

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİMİN KÜLTÜREL TEMELLERİ ANABİLİM DALI
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ PROGRAMI**

**TÜRK EDEBİYATI İLE DİL VE ANLATIM DERSLERİNDE
KARŞILAŞILAN SORUNLAR VE BU SORUNLARA YÖNELİK
ÇÖZÜM ÖNERİLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Zeliha BAYAZIT

**Ankara
Nisan, 2012**

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİMİN KÜLTÜREL TEMELLERİ ANABİLİM DALI
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ PROGRAMI

TÜRK EDEBİYATI İLE DİL VE ANLATIM DERSLERİNDE
KARŞILAŞILAN SORUNLAR VE BU SORUNLARA YÖNELİK
ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Zeliha BAYAZIT

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Canan Aslan

Ankara
Nisan, 2012

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitimin Kültürel Temelleri Anabilim Dalında
YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

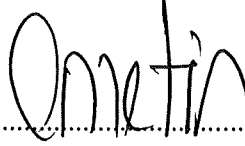
Prof. Dr. Cahit KAVCAR

(Başkan)

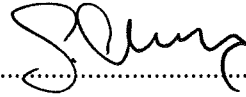


Yrd. Doç.Dr. Canan ASLAN

(Danışman)



Yrd. Doç.Dr. Sevgi Sevim ÇIKRIKÇI



Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

...../...../20.....

Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Dil ve edebiyat derslerinin öğretimi, toplumu ve milleti şekillendiren en önemli unsurlardan biridir. Çünkü bu derslerde öğrencilerin dinlediklerini ve okuduklarını kavramaları; bildiklerini, gördüklerini, duyup düşündüklerini doğru ve amaca uygun olarak söz ve yazı ile anlatma yeteneklerini geliştirmiş bireyler olmaları amaçlanmaktadır.

Güzel sanatlara bakışımızın ve estetik bilincimizin gelişiminde ortaöğretim yıllarındaki dil ve edebiyat öğretiminin büyük etkisi vardır. Okullarımızda beklenen düzeyde bir edebiyat duyarlılığı ve dil becerisinin kazandırılmadığı, çeşitli etkenlere bağlı birçok sorunun da bunu tetiklediği düşünülmektedir. Bu nedenle Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerinin öğretimi sürecinde karşılaşılan sorunları, uygulamanın içerisinde yer alan öğretmen görüşlerine göre belirleyip değerlendirmek ve bu sorunların giderilmesine yönelik öğretmenlerin getirdikleri çözüm önerilerini ortaya çıkarmak amacıyla gerek duyulan bu araştırmanın öğretmenlere, öğretmen adaylarına ve bu alanda çalışan araştırmacılara yararlı olacağı düşünülmektedir.

Yüksek lisans öğrenimim süresince ve bu araştırmanın başından sonuna kadar çalışmama ışık tutan, rehberliği, desteği, emeği, tezimi incelemedeki titizliği, üzerimdeki hakkı, kazandırdığı araştırmacı duyarlılığı ve çok daha fazlası için değerli danışmanım Yrd. Doç. Dr. Canan ASLAN'a çok teşekkür ederim. Görüşleri ve önerileri ile araştırmama destek veren ve kendilerinden sürekli bir şeyler öğrendiğim değerli hocalarım Prof. Dr. Cahit KAVCAR ve Prof. Dr. Sedat SEVER'e; tezimin yöntem ve verilerini çözümlenme aşamasında önerilerini ve desteklerini esirgemeyen değerli arkadaşlarım Arş. Gör. Senar ALKIN, Arş. Gör. Fazilet SÜSLÜ, Arş. Gör. Zeynep AKKURT, Arş. Gör. Ebru AYLAR ve Arş. Gör. Hatice KUMANDAŞ'a; tezimi okuyan ve görüşleriyle bana katkı sağlayan sevgili Bedriye ÇULHACI,

Mine GÜNGÖR ve Nihan ALTUNER'e; dostluklarıyla hep yanımda olan Öğr. Gör. Dr. Pınar KIZILHAN, İpek Selcen ERKAN, Hacı PARLAK ve Güven KARDEŞ' e teşekkürü borç bilirim. Bu araştırmaya katkıda bulunan değerli Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerine ve yüksek lisans dönemimde maddi olarak beni destekleyen TÜBİTAK'a ayrıca teşekkür ederim.

Değerlendirmeleriyle beni güdüleyen ve yürekten desteğini benden esirgemeyen aileme ve en zor şartlarda bile manevi olarak hep yanımda olan, büyük bir sabırla beni dinleyen, olayların olumlu yönlerini göstermeye çalışan ve varlığıyla hayatıma anlam katan A. Taner DEMİROĞLU'na sonsuz teşekkür ederim.

Nisan, 2012

Zeliha BAYAZIT

ÖZET

TÜRK EDEBİYATI İLE DİL VE ANLATIM DERSLERİNDE KARŞILAŞILAN SORUNLAR VE BU SORUNLARA YÖNELİK ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

BAYAZIT, Zeliha

Eğitimin Kültürel Temelleri Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Canan ASLAN

Nisan, 2012, 219 + xii Sayfa

Bu araştırmanın amacı, ortaöğretim kurumlarında görev yapan Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerinde sıklıkla karşılaştıkları genellenabilir sorunları belirlemek ve bu sorunların giderilmesine yönelik öğretmenlerin çözüm önerilerini ortaya çıkarmaktır.

Nitel araştırma desenlerinden olgubilim (phenomenology) deseni kullanılan bu çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden “ölçüt örnekleme” kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı Ankara ili merkez ilçelerdeki resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan ve en az on yıllık kıdeme sahip 50 Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni oluşturmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin kullanıldığı bu çalışmada veriler ses kayıt cihazı ile toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi türlerinden “kategorisel analiz”; bulgularının değerlendirilmesinde ise frekans analizi kullanılmıştır.

Araştırmanın sonunda, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerinde öğretim programından, ders kitaplarından, öğrencilerin bu derslere ilişkin tutumlarından, dil ve edebiyat derslerinin gerçekleştirildiği sınıf ortamlarından ve ders saati süresinden

kaynaklanan birtakım sorunlar yaşadıkları görülmüştür. Ayrıca, öğretmenlerin Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerinde karşılaştıkları bu sorunlara yönelik getirdikleri önerilere de yer verilmiştir.

ABSTRACT

PROBLEMS MET IN TURKISH LITERATURE AND LANGUAGE AND EXPRESSION COURSES AND POSSIBLE SOLUTION OFFERS TO THESE PROBLEMS

Bayazit, Zeliha

Department of Cultural Foundations of Education, Master Thesis

Thesis Advisor: Assist. Prof. Dr. Canan ASLAN

April 2012, 219 + xii pages

The aim of this research is to determine general problems which Turkish Language and Literature teachers, working at secondary schools in Turkey, often meet during Turkish Literature and Language and Expression courses and to suggest teacher's possible solutions to these problems.

Phenomenology which is one of the qualitative research patterns and criteria sampling which is one of the intentional sampling methods are both used in this research. Work group of the research include 50 Turkish Language and Literature teachers with at least ten years of seniority working under Ministry of National Education in central districts of Ankara province in formal secondary schools during 2011-2012 academic year. Semi-structured interview technique is used and data is collected by a tape recorder in this research. Categorical analysis one of the content analysis methods is used to analyze data and frequency analysis is used to evaluate findings in the research.

At the end of the research, it is determined that Turkish Language and Literature teachers have some problems stemming from education programme, text books, attitudes of students in these courses, classroom environment during language and literature courses and course hours in

Turkish Literature and Language and Expression courses. Along with this, the research also involves some solutions offers to these problems for teachers in Turkish Literature and Language and Expression courses.

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖNSÖZ.....	ii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
ÇİZELGELER LİSTESİ.....	xi
1. GİRİŞ	
1.1. Problem	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	7
1.3. Araştırmanın Önemi	8
1.4. Sayıtlılar.....	10
1.5. Sınırlılıklar.....	10
1.6. Tanımlar.....	10
2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	
2.1. Dil ve Edebiyat.....	12
2.2. Dil ve Edebiyat Öğretiminin Eğitimdeki Yeri ve Önemi.....	14
2.3. Dil ve Edebiyat Dersi Öğretim Programlarının Niteliği.....	16
2.3.1. Dil ve Edebiyat Dersi Öğretim Programlarının Tarihsel Gelişimi.....	19
2.3.2. 2005 Türk Edebiyatı ve Dil ve Anlatım Dersi Öğretim Programları.....	23
2.3.2.1. Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı.....	23
2.3.2.2. Dil ve Anlatım Dersi Öğretim Programı.....	31

2.3.3. Dil ve Edebiyat Dersi Öğretim Programlarında Bulunması Gereken Özellikler.....	37
2.4. Dil ve Edebiyat Ders Kitaplarının Niteliği.....	41
2.4.1. Dil ve Edebiyat Ders Kitaplarının Tarihsel Gelişimi.....	48
2.4.2. 2005 Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım Ders Kitapları.....	51
2.4.2.1. 2005 Türk Edebiyatı Ders Kitapları.....	51
2.4.2.2. 2005 Dil ve Anlatım Ders Kitapları.....	54
2.4.3. Dil ve Edebiyat Ders Kitaplarında Bulunması Gereken Özellikler	56
2.5. Öğrencilerin Dil ve Edebiyat Derslerine Yönelik Tutumlarının Geliştirilmesi	60
2.6. Etkili Dil ve Edebiyat Dersliklerinin Fiziki Koşulları.....	65
2.7. Dil ve Edebiyat Derslerine Ayrılan Sürenin Yeterliği.....	70
2.8. Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım Dersleriyle İlgili Yapılan Araştırmalar.....	74
3. YÖNTEM	
3.1. Araştırmanın Modeli.....	85
3.2. Çalışma Grubu.....	86
3.3. Katılımcıların Özellikleri	87
3.4. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi.....	88
3.5. Görüşme Kayıtları.....	89
3.6. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması.....	90
4. BULGULAR VE YORUMLAR	
4.1. Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Türk Edebiyatı Dersinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Bulgular ve Yorumları.....	94
4.1.1. Türk Edebiyatı Öğretim Programından Kaynaklanan Sorunlara İlişkin Bulgular ve Yorumları.....	94

4.1.2. Türk Edebiyatı Ders Kitaplarından Kaynaklanan Sorunlara İlişkin Bulgular ve Yorumları.....	111
4.1.3. Öğretmen Görüşlerine Göre Türk Edebiyatı Derslerinde Öğrencilerin Derse Yönelik Tutumlarından Kaynaklanan Sorunlara İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	124
4.1.4. Öğretmen Görüşlerine Göre Türk Edebiyatı Derslerinde Sınıfların Fiziki Koşullarından Kaynaklanan Sorunlara İlişkin Bulgular ve Yorumları.....	129
4.1.5. Türk Edebiyatı Ders Saati Sayısından Kaynaklanan Sorunlara İlişkin Bulgular ve Yorumları.....	133
4.2. Öğretmenlerin Türk Edebiyatı Derslerinde Karşılaşılan Sorunların Giderilmesine Yönelik Olarak Ortaya Koyduğu Önerilere İlişkin Bulgular ve Yorumları.....	134
4.3. Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Dil ve Anlatım Dersinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Bulgular ve Yorumları.....	138
4.3.1. Dil ve Anlatım Öğretim Programından Kaynaklanan Sorunlara İlişkin Bulgular ve Yorumları.....	138
4.3.2. Dil ve Anlatım Ders Kitaplarından Kaynaklanan Sorunlara İlişkin Bulgular ve Yorumları.....	154
4.3.3. Öğretmen Görüşlerine Dil ve Anlatım Derslerinde Öğrencilerin Derse Yönelik Tutumlarından Kaynaklanan Sorunlara İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	166
4.3.4. Öğretmen Görüşlerine Göre Dil ve Anlatım Derslerinde Sınıfların Fiziki Koşullarından Kaynaklanan Sorunlara İlişkin Bulgular ve Yorumları.....	172
4.3.5. Dil ve Anlatım Ders Saati Sayısından Kaynaklanan Sorunlara İlişkin Bulgular ve Yorumları.....	176
4.4. Öğretmenlerin Türk Edebiyatı Derslerinde Karşılaşılan Sorunların Giderilmesine Yönelik Olarak Ortaya Koyduğu Önerilere İlişkin Bulgular ve Yorumları.....	178
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	
5.1. SONUÇLAR.....	183
5.2. ÖNERİLER.....	188
6. KAYNAKLAR.....	192
7. EKLER.....	217

ÇİZELGELER LİSTESİ

	Sayfa
Çizelge 1. Meslekî ve Teknik Liselerde Dil ve Edebiyat Derslerine Ayrılan Haftalık Ders Saati Süresinin Eski ve Yeni Programlardaki Dağılımı.....	72
Çizelge 2. Dil ve Anlatım İle Türk Edebiyatı Haftalık Ders Saatlerinin Okul Türlerine Göre Dağılımı.....	73
Çizelge 3. Araştırmaya katılan Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Kişisel Bilgileri.....	87
Çizelge 4. “Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı” Temasının “ <i>Genel Sorunlar</i> ” Koduna İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	95
Çizelge 5. “Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı” Temasının “ <i>Kazanımlar</i> ” Koduna İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	100
Çizelge 6. “Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı” Temasının “ <i>Örnek Etkinlikler</i> ” Koduna İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	103
Çizelge 7. “Türk Edebiyatı Öğretim Programı” Temasının “ <i>Ölçme ve Değerlendirme Anlayışı</i> ” Koduna İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	108
Çizelge 8. “Türk Edebiyatı Ders Kitapları” Temasının “ <i>Dış Yapı (Görsel) Özellikleri</i> ” Koduna İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	112
Çizelge 9. “Türk Edebiyatı Ders Kitapları” Temasının “ <i>Metinler</i> ” Koduna İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	115
Çizelge 10. “Türk Edebiyatı Ders Kitapları” Temasının “ <i>Etkinlikler</i> ” Koduna İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	118
Çizelge 11. “Türk Edebiyatı Ders Kitapları” Temasının “ <i>Sorular</i> ” Koduna İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	122
Çizelge 12. “Öğrencilerin Türk Dersine Yönelik Tutumları” Temasının “ <i>Katılma</i> ” Koduna İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	124
Çizelge 13. “Öğrencilerin Türk Edebiyatı Derslerine Yönelik Tutumları” Temasının “ <i>İlgi</i> ” Koduna İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	127
Çizelge 14. “Sınıfın Fiziki Koşulları” Temasının “ <i>Teknolojik ve Fiziki Donanım</i> ” Koduna İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	130
Çizelge 15. Türk Edebiyatı Ders Saati Süresine İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	133
Çizelge 16. Türk Edebiyatı Derslerinde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmenlerin Çözüm Önerileri.....	135

Çizelge 17.	“Dil ve Anlatım Öğretim Programı” Temasının “ <i>Genel Sorunlar</i> ” Koduna İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	138
Çizelge 18.	“Dil ve Anlatım Dersi Öğretim Programı” Temasının “ <i>Kazanımlar</i> ” Koduna İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	142
Çizelge 19.	“Dil ve Anlatım Dersi Öğretim Programı” Temasının “ <i>Örnek Etkinlikler</i> ” Koduna İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	146
Çizelge 20.	“Dil ve Anlatım Dersi Öğretim Programı” Temasının “ <i>Ölçme ve Değerlendirme Anlayışı</i> ” Koduna İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	150
Çizelge 21.	“Dil ve Anlatım Ders Kitapları” Temasının “ <i>Dış Yapı (Görsel) Özellikleri</i> ” Koduna İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	154
Çizelge 22.	“Dil ve Anlatım Ders Kitapları” Temasının “ <i>İçerik</i> ” Koduna İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	157
Çizelge 23.	“Dil ve Anlatım Ders Kitapları” Temasının “ <i>Metin Seçimi</i> ” Koduna İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	160
Çizelge 24.	“Dil ve Anlatım Ders Kitapları” Temasının “ <i>Sorular</i> ” Koduna İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	163
Çizelge 25.	“Öğrencilerin Dil ve Anlatım Dersine Yönelik Tutumları” Temasının “ <i>Katılma</i> ” Koduna İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	166
Çizelge 26.	“Öğrencilerin Dil ve Anlatım Derslerine Yönelik Tutumları” Temasının “ <i>İlgi</i> ” Koduna İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	170
Çizelge 27.	“Sınıfın Fiziki Koşulları” Temasının “ <i>Teknolojik ve Fiziki Donanım</i> ” Koduna İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	172
Çizelge 28.	Dil ve Anlatım Derslerinde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmenlerin Çözüm Önerileri.....	178

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1.	Dil Dersliği ve Öğrencilerin Oturma Düzeni.....	69
Şekil 2.	Araştırmada Kullanılan Nitel İçerik Analizinin Akış Modeli.....	92

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi tartışılarak ortaya konmuş, amaçlar oluşturulmuş, önem belirtilmiş, sınırlılıklara yer verilmiş ve tanımlar açıklanmıştır.

