyo-ekonomik statüsü
K1	Erkek	14	Türkçe Öğretmenliği	Alt
K2	Kadın	13	Sınıf Öğretmenliği	Alt
K3	Kadın	14	Türkçe Öğretmenliği	Alt
K4	Kadın	11	Türkçe Öğretmenliği	Alt
K5	Erkek	8	Türkçe Öğretmenliği	Alt
K6	Kadın	8	Türkçe Öğretmenliği	Alt
K7	Kadın	13	Türkçe Öğretmenliği	Orta
K8	Erkek	8	Türkçe Öğretmenliği	Orta
K9	Kadın	11	Türkçe Öğretmenliği	Orta
K10	Kadın	8	Türkçe Öğretmenliği	Orta
K11	Kadın	16	Türk Dili ve Edebiyatı	Orta
K12	Kadın	8	Türkçe Öğretmenliği	Üst
K13	Kadın	24	Türk Dili ve Edebiyatı	Üst
K14	Kadın	8	Türkçe Öğretmenliği	Üst
K15	Kadın	5	Türkçe Öğretmenliği	Üst
K16	Kadın	8	Türkçe Öğretmenliği	Üst
K17	Kadın	4	Türkçe Öğretmenliği	Üst

Verilerin Toplanması ve Analizi

Görüşmeler, örneklemi oluşturan Türkçe öğretmenleri ile okul içinde yapılmıştır. Yapılan görüşmelerin eksiksiz kaydedilmesi için ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Elde edilen veriler birebir yazıya aktarılmış ve 176 sayfa ham veri elde edilmiştir. Elde edilen ham veriler üzerinde açık kodlama yapılmış ve kodlardan yola çıkılarak, temalar, kategoriler oluşturulmuştur. Araştırma verilerinin çözümlenmesinde, tümevarımsal içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Nitel verilerin

raporlaştırılması aşamasında, bulgularla ilgili olarak, görüşmelerden birebir alıntılar yapılarak, güvenilirlik arttırılmaya çalışılmıştır.

BULGULAR

Çalışma sonucunda elde edilen bulgular, araştırma amaçları doğrultusunda alt başlıklar halinde aşağıda sunulmuştur.

6. Sınıf Türkçe Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Genel Değerlendirmesi

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin 6. sınıf Türkçe öğretim programına ilişkin genel değerlendirmeleri incelendiğinde 17 öğretmenden 13'ünün öğretim programının yoğun dilbilgisi içeriğine sahip olduğu ve bu durumun programı uygulamada zorluklar yaşattığı yönünde cevaplar verdiği görülmektedir. Farklı sosyo-ekonomik statülerdeki okullarda görev yapan öğretmen görüşlerinden bazıları aşağıdadır:

- K3.** 6. sınıflarda çok fazla konu birikimi var. Bu bir dönem içerisinde yetiştirilemeyecek yoğunlukta ve her yıl bu konuda gerçekten sıkıntı yaşıyoruz. Mutlaka yetiştiremediğimiz bir kaç konu oluyor. En azından bu konu yoğunluğunun azaltılması çocukların öğretilmesi konusunda daha iyi olacağını düşünüyorum.
- K6.** 6. sınıf Türkçe programı özellikle dil bilgisi konuları bakımından fazlasıyla yoğun bir program. Bu durum, bazı konuların tam olarak özümsemeden geçiştirilmesine neden oluyor.
- K13.** Dil bilgisi konuları açısından yoğun olduğunu biliyoruz. Uygulama açısından da zorluyor bizi.

Program içeriğinde, dilbilgisi içerik birimlerinin yoğunluğu problemine karşın 4 öğretmen dilbilgisi konularının diğer sınıflara bölüştürülmesi; 3 öğretmen ise dilbilgisi konularının azaltılması yoluna gidilmesi gerektiğini söylemiştir. Öğretmenlerden 6'sı programın eğitim-öğretim yılına sığmayacak sayıda kazanıma sahip olmasının hedeflenen kazanımların tamamına erişilmesini engellediğini söylemiştir. Bu durumun ayrıca bazı etkinliklerin hızlıca geçiştirilmesine ya da ihmal edilmesine sebep olduğunu dile getirmiştir.

Programın değerlendirilmesine ilişkin karşımıza yoğun olarak çıkan yanıtlardan biri ise programın öğrencilerin hazırbulunuşlukları ve sahip oldukları farklı sosyo-ekonomik yapılar dikkate alınmadan hazırlanmış olduğu görüşüdür. Bu durum özellikle alt SES (sosyo-ekonomik statü) okullarda karşımıza çıkmakta ve şu gerekçelere dayandırılmaktadır:

- Alt SES okullarda göçle gelen ailelerde evde Türkçe konuşulmamasının çocukların dili kullanmaya ilişkin becerilerini sınırlandırması, bu nedenle öğrencilerin programa hazır hale gelememeleri
- Yine alt SES okullara devam eden öğrencilerin programın öğelerini gerçek yaşamla bağdaştırabilecek alt yapıya sahip olmaması
- Öğrencilerin yaş itibarıyla somut kavramlardan soyut kavramlara geçişte zorluk yaşamaları
- Okulların fiziksel şartlarının yetersizliği ve materyal eksikliği

Türkçe Derslerini İlgi Çekici Hale Getirebilmek için Oluşturulan Sınıf Ortamı

Öğretmenlerin verdikleri yanıtlara göre öğrencilerin ilgisini çekmek için en çok başvurduğu yollardan biri yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ile de paralellik taşıyan 'öğrenci merkezli' aktivitelere yer verilmesidir. Görüşmeye katılan 17 öğretmenden 12'si sınıf içinde öğrencilerin aktif şekilde rol alabilecekleri oyun ve etkinliklere yer verdiğini belirtmiştir. Öğretmenler en çok drama ve

münazara etkinliklerine yer vermekte, bu durumun öğrencilerin dersten keyif almalarını sağladığını düşünmektedir. Bu tür etkinliklere daha çok alt ve orta SES okullarda rastlanmıştır, üst SES okulları oluşturan özel okullarda çalışan öğretmenlerden bu yönde cevap alınmamıştır. Ayrıca alt ve orta SES okullarda genel olarak materyale ihtiyaç duyulmayan etkinliklere başvurulurken üst SES okullarda görev yapan öğretmenler materyal kullanılan etkinliklere daha sık yer vermektedir. Öğretmenlere ait yanıtlardan bazıları aşağıda verilmiştir:

- K6.** Aynı zamanda tüm öğrencilere drama hazırlama ve sunma, münazaralarda konuşma ve kendini ifade etme fırsatı vermeye gayret ediyorum.
- K8.** Bir de zaman zaman sınıf içi drama münazara gibi teknikler uygulayarak öğrencilerini ilgilerini artırmaya ve daha eğlenceli hale getirmeye gayret ediyoruz.
- K10.** Ayrıca öğrencilerin konuşmaktan hoşlandıkları konuda konuşmalarına fırsat veriyorum. Bazen drama çalışmalarına başvuruyorum.
- K15.** Çeşitli video ve görsellerle yeni bilgiler edinmelerini sağlıyorum. Deyim kartlarıyla çeşitli oyun ve etkinlikler kuruyoruz.
- K16.** Ben video programlardan yararlanıyorum.

Görüşme yapılan 17 öğretmenden 10'u dersi ilgi çekici hale getirmek için ses kayıtları, videolar gibi farklı duyu organlarına hitap eden kaynaklardan yararlandığını dile getirmiştir. Alt SES okullarda görev yapan öğretmenler bunu ancak cep telefonu ve kendi bilgisayarları ile sağlayabiliyorken orta ve üst düzey okullarda bu tür etkinliklerinde projeksiyon ve ses sistemi gibi teknolojik aletleri kullanma imkanlarının olduğunu belirtmişlerdir.

Alt SES okullarda görev yapan 6 öğretmenden 3'ü dersi ilgi çekici hale getirmenin tamamen okulun fiziki ve ekonomik şartlarıyla ilgili olduğunu ve yaşadıkları imkânsızlıklar nedeniyle istedikleri sınıf ortamını oluşturamadıklarını belirtmiştir.

Öğrenci Mevcutları ve Sınıflardaki Oturma Düzeni

Görüşme yapılan öğretmenlerin verdiği yanıtlara göre görev yaptıkları okullarda 6. sınıfların mevcutları 20-30 aralığındadır.

Görüşülen öğretmenlerin çalıştığı okullardaki mevcutlar arasında büyük bir farklılık olmamakla beraber üst SES okullarda sınıf mevcudunun 21'i geçmediği yönünde cevaplar alınmıştır.

Öğretmen görüşlerine göre sınıf mevcutları 20'yi geçmemelidir. Öğretmenlerin çoğunluğu okullarındaki sınıf mevcutlarının ideal olduğunu düşünmektedir.

Görüşme yapılan 17 öğretmenin tamamı sınıflarında klasik oturma düzeninin bulunduğu ve öğrencilerin ikiyeşerli oturduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerden 12'si sınıf düzeninde ihtiyaç duyuldukça değişiklik yapılması gerektiğini veya U düzeninde oturma düzeninin daha verimli olabileceğini belirtmiştir. Görüşme yapılan beş öğretmen ise bu oturma düzeninde herhangi bir sıkıntı yaşamadıklarını dile getirmiştir.

Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

- K4.** Sınıflar kalabalık değil 30'u geçmiyor. Klasik oturma düzeni var. Bence sınıf mevcudu 20'yi geçmemeli ve zaman zaman sınıf içinde fiziksel değişiklikler yapılmalı.
- K10.** Klasik oturma düzeni ve ortalama 25 öğrenci. U düzeni ya da grup çalışmalarına uygun oturma düzenleri olması ve sınıf mevcutlarının 20'yi geçmemesi daha iyi olurdu diye düşünüyorum.
- K12.** Sınıflardaki oturma şeklimiz ikiyeşerli oluyor. Klasik düzende otuyorlar ama bunun ders akışına olumsuz etkisi olduğunu düşünmüyorum.
- K14.** Bir sınıfta ortalama 20-21 öğrencimiz var. İki kişilik sıralarda oturuyor öğrencilerimiz. U düzenini de beğeniyoruz.

K17. Öğrenci mevcudlarımız 20 kişi. En fazla 21 kişiye ulaşabiliyor. Oturma düzenimizde sırada ikişer kişi oturuyor. Klasik. 20 kişi güzel ama oturma düzeni U şeklinde olabilir.

Alt SES okullarda çalışan öğretmenlerden hiçbiri U düzeninden bahsetmemişken orta ve üst düzey okullarda çalışan toplam 7 öğretmen bu oturma düzeninin yararlı olabileceği görüşündedir. Yukarıda belirtildiği üzere öğretmenlerden 12'si sınıfın oturma düzeninde değişikliklere gidilmesi gerektiğini belirtmiştir. Ancak alt SES okullarda görev yapan öğretmenlerden hiçbiri sınıf içinde bu tür değişiklikleri gerçekleştirmezken, orta SES okullarda görev yapan öğretmenlerden yalnızca bir tanesi; üst SES ortaokullarda görev yapan öğretmenlerden ise üç tanesi bu tür değişikliklere sık olmamakla beraber zaman zaman başvurduğunu dile getirmiştir. Alt ve orta SES okullarda görev alan öğretmenler bu duruma gerekçe olarak sınıfların fiziksel koşullarını göstermektedir.

Öğrencilerin Türkçe Dersi ile İlgili Hazırbulunuşluk Düzeyleri

Görüşme yapılan öğretmenlerden alt ve orta SES okullarda görev yapan 8 öğretmen, öğrencilerinin Türkçe dersi ile ilgili hazırbulunuşluk düzeyini yeterli bulmazken yine bu düzeydeki okullarda görev yapan diğer 3 öğretmen ise hazırbulunuşluk düzeylerinin öğrenciden öğrenciye farklılık gösterdiğini dile getirmiştir. Öte yandan üst düzey okullarda görev yapan öğretmenler arasından öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyinin yetersiz olduğuna dair cevap alınmamıştır.

Öğretmenlere göre 6. sınıf öğrencilerinin hazırbulunuşluk düzeylerinin yetersiz olmasının başlıca nedenleri şunlardır:

- Güçle gelen ailelerin çocuklarının Türkçeyi etkili kullanmaya ilişkin yaşadığı sıkıntılar
- İlkokulda yeterli okuma ve yazma etkinliklerinin yapılmaması
- Öğrencilerin kitap okuma alışkanlığına sahip olmaması
- Özellikle alt SES okullarda devam eden öğrencilerin okul dışında öğrenme fırsatları yakalayamaması (aile ve çevrenin eğitimi destekleyecek nitelikte olmaması)
- Ailelerin öğretmen ve öğrenciye yeterince destek sağlamaması

Görüşme sorularına verilen yanıtlara göre alt ve orta SES okullarda görev yapan öğretmenlerin öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyini yoklamak için en sık başvurduğu yöntem soru-cevap yöntemidir. Bu yöntemden sonra en sık kullanılan yöntemler ise öğrenciyle bire bir konuşma ve yazı yazdırarak kontrol etmedir. Öte yandan üst düzey okullarda görev yapan öğretmenlerin çoğu soru-cevap yöntemine ek olarak öğrencilerinin hazırbulunuşluklarını sene başında yapılan ve bir önceki seneye ait soruların bulunduğu sınavla ölçmektedir.

Öğretmenler öğrencilerinin hazırbulunuşluk düzeyine ilişkin görüşlerini şöyle ifade etmişlerdir:

K2. Sorular soruyorum. En çok bu yöntemi kullanıyorum.

K6. Eğitim-öğretim yılı başında öğrencilere birkaç farklı türde metin yazdırarak yazma becerisi, yazım ve noktalama konularında ne durumda olduklarını kontrol ediyorum. 6. sınıfta öğrencinin eylemle adı tereddütsüz bir biçimde ayırt edebiliyor olması bana göre dil bilgisi alanı için yeterli bir hazırbulunuşluk düzeyi sağlıyor.

K10. Bunları ders akışında ya da soru cevap yoluyla ölçebiliyoruz.

K15. Okullarımızda sene başında öğrencilerimize sınav uygulanır. Bu sınavla öğrencilerimizin bir önceki sınıftan neler hatırladığı ölçülür.

K16. Hazırbulunuşluk düzeyi bir önceki seneki konulara ait sınavlarla seneye göre başlıyoruz. Sınavları uygulayarak yapıyoruz.

Verilen yanıtlara göre öğretmenler, öğrencilerini 6. sınıf Türkçe öğretim programına hazır hale getirmek için genellikle eksik gördükleri konuları sınıf içinde tekrar işleme, öğrencilere eksik olduğu konuyu araştırma ödevi şeklinde verme, öğrencide derse ilişkin olumlu duygular oluşturma gibi

yöntemlere başvurmuştur. Üst SES olarak kabul edilen özel okullarda görev yapan öğretmenlerden 2'si grup halinde ya da bireysel olarak yapılan ek dersler ve etütlerle öğrencilerin eksiklerinin tamamlandığı belirtilmiştir.

Öğrenci Motivasyonu- Öğrencilerin Zorlandığı Konular

Görüşme yapılan 17 öğretmenden 8'i öğrenci motivasyonunu sağlamak için şiir, hikâye, fıkra gibi edebi ürünlerden yararlanmaktadır. Öğretmenlerden 5 tanesi öğrencilere ödüllü sorular sorduğunu ya da yarışmalar düzenlediğini belirtmiştir. Diğer öğretmenler ise öğrencilerle günlük yaşam hakkında sohbet etme, oyun oynama ve öğrencilerin aktif şekilde katılım sağlayacağı etkinlikler düzenleme (kitap ayrıcalığı hazırlama gibi) yoluna gitmektedir.

Öğrencilerin en zorlandığı ve sıkıldığı konulara ilişkin soruya 13 öğretmen öğrencilerin en çok dilbilgisi ve yazma konularında sıkıldığı ve zorlandığı yanıtını verirken 3 öğretmen öğrencilerin çok okumaktan sıkıldığını dile getirmiştir. Bu durumun en temel gerekçesi olarak öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmamış olması ve henüz soyut düşünme becerilerinin yeterince gelişmemiş olması gösterilmiştir.

Öğretmenlerin verdikleri yanıtlardan bazıları şunlardır:

- K1.** En zorlandıkları konu yazma çünkü okuma alışkanlıkları iyi değil, yazmak zor geliyor.
- K8.** Genel olarak öğrencinin en sıkıldığı konu şiir yazma konusu. Çünkü genel olarak ülkemizde şiir okunmayan bir şey. Bir diğer sıkıntı konuda dil bilgisi konuları, dil bilgisi konuları öğrencilere genel olarak daha zor geliyor.
- K16.** Daha çok konulardan, dil bilgisi konularında sıkılıyorlar açıkçası

Türkçe Dersi 6. Sınıf Öğretim Programının Hedefleri

Görüşme yapılan 17 öğretmenden 13'ü 6. sınıf Türkçe öğretim programının hedeflerinin fazla olması, düzeye uygun olmaması ve bölgesel farklılıkları dikkate almaması gibi açılardan eleştirmiş, hedeflerin tamamına ulaşılmasının mümkün olmadığını dile getirmiştir. Öğretmenlerden üçü ancak gerekli koşullar sağlandığında programın belirlediği hedeflerin tamamına ulaşabileceğini belirtmiştir. Öğretmenlerden yalnızca bir tanesi 6.sınıf Türkçe öğretim programının hedeflerinin düzeye uygunluk ve ulaşılabilirlik açısından yerinde olduğunu ve bu hedeflerin tamamına ulaşabildiklerini söylemiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

- K5.** Bölgeye uygun değil kesinlikle. Daha çok bölgeye uygun konular ya da öğretim programı uygulanması gerekir. Hedefe ulaşabildiğimiz öğrenci oranı max %30-35 lerde kalıyor.
- K8.** Ulaşılabilirliğini genel olarak söyleyecek olursak imkânsız buluyorum. Zira 6. sınıf programını incelediğimizde hani genel anlamıyla zekâ kapasitesi ortalamanın üstünde olan öğrencilerin ancak alabileceklerini düşünüyorum.
- K10.** Hedefler fazla bu nedenle ulaşılması güç. Düzeye uygun olmayan birkaç konu da var.