1.1. Problem

İnsanlar arasındaki iletişimi ve bireyin toplumla bütünleşip kendini ifade edebilmesini sağlayan en önemli araç dildir. Dil, insanların yaşamlarını düzenleyen, onları bir arada tutarak milletleşme çizgisine taşıyan, düşünmeyi, anlamlandırmayı ve anlamlandırılanın aktarılmasını sağlayan bir beceridir. Bu bağlamda dil, bireysel ve toplumsal yaşantının yansıtıcısı ve yaratıcısıdır. Aşağıda çeşitli kaynaklarda yer alan dil tanımları bulunmaktadır. Dil:

“Bir anda düşünemeyeceğimiz kadar çok yönlü, değişik açılardan bakınca başka başka nitelikleri beliren, kimi sırlarını bugün de çözemediğimiz büyüklü bir varlık; gerek insan, gerek toplum gerekse insan ve toplumdan ayrı düşünölemeyecek olan bilim, sanat, teknik gibi bütün alanlarla ilgili bulunan, aynı zamanda onları oluşturan bir kurum” (Aksan, 1995: 54),

“İnsanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendi kanunları içerisinde yaşayan ve gelişen canlı bir varlık, milleti birleştiren, koruyan ve onun ortak malı olan sosyal bir müessese, seslerden örölmüş muazzam bir yapı, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış gizli bir anlaşmalar ve sözleşmeler sistemi” (Ergin, 1999: 7),

İnsanların en yaygın şekilde kullandıkları bir iletişim aracı (Sever, 2004),

İnsanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için sözcüklerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma (TDK, 2005),

Kültür ve medeniyetin gelişiminden, insanların günlük hayatındaki problemlerinin çözümüne kadar her alanda önemli işlevlere sahip bir iletişim aracı (Özbay, 2006) olarak tanımlanmıştır.

Tanımlarda da görüldüğü gibi dil, çağlar boyunca insanların anlaşmalarını sağlayan iletişimin en önemli aracı, toplulukların millete dönüşmesinde ve kültürün gelişerek sürekliliğinin sağlanmasında etkili bir araç, çok yönlü ses yapısı olan bir işaretler sistemidir. Ayrıca dil, toplumla birey arasında kültür iletişimini sağlayan köprü görevini de üstlenmektedir. Meriç (1980)' e göre dilsiz bir toplum olamaz, çünkü dil bir milletin belleğidir. Eğer bir toplum dilini kaybederse belleğini kaybeder, bugünü düne bağlayan köprüleri kaybeder.

Milli kültür yeni nesillere dil aracılığı ile öğretilmektedir. Alperen (2001: 40), dilin bu özelliğini “dil öğretmek aslında sözcüklerin anlamını yansıttığı kültürü öğretmektir” şeklinde ifade etmektedir. Aynı dili konuşan toplum, çevresini, çevresinde gelişen olayları kendince algılamakta ve anadilinde oluşmuş kavramlarla anlatmaktadır (Özbay ve Tayşi, 2011). Bütün bunlar da etkili bir anadili öğretimiyle sağlanabilmektedir.

Anadili, insanın içinde doğup büyüdüğü aile ya da toplum çevresinde ilk öğrendiği dildir (Vardar, 1980). İnsanın bilinçaltına inerek toplumla en güçlü bağlarını oluşturmaktadır (Aksan, 1990). Anadili, bireyi milletine, vatanına ve kültürüne bağlamaktadır. Bu açıdan bakıldığında anadilinin hem iletişimsel hem psikolojik hem de simgesel işlevleri bulunmaktadır.

Kavcar (1999:141-142) anadili eğitiminin önemini şu belirlemelerle ortaya koymaktadır: “Dil, sözlü ya da yazılı anlaşma aracı aynı zamanda da düşünme aracıdır. Dil, insanları birbirine bağlayan, bir toplumu gelişigüzel insan yığını olmaktan çıkararak, millet haline getiren en önemli öğelerden biridir. Dilin taşıdığı büyük önem anadili eğitimine ne kadar değer verilmesi gerektiğini açıkça göstermektedir”.

Anadili öğretimi tüm diğer derslerin temelini oluşturmaktadır ve etkili bir anadili öğretimi örgün eğitimin en öncelikli amacıdır. Çünkü kendi dilinde hedeflenen şekilde konuşamayan, okuyamayan veya yazamayan bir bireyin diğer derslerde güçlükler yaşaması kaçınılmazdır. Birey ancak kendi dilinde yetkinliğe ulaştıkça, düşünen, üreten, tartışan, sorgulayan, problem çözen ve karar verebilen bir kişiliğe sahip olabilecektir. Bu bağlamda bireylerin çevreleriyle iletişim kurabilmeleri, eğitimleri sırasında her türlü öğrenmeyi gerçekleştirebilmeleri, anadilini doğru ve düzgün kullanmalarına bağlıdır. Anadilinin bir üst dil olarak kullanabilme becerisinin gelişmesinde ise edebiyat eğitimi çok önemli işlevlere sahiptir.

Edebiyat eğitiminin bütün sosyal bilimlerde çok özel bir yeri vardır. Çünkü edebiyat dersi kuramsal bilgilerin öğretildiği bir alandan çok, her insanın duygu ve düşüncelerinin geliştirildiği, milli ve evrensel değerlerin kazanıldığı, bireyin anadiliyle düşünme, konuşma ve okuma fırsatı bulduğu bir alandır. Aynı zamanda bireyin iletişim becerileri kazanma, eleştirel düşünme, yorum yapma ve muhakeme etme gücünü arttırmaktadır (Ceyhan, 2010). Buradan hareketle her türlü öğrenmelerin, başarıların etkili bir dil ve edebiyat eğitimiyle gerçekleşeceği söylenebilir. Dilin bireyler arası sıradan bir iletişim aracı olmaktan çok öte işlevlerinin olması, hemen her eylemin ve kimliğin dil yoluyla yansıma bulması, amaçların gerçekleştirilebilmesinde etkili bir dil kullanımının önemi gibi nedenlerle modern dünyada iletişim becerisi giderek daha çok önem kazanmaktadır. Anadilimizde bu yetiyi besleyen ve geliştiren en temel ders olarak da dil ve edebiyat dersleri karşımıza çıkmakta, hem anadili becerilerini hem de edebiyat beğenisini geliştirmede bilgi

toplumunun beklentilerini gerçekleştirmek adına bu derslere önemli görevler düşmektedir.

Dil ve edebiyat, kurallar yığını olmaktan çok, anlamı ve oluşumuyla estetik birer yapıdır. Bu nedenle dil ve edebiyat öğretimi, sözcük ve kural ezberlemek değil, sözcüklerin kurallar çerçevesinde bir araya gelerek oluşturduğu dünyayı görmek, tanımak, anlamak, değerlendirmek, hissetmek ve bu dünyada yaşamaktır (Duman, 2003). Doğası gereği yaratıcılığı gerektiren dil ve edebiyat öğretimiyle amaçlanan, öğretimin iletişimsel ve temel etkinlikleri olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma ile öğrencilerin anlama ve anlatma gücünün geliştirilmesidir. İletişimin anlama boyutunu oluşturan okuma ve dinleme sürecinde kişi kendisine iletilenleri alarak değişir, yenilenir (Sever, 1991).

Etkili bir edebiyat öğretimi için öncelikle anadili eğitiminin tamamlanması, dil ve edebiyat ilişkisinin kurulması gerekmektedir. Bu ilişkide; dilin düşünselliği, dilin estetik karakter kazanması, dilin bir üst iletişimle yeni boyuta taşınması söz konusudur (Akarsu,1984; Uygur, 1985). Özellikle de ortaöğretim düzeyinde, bir üst dil olarak edebiyat ile karşılaşan bireyin, edebiyat öğretimini bir sanat eğitimi süreci olarak görmesi sağlanmalıdır.

Adalı (1983) ve Kavcar (1998), okullarımızda –ilköğretimden yükseköğretime değin- Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı adı altında sürdürülen anadili eğitimi dersleri ile istenilen düzeyde sonuçların alınmadığını belirtmişlerdir. Nitekim yapılan araştırmalarda da lise ve dengi okulları bitirdikten sonra yükseköğretime girebilen öğrencilerin, “ okuduğunu anlama gücü” ile “yazılı anlatım becerisi”ni yeterli düzeyde kazanmamış oldukları saptanmıştır (Saracalıoğlu vd., 2008; Aslan, 2012). Bu durum ilköğretimden lise son sınıfa değin sürdürülen on iki yıllık Türkçe öğretiminin verimsizliğine de işaret etmektedir. 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'nun 5. maddesinin

“İ” fıkrası gereğince bütün yükseköğretim kurumlarına “Türk Dili” dersi konulması da bu verimsizliğin bir sonucudur (Sever, 2004).

Ergenç (1994)’e göre ülkemizde, anadili eğitimi önemli sorunlarla karşı karşıyadır. Anadili öğretimiyle ilgili yapılan ulusal ve uluslararası araştırmalar da bu görüşü desteklemektedir (Özbay, 2004; Anılan, 2004; Özyürek, 2004; Aslan, 2007; Şahin, 2007; Aslan, 2011; Bayat, 2011). Öğrencilerin edilgin durumda oluşu, anadili derslerinin bir bilgi ve ezber dersi olarak algılanması ve yürütülmesi, dört temel dil becerisinden sadece okuma ve yazmaya ağırlık verilmesi, dilbilimin dil öğretimine yansımamış olması, ders kitaplarındaki metinlerin öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerinden uzak oluşu, dilbilgisi öğretiminde yapılan yanlışlıklar bu sorunlara örnek olarak gösterilebilir (Ergenç,1994; Güneylı, 2007).

Ortaöğretim dönemi boyunca, dil ve edebiyat derslerinde öğrencilerden dilbilgisi kurallarını ezberlemeleri, yazarların adlarını ve eserlerini bilmeleri, metin altı sorulara yanıt vermeleri, atasözleri, deyim ve özdeyişlerin anlamlarını ezberden söylemeleri, kalıplaşmış konulara ve sorulara ilişkin kompozisyon yazmaları vb. istenmektedir (Güneylı, 2007). Birkaç dize ya da birkaç paragraftan yola çıkarak dönem, akım, şair-yazar, tür, biçim özellikleri vb. ile ilgili pek çok ezber bilgi ile karşılaşan, çağından yüzlerce yıl öncesine uzanan, dilini içeriğini, biçimini, işlevini anlamadığı parçalarla edebiyat sanatını tanıyan öğrenci ise bu haliyle edebiyatı sevememektedir (Munzur, 1998). Kısacası dilin ve edebiyatın düşünmeye, üretmeye olan katkısı göz ardı edilmektedir.

Sever (2004: 32) anadili öğretiminin, bilgi aktarmacılığından kurtulup öğrencilerin anlama ve anlatma engellerini aşabileceği yeni uygulamalara yönelmesi gerektiğini şu şekilde ifade etmektedir: “Günümüzde, üzerinde en çok tartışılan konulardan biri anadili öğretiminde kullanılacak yöntemlerin neler olması gerektiği konusudur. Türkçenin, öğretimin değişik aşamalarında, ilköğretimden üniversiteye kadar, birbirini bütünleyen biçimde hangi öğretim

uygulamalarıyla daha başarılı öğretilbileceği yanıt bekleyen bir soru; öte yandan araştırılıp, uygulamalarla sınanıp çözülmesi gereken bir sorundur. Sorunun diğer önemli boyutu ise öğrencilerde öğretimin amacına yönelik davranışlar kazandırmakla görevli öğretmenlerin, uygulamalarla sınanıp geliştirilen sonuçları paylaşabilmesi, uygulamaya sokabilmesi ve daha başarılı bir öğretimi gerçekleştirdiğini görebilmesidir. Bu durum, öncelikle öğretimde verimsizlik nedeni olarak görülen geleneksel öğretim uygulamalarında yenilikler ve değişiklikler yapmayı ya da yeni öğretme-öğrenme yaklaşımlarını kullanmayı gerektirmektedir”.

Günümüzün hızla değişen şartları bireylerin ilgi ve ihtiyaçlarını da değiştirmiştir. Bu değişiklikler eğitime de yansımış yeni öğretim programları ortaya çıkmıştır. Son olarak 2005 yılında yapılan öğretim programları ile Türk eğitim sisteminde köklü değişikliklere gidilmiştir. Bu değişiklikler sadece programlarla sınırlı kalmamış eğitimde kullanılan yaklaşımları, yöntem ve teknikleri de beraberinde getirmiştir (Ceyhan, 2010). Bunlardan biri de Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım dersleri öğretim programlarıdır. 2005 öğretim programında Türk Dili ve Edebiyatı dersinin yerini Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım olmak üzere iki ayrı ders almıştır.

Anadili eğitiminden sanat eğitimine uzanan çok geniş bir çerçevenin dersi olan dil ve edebiyat derslerinin öğretimi bugün ülke çapında bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır. Bu soruna çağdaş uygarlık düzeyinin koşullarına uygun bir tutum ve anlayışla eğilmek gerekir. Bu amaçla yapılan bazı çalışmalarda (Kantemir,1974; Sever, 1985; Göktürk, 1986; Işıksalan, 1998; Munzur, 1999; Balcı, 2002; Coşkun, 2006; Aslan ve Güneyli, 2009; Kurudayıoğlu, Şahin ve Çelik, 2008; Işıksalan, 2009; İspirli ve Gülbahçe, 2009; Epçeçan ve Epçeçan, 2010) Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerinin öğretiminde karşılaşılan sorunların çeşitli açılardan değerlendirildiği görülmüştür. Yapılan alanyazın taramasında genel olarak Türk Edebiyatı veya Dil ve Anlatım derslerinde karşılaşılan sorunların saptanmasına yönelik araştırmaların olmasına karşın, ulaşılan kaynaklar

çerçevesinde Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerinin birlikte ele alındığı herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu doğrultuda Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerinin birlikte ele alındığı ve bu derslerin daha etkili bir şekilde uygulanabilmesi için alanda karşılaşılan sorunlara yönelik öğretmenlerin çözüm önerilerinin ortaya konduğu çalışmaların yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Yukarıda belirtilen nedenlerle yapılmasına gerek duyulan bu çalışmada problem tümcesi “Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerinde karşılaşılan sorunlar ve bu sorunlara yönelik öğretmenlerin çözüm önerileri nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ortaöğretim kurumlarında görev yapan Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerinde sıklıkla karşılaştıkları genellenebilir sorunları belirlemek ve bu sorunlara yönelik öğretmenlerin çözüm önerilerini ortaya çıkarmaktır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin görüşlerine göre,

1. Türk Edebiyatı derslerinde,

- i.Öğretim programından kaynaklanan sorunlar nelerdir?
- ii.Ders kitaplarından kaynaklanan sorunlar nelerdir?
- iii.Öğrencilerin derse ilişkin tutumlarından kaynaklanan sorunlar nelerdir?
- iv.Sınıfın fiziki koşullarından kaynaklanan sorunlar nelerdir?
- v.Ders saati sayısından kaynaklanan sorunlar nelerdir?

2. Türk Edebiyatı derslerinde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmenlerin çözüm önerileri nelerdir?

3. Dil ve Anlatım derslerinde,

- i. Öğretim programından kaynaklanan sorunlar nelerdir?
- ii. Ders kitaplarından kaynaklanan sorunlar nelerdir?
- iii. Öğrencilerin derse ilişkin tutumlarından kaynaklanan sorunlar nelerdir?
- iv. Sınıfın fiziki koşullarından kaynaklanan sorunlar nelerdir?
- v. Ders saati sayısından kaynaklanan sorunlar nelerdir?

4. Dil ve Anlatım derslerinde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmenlerin çözüm önerileri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Milli kültürün en önemli öğelerinden biri dil ve edebiyattır. Edebiyat, adına “insan” ve “yaşam” denilen gerçekliğin değişik boyutlarından örnekler sunan bir güzel sanattır (Sever, 2008:7). Güzel sanatlara bakışımızın ve estetik bilincimizin gelişiminde ortaöğretim yıllarındaki dil ve edebiyat öğretiminin büyük etkisi vardır. Bu yıllarda dil ve edebiyat öğretiminin amacı, kişilerde bir estetik beğeni çizgisi oluşturmak ve bunu geliştirmek; dili sözlü ve yazılı olarak, doğru ve etkili kullanma becerisi kazandırmak; okuma zevki ve beğenisi oluşturmaktır (Gökalp-Alpaslan, 2000). Uzun vadede bireyin yaşantısını etkileyecek bu hedeflerin gerçekleştirilmesi ise çok yönlü çaba ve ilgiyi gerektirmektedir.

Okullarımızda beklenen düzeyde bir edebiyat duyarlılığı ve dil becerisinin kazandırılmadığı, çeşitli etkenlere bağlı birçok sorunun da bunu tetiklediği düşünülmektedir. Bu bağlamda Millî Eğitim Bakanlığı da dünyada yaşanan değişimler ve eğitim bilimlerindeki gelişmelere koşut olarak yeniden yapılanma sürecine girmiştir. Ortaöğretimde öğrenim sürelerinin artırılması, yeni ilköğretim ve ortaöğretim programlarının geliştirilmesi, programlara paralel ders kitaplarının hazırlanması yeniden yapılanma çerçevesinde son

dönemde yapılan önemli değişikliklerdir (Millî Eğitim Bakanlığı-Tebliğler Dergisi [MEB-TD], 2005).