Öğretmenler programın hedeflerine ilişkin olumsuzlukların giderilmesi için hedeflerin azaltılmaya gidilmesi, bölgelere göre düzenlenmesi ve ulaşılması daha mümkün hedeflere yer verilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Öğrencilerin Yeni Öğrendikleri Bilgileri Eski Bilgileri İle Karşılaştırması ve Anamlı Bağlar Kurması Yönünde Yapılan Çalışmalar

Görüşme yapılan öğretmenlerden 9'u öğrencilerinin yeni öğrendikleri bilgileri eski bilgileri ile karşılaştırması ve anlamlı bağlar kurması için soru-cevap yöntemini kullandığını, 4 tanesi bu amaçla zaman zaman daha önce işlenen konulardan söz ettiğini, 2 tanesi konu işlenişinde karşılaştırmalara yer verdiğini dile getirmiştir. Diğer 2 öğretmen ise öğrencilerine zaman zaman yazma ve okuma yaptırdıklarını ve bunların kontrolünü yaparak gerekli yerlerde düzeltmelerde bulduklarını ifade etmiştir.

Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

- K5.** Dediğim gibi çok fazla unutmaya oluyor. Bir önce verdiğimiz basit kelimeler diğer gün unutulmuş oluyor. Bunda da çok fazla başarılı olamıyoruz maalesef. Birkaç öğrenci dışında öğrenme tam anlamıyla gerçekleşmiyor kısır bir döngüye giriyoruz.
- K10.** Bu genelde öğrenciye bağlı bir durum. Zaman zaman eski konulara sorularla dönerek tekrar yapmaya çalışıyoruz.
- K11.** Zaman zaman eski konuları değiniyoruz eksiklik var mı diye.
- K12.** Yeni bilgiler önce her dersimizin başında zaten eski bilgileri tekrar ediyoruz. Yani geçmiş derste öğrendiklerimiz tekrar ediyoruz. Ondan sonra yeni dersimize geçiyoruz. Böylece eski bilgileri unutmamış oluyorlar. Her derse girdiklerinde hatırlamış oluyorlar çocuklarımız zaten.

Öğretmenlerden 3'ü öğrencilerin yeni öğrendikleri bilgiler ile eski bilgileri karşılaştırmasını ve anlamlı bağlar kurmasını sağlayabildiğini belirtirken 2 öğretmen öğrencilerin genelde eski konuları unuttuğunu belirtmiştir. Diğer öğretmenler konuya ilişkin görüş bildirmemiştir.

Öğretmen Görüşlerine göre 6. Sınıf Türkçe Kitaplarında Yer Alan Okuma Parçalarının Öğrencilerin Sorgulama, Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Becerilerine Etkisi

Görüşme yapılan öğretmenlerden 6'sı Türkçe kitaplarında yer alan okuma parçalarının öğrencilerin sorgulama, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerine katkı sağlayacak nitelikte olmadığını belirtmiş; 4 öğretmen ise metinleri bu yönde yeterli bulduğunu dile getirmiştir. Diğer 7 öğretmen ise kitapta yer alan metinlerin bazılarının bu özelliklere sahip olduğunu ancak kitaptaki metinlerin tamamını yeterli bulmadığını ifade etmiştir.

Öğretmenlerden 7'si öğrencilerinin sorgulama, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmek için ek metinlere başvurduğunu, 4 tanesi bu amaçla beyin fırtınası, münazara vb. etkinlikler gerçekleştirdiğini belirtmiştir. Öğretmenlerden 6'sı kitapta bulunan metinlerin ve etkinliklerin dışında uyguladıkları herhangi bir yöntemden bahsetmemişlerdir.

Aşağıda öğretmen yanıtlarından bazılarına yer verilmiştir:

- K1.** Çocuklara gerçek anlamda bir şeyi sorgulayıp, eleştirebilecek tarzda bir ürünle karşılaşmadım. Genellikle ek takviye metinlerle ve takviye anlatım yöntemleri ile dersleri desteklemeye çalışıyorum
- K5.** Metinleri güzel buluyorum okuduğumuz zaman güzel fikirler ortaya çıkartıyoruz. Çocuklar farklı düşünebiliyorlar
- K6.** Hayır, ne yazık ki metinler bu beceriyi geliştirecek kadar nitelikli değil. Birçoğu aşırı ölçüde didaktik ve vasatın altında metinler. Bunların yerine çeşitli öyküler ya da Montaigne'in denemelerinden basit bölümler okuyarak öğrencilerimden yorumlamalarını istiyorum.
- K8.** Bazıları için buna evet denilebilir. Ama büyük kısmı öğrencilerin ilgisini çok fazla çekmiyor. Çünkü öğrenciler daha metni okurken bile çoğu ya bir şey anlamadık diyor ya çok sıkıldık diyorlar. Bu tarz metinlerle karşılaştığımız zamanda ben kendim zaten metinleri değiştiriyorum. Oradaki metinleri kullanmıyorum. Farklı metinler kendi belirlediğim metinleri kullanıyorum.
- K16.** Bazı metinler çok güzel. Hem içerik anlamında güzel, hem etkinlikleri anlamında güzel. Ama her metnin aynı güzellikte hazırlandığını çok düşünmüyorum.

6. Sınıf Ders Planının Hazırlanması- Ders Kitabı Dışında Kullanılan Kaynaklar

Görüşme yapılan öğretmenlerden 12'si bireysel olarak plan hazırlamamakta; ders planını kılavuz kitaplardan ya da internet ortamından hazır olarak almaktadır. Tamamı Üst SES okullarda çalışan 5 öğretmen ise ders planlarını sene başında zümre olarak hazırladıklarını belirtmiştir.

K1. 6. sınıf ders planını hazırlamıyorum. Kılavuz kitabı başında ders planı zaten var. Oraya bakıyorum

K3. Ders planları bizim kılavuz kitaplarımızda hazır bulunuyor

K16. Ders planını sene başında dönem başında zümre olarak hazırlıyoruz. Milli eğitimin yayınlarının konularına bakarak onlara haftalara bakarak, kaç ders saati içinde işlememiz gerekiyorsa, ona göre hazırlıyoruz.

Öğretmenlerin tamamı ders kitabı dışında da çeşitli kitaplar kullandığını dile getirmiştir. Öğretmenlerin ders kitabı dışında kullandıkları kitaplar ise okuma kitapları (hikaye, masal vb.), test kitapları ve konu anlatımlı kitaplardır.

6. Sınıf Türkçe Öğretim Programında Aile Katılımlı Etkinlikler

Görüşme yapılan öğretmenlerden 14'ü Türkçe öğretim programı çerçevesinde şu ana kadar aile katılımlı herhangi bir etkinlik gerçekleştirmediklerini belirtmiştir. Üst SES okullarda görev yapan 3 öğretmen ise evde kitap okuma saati düzenleme ve yazı yazma etkinliklerinde zaman zaman aile katılımını sağladıklarını dile getirmiştir. Alt ve orta SES okullarda görev yapan öğretmenler velilerin bu tür konularda kendilerine destek olmadığından hatta veli toplantılarına bile yeterli katılım göstermediklerinden söz etmişlerdir.

K3. Şimdiye kadar olmadı. Şöyle düşünüyorum. Ama olsa güzel olurdu diye düşünüyorum

K4. Hiç olmuyor. Aileler genelde okula şikâyete geliyor ya da hiç gelmiyor.

K5. Ailelerden maalesef hiçbir şekilde yararlanamıyoruz.

K14. Sadece eve verdiğimiz yazma çalışmalarında aileyi katabiliyoruz.

6. Sınıf Türkçe Öğretim Programı Kapsamında Proje Çalışmaları

Görüşülen öğretmenlerden 16'sı 6. sınıf Türkçe öğretim programı kapsamında öğrencilere proje ödevi verdiklerini belirtmiştir. Öğretmenler proje ödevleri verirken genellikle şu türde ödevler vermeye özen gösterdiklerini belirtmişlerdir:

- Araştırmaya dayalı ödevler
- Öğrencilerin yaratıcılıklarını ön plana çıkartan ödevler
- İnternette hazır bulunamayacak şekilde bir ürün ortaya koymaya yönelik ödevler

Öğretmenlerin verdikleri proje ödevlerinden bazıları şunlardır: duvar gazetesi ve pano hazırlama, şiir defteri oluşturma, öykü kitabı hazırlama, dergi hazırlama, biyografi yazma.

Aşağıda öğretmen yanıtlarından bazılarını yer verilmiştir:

K3. Proje ödevleri veriyoruz. Genelde araştırma mesela bir yazara şaire ait bilgi toplama vs.

K9. Veriyorum. Mesela 23 Nisan haftasında çocuklara pano hazırlama projedeki öğrencilerle okulumuz için bir pano hazırlama vermişim

K11. Projeleri araştırma ödevleri biçiminde veriyorum.