Çağın gereklerine uygun olarak yapılan bu yeniliklerin amacına ulaşabilmesi için sürecin izlenmesi, değerlendirmelerin yapılması, eleştirel bir yaklaşımla olumlu ve olumsuz yönlerin açıkça ortaya konulması gerekmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı, bununla ilgili olarak düzenlediği çeşitli çalıştaylarda durum değerlendirmesi yoluna gitmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı-Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [MEB- TTKB], 2008). Benzer şekilde akademik kurumlar da yenilenen öğretim programları, ders kitapları ve alanda karşılaşılan diğer sorunları belirlemeye yönelik bilimsel araştırmalar yapmalıdır. Bütün bu araştırmaların programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin görüşlerine göre yapılması, sürecin uygulama boyutuna dair somut bildirimler sağlaması bakımından önemlidir. Çünkü öğretmen, uygulamadan kaynaklanan sorunları yaşayan ve bunun sonucunda da eksiklikleri en iyi gören kişi konumundadır. Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerinin öğretimi sürecinde karşılaşılan sorunları, uygulamanın içerisinde yer alan öğretmen görüşlerine göre belirleyip değerlendirmek ve bu sorunların giderilmesine yönelik öğretmenlerin çözüm önerilerini ortaya çıkarmak, eğitim sorunlarını kaynağında çözmenin bir yoludur.

Bu araştırmada, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerinde sıklıkla karşılaştıkları genellenebilir nitelikteki sorunlar belirlenip bu sorunlara yönelik getirdikleri çözüm önerileri ortaya konmaya çalışılmıştır. Araştırmanın sonunda, var olan durumun ortaya konulması ve uygulayıcı konumunda olan öğretmen görüşleriyle birlikte geliştirilen çözüm önerilerinin Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerinin öğretimi alanında gerek öğretmenlere gerekse bu alanda çalışan araştırmacılara yararlı olacağı düşünülmektedir.

1.4. Sayıtlar

1. Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin görüşme sorularını ciddiye ve içtenlikle cevapladıkları,
2. Araştırmacı tarafından hazırlanan ve kapsam geçerliliği konu alanı uzmanlarınca kontrol edilen Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerinde karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşme sorularının amaca dönük olarak ölçülmek isteneni ölçtüğü varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırma, Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı merkez ilçelerdeki (Altındağ, Çankaya, Mamak, Etimesgut, Pursaklar, Sincan, Yenimahalle, Gölbaşı, Keçiören) resmi ortaöğretim kurumları ile sınırlıdır.
2. Araştırma, 2011- 2012 eğitim öğretim döneminde Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı merkez ilçelerdeki resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan ve en az on yıllık kıdeme sahip 50 Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni ile sınırlıdır.
3. Araştırma, örnekleme giren Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerinde karşılaşılan sorunlara yönelik görüşleriyle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Bu araştırmada kullanılan tanımlara aşağıdaki anlamlar yüklenmiştir:

Türk Edebiyatı Dersi: Amacı, edebî metinlerde bireysel, ulusal, evrensel değer, zevk ve anlayışın nasıl inceleneceği ve değerlendirileceği konusunda öğrencilere rehberlik etmek; bu metinlerdeki sanat değerlerini sezdirmek, dilin

metinde kazandığı anlamları kavratmak ve metni yorumlamayı sağlayacak becerileri kazandırmak olan kültür dersi (MEB, 2005).

Dil ve Anlatım Dersi: Amacı, ğrencilerin dinleme, konuşma, okuma, anlama ve yazma becerilerini geliştirmek; programda yer alan ünitelerde sıralanan kazanımlar, verilen etkinlikler ve açıklamalar doğrultusunda Türkçeyi kullanma becerilerini olgunlaştırmak; öğrencileri bireysel ve toplumsal düzeylerde kültür zenginliklerinin bilincine ulaştırmak olan kültür dersi (MEB, 2005).

Öğretim Programı: 2005 yılında yapılan ve yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olarak öğrencilerin ilgi alanlarına, ihtiyaç ve gereksinimlerine göre ders yapma gerekliliğini göz önünde bulunduran Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım dersleri kılavuzu (MEB, 2005).

Sınıf Ortamı: Derslikteki iletişim öğelerini barındıran doğal, fiziksel ve teknolojik koşulların tümü (Kızılhan, 2011).

Türk Dili ve Edebiyatı ğretmeni: Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı merkez ilçelerdeki resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan ve en az on yıllık kıdeme sahip uzman.

BÖLÜM 2

KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1.Dil ve Edebiyat

Edebiyat, adına “insan” ve “yaşam” denilen gerçekliğin değişik boyutlarından örnekler sunan bir güzel sanat dalıdır (Sever, 2008). Temel işlevi, gördüğümüz şeyi algılamamızı, kavramsal veya uygulamalı olarak öğrendiğimiz her şeyi düş dünyamızda yeniden canlandırmamızı sağlamak olan edebiyat, yazınsal yapıtlar yoluyla yaşamı sürekli elden geçirmeyi ve onu bilinçli bir biçimde yeniden tasarlamayı getirir; bireyi “duyarlı” ve “etkin” kılar (Wellek ve Varren, 1993).

J. G. Fichte edebiyat bilimini “her türlü anlaşmanın sanatsal araçları” olarak tanımlar (Akt.: Aytaç, 2005: 12). Bu bağlamda edebiyat, bir dilin sanatsal işlevinin baskın olarak kullanıldığı ve birden fazla alımlama duyusuna yönelik dolaylı bir kitle iletişim aracı olarak değerlendirilebilir. Edebiyat sanatının insan yaşamına kattığı zenginlikleri sıralamadan önce onun ana malzemesini oluşturan dil üzerinde durmak gerekir.

En genel tanımıyla dil, insanların toplumsal yaşamını sürdürebilmesi için duygu, düşünce ve isteklerini bir başkasına aktarmada başvurduğu işaretler dizgesidir. Bireyin toplumsal alanda varlığını sürdürebilmesi, en yakınından en uzak çevresine kadar varlığını hissettirebilmesi, düşünce ve isteklerini iletebilmesi dille mümkün olmaktadır. Bu bakımdan dilin, insan gereksinimlerini karşılayan yönünün ön plana çıktığı söylenebilir.

Dil, soyut olarak ifade edebileceğimiz bireyin duygu ve düşünce dünyasını somutlaması, insanı yaşama bağlayıp onun toplumsal yönünü vurgulamasıyla çok yönlü bir sistem olarak karşımıza çıkmaktadır. Dil, düşüncenin bir kalıbı ya da formu olarak düşünüldüğü zaman edebiyat

sanatını da kaçınılmaz olarak akla getirmektedir. Çünkü edebiyat sanatının da dil gibi belli bir kalıbı ve belli bir şekli vardır (Koçak, 2010). Dil, edebiyatın ana malzemesi olarak edebiyata hizmet ederken, edebiyat da dile biçim vermesi, dili zenginleştirmesi ve dilin gelecek kuşaklara aktarılmasında dile hizmet etmektedir.

Edebiyatın dile katkısı göz ardı edilemeyecek kadar çoktur. Çünkü “edebiyat yoluyla bir dilin işlenmesi o dilin anlatım olanaklarını artırır. Edebi metinde dil zorlanabildiği ölçüde zorlanır. Zorlanmayan, edebiyat metni üretilmeyen, edebiyat yapılmayan dil bir türlü gelişemediği gibi geleceğe de taşınmaz. Edebiyat bir dilin dayanıklılığını sağlar, ömrünü uzatır” (Aydın, 2006: 76).

Edebiyatın günlük dili bir üst-dil durumuna getirdiğine dikkat çeken Adalı (2003: 25) ya göre “Edebiyat, doğal dili araç olarak kullanan bir sanat, bir iletişim biçimidir. Burada doğal dil üzerinde durmak gerekir. Yazınsal dil ilk elde, toplumsal nitelikli dil dizgesinden, yazar dediğimiz bireyin seçtikleridir. Yani sözdür. Ancak bu bireysel nitelikli dil, yazarın, alışverişte, günlük konuşmalarında kullandığı dil de değildir. Yazın düzlemine geçerken farklılaşmış bir dildir bu, bir üst-dildir.”

Uçan (2006:223) ise dil ve edebiyat arasındaki ilişkiyi şu ifadelerle açıklar: “Edebiyat bir sanat dalıdır ve malzemesi ‘dil’dir. Diğer sanat dallarından farkı, kullandığı malzemenin soyut oluşudur. Mimari taş, tuğla, kireci; resim, boyayı, tuvali, fırçayı kullanırken edebiyat, dili kullanarak bir ürün ortaya koyar.”

Edebiyat, bir toplumu tinsel ve töresel bakımlardan düzenleyebilecek en etkili araçtır. Toplumun tüm dertleri, sevinçleri, edebiyatın konusu olabilir. Bir ulusun edebiyatı, o ulusun tinsel haritasını, tarihi boyunca yaşadığı hayatı, duygu ve düşünce yapısını ortaya koyar. Toplumun, toplumu kuran insanların dilbilgilerinin gelişmesine yol açar (Karaalioğlu 1980). Bu bakımdan edebiyat,

toplumun aynası konumundadır. Herhangi bir toplumun gelişim seyrini o toplumun edebiyatından izlemek mümkündür.

2.2. Dil ve Edebiyat Öğretiminin Eğitimdeki Yeri ve Önemi

Eğitim, insanlarda birtakım davranış değişiklikleri oluşturma sürecidir. Toplumsal kültürü kuşaktan kuşağa aktarma görevini üstlenen eğitim ve onun en önemli aracı olan “dil eğitimi” ise en eski dönemlerden beri vardır ve günümüzde de kültür aktarımı görevini sürdürmektedir (Çapan, 2002). Bireylerin başkalarıyla sağlıklı iletişim kurabilmeleri, eğitimleri sırasında her türlü öğrenmeyi gerçekleştirebilmeleri, dili etkili bir biçimde kullanmalarına bağlıdır.

Dilin ve ondan doğan edebiyatın okullarda öğretilmesi, günümüz toplumlarının temellerinin atıldığı, çağlar öncesi dönemlere dayanmaktadır. Edebiyat ve eğitim, insanla ve insan topluluklarının yaşamıyla ilgilenen, çalışma alanları bakımından birbirini bütünleyen, birbiriyle yoğun etkileşim durumunda bulunan iki alandır. Çünkü “...edebiyat da eğitim de insanı konu almakta; insanı biçimleyen, insanı etkileyen unsurlarla ilgilenmektedir. İnsan topluluklarının sosyolojik, psikolojik sanatsal ve eğitimsel yönden geçirdiği değişimleri, insanın toplumsal çevresiyle ilişkileri, sağlıklı bir yaşayış özlemi, bu iki alanın birleştiği ortak konulardandır” (Üstün, 2007: 15’ten akt. Koçak, 2010: 52). Her ikisinin de amacı bireyi en olgun bir şekilde yetiştirmek, nihayet “iyi vatandaş, iyi insan” konumuna getirmektir.

Ertürk (1998: 11)’ün “Bireyin içinde yaşadığı kültürdeki özellikleri kazanması” olarak tanımladığı kasıtlı kültürlemenin en önemli süreçlerinden biri dil ve edebiyat öğretimi sürecidir. Çocuk, örgün anlamda dil ve edebiyatı okulda öğrenir. Bu nedenle dil ve edebiyat öğretimi, kültürün gelişmesiyle sıkı sıkıya bağlantılıdır (Kantemir, 1974). Çünkü bu kültürel akış ancak dille sağlanabilmektedir. Bu nedenledir ki “Türk dilini, Türk edebiyatını ve dilin

günlük iletişimde kullanılmasını öğretmek insan yetiştirmenin temel taşlarından en önemlisini oluşturmak anlamı taşımaktadır” (Cemiloğlu, 2003;6).

Bilgiyi de sanatı da değerli bulan dil ve edebiyat dersleri, tüm diğer derslere destek olabilecek bir yapıdadır. Okuduklarıyla bilgiyi yoğuran; yazdıkça kendini tanıyan ve tanımlayan; dinledikçe, konuştukça, paylaştıkça çoklu düşünebilen; kendisiyle ve diğer insanlarla barışık bireyler olabilmek için dil ve edebiyat derslerinden yararlanan öğrencilerin böylelikle diğer bilgi ve sanat derslerine karşı da ilgileri artacaktır (Cemiloğlu, 2003).

Nitelikli biçimde yapılandırılmış dil ve edebiyat derslerinde kazandıkları beceriler yoluyla öğrenciler, kendi iç dünyalarında ve çevrelerinde olup bitenleri duyan, sezen, eleştiren ve bunlarla ilgili yaratıcı düşünceler üretebilen bireylere dönüşürler (Erden, 2009). Çünkü bireylere anadiline ilişkin yeni öğrenme ortamları sağlayan dil ve edebiyat dersleri aynı zamanda öğrencilere yaratıcı düşünme, kendine güvenme, araştırmaya ilgili olma, eleştiri yapma vb. gibi pek çok davranışı da kazandırmaktadır. Bu da hem dilin günlük, resmi ya da bilimsel işlevlerinden doğan kullanmalık metinler hem de dilin sanatlı kullanımı olan yazınsal metinler aracılığıyla gerçekleştirilmektedir (Göktürk, 2007).

Sayın (2001: 48), dil ve edebiyat derslerinin diğer derslere göre farklı bir işlevi ve konumu olduğunu şöyle dile getirmektedir: “Edebiyatı öğrettiğimiz zaman diğer bütün bilgilere geçebiliriz. Önemli olan edebiyat hakkında bilgi vermek değil, önemli olan, edebiyatı araçsal olarak ele almaktır”.

Tüm bilimlere giriş olarak görülen dil ve edebiyat öğretiminin vazgeçilmezliğini ise Uygur (1985:162): “Vazgeçilmez bir eğitici edebiyat. İnsan da eğitimle var olduğuna göre pek çok eksik kalır edebiyatsız....İnsanı kendine öğretir bu bakımdan edebiyat. Ben neyim? Kimim ben? Nasıl bir şeyim ben? çeşidinden sormadan edemeyeceğimiz soruları en iyi aydınlatan,

hiç olmazsa aydınlatılabilecek ipuçları veren etkenlik alanıdır edebiyat” ifadeleriyle ortaya koymaktadır

Proust (2007: 30), dil ve edebiyat öğretimi sürecinin en önemli ögesi olan “okuma”nın insanı esinlere açık olmaya ve kendisi üzerindeki çalışmasını bütünüyle verimli kılmaya zorlamakta olduğunu söyler ve bu işleviyle de okumanın nitelikli toplumları var eden en önemli değişken olma özelliğini koruduğunu savunur. Yazınsal nitelikli ve öğretici metinlerle öğrencileri buluşturan, öğrencilere ulusal ve evrensel bir edebiyat kültürü sunan dil ve edebiyat öğretimi sürecinde gerçekleştirilen çeşitli öğrenme-öğretme etkinlikleriyle öğrencilerin okumak kadar yazma becerisi, dinleme becerisi ve konuşma becerisi de gelişecektir (Çelik, 2011). Dil ve edebiyat öğretimi her bireyin kendini tanımasına, özgürleşmesine, toplumsallaşmasına ve demokratikleşmesine etki eden bir öğretim sürecidir. Bu bağlamda alan uzmanlarının görüşlerine de dayanarak ortaöğretim kurumlarında yürütülen dil ve edebiyat öğretimi sürecinin önce bireyi daha sonra toplumu değiştirme gücünü elinde bulundurduğu söylenebilir.

2.3. Dil ve Edebiyat Öğretim Programlarının Niteliği

Öğrenmenin etkili biçimde gerçekleşmesi için, eğitimin ve öğretimin önceden planlanmış bir program içinde yapılması gerekir. Program; “okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneği” (Demirel, 2007: 6) olarak tanımlanmaktadır.

Program geliştirme, “eğitim mühendisliği” olarak nitelendirilebilecek bir alanın en önemli uğraşdır. Özellikle, toplumların modern dünya yapılanması içinde değişimden geçtiği dönemlerde öğretim programlarının da bireylerin beklentilerine ve amaçlarına yanıt verebilmesi, toplum ve dünya koşullarının gerisinde kalmaması büyük önem taşır (Smith vd., 1957).

Bir öğretim programını anlamak, o program hakkında görüş ileri sürebilmek için, programın hangi öğelerden oluştuğunu ve bu öğelerin özelliklerini bilmek gerekmektedir (Güleryüz, 2005). Küçükahmet (2004: 2), bir programdan bahsedebilmek için olmazsa olmaz dört boyuttan söz etmek gerektiğine işaret ederek bu boyutları “amaç, içerik, öğretim süreçleri ve değerlendirme” olarak sıralar.

Amaçlar: Program geliştirme çalışmalarında, her şeyden önce eğitimin toplumsal ve bireysel temelleri araştırılıp eğitimin sistematik teorisini dile getirmek ve eğitim amaçlarını da bu teoriye göre düzenlemek gerekmektedir (Varış, 1971: 12). Öğrencide oluşturulmak veya geliştirilmek üzere istenilen davranış değişikliklerini gösteren amaçlar, öğretimin daha sonraki süreçlerini de etkilediğinden özel bir öneme sahiptirler.