K13. Şimdi bir şiir kitabı seçmeleri hazırlıyor öğrencilerimiz. Yaşlarına uygun. Edebiyatımızın en bilinen şairlerinden olmak üzere. İlk adımı atmış olmalarını istiyoruz şiir dünyasına. Onunla ilgili bir çalışmaları var.

6. Sınıf Türkçe Derslerinde Kalıcı Öğrenme Sağlayabilmek İçin Kullanılan Yöntem ve Teknikler- Kullanılan Materyaller

Görüşülen öğretmenlerden 9'u Türkçe derslerinde kalıcı öğrenmeyi sağlamak için zaman zaman eski konuları tekrar ettiğini; 4 öğretmen sınıf içinde soru-cevap yöntemini kullandığını 2 öğretmen ise öğrencilerin birbirinden öğrenmesini sağladığını belirtmiştir.

Öğretmenler konuya ya da etkinliğe bağlı olarak hem bireysel çalışmalar hem de grup çalışmaları yaptığını ifade etmiştir.

Öğretmenleri kullandıkları temel materyaller şunlardır: ders kitapları, defter, harita, sözlük, resimler, fotoğraflar, deyim kartları, okuma kitapları, yaprak testler vb.

13 öğretmen yalnızca hazır materyaller kullanırken 4 öğretmen hazır materyaller dışında zaman zaman kendi hazırladıkları ya da öğrencilerle birlikte hazırladıkları materyalleri de kullandıklarını belirtmiştir.

Alt SES okullarda görev yapan öğretmenler materyal konusunda sıkıntı yaşadıklarını ifade etmiştir.

Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

K6. Belirli ve değişken aralıklarla tekrarlar yapıyorum.

K8. Birbirine öğretme metodu çok işe yarıyor. İyi öğrenen öğrencinin öğrendiğini anlatması en kalıcı öğrenmeyi sağlıyor. Bu nedenle daha az öğrencinin iyi öğrenmiş öğrencinin eşitleme yolu ile birbirine anlatarak kalıcı öğrenmeyi gerçekleştiriyoruz. Bunun dışında da etkinliklerde tekrar yolu ile kalıcı öğrenmeyi gerçekleştirmeye çalışıyoruz.

K12. Çocukların ilgisini çekebilecek materyaller kullanıyorum. Tabi ki ders kitaplarımız temel materyalimiz bizim. Onun yanında yardımcı kitaplarımız da materyallerimiz bizim. Onun haricinde oyunlar ve etkinliklerde kullanabileceğimiz çeşitli materyallerimiz de mümkün. Bunları biz hazırlıyoruz. Yani kimi zaman bizim hazırlayamadığımız durumlarda okul idaremizden rica ediyoruz. Onlar da bize materyallerimizi temin ediyorlar.

6. Sınıf Türkçe Öğretim Programında Ev Çalışmaları

Görüşme yapılan 17 öğretmenden 15'i zaman zaman ev çalışmalarına yer verdiğini, bir tanesi öğrencilere hiçbir ev çalışması vermediğini belirtmiştir. Öğretmenlerden biri ise ev çalışması olarak verilen ödevlerin genellikle okul saatlerinin sonunda yapılan etüt çalışmalarında tamamlandığını, öğrencilerin evde ödev yapmasına gerek kalmadığını belirtmiştir.

Görüşme yapılan öğretmenlerin hepsi günlük olarak verdikleri ödevlerin bir saati geçmeyecek sürede tamamlanabilecek ödevler olduğunu söylemiştir.

Öğretmenlerden 14'ü ödevlere kesinlikle dönüt verdiğini belirtmiş; 3'ü (alt SES) ise bunun her zaman mümkün olmadığını ifade etmiştir. Üst SES okullarda görev yapan 2 öğretmen e-ödev sistemi ile velilerin de öğrencilerin ödevlerini yapıp yapmadığını kontrol etme imkanı bulduklarını belirtmiştir.

Ev çalışmalarında genel olarak şu görevler verilmektedir: Araştırma, konu tekrarı, soru çözme, sözcük çalışması, yazma etkinlikleri...

K3. Ev çalışmalarında çok fazla ödev vermemeye çalışıyorum. Eğer evde bir araştırma yapması gerekiyorsa, işleyeceğimiz konu ile alakalı, diğer kitaplardan evdeki artık ansiklopedi pek kalmadı ama internette araştırarak anne babasına soracağı sorular olabilir.

K6. Daha çok belirlediğim konularda yazılar yazma, araştırmalar yapıp rapor hazırlama biçiminde ödevler veriyorum. Ayrıca dil bilgisi konularıyla ilgili örnekler yazmalarını istiyorum.

K10. Sadece zaman zaman yarım saatlerini aşmayacak araştırma ödevleri veriyorum ve mutlaka kontrollerini yapıyorum.

Öğrencilerin Bireysel Olarak Kavrayamadıkları Konuları Tamamlama

Görüşme yapılan öğretmenlerden 4'ü öğrencilerin bireysel olarak kavrayamadıkları konuları tamamlama şansı olmadığını belirtmiştir. 7 öğretmen öğrencilerin bireysel olarak kavrayamadıkları konular olduğunda düzenli olmamakla beraber zaman zaman onlara ödevler verdiklerini, konu tekrar yaptıklarını ve sorular sorduklarını belirtmiştir. Üst SES okullarda görev yapan 6 öğretmen ise bu eksiklikleri etüt saatlerinde ya da öğle aralarında öğrencilerle bireysel olarak ya da grup halinde çalışarak tamamladıklarını ifade etmiştir.

Alt SES ve orta SES okullarda görev yapan öğretmenler yetiştirme kursları dışında ek ders yapma şansları olmadığını söylemiştir.

- K2.** Yani tekrar yapıyorum. Kendi müfredatımızın sınırlarına uygun şekilde zaman yetecek kadar tekrar yapmaya çalışıyorum. Çok fazla olmuyor.
- K7.** Tekrar aynı konuyu işliyorum ve tek tek soruyorum. Anlamadıklarını yerleri söylemelerini istiyorum. Anlamadıklarını zaten biliyorum. Onlara tekrar aynı konuyu tekrarlıyorum. Ek ders yapma şansı olmuyor.
- K14.** Evet var. Önce kazanım değerlendirme sınavı yapıyorum. Öğrencinin o konu ile ilgili hangi konuyu bitirmişsem onunla ilgili kazanım değerlendirme sınavı yapıyorum. Ondan sonra 3 ve daha fazla yanlış olan öğrencilerin test usulü yapıyoruz kazanım değerlendirmeyi. Hani 3'ten fazla yanlış olan öğrencilerimiz mutlaka bire bir etütlerle alıyoruz. Bizim burada öğle saatlerimiz var. Öğle saatlerinde öğrencilerimizle grup çalışması yapıyoruz.

6. Sınıf Türkçe Öğretim Programında Ders Dışı Etkinlikler

Görüşme yapılan 17 öğretmenden 11'i 6. sınıf Türkçe öğretim programında gezi, gözlem inceleme gibi ders dışı etkinliklere yer veremediklerini belirtmiştir. 2 tanesi yılda bir kere okulca sinema, piknik gibi Türkçe öğretim programı dışında geziler düzenlediklerini belirtmiştir. 4 öğretmen ise eğitim-öğretim yılı içinde Türkçe öğretim programı kapsamında farklı ders dışı etkinliklere yer verdiklerini ifade etmiştir.

Öğretmenlerden 13'ü okullarını bu tür etkinlikler konusunda kendilerini ve okullarını yetersiz bulurken tamamı üst SES okullarda görev yapan 4 öğretmen düzenlenen ders dışı etkinliklerin yeterli olduğunu belirtmiştir.

- K5.** Tabi ki hayır. Kazanımları vermek için zaten zaman yetmiyor. Ekimin sonunda başlayabiliyoruz derslere Mayıs başında bitirmek zorundayız. Ders dışında bir şeyler yapmaya da zaten ne maddi imkanımız yeterli ne de velilerden böyle bir destek görebiliyoruz.
- K7.** Şu ana kadar olmadı ders dışı etkinlik ama bundan sonra düşünüyorum.
- K8.** Açıkçası senede 1 ya da 2 sınıfa gezi yapabiliyoruz. Yeterli değil. Zira ben şuan kendim 21 saat derse giriyorum. 8 saat haftada yetiştirme kursunda çalışıyorum. Sabah 8'den akşam 5'e kadar okulda bulunduğum için gezi gözleme yeterince vaktim kalmıyor
- K13.** Evet, konularımızın içeriğine uygun olarak ilimizde ya da ilimiz dışında bu konuyu pekiştiren geziler yapıyoruz. Evet yeterli. Çok da seçeneğimiz yok zaten fazla müzeye de sahip değiliz çevremizde İzmir'de bir kaç tanesini kullanıyoruz sadece. İlimizde çok çeşitli sahip değiliz. Bulabildiğimiz kadarını değerlendirmeye çalışıyoruz.