Öğretim programında amaçlar, yetiştirilecek bireylerde bulunması uygun görülen eğitim yoluyla kazandırılabilir nitelikteki istendik özellikler (Ertürk,1998: 24) olup eğitim süreçlerinin başında ele alınması gereken önemli bir öğe olarak kabul edilmektedir. Bir öğretim programının hazırlanmasında yapılacak ilk iş amaçların belirlenmesidir. Bir anlamda amaçların belirlenmesi ile hangi davranışların öğretim yolu ile öğrencilere kazandırılacağına karar verilir (Fidan,1997).

İçerik: Öğretim programlarında amaçlardan sonra ikinci önemli öğe içeriktir. “Ne öğretelim?” sorusunun yanıtladığı içerik ögesi ile programda yer alan amaçları gerçekleştirebilecek konuların seçilmesi ve düzenlenmesi söz konusudur (Demirel, 2007). Programda belirtilen amaçların gerçekleştirilmesi noktasında içerik, amaçlara götüren araç olma görevini üstlenmektedir (Sözer:1998).

Öğrenme-Öğretme Süreçleri: Eğitim süreci, birbiriyle iç içe olan öğretme ve öğrenme süreçleri ile gerçekleşmektedir (Fidan,1997). Öğretim programlarında belirlenen amaçların, düzenlenen içerikle öğrencilere

kazandırılması, öğrenme- öğretme süreçlerinin iyi bir biçimde düzenlenmesi ile olanaklıdır (Demirel, 2007). Öğrenme-öğretme süreçlerinin iyi planlanmaması, etkileşim biçimlerinin amaçlara, öğrenci ilgi ve gereksinmelerine göre seçilememesi programların kâğıt üzerinde kalmaktan öteye gitmemesine yol açabilmektedir (Fidan,1997).

Değerlendirme: Değerlendirme öğretim programının son ögesini oluşturmakta olup bireyin davranışında oluşması beklenen istendik davranış değişimlerinin, belirlenen ölçütler çerçevesinde oluşup oluşmadığını ortaya çıkarma sürecidir (Bilen,1993). Uygulanan içerik ve öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan yöntem ve teknikler ile amaçların ne derece gerçekleştiğini anlamak için sürekli bir değerlendirme çabasına ihtiyaç vardır (Varış, 1971). Bu ihtiyaç eğitime, tamamlayıcı ve kendini onarıcı bir kısım olarak değerlendirme sürecini getirir.

Devletlerin eğitim sistemlerinin temelini eğitim programları oluşturur. Çünkü nasıl bir insan yetiştirileceği sorusunun cevabı eğitim programlarında ifadesini bulur. Ülkemizde de program geliştirme çabaları özellikle Cumhuriyet ile birlikte hız kazanmıştır. Üzerinde düzenleme çalışmaları yapılan en önemli konulardan biri de dil ve edebiyat öğretim programları olmuştur.

Dil ve edebiyat derslerinin öğretimi, toplumu ve milleti şekillendiren en önemli unsurlardan biridir. Çünkü bu derslerde öğrencilerin dinlediklerini ve okuduklarını kavramaları; bildiklerini, gördüklerini, duyup düşündüklerini doğru ve amaca uygun olarak söz ve yazı ile anlatma yeteneklerini geliştirmiş bireyler olmaları amaçlanmaktadır (Çeçen ve Çiftçi, 2008).

Dil ve edebiyat eğitiminin amaçlarının gerçekleştirilmesinde derslerin ve ders içeriklerinin düzeni, akademik bir çaba gerektirir. Konuların öğretilmesinde uygulanan izlem(strateji), yöntem ve tekniklerin çağın ve bilimsel anlayışın gereklerine uygun olarak geliştirilmelidir. Çünkü dil ve

edebiyat öğretimi çok yönlü bir öğretimdir ve bu öğretim, okuyarak ve dinleyerek anlama, sözlü ve yazılı anlatım, edebiyat bilgileri, dilbilgisi, yazım ve noktalama alanlarını kapsamaktadır (Çelebioğlu, 2007). Bu alanların her biri, anadili bilgi ve becerilerini tamamlar ve birbirlerinin gelişmesine yardım eder. Aynı zamanda dil ve edebiyat eğitimi milli ve evrensel değerlerin yanı sıra, birçok öğrenme becerilerinin de kazanıldığı bir alandır.

Malzemesi dil olan edebiyatın günlük hayatla iç içe olması, toplumun geleceğini yönlendirmesi, bireyin gelişimine öncülük etmesi dil ve edebiyat derslerinin de önemini artırmaktadır. Bu nedenle örgün eğitim kurumlarında verilen Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerinin öğretiminin, öğrencilerin ve toplumun gereksinimlerine cevap verebilecek nitelikte olup olmadığı, beklenen hedeflere ne derecede ulaştırıcı olduğu, etkili bir dil ve edebiyat dersinin nasıl verilebileceği konuları hep tartışma konusu olmuş; daha iyi bir dil ve edebiyat öğretimi için programlarda geliştirme çabalarına ve değişiklik yapma yollarına başvurulmuştur.

Temel amacı, bir şey öğretmekten çok, dili sevdirmek, doğru ve etkili kullanabilme becerisini kazandırmak, güzel yazılardan hoşlanma zevkini öğrenciye aşılama olan dil ve edebiyat dersleri, amaçlarına daha kolay ulaşması ve öğrencide etkili olması için geliştirilen farklı program ve alınan kararlarla günümüze kadar gelmiştir.

2.3.1.Dil ve Edebiyat Öğretimi Programlarının Tarihsel Gelişimi

Edebiyat dersi öğretim programlarının ilk örnekleri 1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile bir ortaöğretim kurumu özelliği kazanan idadîlerde uygulanmıştır. Metin olarak elde bulunan ilk program, 1892'de dönemin maarif nazırı başkanlığında kurulan komisyon tarafından hazırlanmıştır. 1892 programına konulan dersler, Türkçe, Edebiyat ve Ahlâk'tır. Programda edebiyat dersinde işlenecek konular, edebiyatın tanımı, amacı, edebi eserin özellikleri, yazma zafiyeti, şive farklılıkları, anlatım özellikleri, söz ve anlam

sanatları, üslup ve çeşitleri, Osmanlı edebiyatının tarihi ve edebi türleri hakkında bilgi verilmesi ve Türk Edebiyatından seçilmiş eserlerin ezberletilmesi olarak belirlenmiştir. 1893 ve 1898’de bazı değişikliklerle okutulmaya devam eden edebiyat dersi 1904 programıyla kaldırılmış yerine Usûl-i Tahrir dersi konulmuştur. 1909’da hazırlanıp 1911’de yayımlanan programda ise dersler, Türkçe ve Hat olarak belirlenmiş ve edebiyat konuları Türkçe dersi altında verilmiştir (Işıksalan, 1998).

Cumhuriyetin kurulmasıyla birlikte başlatılan eğitim çalışmalarının temelini millî, çağdaş ve lâik bir eğitim sistemi kurmak, yaymak ve bunun için gerekli olan şartların sağlanması oluşturmuştur. Amaç Atatürk’ün belirttiği ve hükümet programlarında da açıklandığı gibi Cumhuriyeti yaşatacak ve yükseltecek yeni nesli yetiştirmektir (Demir,1997). Dursunoğlu (2006: 227), Cumhuriyet dönemi eğitim faaliyetleri için şu belirlemelere yer vermektedir:“Bir topluluğu millet yapan en önemli özelliklerin başında gelen dil ve edebiyatın öğretimi, eğitim-öğretim faaliyetlerinin en önemli konularından biri olmuştur. Bu sorunun giderilmesine yönelik önemli çalışmalar yapılmıştır. Cumhuriyet öncesi dönemde, o dönemlerin şartlarını bu zamanda değerlendirmek çok doğru olmasa da, çok sistemli bir şekilde ya da gerektiği şekilde yapılamayan, ihmal edilen Türkçe ve edebiyat öğretimi, milliyet esasına dayalı olarak kurulan yeni Türk devleti ile birlikte çok önem kazanmış ve buna uygun adımlar hızla atılmaya başlamıştır”.

Türkçe ve edebiyat öğretiminin programlı ve bilinçli bir şekilde verilmesi Atatürk ile başlamıştır. Cumhuriyet döneminde ilk kez geliştirilen öğretim programı çalışmasında Türkçe dersinin ilk amacının “okuma zevki edindirmek” oluşu, dil ve edebiyat öğretiminin temel ilkelerinin Atatürk dönemindeki algılanma biçimine önemli bir göstergedir (Demir, 1997). Atatürk’ün eğitim hakkındaki düşünceleri, 3 Mart 1924 tarih ve 430 sayılı “*Tevhîd-i Tedrîsat Kanunu*” ile uygulamaya konulmuştur. Bu kanun ile eğitim dili Türkçe olarak kabul edilmiş ve bütün okullar Maarif Vekâleti’ne bağlanarak medreseler kapatılmıştır (Karakuş,2002). Bunun dışında

Atatürk'ün dil politikalarından olan "İstanbul Türkçesinin halk diline yerleştirilmesi" henüz gerçekleşmediğinden "konuşmada ağız farklılıklarını ortadan kaldırmak" amacı, dil ve edebiyat öğretiminin temel amaçlarında öncelikli duruma getirilmiştir.

Ortaöğretim kurumları için dil ve edebiyat dersi öğretim programı ilk kez 1924 yılında Vasıf Çınar'ın başkanlık yaptığı "İl. Heyet-i İlmiye" toplantısında biçimlendirilmiştir (Dursunoğlu, 2006). Bu öğretim programı, "Lise Müfredat Programlarının Esbab-ı Mucibe Layihası" adıyla basılmış olan ve tüm lise derslerinin amaçlarını içeren bir kitapta yer almıştır. 1924 yılı öğretim programında dil ve edebiyat dersinin adı "Türkçe" dir ve dersin amaçları " Türkçe Programının Esbab-ı Mucibesi" başlığı altında dile getirilmiştir. Mehmet Fuat, Ali Canip ve Süleyman Şevket imzalı bu öğretim programı, dersin içeriği, kırat, sarf ve nahv, inşad, imla ve edebiyat tarihi başlıklarıyla bölümlendirilmiştir (Çelik, 2011).

1924 programı üzerinde 1927, 1929, 1934, 1938, 1942 ve 1949 yıllarında çeşitli değişiklikler yapılmıştır. Yapılan değişiklikler ile son şeklini alan 1957 programı 1976 yılı dışında 33 yıl uygulamada kalmıştır. Bir ara 1976'da programda köklü değişiklik yapılmış ancak 1 yıl sonra bu da değiştirilerek 1957 programına dönmüştür. Nihayet 1991 yılında Ders Geçme ve Kredi Sistemi esas alınarak hazırlanan program yürürlüğe konulmuştur. 1995-1996 öğretim yılı başında program yürürlükte kalmakla beraber tekrar Sınıf Geçme sistemine dönmüştür (Karakuş, 2002). Bu sistem ile ilgili program henüz hazırlanmadan yeni bir öğretim programı hazırlanmış ve 2005-2006 öğretim yılında uygulamaya konulmuştur. 2005 dil ve edebiyat programında, programın öğrenci merkezli olmayı amaçlayan, yazınsal ve öğretici metinleri dersin temel aracı olarak gören bir öğretim programı olarak hazırlandığı vurgusu yapılmıştır (MEB, 2005). Ayrıca programda dil ve edebiyat dersleri ile genel olarak okuma ve yazma becerilerini geliştirmiş, eleştirel ve yaratıcı bireyler yetiştirmenin amaçlandığı belirtilmiştir.

Atatürk döneminde hazırlanan 1924, 1929 ve 1934 öğretim programları, batı kültürü ile ulusal kültürün bütünleştirilmesi ve cumhuriyet devrimlerinin yeni kuşak tarafından içselleştirilmesini öncelmiştir (Maarif Vekâleti, 1924: 46). Bunun yanı sıra “Mustafa Kemal Atatürk’ün ezberciliğe karşı uygulama ağırlıklı, beceri geliştirmeye yönelik eğitim anlayışının dil ve edebiyat dersleri öğretim programlarına yansıtıldığı gözlenmektedir” (Akyüz, 1993:292). Atatürk döneminde sürdürülen uygulama ağırlıklı eğitim-öğretim anlayışından 1940’lı yıllarda vazgeçilerek bu yaklaşımın yerini ezberci eğitimin aldığı; uygulama ve çözümlene ağırlıklı öğrenmenin yerine Fransız yaklaşımlı ‘ansiklopedik öğrenme’nin benimsendiği görülmektedir (Budak, 2003). Oysa uygulamaya dayanmayan anadili öğretimi süreçlerinde öğrencilere istenen düzeyde anadili becerileri kazandırmak olanaklı değildir (Sever, 2005).

Alanla ilgili pek çok uzman (Akatlı, 2002: 74; Çapan, 2002: 119; Sever, 2008: 441; Ataman, 1997:61; Ağfaloğlu, 1997: 26; Çotuksöken, 1997:126; Işıksalan,1998: 57; İpşiroğlu, 2002: 79; Özyürek, 2001:3) 1952 sonrasında yürürlüğe giren dil ve edebiyat öğretimi programları üzerine; bu öğretim programlarında ezberci bir yaklaşımın etkili olduğu, yalnızca edebiyat tarihinin öğretildiği, dil ve edebiyat dersinin bir sanat eğitimi süreci olduğu gerçeğinin göz ardı edildiği, çağdaş sanatçıların yapıtlarına yeterince yer verilmeyerek öğrencilere okuma sevgisinin aşılacağı gibi eleştiriler yöneltilmişlerdir.

Türk Milli Eğitimi tarihinde dil ve edebiyat derslerine yöneltilen yukarıdaki eleştirileri ortadan kaldırmak amacıyla en son 2005 yılında yeni yaklaşımlara dayalı bir dil ve edebiyat öğretimi programı tasarlanmak istenmiştir. “Türk Edebiyatı” ile “Dil ve Anlatım” şeklinde iki ayrı ders olarak tasarlanan bu iki öğretim programına aşağıda ayrıntılı olarak değinilmiştir.

2.3.2. 2005 Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım Dersi Öğretim Programları

2005 dil ve edebiyat dersi öğretim programında Türk Dili ve Edebiyatı dersinin yerini “Türk Edebiyatı” ile “Dil ve Anlatım” olmak üzere iki ders almıştır. Buna göre “Türk Dili ve Edebiyatı” olarak adlandırılan dil ve edebiyat dersinin içeriği ikiye ayrılmış ve derslerin saatleri artırılmıştır. 2005 yılında düzenlenen her iki dersin öğretim programı için ayrı ayrı öğretim programı kitapları yayımlanmıştır. Bu kitaplarda her sınıf düzeyi için yıllık planlar; yıllık öğretim programlarında da üniteler, kazanımlar, etkinlik örnekleri ve açıklamalar bölümleri yer almaktadır. Her sınıf için birer kazanım tablosu oluşturulmuş, üniteler için önerilen süre ve metin sayısı belirlenmiştir (Işıksalan, 2009).

Ezberciliğe karşı çıkan bir anlayış üzerine yapılandırıldığı vurgulanan program, öğretmen merkezli eğitimden uzaklaşmak için atılmış önemli bir adım olarak görülmektedir (Ceyhan, 2010). Ayrıca programın hazırlanmasında önceki programlardan farklı olarak çağdaş kuramlardan yararlanıldığı belirtilmiş ve bu durum şu ifadelerle açıklanmıştır: “Dil ve edebiyat öğretiminde, XX. yüzyılda iletişim, dilbilim, anlambilim ve yorumbilim alanlarında ulaşılan düşünce ve gerçekleştirilen çalışmalardan yararlanılmıştır” (MEB, 2005).

2005 yılı dil ve edebiyat öğretimi programlarının özellikleri ve değerlendirilmesi aşağıda yer almaktadır.

2.3.2.1. Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı

Yapılandırmacılık anlayışı çerçevesinde oluşturulan öğretim programlarından Türk Edebiyatı programında, ortaöğretim döneminde mevcut edebiyat öğretiminin metne değil, edebiyat tarihine dayalı olduğu noktasından hareket edilerek metin çözümleme, yorumlama ve

değerlendirme gibi edebiyat öğretiminin asıl amacının ihmal edildiği vurgulanmaktadır (Işıksalan, 2009). Artık her biri ayrı bir bilim dalı olarak kabul edilen anlambilim, yorumbilim, biçembilim (stilistik) gibi alanların verilerinin edebiyat öğretiminde kullanılması metin çözümlemesi açısından zorunluluk haline gelmiştir. Nitekim bu durumdan hareketle 2005 tarihli edebiyat programının dilbilimsel yaklaşımlardan hareketle hazırlandığı belirtilir (Türk Edebiyatı Öğretim Programı, 2005). Bir metnin “yapı, izlek, anlatım ve metinlerarası ilişkiler” açısından incelenip değerlendirilmesi gereğinin önemi vurgulanır.