6. Sınıf Türkçe Öğretim Programında Ölçme Değerlendirme

Görüşme yapılan öğretmenlerin tamamı dönem başı üç sınav yaptıklarını, bu sınavlardan birinin kapalı uçlu sorular içerdiğini; diğer ikisinin farklı soru tiplerinden (açık uçlu, doğru-yanlış, boşluk doldurma, kompozisyon yazma...) oluştuğunu belirtmiştir. Öğretmenler ayda bir uyguladıkları bu

sınavların dışında öğrencilere ders içi etkinliklere katılım notu ve eğer aldılarsa proje notu verdiklerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerden 2'si zaman zaman gözlem formu kullandıklarını belirtmiştir. Üst SES okullarda görev yapan öğretmenler sınavlar dışında okullarında düzenli olarak yapılan sınavlar aracılığıyla da öğrencilerin akademik başarısı ölçtüklerini belirtmiştir.

- K3.** Türkçe dersinde ölçme değerlendirme olarak 3 tane yazılı sınav yapıyoruz. Bunlardan 2 tanesini klasik şekilde yapıyorum. 1 tanesini test şeklinde uyguluyorum. Klasik yaptığım sınavlarda bir metin veriyorum. Metinle ilgili anlamayı ölçme sorular soruyorum. Onunda dışında dil bilgisi ile ilgili boşluk doldurmalar kısa doğru yanlış cevaplı sorular ve farklı farklı bilgileri ölçmeye yarayan sorular soruyorum. En sonunda da bir tane konu verilip kompozisyon yazdırıyorum.
- K5.** 1.ve 2. Sınav karışık yapıyorum içerisinde her şey var (açık uçlu, çoktan seçmeli doğru yanlış eşleştirme, açık uçlu vs.) 3. Yazılılar ise çoktan seçmeli yapıyorum.
- K14.** Kazanım değerlendirme sınavlarımız var. Yine normal sınavlarımız oluyor. Daha sonra ayda bir genel değerlendirme testlerimiz oluyor onları uyguluyoruz öğrencilerimize.

6. Sınıf Türkçe Öğretim Programının Yapılandırmacı Öğrenme-Öğretme Yaklaşımını Desteklemesi Açısından Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirmesi

Görüşme yapılan öğretmenlerden 7'si 6. sınıf Türkçe öğretim programının yapılandırmacı yaklaşımı uygun olarak hazırlanmamış olduğunu belirtmiş, 5 öğretmen ise programın bu yaklaşımı kısmen desteklediğini ifade etmiştir. 4 öğretmen ise 6. Sınıf Türkçe öğretim programını yapılandırmacı öğrenme-öğretmen yaklaşımını desteklemesi açısından yeterli bulduklarını belirtmiştir.

Alt ve orta SES okullarda görev yapan öğretmenler programın hedeflerine ulaşılabilmesi ve yapılandırmacı öğrenme-öğretme ortamının oluşturulabilmesi için okullarda uygun koşulların sağlanması gerektiğini belirtmiştir.

- K1.** Birçok açıdan yetersiz niteliksiz buluyorum. Öğrenci merkezli olmaktan uzak ve öğrencilerin kendilerini geliştirmesine engel olacak türde bir program olduğunu düşünüyorum.
- K4.** Bizimki gibi okul şartları için uygun değil belki Türkçeye hakim ve hazırbulunuşluğu yüksek öğrencilerin olduğu bir okulda olabilir.
- K7.** Destekliyor yani desteklediğini düşünüyorum.
- K8.** Şuan bana göre sahip değil. Çünkü 6. Sınıf öğretim programının adı her ne kadar öğrenci merkezli eğitim planı olsa da ister istemez sunuş yolu ile öğretime geçmek zorunda.
- K17.** Destekliyor evet.

TARTIŞMA ve YORUM

Görüşme yapılan öğretmenlerin 6. sınıf Türkçe öğretim programına ilişkin değerlendirmelerinde genel vurgu programın yoğun oluşu ve bu durumun uygulamada getirdiği zorluklar üzerinedir. Görüşme yapılan öğretmenlerimizin bu görüşünü destekleyen bir diğer çalışma Güven (2011) tarafından yapılmış ve Türkçe öğretim programının uygulanmasında karşılaşılan zorlukların başında etkinliklerin fazla olmasının ilk sırada geldiği belirlenmiştir. Kırmızı ve Akkaya (2009) da benzer şekilde Türkçe öğretim programında yaşanan temel sorunlardan birinin etkinlik sayısının fazla olması ve sürenin yetmemesi olduğunu belirtmiştir. Ayrıca Epçaçan ve Erzen (2008)'e ait bir çalışmanın sonunda da Türkçe öğretim programına uygun olarak etkinliklerin yıl içinde yetiştirilmesinde zorluk yaşandığı sonucuna varılmıştır.

Programa ilişkin diğer bir eleştiri ise bölgesel farklılıkların ve farklı sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin göz önünde bulundurulmadığı bir içeriğe sahip olmasıdır. Bu konuda alan yazın incelendiğinde benzer bir eleştiri Şahin (2007)'in çalışmasında karşımıza çıkmaktadır. Programa ilişkin öğretmen görüşlerinin incelendiği bu çalışmada içeriğe ait olumluluk düzeyi en düşük madde “çevreye ve kasabaya uygun etkinlikler içermesi konusunda” görülmüştür.

Programın araştırma grubunu oluşturan öğretmenler farklı sosyo-ekonomik statüye sahip okullarda görev yapmaktadır. Öğretmenlere ait yanıtlar incelendiğinde programa ilişkin görüşleri ile görev yaptıkları okullar arasında ilişki olduğu görülmüştür. Alt ve orta SES okullarda görev yapan öğretmenler programı genel olarak eleştirirken programın değerlendirilmesine ilişkin hiçbir olumsuz görüş belirtmeyen her iki öğretmen de üst SES okullarda görev yapmaktadır. Programın işleyişinin okulların sosyo-ekonomik statüsüne göre farklılık göstermesinin gerekçelerinden biri olarak alt ve orta SES okullarda görev yapan öğretmenlerin sık sık değiştiği mevcut koşulların yetersizliği gösterilebilir. Epçaçan ve Erzen (2008)'e ait bir çalışmada da benzer şekilde öğretmen görüşleri Türkçe dersi öğretim programının uygulanması için okulların fiziksel koşulları uygun olmadığı yönündedir. Alt ve orta SES okullarda programın yürütülmesine ilişkin aksaklıkların diğer bir gerekçesi ise bu okullardaki öğretmenlerin programı uygulama konusundaki yeterlilikleri olabilir. Bununla ilgili olarak Kırmızı ve Akkaya (2009) devlet okulundaki öğretmenlerin hizmet içi eğitimin eksikliğini yaşadığını, özel okul öğretmenlerinin bu ihtiyacının kendi okulları tarafından karşılandığını belirtmiştir. (Araştırma grubunun üst SES'ini oluşturan öğretmenlerin tamamı özel okullarda görev yapmaktadır.)

Öğretmenlerin verdikleri yanıtlara göre öğrencilerin ilgisini çekmek için en çok başvurduğu yollardan biri ‘öğrenci merkezli’ aktivitelere yer verilmesidir. Öğretmenlerin bu amaçla sınıf içinde en çok başvurdukları tekniklerden biri ise dramatizasyondur. Arıcı (2006)'nın da belirttiği gibi drama dersi bir oyun havasında sunması, konuya ilgi ve istek uyandırması ve bilgilerin hem öğrenilmesi hem de kalıcı olmasını sağlaması açısından oldukça yararlıdır. Saracaloğlu (2011)'nin Türkçe öğretmenlerine ilişkin çalışmasında da drama tekniğinin öğretmenler tarafından sıklıkla kullanıldığına değinilmiştir.

Görüşme yapılan 17 öğretmenden 10'u dersi ilgi çekici hale getirmek için ses kayıtları, videolar gibi farklı duyu organlarına hitap eden kaynaklardan yararlandığını dile getirmiştir. Arslan (2009) eskiden ana dil öğretiminin genellikle yazılı materyale dayalı olarak yapıldığını günümüzde ise teknolojinin gelişmesi sonucu resimler, projeksiyon, bilgisayar ve internet gibi araçların kullanıldığını; bu durumun öğretmen ve öğrencilere çalışmalarında büyük ölçüde kolaylık sağladığını belirtmiştir. Ancak yine alt ve orta SES okullar bu tür imkânlardan üst SES okullara oranlara daha az yararlanabilmektedir. Bu durum öğretmenlerde olumlu bir eğitim ortamı oluşturulmasına ilişkin bir karamsarlık oluşmasına neden olmuştur.

Görüşme yapılan öğretmenlerin çalıştığı okullarda sınıf mevcutları 20-30 aralığındadır. Türkiye genelinin tamamını yansıtmayan bu durum seçilen örneklemden kaynaklanmaktadır. Nitekim Özday'ın (2002; Akt. Yaman, 2006) yapmış olduğu bir çalışmada, öğrencilerin % 31'inin, sınıfların kalabalıklığından şikâyet ettiği görülmüş ve bu durumun eğitimdeki üçüncü sorun olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca Türkiye'deki bazı okullarda sınıf mevcutlarının bu sayıların çok üzerinde olduğu bilinmektedir. (www.aa.com.tr) Öğretmenlere göre ideal sınıf mevcudu 20'dir. Üst SES okullarda görev yapan öğretmenlerin yanıtlarına göre sınıf mevcudu 21'i geçmezken orta ve üst SES okullarda sınıf mevcudu 30'a kadar ulaşmaktadır. Öğretmenler genel olarak sınıflarının mevcudunun ideal olduğunu düşünmektedir. Yaman (2006)'ın çalışmasında da öğretmenlerin yüzde 97'sinin, ideal sınıf büyüklüğünü 10 ile 30 öğrenci arasında tanımladıkları görülmüştür.