Programda, edebiyata ve edebiyat öğretimine ilişkin yaklaşımlar şu ifadelerle açıklanmıştır:

“Güzel sanatların bir dalı olan edebiyatın insanlığın ilk dönemlerinden beri, her yerde ve zamanda varlığını sürdürmesi, bizlere onun insana özgü vazgeçilmez bir ihtiyacı karşıladığını düşündürmektedir. Edebiyatın bu özelliğini, *insanın sanat yapma varlık şartına* bağlayanların da olduğu bilinmektedir. Edebî eser, dille gerçekleşen güzel sanat ürünüdür. Özgünlüğü de tarihî ve kültürel olanla yakın ilişkisinden kaynaklanır. Edebî metin, sanat ve kültür etkinliklerinin iç içe girdiği bir alanda oluşur. Zaten dil, kültür alanının hem yapıcısı hem de ifade aracıdır. Bu durum edebiyat eğitime, kültür ve sanat eğitimi arasında ayrı bir önem kazandırmaktadır” (Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı, 2005).

“Edebiyat eğitimi kısaca, metinlerdeki sanat değerlerini sezmeyi, dilin metinde kazandığı anlamları kavramayı ve metni yorumlamayı sağlayacak becerileri kazandırmayı amaçlar. Bu eğitimin ilk ve önemli basamağı lise yıllarındaki edebiyat dersleridir. Edebiyat derslerinde öğrencilere, her yönüyle bireysel, ulusal, evrensel değer, zevk ve anlayışın edebî metinlerde nasıl inceleneceği ve değerlendireceği hususunda beceriler kazandırılmalı; sanata özgü yaşantının özellikleri hissettirilmelidir. Öğrencilerin; her düzeydeki dil göstergelerinin nerede, niçin, nasıl ve neden kullanıldığını kavrayabilecek bir

anlayışa ulaşmaları sağlanmalıdır” (Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı, 2005:7).

Metinlerin incelenmesinde her güzel sanat eseri gibi edebî metnin de kendisini oluşturan öğelerin kaynaşması sonucu ortaya çıkan organik bir birlik olduğu ve kendisini oluşturan parçalardan herhangi birine indirgenemeyeceğinin vurgulandığı 2005 Türk Edebiyatı programında önceki programlara eleştiriler yöneltilmektedir:

“Edebiyat eğitiminde metnin esas alınması ve çözümlenmesi Millî Eğitim Bakanlığı yetkililerince Cumhuriyetin ilk yıllarından beri hep önerilmiştir. Programın hazırlanmasında bu önerilerin arkasındaki düşünce ve istek dikkate alınmıştır. Bu programdan önce hazırlanmış edebiyat programlarının hiçbirinde ünite esas alınmamış, devir ve kişiler ile konu başlıkları bölümler hâlinde listelenerek verilmekle yetinilmiştir. Hazırladığımız programda ise her sınıfta üzerinde durulacak üniteler belirlenmiştir. Hangi beceri ve anlayışın nerede, niçin ve nasıl kazandırılacağı soruları, ünite adı verilen birimler çevresinde ele alınmıştır. Üniteler arasında ilişki kurulması da unutulmamıştır” (Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı, 2005:8-9).

Edebî devir, kişilik ve metin hakkında önceden hazırlanmış bilgileri vermenin beklenen yararı sağlamadığı düşüncesiyle; öğrencilerin metinleri çözümleyerek kendi kendilerini zevk, anlayış, beceri ve bilgi bakımlarından zenginleştirmeleri hedeflenmiştir. Bunun için de Türk edebiyatı, kronolojik oluşumu dikkate alınarak sınıflara, sınıflar da ünitelere ayrılmıştır. Böylece neyin, nerede, ne kadar sürede nasıl öğretileceği somut olarak gösterilmiştir (Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı, 2005).

Düzenlemeye göre dokuzuncu sınıfta; genellikle yakın dönem Türk edebiyatından seçilen örnekler çevresinde, farklı tarz ve türdeki metinlerin yapı, tema, dil-anlatım, anlam bakımlarından nasıl incelenip çözümleneceği ve yorumlanacağı üzerinde durulmuş; on, on bir ve on ikinci sınıflarda ise

Türk edebiyatının farklı dönemlerine ait metinlerin dokuzuncu sınıfta kazandırılan yöntem, anlayış ve becerilerle incelenmesi hedef alınmıştır. Her sınıfta öğrencilerin eğitim etkinliğine katılmalarına ve hatta bu etkinliğin merkezinde bulunmalarına özen gösterilmiştir (Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı, 2005).

Her ünitenin başında, o ünite üzerinde durulacak metinlerin yazıldığı dönemin zihniyetinin yine o dönemin metinlerine sorulacak sorularla belirlenmesi planlanmıştır. Sonra da o dönemdeki edebî metinlerin nasıl çözümleneceği, bunları edebî kılan hususların nasıl belirleneceği, metnin ve dönemin özellikleri dikkate alınarak, hazırlanan kazanımlar aracılığıyla gösterilmiştir. “Bu kazanımlar; yapı incelemesi, tema, dil-anlatım, anlam adlı çalışma alanlarına özgü bilgi ve verilerin öğrencilerin metinlere uygulayacak düzeyde ifadesiyle oluşturulmuştur. Bu çözümlenme ve değerlendirmeler; karşılaştırmaya, yorumlamaya ve metinleri dönemiyle ilişkilendirmeye olanak sağlayan öğrenci düzeyinde hazırlanan kazanımlarla tamamlanmıştır. Ayrıca öğrencilerin her ünite üzerinde gerçekleştirecekleri etkinlikler, etkinlik sütununda; öğretmenin ders esnasında vurgulaması gereken hususlar da açıklamalar sütununda belirtilmiştir. Bazı ünite ve konuların başında, neyin, niçin problem olarak ele alınıp nasıl çözümleneceği açıklanmıştır” (Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı, 2005: 10)

2005 Türk Edebiyatı dersi öğretim programı, “ünite” bütünlüğü kapsamında; gerçekleştirilmesi hedeflenen kazanımlar ve bu kazanımların sağlanmasında gerekli olan etkinlikler ile öğretim sürecinde öğretmenlere yönelik daha çok derste izlenecek yöntem, strateji ve teknikleri içeren açıklamalar bölümü bağlamında yapılandırılmıştır. Bu yönüyle programın öğretmenlere rehberlik edecek biçimde düzenlendiği söylenebilir. Rehberlikten amaç, yeni yaklaşımların edebiyat öğretiminde yer alması, başka bir söylemle yazınsal metin inceleme tekniğinde kullanılması, bu yolla edebiyat öğretiminin “metin çözümlenme” üzerine kurulmasıdır. Öğrencilere de okudukları bir yazınsal metni, kılavuzda belirlenen teknikler doğrultusunda

çözümleyip yorumlama becerisini kazandırmaktır (Işıksalan, 2009). Bunların nasıl gerçekleşeceği programda amaçlar altında sıralanan kazanımlarla gösterilmiş, örnek etkinlik ve açıklamalarla da öğretmenlere yol gösterilmiştir. Böylece edebiyat öğretiminde, edebiyat tarihinden edebi metne geçilmiş; zamanın getirdiği yeni disiplinlerden nasıl yararlanılacağı gözler önüne serilmiştir” (Aktaş, 2006).

Programın hareket noktası ve amacı şu cümlelerle ifade edilmiştir: “İlköğretim okulunu bitirmiş, kendisini yazılı ve sözlü olarak ifade edebilen öğrencilerin düzeyleri hareket noktası alınmıştır. Ortaöğretimde dört yıl boyunca okutulan Türk Edebiyatı dersiyle; özel uzmanlık alanı istemeyen her türlü metni, yazıldığı dönemin zihniyetiyle ilişkilendirerek anlayıp değerlendirebilen; başta sanat metinleri olmak üzere, yine her türlü metni yapı, tema, dil ve anlatım, anlam ve gelenek bakımlarından inceleyip çözümleyen ve yorumlayabilen; benzer ve farklı metinleri birbiriyle karşılaştırıp bunlardan sonuçlar çıkarabilen öğrenciler yetiştirilmek istenmiştir” (Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı, 2005: 7-8).

Yukarıda belirtilen ifadelerden de anlaşıldığı üzere, edebiyat öğretimi metne dayalı olarak planlanmıştır. Ancak öğrencinin *başta sanat metinleri olmak üzere her türlü metni yapı, tema, dil ve anlatım, anlam ve gelenek bakımlarından inceleyip çözümleyebilmesi, yorumlayabilmesi; benzer ve farklı metinleri birbiriyle karşılaştırıp bunlardan sonuçlar çıkarabilmesi* öğrenme düzeyinin üzerinde bir amaçtır (Işıksalan, 2009).

Programda ayrıca “Öğrencilere edebî metinler aracılığıyla estetik zevk kazandırmak, onların, tarihî akış içinde Türk kültürünü, düşüncesini ve zevkini metinlerde belirlemeleri; bunların edebî metinlerle nasıl ifade edildiklerini sezmeleri; mahallî ve yerli olandan evrensel olana açılacak bilgi ve becerileri kazanmaları hedeflenmiştir. Türkçenin doğru ve güzel kullanıldığı metinlerin zevkine varan ve onları yöntemli biçimde anlayıp

yorumlayabilen öğrencilerin, kendilerini ifadede güçlük çekmeyecekleri düşünölmüştür” (Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı, 2005: 8).

Metinler yoluyla estetik beğeni kazandırma, yine metinler aracılığı ile tarihsel akış süreci içinde Türk Kültürünü, düşünce biçimini, zevkini öğrenme ve bunların metinlerde nasıl dile getirildiğini sezme, dersin doğal olarak öğrencilere kazandırması gereken amacıdır. *Mahallî ve yerli olandan evrensel olana* giden bilgi ve becerilerin kazandırılması ise gerçekleştirilmesi zor bir amaç olarak değerlendirilebilir. Çünkü hangi öğretim araç-gereçleri ile hangi yöntem ve teknikler kullanılarak bunların hangi ölçme- değerlendirme süreçleriyle nasıl gerçekleştirileceği açıkça ortaya konulmamıştır.

Ezberciliğe karşı çıkan bir anlayış üzerine yapılandırılan 2005 Türk Edebiyatı Öğretim Programında liseyi bitiren öğrencilerden “Türkçe ile sanat eseri ortaya koyabilecek, gündelik hayatla ilgili her türlü yazışmaları yapabilecek becerileri kazanma”; “Türkçe ile yazılmış ilmî ve felsefî yazıları anlayıp değerlendirme olgunluğuna kavuşma”; “Sanat metinlerini inceleyip onları yorumlayabilecek seviyeye ulaşma”; “...uygulanamayan ve kullanılamayan bilgileri tekrar eden değil; bu derslerde elde ettiklerini yaşama tarzıyla birleştiren, kendi kimliğinin farkına varmış ve evrensele açık bireyler olma” (Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı,2005: 8) gibi hedeflere ulaşmaları öngörülmektedir.

Yukarıda sıralanan hedefler lise düzeyi öğrencisi için gerçekleştirilmesi çok mümkün görünmeyen, onun öğrenme düzeyinin çok üzerinde yüksek hedefler olarak değerlendirilebilir (Işıksalan, 2009). Oysa hedeflerin öğrenci davranışına yönelik olması ve öğrenmelerin, onların düzeylerine uygun olarak düzenlenmesi onun başta gelen önemli niteliğidir (Ertürk,1998). Özellikle de “sanat eseri ortaya koyabilme”, “ilmî ve felsefî yazıları anlayıp değerlendirme”, “sanat metinlerini inceleyip yorumlayabilme” söz konusu alanlarla ilgili uzmanlaşma gerektirir. Her şeyden önce “Amaçlar gerçekleştirilecek nitelikte olmalıdır” (Varış, 1985:135).

Kazanımlar, ölçme ve değerlendirmeye ilgili bölümler hazırlanırken programın farklı yetenek, zevk ve kültür birikimine sahip öğrencilere seslenmesi gerektiği düşünülmüştür: “Her öğrenci metni, kazanımlar ve etkinliklerin işaret ettiği doğrultuda kendince değerlendirip yorumlayarak kendi evrenini zenginleştirecektir. Kazanımlar; değişmez doğrular, şüphe edilmez gerçeklikler öğretmeye yönelik hazırlanmamıştır. Aynı metinle farklı iletişimlerin gerçekleşebileceği konusu da gözden uzak tutulmamıştır” (Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı, 2005: 10).

Bireysel özelliklerden kaynaklanan çeşitlilik ve farklılık, sınıftaki hareketliliğin (dinamizmin) kaynağı durumundadır. Böylece sınıfta çok yönlü bir iletişim gerçekleşecektir. Sınıfın, öğrencilerin edebî metnin hissettirdiği ulusal ve evrensel kültürle zenginleşip metinle bütünleşerek estetik yaşantının sağladığı hazzın tadıldığı ve yaşandığı bir ortam olması arzulanmıştır (Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı, 2005: 10).

Bu düşüncelerle hazırlanan programda aşağıdaki genel amaçların gerçekleştirilmesi hedeflenmiştir:

1. Edebiyatın kültürel ve tarihî olandan hareketle dille gerçekleşen bir güzel sanat etkinliği olduğunu kavratmak.
2. Edebî eser ve metinlerin, ortaya çıktıkları dönemi, güzel sanatlara özgü duyarlılıkla yapı, tema, dil ve anlatım bakımlarından temsil ettiklerini sezdirmek.
3. Edebî metinleri yapı, tema, dil, anlatım ve anlam bakımlarından yazıldıkları dönemin zihniyetiyle ilişkilendirmek.
4. Ulusal ve evrensel değerlerin sanat eseri olan edebî metinlerde zenginleşerek varlıklarını nasıl sürdürdüklerini kavratmak.

5. Türkçenin, tarihî akış içinde yaşanan medeniyet daireleri çevresinde nasıl zenginleştiğini ve edebiyat dili hâline geldiğini kavratmak.
6. Toplumsal hayatın ve her türlü bireysel değerın edebî metinlerde nasıl yansıdığını belirlemek.
7. Türkçenin, Türk ulusunun kimliği olduğunu kavratmak.
8. Yeni düşünceler üretebilme yeteneğini geliştirmek.
9. Okuma zevki ve alışkanlığını geliştirmek.
10. Araştırma, tartışma, anlama, değerlendirme ve yorumlama yeteneklerini geliştirmek.
11. Öğrencilerin sanat zevk ve anlayışlarını geliştirmek.
12. Dille gerçekleştirilen sanatın etkinliklerini anlayabilecek zevk ve bilgi birikimini kazandırmak.
13. Dil ve edebiyat ilişkisini kavratmak.
14. Edebiyat ile diğer çalışma alanları ve bilim dalları arasındaki ilişkiyi kavratmak.
15. Zamanın akışına paralel olarak -en eski dönemden bugüne- Türk yaşama tarzını, düşüncesini, dil zevkini ve kültür hayatına özgü gelişmeleri edebî metinler çevresinde değerlendirmek.
16. Edebî metinlerden hareketle Türk kültür hayatının, tarihinin ve edebiyatının birbirinden ayrılmaz bir bütün oluşturduğunu kavratmak.

- 17.Edebî metinlerin zamanın getirdiği değişmelerle zenginleştini ve geliştini kavratmak.
- 18.Edebî eserler çevresinde Türk insanının kültür, anlayış ve zevk bakımından gelişmesini kavratmak.
19. Öğrencilerin; kazandıkları yöntem ve dikkatle karşılaştıkları her türlü yazılı ve sözlü metni anlamalarını, değerlendirmelerini ve yorumlamalarını sağlamak.
- 20.Başta sanat metinleri olmak üzere her türlü metinde ulusal ve evrensel kültür, düşünce ve zevk öğelerini belirlemek; bunlar arasındaki ilişkiyi kavratmak.
- 21.Her türlü insan etkinliğinin edebî eserlerde, sanata has duyarlılıkla dile getirilerek değerlendirildiğini kavratmak.
22. Öğrencilerin Türk ulusunun yaşadığı medeniyet daireleri ile Türk edebiyatının dönemlerini bu günden geçmişe yönelik bir dikkatle değerlendirip yorumlayacak düzeye ulaşmalarını sağlamak (Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı, 2005: 11).

Yapısalcılık ve öğrenci merkezli eğitimi öne çıkaran ifadelere yer verilen program ile: "...öğrencilerin; eleştirel düşünme, sorunları çözebilme, yaratıcı düşünme, araştırma-sorgulama, iletişimde bulunma becerilerini kazanmaları, bu becerileri geliştirmeleri hedeflenmiştir" (Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı, 2005: 12). Ayrıca öğrencilerin özellikle bilgi teknolojisinin olanaklarını kullanma konularında da beceri kazanmaları düşünülmüştür.

2.3.2.2. Dil ve Anlatım Dersi Öğretim Programı

"Dil ve edebiyat öğretiminde, XX. yüzyılda iletişim, dilbilim, anlambilim ve yorumbilim alanlarında ulaşılan düşünce ve gerçekleştirilen çalışmalardan

yararlanılarak; Türkçenin kullanımı esnasında kazandığı ve kazanabileceği her türlü değer ve özelliği öğrencilere beceri düzeyinde kazandırmak amacıyla, “Edebiyat Programı” yanında bir de “Dil ve Anlatım Programına” ihtiyaç duyulmuştur” (Dil ve Anlatım Dersi Öğretim Programı, 2005: 1). Önceki programlarda “*Kompozisyon*” ve “*Dilbilgisi*” olarak ayrılan dersler 2005 öğretim programında “*Dil ve Anlatım*” dersi içinde birleştirilmiştir.

Programda, “Dilin her düzey ve bağlamdaki kullanımını kavratmak, özelliklerini sezdirmek için bağımsız bir “Dil ve Anlatım” dersine ihtiyaç duyulmaktadır. Bağımsız veya edebiyat dersine bağımlı olarak verilen dilbilgisi ve kompozisyon derslerinin, dil ile anlatımın birbirinden ayrı düşünülmesine sebep olduğu bilinmektedir. Oysa dil ve anlatımı birbirinden ayrı düşünmek mümkün değildir” (Dil ve Anlatım Dersi Öğretim Programı, 2005) ifadelerine yer verilerek ayrı bir Dil ve Anlatım dersinin gerekliliği vurgulanmıştır.

Dil ve Anlatım dersinde, konuşulan ve yazılan dilin; anlamı, sesi, görünüşü, çağrışım değeri ve kurallarıyla bir sistem olduğu, bu sistemdeki öğelerin kullanım sırasında yeni değerler ve anlamlar kazandığı, her düzeydeki dil göstergesi ve dil birliklerinin şekil ve anlam olmak üzere iki yönünün bulunduğu; ancak bunları birbirinden ayırmanın olanaksız olduğu gibi nedenler temel hareket noktası durumundadır (Dil ve Anlatım Dersi Öğretim Programı, 2005)).

Anlatım dışında, dilbilgisi kurallarını öğretmenin, dilin özelliklerini ve ifade gücünü dikkate almadan “anlatım” üzerinde durmanın öğrencilere yarar sağlamadığı kabul edilmektedir. Programda “Dilbilgisine ayrılan derslerde ezberletilen kurallar bütünü, “dil ötesi dil”i öğretme gayreti olarak değerlendirilmelidir. Dilbilgisi kurallarını ezberleyerek hiç kimse iyi, doğru ve güzel yazı yazamamış ve arzu edilen düzeyde konuşamamıştır” ifadelerine yer verilmiştir (Dil ve Anlatım Dersi Öğretim Programı, 2005: 3). Bundan hareketle dil ve anlatım derslerinde dilbilgisi konularının, anlatım yöntemleri

veya yazın türleri gibi konularla birlikte sunulması amaçlanmıştır. Bu öğretim programında dilbilgisi konularının yazınsal metinden uzak bir konu olarak görülmesinin önüne geçilmek istenmiş; ancak bu konuların nasıl iç içe anlatılacağına yönelik bir örnek eğitim durumu oluşturulmamıştır. Öğretmenlerin hangi yöntemlerle bu bağdaştırmayı gerçekleştireceğinin açıklaması yapılmamıştır.

Programın hazırlanmasında, her düzeydeki dil birliğinin, kullanıldıkları bağlamda ses, anlam ve şekliyle, başka bir ifadeyle, gösteren ve gösterileniyle kendi içinde bir bütün olduğu, kendisinden daha geniş dil birliklerinde farklı işlevler yüklendiği; bu sebeple de kullanım anında özelliklerinin sezildiği göz önünde tutulmuştur (Dil ve Anlatım Dersi Öğretim Programı, 2005).

Dil ve Anlatım dersinin öğretim programında, bütün bunlar ve programın hazırlandığı dönemde ülkemizdeki anadili öğretimi ve kullanımı ile ilgili sorunların dikkate alınarak hazırlandığı vurgulanmaktadır. Programa göre “Dersin varlık sebebi düşünülerek adına Dil ve Anlatım denilmiştir. *“Türkçede dil ve anlatım”*, *“Türkçenin dil ve anlatımı”* gibi ifadelerle ihtiyaç duyulmamıştır. Bu derste öğrencilerin Türkçenin ifade gücü ve olanaklarını; dinleme, konuşma, okuma, anlama ve yazma becerilerini geliştirerek anlamaları; programda yer alan ünitelerde sıralanan kazanımlar, verilen etkinlikler ve açıklamalar doğrultusunda Türkçeyi kullanma becerilerini olgunlaştırmaları; yine bu dille bireysel ve toplumsal düzeylerde kültür zenginliklerinin bilincine ulaşmaları amaçlanmıştır” (Dil Anlatım Dersi Öğretim Programı, 2005: 2).

Dil ve Anlatım dersinin hareket noktası, dili kullanmanın, bilgidен çok beceriye dayandığı gerçeğidir. İnsan, kültür alanını ana diline göre ve ana dilinin olanaklarıyla şekillendirir, kendini ve dünyayı dil aracılığıyla anlamlandırır (2005 Dil Anlatım Dersi Öğretim Programı, 2005)

“Bu derste öğrencilerin kazandıkları dil becerileri ile kendilerini her düzeyde sözlü ve yazılı olarak iyi, doğru ve güzel ifade etmeleri; her türlü Türkçe metni doğru anlayıp yorumlayabilme alışkanlığı kazanmaları hedeflenmiştir. Sözü edilen beceriler, öğrencilerin kültür alanı (tinsel alan) ile ilişkilerini düzenlemelerini ve geliştirmelerini de sağlayacaktır. Program hazırlanırken öğrencilere; iletişim aracı olan dilin bireysel anlatımda kullanılmasına yönelik becerilerin kazandırılmasının yanı sıra; öğrencilerin bu becerileri anlatımda kullanmaları istenmiştir. Ayrıca kazandırılması hedeflenen dil ve anlatım becerilerinin kültür birikimiyle ilişkileri de sezdirilmeye çalışılmıştır. Bu becerilerle öğrencilerin kendi kimliklerinin bilincinde olan, evrensel değerlere ve gelişmelere açık; düşünen, hisseden ve bunları Türkçe ile ifade edebilen bireyler hâline gelmeleri amaçlanmıştır” (Dil Anlatım Dersi Öğretim Programı, 2005:2).

Programın hareket noktası ise ilköğretimi bitiren öğrencilerin, dili kullanma becerisi kazanarak zamanın ihtiyaçlarına cevap verebilecek aydın kişiler durumuna gelebilmelerini sağlamaktır (Dil Anlatım Dersi Öğretim Programı, 2005: 1). Buna göre hazırlanan programda soyut bilgiler verme, anlatımla ilgili önerilerde bulunma yerine; metinlerden hareketle öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma alanlarında becerilerini geliştirerek Türkçenin özelliklerini kavramaları; bu alandaki kişisel uygulamalarıyla dili her düzeyde doğru ve güzel kullanabilme zevki ve alışkanlığı kazanmaları hedeflenmiştir. Böylece Türkçenin sesini ve söyleyişini kendi benliğinde geliştirerek kullanabilen; bu dille düşünen, bireysel dünyasını zamanın gerektirdiği ölçüde genişletip derinleştirerek zenginleştirebilen; ilim ve felsefe yapabilecek temel beceri ve alışkanlıkları kazanan; bu dille inanan, hisseden, var olanı algılayan ve değerlendirebilen; Türkçenin evreninde kendisini çağdaş insan olarak hisseden; toplumla bütünleşmiş öğrenciler yetiştirmek amaçlanmıştır” (Dil Anlatım Dersi Öğretim Programı, 2005: 3).

Dil ve Anlatım dersinin yukarıda belirtilen özellikleri gerçekleştirmeye yönelik genel amaçları aşağıda sıralanmıştır:

1. Dilin rolünü ve önemini kavratmak.
2. Dil-kültür ilişkisini kavratmak.
3. İletişim aracı olarak dilin işlevlerini kavratmak.
4. Türkçeyi doğru ve güzel kullanma yeteneği kazandırmak.
5. Türkçenin dünya dilleri arasındaki yerini kavratmak.
6. Kelime, cümle ve metin düzeylerinde dil-anlam ilişkisini kavratmak.
7. Günlük hayatın ihtiyaçlarını karşılayacak yazma ve konuşma becerisi kazandırmak.
8. Metin ve metin parçalarını, doğru ve güzel okuma, doğru anlama ve yorumlama becerileri kazandırmak.
9. Anlatım türlerinin özelliklerini kavratmak.
10. Her anlatım türünde yazma becerisi kazandırmak.
11. Metin türlerinin özelliklerini kavratmak.
12. Dinlediklerini ve okuduklarını doğru inceleme ve anlama becerisi kazandırmak.
13. Türkçenin kendine özgü ses, yapı ve anlam özelliklerini metinler çevresinde kavratmak.
14. Dil bilgisi kurallarını; ses, kelime, kelime grubu, cümle ve metin düzeylerinde doğru uygulama becerisi kazandırmak.

15. Sanat metinlerini anlama, inceleme ve değerlendirme becerisi kazandırmak.
16. Tartışma, değerlendirme becerisi kazandırmak.
17. Türkçenin köklü bir dil ailesinden geldiği bilincini kazandırmak.
18. Türk diliyle edebî zevk ve estetik değerler taşıyan eserler verildiğini kavratmak.
19. Türkçenin millî birlik ve bütünlüğümüzün vazgeçilmez unsurlarının başında geldiğini benimsetmek.
20. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma faaliyetlerinde Türkçenin yazım kurallarına, söyleyiş özelliklerine ve inceliklerine özen göstermelerini sağlamak.
21. Dinlediklerini, okuduklarını, anladıklarını, düşündüklerini söz ve yazıyla planlı, etkili, akıcı, anlaşılır biçimde ifade edebilmelerini sağlamak.
22. Konuşurken ve yazarken anlatım kurallarına uymalarını sağlamak (Dil Anlatım Dersi Öğretim Programı, 2005: 2-3).

Liseler için hazırlanan Dil ve Anlatım öğretim programında da konu başlıkları, amaçlar, kazanımlar ve etkinliklerin ayrı ayrı listeler hâlinde verilmediği görülmektedir. Her sınıfta ve her üniteye öğrencilerin neler kazanacağı neyin, niçin ve nasıl öğretileceği, her bölümde belirtilmiştir.

Programda dilbilgisi öğretimine yönelik, kuralların ezberletilmekten kaçınıldığı özellikle vurgulanmıştır. Herhangi bir konuda yazı yazabilmenin küçükten büyüğe, parçadan bütüne ve basitten karmaşığa uzanan bir düzen içinde zamanla kazanılan bir beceri olduğu düşüncesinden hareketle

liselerde kazandırılmak istenen dil ve anlatım ile ilgili bilgi, beceri ve alışkanlıklar, önce sınıflara bölünmüş; daha sonra sınıflara ayrılan konular birbirini tamamlayan ünitelere ayrılmıştır (Dil Anlatım Dersi Öğretim Programı, 2005: 3).

2005 Dil ve Anlatım öğretim programında üniteler, dokuzuncu sınıfta altı, onuncu ve on birinci sınıfta üç, on ikinci sınıfta ise dört üniteden oluşmuştur.

Dokuzuncu sınıfta öğrencilere sesten paragrafa doğru anlatımda kullanılan birimlerin kavratılması ve bunların öğrenciler tarafından doğru ve güzel kullanımının kişisel beceriye dönüşecek düzeyde özümsemesi hedeflenmiştir. Onuncu sınıf programındaki üniteler anlatım türleri ve kelime çeşitleriyle ilgilidir. Öğrencilere anlatım türlerinin yanında kelime çeşitlerinin de anlatım türlerine örnek olarak verilen metinlerden hareketle kavratılması amaçlanmıştır. On birinci ve on ikinci sınıfın üniteleri ise ana hatlarıyla Türkçeyi doğru ve güzel konuşan, Türkçe ile yazılmış her türlü metni anlayan, yorumlayan ve değerlendiren; kendini ve herhangi bir konudaki düşünce ve duygusunu ifade edebilen insan yetiştirme hedefini gerçekleştirecek biçimde düzenlenmiştir (Dil Anlatım Dersi Öğretim Programı, 2005).

2.3.3. Dil ve Edebiyat Dersi Öğretim Programlarında Bulunması Gereken Özellikler

Dil ve edebiyat dersleri öğrencilerin anlama ve anlatma gibi temel dil becerilerinin geliştirilmesini sağlamaktadır. Duyguları terbiye etme, estetik zevk kazandırma, düşünce ve hayal dünyasını zenginleştirme, millî kimlik kazandırma da bu derslerin temel amaçlarındandır. Bu derslerde başarının yakalanması ve sürekliliğinin sağlanması ise etkili ve uygulanabilir öğretim programlarının hazırlanması ile olanaklıdır.

Kavcar (2005:4), dil ve edebiyat derslerinin programlarının hazırlanmasıyla ilgili olarak şu ifadelerle yer vermektedir: "Bu programları hazırlayanlar ve öğretmenler salt Türkologlardan oluşmamalı, yeni yaklaşımlardan haberdar olan kişilerden, uygulayıcılardan oluşmalıdır". Çünkü dil ve edebiyat eğitiminin amaçlarının gerçekleştirilmesinde derslerin ve ders içeriklerinin düzeni, akademik bir çaba gerektirmektedir. Bu nedendir ki konuların öğretilmesinde uygulanan izlem (strateji), yöntem ve tekniklerin çağın ve bilimsel anlayışın gereklerine uygun olarak geliştirilmesi sağlanmalıdır.

Çotuksöken (1997), dil ve edebiyat derslerinin çağdaşlaştırılması gerektiğini; çağdaş yazar ve şairlere yer verilerek öğrencilere okuma sevgisi kazandırabilen, Türkiye koşullarına uygun ve toplumun beklentilerine yanıt verebilecek bir dil ve edebiyat öğretimi programına gerek duyulduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda çağın gereklerine uygun olarak dil ve edebiyat öğretimi programlarının yeni düşünceleri anlayabilen, onları değerlendirmede yürekli davranabilen, eleştirel bir bakış açısı elde etmiş bireylerden oluşan demokratik bir toplum için bilgi değil beceri ağırlıklı bir ders olarak tasarlanması gerekmektedir.

Sever (2008: 440- 441), demokratik kültürün insan, yurt ve doğa sevgisi üzerine yapıldığını; erken çocukluk dönemlerinden başlayarak bireyin bu sevgi bileşenlerini oluşturmasına ilişkin uyarılarla buluşturulması gerekliliğine dikkat çekmektedir. O halde dil ve edebiyat öğretimi süreci de demokratik toplumun gereksinim duyduğu birbirini anlama ve kendi düşüncesini anlatma becerilerini geliştirmeye dönük bir sorumluluk üstlenecek biçimde düzenlenmelidir.

Dil ve edebiyat derslerinin ana kaynağı, yazınsal ve öğretici metinlerdir. Her iki türe ait metinlerin de dengeli biçimde dil ve edebiyat derslerinde kullanılması gerekmektedir (Güneyli, 2007: 84). Çünkü ancak yazınsal ve öğretici metinlerin odakta olduğu bir öğretim programı yoluyla

edebiyatın ve dilin asıl işlevleri yerine getirilebilecektir. Aksi halde çağın gereklerine uygun, evrensel değerleri benimsemiş araştırmacı, eleştirel okur düzeyine erişmiş, duygu ve düşüncelerini etkin biçimde aktarabilen, insanlara ve çevresinde olup bitenlere duyarlı bireyler yetiştirmek olanaksızdır. Bu nedenle öğrenciler dil ve edebiyat derslerinde seçkin yazınsal ve öğretici metinlerle tanıştırılmalıdır.

Nitelikli yazınsal ve öğretici metinlerle öğrencileri buluşturan, öğrencilere ulusal ve evrensel bir edebiyat kültürü sunan bir dil ve edebiyat öğretimi sürecinde gerçekleştirilen çeşitli öğrenme-öğretme etkinlikleriyle öğrencilerin okumak kadar yazma becerisi, dinleme becerisi ve konuşma becerisi de gelişecektir. Etkili bir dil ve edebiyat öğretimi süreci, öğrencilere kendi duygu ve düşüncelerini sözlü ve yazılı olarak aktarabilme becerisi kazandırabilmelidir (Çelik, 2011).

Dil ve edebiyat eğitiminin bir sanat eğitimi olarak düşünülmesi, bütün uzmanlarca kabul gören bir görüştür. Sanat eğitiminde hissetme ve algılama, sezgisel bir yetenek, eleştirel bir bakış, yorumlama gücü/anlamlandırma becerisi, edinilmesi gereken ilk becerilerdir. Bu nedenle dil ve edebiyat öğretimi sürecinde diğer güzel sanatlarla yoğun ilişkiler kurmak gerekir. Resim, müzik, yontu, sinema gibi sanatlara ait yapıtlar, dil ve edebiyat derslerinde önemli bir yer tutmalı ve bu yapıtlar dersle bütünleştirilmelidir (Çotuksöken, 2002:127). Sever (2007:224)'e göre diğer güzel sanatların yanı sıra anadili öğretimi sürecinde sanatsal karikatürlerin de etkilice kullanılması gerekir; çünkü karikatürler etkileşim sürecinde "kişinin duyma ve düşünme dürtüsü"nü devindirmektedir. Sanatsal karikatürler, öğrencilerin düşüncelerini özgürce dışa vurmalarını sağlama açısından önemli ders uyarıcıları olarak görülmelidir.