Öte yandan görüşme yapılan tüm öğretmenler sınıflarında klasik oturma düzenini uygulamaktadır. Öğretmenlerin çoğu öğrenci merkezli bir eğitim ortamı için U düzeni oturmanın daha yararlı olacağını ve sınıf düzeninde zaman zaman değişikliklere gidilmesi gerektiğini belirtse de 17 öğretmenden 1'i orta SES; 3'ü alt SES okullarda görev yapan öğretmenlerden olmak üzere yalnızca 4 öğretmen bu tür değişiklikleri uygulamaktadır. Alt ses okullarda görev yapan öğretmenler ise sınıfların fiziksel yetersizlikleri nedeni ile bu tür değişikliklere gidemediğini belirtmiştir. Benzer

şekilde Akın ve Koçak (2007)'in çalışmasında da öğretmenlerin yalnızca %18,6'sında "sınıftaki oturma düzenini, değişik öğrenme etkinliklerine izin verecek biçimde düzenleme" gözlemlenmiştir. Ayrıca Arslan (2010) a bir çalışmanın sonuçları da Türkçe öğretmenlerinin sınıf düzenini yapılacak etkinliğe uygun olarak kısmen düzenledikleri yönündedir. Bu durum öğretmenlerin görüşlerini zaman zaman uygulamaya geçirmediklerini göstermektedir.

Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyine ilişkin soruya alınan yanıtlarda da okulların sosyo-ekonomik statülerinin yarattığı farklılık göze çarpmaktadır. Üst SES okullarda görev yapan öğretmenlerin tamamı öğrencilerinin hazırbulunuşluk düzeyini yeterli bulurken orta ve üst SES okullarda öğretmenler sıklıkla öğrencilerinin hazırbulunuşluk düzeyini yetersiz bulmaktadır. Gelbal (2008)'in yaptığı bir araştırma sonucunda da öğrencilerin evlerindeki olanakların artmasıyla başarılarının da arttığı görülmüş öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerinin Türkçe başarısı üzerindeki etkili olduğu vurgulanmıştır.

Görüşme yapılan öğretmenler öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini genelde sınıf içinde soru-cevap yöntemi ile ölçmektedir. Üst SES okullarda ise buna ek olarak sene başında ve dönem içinde düzenli olarak kazanım değerlendirme sınavları uygulanmakta, öğretmenlerin öğrencilerin başarılarını ve hazırbulunuşluklarını bu yolla da takip edebilmektedir.

Öğretmenler öğrenci motivasyonunu sağlamak için edebi ürünlerden yarışmalara kadar farklı türde pek çok yola başvurmaktadır. Öğretmenlerin yanıtlarına göre öğrencilerin en zorlandıkları ve sıkıldıkları konular dil bilgisi ile yazma alanına aittir. 6. sınıflara ilişkin benzer bir bulguya Güney (2012)'in çalışmasında rastlanmaktadır. Bu çalışmanın sonuçlarında göre Türkçe öğretmenlerinin öğretmekte zorluk çektiği konuların başında dil bilgisi konuları gelmektedir. Temizkan (2010)'a göre öğrencilerin yazma becerilerinin gelişmesinde en önemli görev öğretmenlere düşmektedir. Özellikle öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin ve tutumlarının gelişmesinde öğretmenin sınıf içi etkinlikleri öğrencilerin duygularını akıcı bir üslupla anlatabilecekleri, yazmadan zevk alacakları şekilde planlamaları önemli bir etkidir.

Öğrenci motivasyonunu sağlamaya ve öğrencilerin zorlandığı konulara ilişkin sorulara verilen yanıtlar ile öğretmenlerin görev yaptığı okullar arasında bir ilişki gözlenmemiştir. Bu durum öğretmenlerin motivasyon sağlamak için başvurduğu yöntemlerin büyük oranda okul-ortam kaynaklı değil kendi tercihlerinin sonucu olduğunu ve bu yaş grubundaki öğrencilerin hangi sosyo-ekonomik statüdeki okula gittiği fark etmeksizin genelde aynı konularda zorlandığını göstermektedir.

Görüşme yapılan 17 öğretmenden 13'ü 6. sınıf Türkçe öğretim programını hedeflerinin fazla olması, düzeye uygun olmaması ve bölgesel farklılıkları dikkate almaması gibi açılardan eleştirmiş, hedeflerin tamamına ulaşılmasının mümkün olmadığını dile getirmiştir. Bu görüşü destekleyen verilere Durukan (2013)'in çalışmasında Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan kazanımların daha anlaşılabilir, uygulanabilir ve ölçülebilir şekilde düzenlenmesi gerektiği ifadesiyle rastlanmaktadır. Durukan (2008) bir diğer çalışmasında ise Türkçe öğretim programındaki hedeflerin programın genel amaçlarını yansıtabilecek yeterlilikte olmadığını belirtmiştir.

Özellikle alt SES okullarda görev yapan öğretmenler hedefleri daha yoğun eleştirirken orta ve üst düzey okullarda görev yapan öğretmenlerin programın hedeflerine ilişkin olumsuz değerlendirmeleri olmasına karşın daha iyimser bir yaklaşım gösterdiği gözlemlenmiştir. Güven (2011) de çalışmasında benzer şekilde ailelerin sosyo-ekonomik yönden yetersizliklerinin programın uygulanmasında sorunlar çıkardığını vurgulamıştır.

Öğretmenler genel olarak öğrencilerinin yeni öğrendikleri bilgilerle eski bilgileri arasında anlamlı bağlar kurmalarını sağlayabildiklerini belirtmiş ve bu amaçla en çok soru-cevap ve karşılaştırmalı anlatma yoluna gittiklerini belirtmişlerdir. Ancak öğrenci başarılarının düşüklüğüne yönelik şikayetlerle bu ifadeler arasında çelişki bulunmaktadır.

17 öğretmenden 10'u 6. sınıf Türkçe kitaplarında yer alan okuma parçalarının öğrencilerin sorgulama, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerine yeterince katkı sağlamadığını belirtmiştir. Konuya ilişkin çalışmalar incelendiğinde Duran (2013)'in Türkçe kitaplarında yer alan metinleri eleştirel okumaya yönelik yeterli sayı ve nitelikte kazanıma sahip olduğunu belirtmiştir. Küçük

(2008) ise çalışmamızdaki öğretmen görüşlerine benzer şekilde Türkçe kitaplarında metinlerin bilgi ve kavrama düzeyinde kaldığını kitapların yaratıcılığı destekleme, eleştirel düşünmeyi sağlama gibi üst düzey bilişsel becerileri geliştirmede yetersiz olduğunu belirtmiştir.

Metinlerin uzun olması da sürekli eleştiri konusu olmuş; ders kitaplarına alınacak metinlerde sadeleştirme, kısaltma ve düzenleme yapılabileceği belirtilmiştir (Coşkun ve Taş, 2008). Öğretmenler öğrencilere sorgulama, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini kazandırmak için ek metinler kullandıklarını ve sınıf içi etkinliklere yer verdiklerini belirtmiştir. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı da bu duruma uygun şekilde tek bir kitaba bağlı kalmaktansa farklı kaynaklardan yararlanmayı gerektirir.

Görüşme yapılan öğretmenlerden alt ve orta SES okullarda çalışan öğretmenler ders planlarını kılavuz kitaplardan hazır olarak almakta; üst SES okullar ise kurum merkezlerinden temin etmekte ya da zümre olarak hazırlamaktadır. Okul şartlarına göre planların düzenlenmesi gerekliliği orta ve alt SES okullarda yerine getirilmemektedir.

Öğretmenler ders kitabı dışında okuma kitapları ve test kitapları kullanmaktadır. Test kitaplarının kullanımı üst SES okullardaki sınava yönelik stratejiyle birlikte ağırlık kazanmaktadır.

Öğretmenlerin verdikleri yanıtlara göre 6. sınıf Türkçe öğretim programında aile katımlı etkinlikler çok az gerçekleşmektedir. Yalnızca iki öğretmen okuma saatleri ve yazma etkinliklerinde sınırlı olarak aile desteği aldığını belirtmiştir. Öğretmenlerin bir kısmı bu tür etkinliklerin yararlı olabileceğini düşünürken özellikle alt SES okullarda görev yapan öğretmenler ailelerden bu konuda destek göremeyeceklerine inanmaktadır. Bu görüşü destekleyen bir bulguya Güven (2011)'in çalışmasında ulaşılmıştır. Türkçe öğretim programına ilişkin çalışmada görüşmeye katılan öğretmenlerin tamamı ailelerin ilgisizliğinin programın uygulanabilirliğini olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir.

Görüşme yapılan 17 öğretmenden 16'sı Türkçe öğretim programı kapsamında proje ödevleri verdiklerini belirtmiştir. Öğretmenlerin verdikleri projeler genellikle araştırma ödevleri ve bir ürün ortaya koymaya yönelik çalışmalardır. Alt ve orta SES okullarda görev yapan öğretmenler genellikle basit ödevler vermeyi tercih ederken üst SES okullarda öğrencilere daha kapsamlı proje görevleri verilmektedir. Öğretmenler proje ödevlerini verirken öğrenci imkânlarını göz önünde bulundurmaktadır. Benzer bir bulgu olarak Arı (2010) çalışmasında proje ve performans görevlerinin uygulama sürecine ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin görev yaptığı okul çevresinin sosyo ekonomik durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini belirtmiştir. Görüşme yapılan öğretmenler verdikleri proje ödevlerinden istedikleri sonuçları elde ettiklerini belirtmişlerdir. Arslan (2013)'in çalışmasında ise bundan farklı olarak Türkçe öğretmenlerinin çoğunun proje ve performans ödevlerinde hedeflenen amaçlara ulaşamadığı veya kısmen ulaşıldığı düşüncesinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Görüşülen öğretmenlerin verdikleri yanıtlar doğrultusunda Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerinde kalıcı öğrenmeyi sağlamak için genelde öğrenciyi pasif konumda tutan 'konu tekrarı' yoluna gittikleri görülmektedir. Görüşme yapılan öğretmenlerden yalnızca 2'si öğrencilerinin birbirleriyle etkileşime girmesini sağladığını ve kalıcı öğrenmeye bu yolla ulaştığını belirtmiştir. Programın bu alanda yeterliliği ele alındığında Güven (2011)'in çalışmasındaki şu bulguya rastlanmaktadır: Öğretmenlerin %50'si ise programın "anlamlı ve kalıcı öğrenme" konusunda yetersiz kaldığı görüşündedir.

Materyal kullanımına ilişkin soruya verilen yanıtlarda alt-orta ve üst SES okullarda görev yapan öğretmenlere göre değişiklik göstermektedir. Özellikle alt SES okullarda görev yapan öğretmenler kendilerini bu yönden dezavantajlı olarak görmektedir. Üst SES okullarda yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygun şekilde materyal hazırlama sürecine zaman zaman öğrencilerin katıldığı yönünde cevaplar alınmıştır. Arslan (2010)'a ait bir çalışmada da Türkçe öğretmenlerinin ders kitapları dışında materyal kullanımını kısmen gerçekleştirdiği görülmektedir.

Öğretmenlerin çoğunluğu ev çalışmalarına yer vermekte ancak bu ödevleri çok sık vermemeye ve çok zaman almayacak türden ödevler seçmeye dikkat etmektedir. Öğretmenler ev çalışmalarına genellikle dönüt verdiklerini belirtmiş ancak üst SES okulların bu konuda daha sistemli çalıştıkları

görülmüş. e-ödev sistemi ile ailelerin bilgilendirilmesi yalnızca bu okullarda yapılmaktadır. Görüşme yapılan 17 öğretmenden 11'i 6. sınıf Türkçe öğretim programında gezi, gözlem inceleme gibi ders dışı etkinliklere yer veremediklerini belirtmiştir. Arslan (2010)'ın çalışması da benzer şekilde öğretmenlerin bu tür etkinlikleri kısmen gerçekleştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Görüşme yapılan öğretmenlerden yalnızca 4'ü bu tür ders dışı etkinlikler konusunu kendisini ve okulunu yeterli görmüştür. Bu 4 öğretmen üst SES okullarda görev yapmaktadır.

Görüşme yapılan öğretmenlerin tamamı ayda bir olmak dönem başı üç sınav yaptıklarını; bu sınavlardan ikisinin klasik birinin test biçiminde olduğunu belirtmiştir. Öğretmenler sınavlarda açık uçlu, kapalı uçlu, boşluk doldurma vb. farklı türde sorulara yer vermektedir. Ancak süreç değerlendirmesinin ihmal edildiği ve gözlem formları gibi öğrenci başarısını izlemeye yönelik çalışmalara genelde yer verilmediği görülmüştür. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının temellerinden biri olan süreç değerlendirmesi genel olarak ihmal edilmektedir. Üst SES okullarda sınavlar dışında kazanım değerlendirme sınavları ile öğrenci başarıları takip edilmekte ancak bu tür çalışmalar yalnızca sınava yönelik olup akademik başarıyı ölçmekle sınırlı kalmaktadır. Gelbal ve Kelecioğlu (2007) da bir çalışmada öğretmenlerin öğrencilerini tanıma ve başarı düzeylerini belirlemede daha çok geleneksel yöntemleri tercih ettikleri sonucuna varmışlardır. Bu çalışmanın diğer bir sonucu da öğretmenlerin hiç kullanmadıkları yöntemler arasında ilk sırayı öğrencilerin kendilerini değerlendirmeye yönelik yöntemler olduğudur. Ölçme-değerlendirmenin ciddi bir sorun olduğuna ilişkin bulgulara Arslan (2010) a ait iki çalışmada daha rastlanmıştır.

Görüşme yapılan öğretmenlerin yalnızca 4'ü Türkçe öğretim programının tam anlamıyla yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını destekleyici niteliklere sahip olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerden 5'i programın yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını kısmen desteklediğini; 7'si ise desteklemediğini belirtmiştir. Alt ve orta SES okullarda görev yapan öğretmenler programın hedeflerine ulaşılabilmesinin ve yapılandırmacı öğrenme-öğretme ortamının oluşturulabilmesinin ancak okullarda uygun koşulların sağlanması ile mümkün olacağını belirtmiştir. Bu öğretmenler açısından istenilen hedeflere ulaşamamasının temel sebebi programdan çok okulun sosyo-ekonomik statüsünün getirdiği sınırlılıklardır.

Görüşmelerin sonunda öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve bazı hususlarda yaklaşımın gerekliliklerinin yeterince farkında olmadıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin özellikle öğrenme-öğretme sürecinde ve ölçme-değerlendirme aşamasında hala geleneksel yöntemler kullandıkları görülmüştür. Ayrıca öğretmenler etkinlikleri sınıf dışına taşıma, farklı alanlardan yararlanma konusunda ve aile katımlı etkinlikler düzenlemede de kendilerini genellikle yeterli bulmamaktadır. Sınıf düzeninde değişikliklere gidilmemesi ve öğrencilerde kalıcı öğrenmeyi sağlamaya yönelik çalışmalarda düz anlatım gibi geleneksel yöntemlerin kullanılması da diğer bir eksikliklerdir. Okullardaki öğrenme-öğretme ortamları ile okulların sosyo-ekonomik statüleri arasında sıkı bir bağ olduğu görülmüştür. Üst SES okullarda sınava yönelik çalışmaların baskın olması; alt ve orta SES okullarda ise imkânsızlıkların sürekli olarak programın yürütülmesinde bir engel olarak görülmesi söz konusudur.

ÖNERİLER

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak aşağıdaki öneriler getirilmiştir:

- Görüşme yapılan öğretmenlerin Türkçe öğretim programının temelini oluşturan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına tam anlamıyla hakim olmadıkları görülmüştür. Öğretmenlere bu yönde nitelikli ve uygulamaya yönelik hizmet-içi eğitim verilebilir.
- 6. sınıf Türkçe öğretim programının uygulamada güçlük getiren yönleri olduğu görülmüştür. Öğretmen görüşleri ve bölgesel farklılıklar dikkate alınarak programda bir takım düzenlemelere ve yoğunluğu azaltma çalışmalarına gidilebilir.

- Programın daha verimli uygulanabilmesi adına orta ve alt sosyo ekonomik statüye sahip okulların fiziksel şartları iyileştirilebilir ve okullara materyal desteği sağlanabilir.
- Programın yürütülmesine ilişkin en önemli sorunlardan biri de aile desteği alınmaması ve ailelerin bu konuda yeterince bilinçli olmamasıdır. Ailelerin dâhil olduğu bölgesel eğitim çalışmaları düzenlenebilir.

KAYNAKLAR

- Akın, A. G. U., & Koçak, R. (2007). Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 51(51), 353-370.
- Arı, A. (2010). Öğretmenlere göre proje ve performans görevlerinin uygulanmasında karşılaşılan sorunlar. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 34(34),32-55.
- Aldridge, J. M., Fraser, B. J., & Sebela, M. P. (2004). Using teacher action research to promote constructivist learning environments in South Africa. *South African Journal of Education*, 24(4), 245-253.
- Arıcı, A. F. (2006). Türkçe öğretiminde kullanılan strateji-yöntem ve teknikler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 299-308.
- Arslan, A. (2009). Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı ve Türkçe Öğretimi/Constructivist Learning Approach and Turkish Language Teaching. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1), 143-154.
- Arslan, A., Orhan, S., & Kırbaş, A. (2010). Türkçe dersinde yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının uygulanmasına ilişkin yönetici görüşleri/Officer's thoughts about the application of constructive learning approach in turkish lesson. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 85-100.
- Coşkun, E., & Taş, S. (2008). Ders kitaplarına metin seçimi açısından Türkçe öğretim programlarının değerlendirilmesi/Evaluation of turkish curriculums in terms of text selection for textbooks. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10), 59-75.
- Dede, C. (1995). The evolution of constructivist learning environments: Immersion in distributed, virtual worlds. *Educational technology*, 35(5), 46-52.
- Duran, E. (2013). Türkçe dersi öğretim programlarında eleştirel okuma. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(2), 351-365.
- Durukan, E. (2008). İlköğretim ikinci kademe (2005) Türkçe dersi öğretim programında genel amaçlar-hedef/kazanımlar ilişkisi. *Journal of International Social Research*, 1(4), 149-158.
- Durukan, E. (2013). Öğretmen görüşleri açısından Türkçe dersi öğretim programı kazanımları. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(8), 2-16.
- Epçaçan, C., & Erzen, M. (2008). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *Journal of International Social Research*, 1(4), 182-202.
- Fidan, N. K. & Duman, T. (2014). Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği niteliklere sahip olma düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174),143-159.
- Gelbal, S., & Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33).