Çağdaş bir toplumun temel ögesi olan özgür düşünceli, eleştirel ve demokratik bireylerin yetiştirilebilmesi için dil ve edebiyat öğretimi süreci, öğrencileri ezberleyip unutmaya koşullandıran biçimde değil; onların özgürce

duyup düşünmelerini sağlayıcı bir yaklaşımla tasarlanmalıdır. Bu nedenle ortaöğretim evresinde dil ve edebiyat öğrenimi gören öğrencilere dilbilgisi ve edebiyat tarihi alanlarının durağan bilgilerini yüklemek yerine, çağdaş öğretim-öğrenme yöntem ve teknikleriyle onları yaratıcı düşünmeye yöneltmek gerekmektedir. Çünkü edebiyat tarihiyle sınırlandırılmış bir edebiyat öğretimi yararlı olmaktan çok zararlı olacaktır (Dilidüzgün, 2001).

Yazı dilinin kurallarını ortaya koymaya yarayan dilbilgisi (Eker, 2002: 20), Türkiye’de gerçekleştirilmiş tüm dil ve edebiyat dersleri öğretim programlarında geniş yer tutmakta, ilköğretimden getirilen bu öğrenmeler ortaöğretimde yinelenmektedir. Etkili bir dil ve edebiyat öğretimi programında dilbilgisi öğrenmelerinin de tıpkı edebiyat ile ilgili öğrenmeler gibi yazınsal ve öğretici metinler tanıklığında gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Dilbilgisi konuları edebiyat dersinden soyutlanarak değil onunla ilişkilendirilerek sunulmalıdır. Edebiyat konuları işlenirken sırasıyla dilbilgisi konuları metinler üzerinde anlatılmalı, uygulamalar gerçekleştirilmeli ve böylece dilbilgisel öğrenmeler kalıcı duruma getirilmelidir (MEB, 2005: 8).

Öğretmen odaklı gerçekleştirilen dil ve edebiyat dersleri “öğretme” peşinde koşarken ister istemez öğrenciyi dersten uzaklaştırmaktadır. Ayrıca “...çağdaş eğitimde artık öğretmeden çok öğrenmeden, öğretmen değil öğrenci odaklı öğrenmeden söz edilmektedir” (Adalı, 2002:137). Örneğin dil ve edebiyat derslerinin en önemli etkinliklerinden biri olan metin çözümlemelerinde öğrenci odaklı öğrenme gerçekleştirilmelidir; çünkü metnin okur tarafından anlaşılabilmesi için iletişimin temel paylaşımcıları olan gönderici (yazar) ile alıcının (okurun) iletişime istekli olmaları gerekmektedir. Bu isteklilik bir önkoşuldur (Göktürk, 1986).

Etkili bir dil ve edebiyat öğretiminde olması gereken bir diğer nitelik değerlendirme yöntemlerinin çağdaş yaklaşımlarla yeniden düzenlenmesidir. Öğrencilerin neleri ne derecede öğrendiklerini belirlemeye çalışan klasikleşmiş ölçme ve değerlendirme uygulamalarının yanı sıra, öğrencilerin

edindikleri bilgilerini ne derece kullanabildiklerini belirlemeye çalışan yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşımları dil ve edebiyat öğretimi ortamlarına taşınmalıdır (Kutlu, 2003). Öğrencilerin genellikle bilgi ve kavrama basamağı düzeyinde davranışlarının sınındığı geleneksel yazılı yoklamaların yerine öğrenme sonunda değil öğrenme sürecinde kullanılmak üzere çağdaş değerlendirme araçları, projeler, ödevler vb. düzenlenmelidir.

Yılda bir kez yapılan bilgiyi araştırma-inceleme üzerine kurulu dönem ödevleri yerine öğrencileri yazınsal nitelikli ve öğretici metinleri okuyup yorumlamaya; yazınsal metinleri sinemayla, tiyatroyla, resimle veya müzikle birlikte düşünmeye; iki metni karşılaştırmaya dayalı çalışmalar yapmaya alıştırmak gerekmektedir (Acar, 2002). Yazma, konuşma, okuma becerileri üzerine öğrenciler düzenli aralıklarla sınanmalı; öğrencilerin gerçekleştirdiği etkinliklerle onların yazım, noktalama ve dilbilgisi kurallarını kullanma becerileri gözden geçirilmelidir. Bunların dışında öğrencilerin yalnız sonuç aşamasında değil bir dönem sürecinde gerçekleştirdikleri etkinliklerle değerlendirilebilmeleri için kişisel etkinlik dosyası düzenlemeleri sağlanmalıdır.

2.4. Dil ve Edebiyat Ders Kitaplarının Niteliği

Toplumların kalkınmaları, çağdaş yaşam çizgisini yakalamaları eğitim politikalarını çağın gereklerine ve beklentilerine göre yeniden yapılandırmalarıyla ilgilidir. Çağın gereksindiği insanı yetiştirmede ise eğitim programları ve yeni öğretim yöntemlerinin rolünün yadsınamayacağı ortadadır. Bu bağlamda programın yönlendirdiği ve Türk eğitim sisteminde her tür ve düzeydeki okulda işlevsel özelliği olan ders kitapları da ayrı bir önem kazanmaktadır (Işıksalan, 2002).

Milli Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği'nde ders kitabı, "örgün ve yaygın eğitim kurumlarında kullanılmak üzere, içeriği öğretim programları doğrultusunda hazırlanmış, gerektiğinde fasikül halinde

de üretilebilen basılı eser” olarak tanımlanmaktadır (MEB, 1995). Tanımda da görüldüğü gibi ders kitaplarının, öğretim programının hedeflerine uygun bir şekilde hazırlanmış olması önemlidir. Çünkü ders kitapları, öğretim programları temel alınarak hazırlanmaları ve programlarda çoğunlukla soyut olarak belirtilen kazanımların somut görünümüleri şeklinde ortaya çıkan araçlar olmaları (Demirel ve Kiroğlu, 2006; Kılıç ve Seven, 2006) bakımından öğretim programlarının adeta bir aynası gibi işlev görmektedir. Öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin neler öğreneceğini, öğretmenlerin neler öğreteceğini önemli ölçüde etkileyen bir kaynak (Küçükahmet, 2003: 18) olan ders kitaplarının, bu açıdan bakıldığında doğru ve güncel bilgileri içermesi, öğrencileri araştırmaya yönlendirmesi, konuyu tamamlayan görsellerle zenginleştirilmesi, öğrencilerin kazanımlara ne ölçüde ulaştığının belirlenmesinde kullanılacak etkinlik içi ve ünite sonu değerlendirme bölümlerinin bulunması vb. özelliklere sahip olması gerekmektedir.

Günümüzde ders kitabı teknolojik gelişmelerin de etkisiyle, öğretimin tek aracı olma özelliğini yitirmiş olmakla birlikte hala ilk ve en önemli ders aracı olma özelliğini korumaktadır (Coşkun 1996: 59–60). Nitekim Kolaç (2003) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarına göre ders kitaplarının en çok ve en yaygın kullanılan araç olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra programlarda yer alan konulara ilişkin temel başvuru kaynağı olduğu da ortaya konmuştur (Küçük, 1996; Kılıç ve Seven, 2006). Bunda ders kitaplarının, öğrenci ve öğretmenlerin dersleri ile ilgili iletişimi sağladıkları ana materyal olmaları, öğrenme-öğretme sürecini büyük ölçüde şekillendirmeleri, ihtiyaç duyulan farklı araç ve gereçlere ulaşılması ile ilgili yönergeleri barındırmaları gibi özelliklere sahip olmalarının etkili olduğu söylenebilir.

Ders kitapları öğretim programı, öğretmen ve öğrencinin bulunduğu ortak bir noktadır ve bireylere eğitimin hedeflerinin belirlenmesi ile başlayan güncel yaklaşımların eğitime yansımalarından öğretim programlarına, öğrenme-öğretme süreçlerinden etkinliklere, öğretmen ve öğrencinin rollerinden bir sınıf ortamında bir ders saatinde yaşananlara kadar bütün

aşamaları inceleme olanağı sunmaktadır. Bu açıdan bakıldığında bir ülkede kullanılan ders kitaplarının nitelikleri, o ülkenin eğitiminin kalitesi hakkında önemli ipuçları verir. Baskı kalitesi, kullanılan kâğıt, fiyatlar, içeriğin zenginliği, kullanılma oranları, öğrenciye görelilik, dil ve anlatım özellikleri bu kalitenin göstergelerinden bazılarıdır (Kaya, 2002).

Kolaç (2003), ders kitaplarının “öğretim programlarında yer alan konulara ilişkin bilgiyi planlı, düzenli ve aşamalı olarak içerdiği için geliştirilen diğer modern ders araçlarına rağmen öğretmen ve öğrencilerin temel başvuru kaynağı, vazgeçilmeyen ders aracı olma özelliğini koruduğunu” belirterek ders kitaplarının eğitimdeki yerini vurgulamıştır. Bu açıdan değerlendirildiğinde ders kitaplarının, bilgi dolu ansiklopediler yerine toplumun değerlerini, bakış açılarını yansıtan kaynaklar olarak hazırlanması önemlidir. Bir ders kitabı, öğrencinin ilgisini çekebilmeli, öğrencide derse karşı ilgi uyandırabilmekle beraber, öğrenciyi kendi başına öğrenmeye de teşvik etmelidir. Teknik açıdan ise bir ders kitabı, mimari bir yapı gibi ele alınmalıdır. Kitabı oluşturan sayfaların rengi, yazılarda kullanılan harfler, yer alan resimler ve görsel materyaller bu uyumu destekleyici nitelikte ve modern araştırmalar doğrultusunda olmalıdır (Hesapçioğlu, 1994: 300-302; Şahin ve Yıldırım, 1999: 48-54;119- 123; Ceyhan ve Yiğit, 2003: 62-72). Ayrıca ders kitabını oluşturan öğeler bütünlük ve uyum göstermelidir.

Günümüz eğitim anlayışında görsel uyarıcıların artmasıyla birlikte kalite de artmış ve çeşitlenmiştir. Öğrenci dersten önce belki de öğretmeninden önce ders kitabıyla karşılaşmaktadır. Bu anlamda ilk izlenim çok önemlidir. Öğrencinin yaşına ve düzeyine uygun hazırlanmış, albenisi olan kitaplarla eğitim daha zevkli ve verimli hale gelmektedir.

Öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin gelişmesi için de ders kitaplarında kullanılan görsellere büyük ihtiyaç vardır. Ders kitaplarındaki görsel tasarımın genel amacı, öğrenciyi kitaba yakınlaştırmak, kitabı ilgi çekici hâle getirmektir. Ders kitaplarındaki resimlemeler, çocuğa bilgi ve

davranış kazandırma amacını güder. Resimlemelerdeki görsel kalite ve estetik ne kadar sağlamsa algılama da o kadar iyi olmaktadır. Çocukların estetik duygularının gelişmesinde ve kitap okuma alışkanlığı edinmelerinde iyi tasarlanmış kitapların rolü büyüktür.

Öğrenme-öğretme süreçlerinde ders kitaplarının etkili ve verimli olabilmesi, olumsuzlukların en az düzeyde olması için öncelikle ders kitaplarının nitelikli olması gerekir. Çünkü yurt ve dünya sorunları üzerinde düşünen, tartışan, sorgulayan, yapıcı ve yaratıcı bireyler yetiştirmek ancak nitelikli ve çağdaş ölçülerde yazılmış ders kitaplarıyla mümkündür (Işıksalan, 2002). Bir ders kitabının niteliği ise birden çok etkenle ilişkilidir. Her şeyden önce ders kitabı öğretim programı ile tutarlılık göstermelidir. Bu gerekliliğin temelinde yatan neden, ders kitaplarının öğretim programlarının uygulanmasında en çok başvurulan ders aracı olmasındandır. Ders kitaplarının en çok başvurulan ders aracı olmasının sebebi ise öğretim programının bütün öğelerini içermesi özelliğinden kaynaklanmaktadır (Kılıç ve Seven, 2006). Bunun içindir ki programın amacına ulaşabilmesi, programa göre hazırlanan ders kitaplarının, öğretim programının amaçlar, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve ölçme-değerlendirme öğelerini kapsamaları ile olanaklıdır. Bütün bunların yanı sıra ders kitapları, biçim ve içerik açısından da eğitici unsurlar içermelidir. Küçükahmet (2004) 'e göre, "Ders kitapları bilgi dolu bir ansiklopedi olmaktan çok öğretici bir nitelik taşımalı, bir başka ifade ile öğrenmeye rehber olmalıdır".

Bir ders kitabında yer alacak konular bir bütünlük içinde diğer disiplinlerle ilişkilendirilerek ve bunu gerçekleştirirken de içeriğe uygun öğretim yöntem ve izlemleri(stratejileri) kullanılarak verilmelidir (Duman ve Çakmak, 2004: 19). Ders kitabının en önemli öğesinin içerik olduğu göz önüne alındığında, içeriğin belirlenmesinde öncelikle içeriğin evrensel anlamı ve bilimsel geçerliliğine, öğrencilerin gelişim düzeyi ile ilgi ve ihtiyaçlarına uygunluğuna, kültürel ve sosyal bakımdan anlamlı olmasına dikkat edilmelidir (Tertemiz, Ercan ve Kayabaşı, 2004).

Ülkemizde ders kitaplarında bulunması gereken nitelikleri belirleyen ve uygulayan kurum Millî Eğitim Bakanlığı (MEB)'dir. MEB, örgün ve yaygın eğitim kurumlarında kullanılacak ders kitabı ve diğer eğitim araçlarının nitelikleri, hazırlanması, incelenmesi ve değerlendirmesine ilişkin usul ve esasları Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği (MEB-TD, 1995) ile düzenlemiştir. Bu düzenleme ile ders kitapları için ölçütler tespit edilmiş, ders kitaplarında bulunması gereken nitelikler belirlenmiştir. Bunun yanı sıra Türk Standartları Enstitüsü tarafından oluşturulan ölçütler de vardır. TS 10220 Ders Kitapları Standardı, her tür ve derecedeki eğitim öğretim kurumlarında kullanılan ders kitaplarını kapsamaktadır. TS 10220 Ders Kitapları Standardı ile ders kitabı, kitap yaprağı, sayfa, kitap kapağı, gramaj, punto, kitap boyutu ve sırt kavramları tanımlanmış, bir ders kitabında olması gereken ölçütler belirlenmiştir (Kaya, 2006).

Hızla değişen bilgi ve iletişim teknolojilerine rağmen önemini ve yerini koruyan ders kitapları, çağın ihtiyaçlarına göre geliştirilerek yenilenmektedir. Bu gelişimin sonucu olarak ülkemizde de ders kitapları, 2005 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından öğretim programlarının yenilenmesine paralel olarak yapılandırmacı bir anlayışla yeniden yazılmıştır.

Dil ve edebiyat dersleri de söz konusu anlayış doğrultusunda 2005–2006 eğitim-öğretim yılından başlayarak yeniden düzenlenmiş, “Türk Edebiyatı” ve “Dil ve Anlatım” adı altında iki ayrı ders olarak biçimlendirilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı- Ortaöğretim Genel Müdürlüğü [MEB- OGM], 2009). Yenilenen öğretim programlarına göre hazırlanan ders kitapları da bu içerik ve adlara uygun şekilde, doğası gereği içeriğin yapılandırılmadığı, çoklu bakış açılarına yer verildiği, yaparak yaşayarak öğrenmenin esas olduğu yapılandırmacı yaklaşım temel alınarak hazırlanmıştır (Konur-Ergene, 2011).

Dil ve edebiyat dersleri küreselleşen dünyada kendi kimliği ve kişiliği ile var olması beklenen insanı yetiştiren dersler olmaları bakımından örgün eğitimin en önemli dersleridir. Bu derslerde dil ve kültür mirası tanıtılarak

toplum içinde birey olma mücadelesi veren insanın önüne seçkin örnekler konulması beklenir. Çünkü dil ve edebiyat derslerinin temel amacı bireylerin anadilini en yetkin biçimde öğrenmelerini sağlayarak anlama-anlatma becerisi gelişmiş demokratik, duyarlı bireyler yetiştirmektir. Bu açıdan bakıldığında dil ve edebiyat ders kitapları da dersin amaçlarının gerçekleşmesinde kullanılacak temel araçlar olarak karşımıza çıkmaktadır.

Ders kitabı, özellikle dil öğretiminde temel dil becerilerini kazandırmak için önemli bir işleve sahiptir. Bu işlev, kitaplarda yer alan metinlerden kaynaklanmaktadır. Çünkü temel dil becerileri olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma bu metinlerden hareketle hazırlanan etkinlikler yoluyla kazandırılmaya çalışılmaktadır (Duman, 2003; Çeçen ve Çiftçi, 2007: 39).

Anadili öğretiminde metin ne derece önemliyse, edebiyat öğretiminde de o derece önemlidir. Çünkü metin, bireyin estetik duyarlılığının gelişimi için doğal bir öğrenme ortamıdır ve duyuların, estetik kültürün gelişimine çok boyutlu bir katkı sağlamaktadır. Bunun yanı sıra millete ait değerler de yine yazınsal metinlerle yaşatılmakta ve geleceğe aktarılmaktadır. Bu açıdan bakıldığında metin, hem anadili hem de edebiyat öğretiminde merkezde yer almakta ve bütün dilsel etkinliklerin hareket noktası olmaktadır (Duman, 2003; Çelebioğlu, 2007).