- Gelbal, S. (2010). Sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik özelliklerinin Türkçe başarıları üzerinde etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 33(150).
- Gijbels, D., Van De Watering, G., Dochy, F., & Van Den Bossche, P. (2006). New learning environments and constructivism: The students' perspective. *Instructional Science*, 34(3), 213-226.
- Güney, N., Aytan, T., & Özer, A. (2012). Türkçe öğretmenlerinin kavratma güçlükleri. *Turkish Studies Journal*, 7(4), 1917-1937.
- Güven, A. Z. (2011). İlköğretim II. kademe Türkçe dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 529 (2011), 121-133.
- Hannafin, M. J., Hannafin, K. M., Land, S. M., & Oliver, K. (1997). Grounded practice and the design of constructivist learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 45(3), 101-117.
- Hardy, I., Jonen, A., Möller, K., & Stern, E. (2006). Effects of instructional support within constructivist learning environments for elementary school students' understanding of "floating and sinking". *Journal of Educational Psychology*, 98(2), 307.
- Hay, K. E., & Barab, S. A. (2001). Constructivism in practice: A comparison and contrast of apprenticeship and constructionist learning environments. *The Journal of the Learning Sciences*, 10(3), 281-322.
- Hein, G. (1991). Constructivist learning theory. Institute for Inquiry. Available at: <http://www.exploratorium.edu/ifi/resources/constructivistlearning.html>.
- Johnson, B., & McClure, R. (2004). Validity and reliability of a shortened, revised version of the Constructivist Learning Environment Survey (CLES). *Learning Environments Research*, 7(1), 65-80.
- Karadüz, A. (2010). Yapılandırmacı paradigma bağlamında Türkçe derslerinde öğrenme ortamları/paradigm of constructivist learning environments in the context of Turkish lessons. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 135-154.
- Karasar, N. (2014). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 151-152.
- Kırmızı, F. S., & Akkaya, N. (2009). Türkçe öğretimi programında yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25), 42-54.
- Küçük, E. E. (2008). İlköğretim 6. Sınıf Türkçe çalışma kitabındaki soruların eleştirel düşünme açısından incelenmesi. e. *Journal of New World Scines Academy Social Scienes*, 3(3), 492-504.
- Küçüközer, H. Ayverdi, L. & Eğdir, S. (2012). Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması. *İlköğretim Online*, 11(3), 671-688.
- Loyens, S. M., & Gijbels, D. (2008). Understanding the effects of constructivist learning environments: Introducing a multi-directional approach. *Instructional science*, 36(5), 351-357.
- Mengi, F. & Schreglman, S. (2013). Yapılandırmacı sınıf öğrenme ortamı algısı. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi*, 7, 160-174.
- Ocak, G. & Tavlı, M. (2010). Yapılandırıcı Öğrenme Ortamları, 6; 16-51.
- Saracaloğlu, A. S., & Karasakaloğlu, N. (2011). Türkçe öğretmenlerinin öğretimde kullandıkları yöntem ve tekniklere ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 10(3), 951-960.
- Şahin, İ. (2007). Yeni ilköğretim 1. kademe Türkçe programının değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 6(2), 284-304.

- Şaşan, H. H. (2002). Yapılandırmacı öğrenme. Yaşadıkça Eğitim, 74(75), 49-52.
- Şimşek, H., & Yıldırım, A. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayınları, İstanbul.
- Temizkan, M. (2010). Türkçe öğretiminde yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi. Türklük Bilimi Araştırmaları, 27(27), 621-643.
- Tsai, C. C. (2000). Relationships between student scientific epistemological beliefs and perceptions of constructivist learning environments. Educational Research, 42(2), 193-205.
- Yaman, E. (2006). Eğitim Sistemindeki Sorunlardan Bir Boyut: Büyük Sınıflar ve Sınıf Yönetimi. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 4(3), 261-274.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. Eğitim ve Bilim, 23(112).
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Seçkin Yayıncılık.
<http://aa.com.tr/tr/egitim/sinif-mevcudu-ortalamasi-29a-dustu/167704>

EK: Görüşme Soruları

1. Kısaca kendinizi tanıtır mısınız?
2. Meslek hayatınızda kaçınıcı yılınız? Kaç yıldır bu okulda görev yapıyorsunuz?
3. 6. sınıfların Türkçe öğretim programını genel olarak nasıl buluyorsunuz? Biraz anlatır mısınız?
4. Türkçe derslerini ilgi çekici hale getirebilmek için nasıl bir sınıf ortamı/ atmosferi oluşturuyorsunuz? Örnek verebilir misiniz?
5. Öğrenci mevcutlarınız ve sınıflardaki oturma düzenini biraz anlatabilir misiniz? Sizce programın öğrenci merkezli yürütülebilmesi için mevcutlar ve sınıflar nasıl olmalıdır?
6. Öğrencilerinizin Türkçe dersi ile ilgili hazırbulunuşluk düzeyini nasıl değerlendiriyorsunuz? Ön öğrenmelerini nasıl yokluyorsunuz? Hazırbulunuşluk düzeyinde eksiklik var ise nasıl gideriyorsunuz? 6. sınıf programına nasıl hazır hale getiriyorsunuz öğrencileri?
7. 6. sınıf Türkçe derslerinde motivasyonu sağlamak için neler yapıyorsunuz? Öğrenciler hangi konularda sıkılıyor ya da zorlanıyor? Sizce neden? Bu durum nasıl giderilebilir?
8. Türkçe dersi 6. Sınıf öğretim programının hedeflerini nasıl buluyorsunuz? Düzeye uygunluk açısından ve ulaşılabilirlik açısından?
9. Öğrencilerinizin yeni öğrendikleri bilgileri eski bilgileri ile karşılaştırması ve anlamlı bağlar kurmasını sağlayabiliyor musunuz? Bu konuda neler yapıyorsunuz? Örnek verir misiniz?
10. 6. sınıf Türkçe derslerinde yer alan okuma parçaları öğrencilerinizin sorgulama, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirebiliyor mu? Bu becerileri geliştirmek için neler yapıyorsunuz?
11. 6. sınıf ders planlarını nasıl hazırlıyorsunuz? Ders kitapları dışında kullandığınız kaynaklar var mı? Biraz açıkla mısınız?
12. Türkçe dersi 6. Sınıf öğretim programında aile katılımı etkinlikleri yapabiliyor musunuz? Neler yapıyorsunuz?

13. 6. sınıf Türkçe öğretim programı proje çalışmalarını kapsıyor mu? Proje ödevleri veriyor musunuz? Ne tür projeler yaptırıyorsunuz?
14. 6. Sınıf Türkçe derslerinde kalıcı öğrenme sağlayabilmek için hangi yöntem ve teknikleri kullanıyorsunuz? Bireysel çalışmalar ve grup çalışmalarını nasıl yapıyorsunuz? Ne tür öğretimsel materyaller kullanıyorsunuz? Bu materyalleri kim hazırlıyor?
15. Ev çalışmaları konusunda nasıl bir yol izliyorsunuz? Ne tür ev ödevleri veriyorsunuz? Ödevler öğrencilerin günlük olarak ne kadar zamanını alıyor? Dönüt verebiliyor musunuz?
16. Öğrencilerin bireysel olarak kavrayamadıkları konuları nasıl tamamlıyorsunuz? Ek dersler ya da bireysel dersler yapabiliyor musunuz? Ne sıklıkla? Hangi günlerde, hangi sürelerde?
17. 6. sınıf Türkçe öğretim programında ders dışı etkinlikler yapabiliyor musunuz? Programda okul dışı öğrenme etkinlikleri neler (gezi, gözlem, inceleme vb.)? Sizce bu etkinlikler yeterli mi?
18. Ölçme değerlendirme açısından neler yapıyorsunuz? Ne tür sınavlar yapıyorsunuz (rubrikler, klasik açık uçlu sınavlar, çoktan seçmeli testler vb) ? Ne sıklıkta?
19. Son olarak, sizce 6. Sınıf Türkçe öğretim programı genel olarak yapılandırmacı öğrenme-öğretme yaklaşımını destekliyor mu? Kısaca açıkla mısınız?