Yazınsal metinler, diğer metin türlerinin daha ötesinde bir önem taşımaktadır. Çünkü “bir dilin en yetkin kullanımı yazınsal nitelikli metinlerde görülür. Şiir, roman, öykü gibi sanatçının sezme ve duyma gücünü somutlayan bu yaratılar, yaratıldığı dilin anlatım güzelliğini ve ulusun kültürünü yansıtır” (Sever, 2002:192). Nitekim Kavcar (1999:6) da “Edebiyat eseri, insanı ve çevresini tanıtır. İnsanın kendisiyle, başkalarıyla, doğal ve toplumsal çevresiyle çatışmalarını yansıtır. Edebiyat eserleri hem bireysel hem de toplumsal hayatla ilgili olarak iyiye, güzele, doğruya yönelme ve yeni değerler kazandırma yolunda telkinlerde bulunur, insanları bunlar doğrultusunda eğitir” ifadeleriyle yazınsal metnin önemini vurgulamaktadır.

Dil ve edebiyat öğretiminde içeriğin seçiminde görülen en büyük sorun çağdaş edebiyat metinlerine yer verilmeyişidir. Kendi dönemi ya da kendi dönemine yakın metinlerle tanışamayan öğrenci, ister istemez edebiyat dersinden soğumakta, onu adeta zorunlu olarak ezberleyip sınıf geçmektedir (Işıksalan,2009). Nitekim Kavcar (1994:138)' ın “Öğrencilerimize, Türk dili ve edebiyatının son 50 yıllık örneklerini hiç sunamıyoruz. İşte bu gerçekten büyük bir eksiklik. Böyle olunca okulla çevre ve basın yayın dünyası arasında büyük bir kopukluk doğuyor, okul çok geride kalıyor. Okumaya karşı zaten genel olarak ilgisiz olduğumuz için okuma sevgisi kazandırmak daha da zorlaşıyor” saptaması da bu düşünceyi desteklemektedir. Oysa edebiyat öğretiminin amaçları arasında, “Okumanın vazgeçilmez bir ihtiyaç olduğu”; “Çağdaş veya çağa yakın seçilen metinler aracılığıyla öğrencide okuma zevkini ve alışkanlığını geliştirmek” maddeleri hemen hemen her Türkçe ve edebiyat programında yer almaktadır.

Geçmiş dönemlerde uygulanan dil ve edebiyat öğretim programlarının metin ağırlıklı değil de edebiyat tarihi bakış açısıyla hazırlanmış olmasının doğal bir sonucu olarak bu derslerde, kendine özgü anlatım, içerik ve biçimleriyle yazınsal metinlerin okunmasına ilişkin bir eğitim yapılmadığı, bunun yerine kronolojik bir yaklaşımla belli akımlar, yazarlar ve bu yazarların yapıtlarından bölümler okutulduğu görülmektedir (Munzur, 1999; Dilidüzgün,1996; Işıksalan, 2001). 2005 yılında yenilenen dil ve edebiyat öğretim programlarının yeniden hazırlanması gerekçesinin altında da geleneksel edebiyat öğretiminin artık eskidiği ve işlevini yitirdiği gerçeği yatmaktadır (Işıksalan, 2009). Hazırlanan programda soyut bilgiler verme, anlatımla ilgili tavsiyelerde bulunma yerine; metinlerden hareketle öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma alanlarında becerilerini geliştirerek Türkçenin özelliklerini kavramaları; bu alandaki kişisel uygulamalarıyla dili her düzeyde doğru ve güzel kullanabilme zevki ve alışkanlığı kazanmaları hedeflenmiştir (MEB, 2005:2).

2.4.1. Dil ve Edebiyat Ders Kitaplarının Tarihsel Gelişimi

Okullardaki eğitim, ülkenin eğitim politikasını uygulamaya dönüştürme amacına hizmet etme rolü üstlendirilmiş programlarla ve bu programların yansıması olarak hazırlanan ders kitaplarıyla gerçekleştirilmektedir (Kaya, 2002). Bu anlamda Harf Devriminden 2005 öğretim programına kadar okutulan dil ve edebiyat ders kitaplarının genel olarak dönemlerindeki eğitim programlarına uygun olarak hazırlandığı söylenebilir.

Harf Devriminden 2005 yılına değin dil ve edebiyat ders kitapları ana hatlarıyla incelendiğinde kitapların gelişimini üç döneme ayırmak mümkündür: Bunlar 1930' dan 1960'a; 1960'tan 1990'a ve 1990'dan 2005' e kadar olan dönemler şeklinde sınıflandırılabilir (Demiral, 2005).

1930'dan 1960'a kadar geçen sürede ders kitaplarının edebiyat tarihi ve edebiyat antolojisi tarzında hazırlandığı gerçek bir eğitim aracı olarak tasarlanmadığı görülmektedir. Bu dönem kitaplarının gerek görsel eğitsel tasarım gerekse de bilimsel içerik ve ölçme değerlendirme açısından istenen düzeyde olmadıkları söylenebilir. Bu dönemde yazılan ders kitaplarında oldukça uzun metinlere yer verilmiştir. Özellikle de 1930 ve 1940 yıllarının dil ve edebiyat ders kitapları sadece metinlerden oluştukları için adeta bir antoloji havası taşımaktadır. Bu tutum ders kitaplarının bu dönemlerde sadece yazar ve eserleri tanıtan bir araç olarak düşünüldüğünü göstermektedir.

1955'te liselerin 4 yıla çıkması ile dil ve edebiyat ders kitaplarının sayısı da 4' e çıkarılmıştır. Lise 1 ve Lise 3 kitapları değişmezken; Lise 2 programı İslamiyet öncesi Türk edebiyatından 18. yüzyıla kadar ve 18. Yüzyıldan Batı etkisinde gelişen Türk edebiyatının Milli edebiyat dönemine kadar olmak üzere ikiye bölünmüştür (Demiral, 2005). Bu dönemde yazılan ders kitaplarının genel olarak dil ve anlatım açısından dönemine göre sade

bir dille ve Türkçenin gelişimi de düşünülerek hazırlanmış oldukları görülmektedir.

1960'tan 1990' a kadar yazılan ders kitapları görsel ve tasarım açısından yine yetersiz olmakla birlikte, bilimsel içerik, dil ve anlatım, ölçme ve değerlendirme bölümlerinde gelişmeler gözlenmektedir. Özellikle 1970'li yıllardan başlanarak ders kitaplarının edebiyat tarihi havasından biraz daha kurtarılmaya çalışıldığı, metnin kavranması ve pekiştirilmesine yönelik soruların ise daha nitelikli bir duruma getirildiği söylenebilir. Nitekim 1976' da ilk kez Türkiye dışındaki Türklerin edebiyatlarının ders kitaplarına girmesi de bu çabanın sonucudur.

1990' dan önceki ders kitaplarının en önemli özelliği metinlerin uzun tutulmasıdır (Işıksalan, 2002). Yer yer üç-dört sayfayı bulan metinler öğrencinin dikkatini dağıtmakta ve anlaşılmayı zorlaştırmaktadır. Bu durum öğrencinin metnin tamamını görmesi için düşünülmüş olsa da dersin amaç ve hedefleri düşünüldüğünde öğrenciyi ezbere itmekte, öğrencinin kendi düşüncelerini ifade etme olanağını kısıtlamaktadır.

Genel hatlarıyla 1990' a kadar okutulan ders kitaplarında yazar ve eser tanıtımıyla yetinildiği, öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarının ikinci plana atıldığı söylenebilir. Bu tutum, 12. ve 18. yüzyıl arasını işleyen bölümlerde daha çok kendini göstermektedir.

1990'dan sonra eğitim alanındaki gelişmelere paralel olarak ders kitapları da yeniden düzenlenmiştir. 1993'te de kredili sisteme geçilmesi nedeniyle liseler 4 yıla çıkarılmış dolayısıyla ders kitabı sayısı da 4' e çıkmıştır. Lise 1 ve Lise 3 kitapları değişmezken; Lise 2 programı İslamiyet öncesi Türk edebiyatından 18. yüzyıla kadar ve 18. yüzyıldan Batı etkisinde gelişen Türk edebiyatının Milli edebiyat dönemine kadar olmak üzere ikiye bölünmüştür.

Bu dönemde ders kitapları asıl kimliklerine kavuşmaya başlamış; ders kitabının bir eğitim aracı olduğu, kuru bilgilerin aktarılması için kullanılmaması gerektiği anlayışı yerleşmiştir. Bu yönde yapılan işlerin en önemlisi ders kitaplarının tek yazar yerine komisyonlara yazdırılmasıdır(Demiral, 2005). Türk Dili ve Edebiyatı yanında diğer alanlardan da uzmanların yardımıyla daha nitelikli ve işlevsel bir ders kitabı hazırlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca seçilen metinler giderek kısalmış ve daha işlevsel bir özellik kazanmıştır. Metin seçiminde dönemin en önemli isimlerinin en tanınmış eserleri alınmıştır. Bu durum dil ve edebiyat öğretiminde “yazar mı eser mi yoksa öğrencilerin duygu ve düşünceleri mi dikkate alınmalı?” sorusunu gündeme getirmiştir (Demiral, 2005). Yine bu dönemde en önemli sorunlardan biri olan biçim sorunu üzerine gidilmiş ve ders kitaplarının görsel ve eğitsel tasarım açısından öğrencilerin seveceği bir şekilde getirilmesi amaçlanmıştır. Bunun yanında daha sade ve anlaşılır bir dil kullanımına özen gösterilmiş, ölçme-değerlendirme bölümünün nitelikli bir hale gelmesi sağlanmıştır.

Ana hatlarıyla üç dönem halinde sınıflandırılan ders kitaplarına genel olarak bakıldığında, ders kitaplarında konuların mantık sırasına göre verildiği görülmektedir. Ancak Mehmet Kaplan’a ait 1976 baskılı Lise 1 kitabında tarihsel sıra yerine tür sırası verilmiş ve bu durum önsözde “türlerin tarihsel gelişimine katkı sağlayacağı” şeklinde açıklanmıştır (Baltoprak- Kırmacı, 2006). Ayrıca Mustafa Nihat ÖZÖN ve Kemal DEMİRAY ile Abdurrahman NİSARİ’ye ait 1950 ve 1960’lı yıllara ait kitaplarda dilbilgisi bölümleri yer alırken; diğer ders kitaplarında dilbilgisine yer verilmemiş, bunun yerine her sınıf için ayrı bir dilbilgisi kitabı basılmıştır.

2005-2006 yılından itibaren ise kademeli olarak uygulamaya konulan öğretim programlarıyla birlikte dil ve edebiyat ders kitapları “Dil ve Anlatım” ile “Türk Edebiyatı” olarak ayrı ayrı yazılmaya başlanmıştır.

2.4.2. 2005 Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım Ders Kitapları

Türkiye’de 2005–2006 eğitim-öğretim yılından başlayarak “Türk Dili ve Edebiyatı” dersleri; “Türk Edebiyatı” ve “Dil ve Anlatım” adı altında iki ayrı ders olarak biçimlendirilmiş; dolayısıyla ders kitapları da bu içerik ve adlara uygun biçimde hazırlanmıştır. 2005 yılı öğretim programının uygulamaya konulmasıyla hazırlanan dil ve edebiyat ders kitaplarında, “bireysel farklılıkları dikkate alan öğrenci merkezli öğrenme ve öğretme stratejileri” nin benimsendiği vurgulanmıştır (MEB,2005). Bu ders kitaplarında, öğrenci bütün etkinliklerin merkezinde tutulmaktadır. Ayrıca öğrencilere Türk Edebiyatı ve Dil ve Anlatım derslerinin birbirinden bağımsız dersler olmadığı iletisi verilmeye çalışılmaktadır.

Yenilenen ders kitaplarında, dil ve edebiyat öğretimi doğrudan açıklamalar yoluyla değil; daha çok öğrencilerin ilköğretimde kazandıkları düşünülen dil becerileri aracılığıyla “uygulamaya” yönelik yapılmıştır (MEB, 2005). Bu durum, dil ve edebiyat ders kitaplarının öğrencilere sunduğu bir ayrıcalık olarak algılansa da kitaplarda yer alan yüzlerce soru ve etkinlik nedeniyle bu kitaplar, alıştırmaya ve etkinlik kitaplarının ötesine geçememiştir.

Aşağıda 2005 dil ve edebiyat öğretim programları doğrultusunda hazırlanan Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım ders kitaplarının içerikleri üzerinde durulmuştur:

2.4.2.1.Türk Edebiyatı Ders Kitapları

2005 Türk Edebiyatı öğretim programı, Türk Edebiyatı derslerinde, öğrencilerin metinleri önce yapı bakımından çözümlemeleri; tema, dil ve anlatım, anlam bakımlarından incelemeleri; sonra da yorumlamalarını sağlamak üzere hazırlanmıştır (Konur-Ergene, 2011). Öğrencilerin, Türk Edebiyatı derslerinde işlevini bilmeden ezberledikleri edebiyat tarihi ve edebî kişilikler hakkındaki bilgiler yerine metni çözümleme, anlama ve yorumlama

becerilerini kazanmaları ve bunlardan yararlanarak estetik yaşantının zevkine varmaları amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, Türk Edebiyatı 9. Sınıf ders kitabında; genellikle yakın dönem Türk Edebiyatı'ndan seçilen örnekler (Asaf Hâlet Çelebi, Mehmet Kaplan, Bahattin Özkışı, Nazım Hikmet Ran, Sait Faik Abasıyanık, Atilla İlhan, Cahit Sıtkı Tarancı, Melih Cevdet Anday vd.) çevresinde, farklı tarz ve türdeki metinlerin (şiiir, masal, destan, hikâye ve roman, Karagöz ve seyirlik oyunları, tiyatro, makale, deneme, sohbet, gezi, günlük vesaire) yapı, tema, dil ve anlatım, anlam bakımlarından incelenip çözümlenmesi ve yorumlanması, çeşitli sorular sorularak ve etkinlikler önerilerek, öğrencilerden istenmiştir.

Dokuzuncu sınıfın üniteleri içerisinde "...güzel sanatlar içinde edebiyatın yeri, edebî metinlerin dili ve özellikleri, edebî metin-gerçeklik ilişkisi üzerinde durulduktan sonra; edebî ve öğretici metinlerin incelenmesi, anlaşılması ve yorumlanmasında yararlanılacak hususlara geçilmiş; metinlerin yapı, tema, dil anlatım, anlam bakımlarından nasıl inceleneceği, daha önce yazılmış metinlerle ve dönemleriyle nasıl ilişkilendirileceği ve sonuçta nasıl yorumlanacağı belirtilmiştir. Bu sınıfta üzerinde durulacak konular dört ünite hâlinde ele alınmıştır" (MEB, 2005: 13).

Türk Edebiyatı 9. Sınıf ders kitabında üzerinde durulacak konular, dört ünite halinde ele alınmıştır: I. Ünite: Güzel Sanatlar ve Edebiyat, II. Ünite: Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler (Şiiir), III. Ünite: Olay Çevresinde Oluşan Edebî Metinler ve IV. Ünite de Öğretici Metinlerdir. Bu üniteler, edebî metinlerin inceleme yöntemlerini kazandırmayı amaçlayan ünitelerdir.

10. sınıf Türk edebiyatı ders kitabında yer alan konular üç üniteden oluşmaktadır. Bu üç ünite de, başlangıcından Tanzimat'a kadar geçen sürede ortaya konan metinler dokuzuncu sınıfta verilen edebî zevk ve anlayış, kazandırılan yöntem bilgisi ve becerilerle incelenmiş ve yorumlanmıştır. Burada, edebî metinlere zamanımıza özgü dikkatle kendi geçmişimize bakma

ve onu anlayıp günümüz edebî metinleriyle karşılaştırma, değerlendirme, yorumlama beceri ve alışkanlıkları kazandırma hedeflenmiştir.

I. Ünite (Tarih İçinde Türk Edebiyatı); edebiyat-tarih ilişkisi konusunda hazırlanan kazanımlar ve önerilen etkinliklerin verdiği imkânlarla edebî metinlerin yazıldıkları dönemi yansıtan tarihî belge niteliğinde oldukları vurgulanmıştır. II. Ünite (Destan Dönemi Türk Edebiyatı); Destan Dönemi'ni belirleyen zihniyet ve beğeniyi ana hatlarıyla sezdirenen kazanım, açıklama ve etkinlikleri sözlü ve yazılı edebiyatın özelliklerini konu alan kazanım, etkinlik ve açıklamalar izlemiştir. III. Ünite (İslâm Uygarlığı Çevresinde Gelişen Türk Edebiyatı) önce İslâm uygarlığına ve Türk kültürüne özgü öğelerin iç içe girerek dil, edebiyat ve kültür alanlarında yeni bir dönemi nasıl başlattıklarının kavratılması hedeflenmiş; sonra da XI-XII. yüzyıllarda Türklerin ortaya koydukları eserleri, çözümlenme, anlama ve yorumlama üzerinde duran kazanım ve etkinliklere yer verilmiştir.

11. sınıf Türk edebiyatı ders kitabı “Düşünce-Sosyal ve Siyasî Hayat-Edebiyat İlişkisi”, “Tanzimat Dönemi Edebiyatı”, “Servet-i Fünûn Edebiyatı ve Fecr-i Ati Edebiyatı”, “Millî Edebiyat Döneminde Türk Edebiyatı” olmak üzere beş ünitelerden oluşmuştur.

12. sınıf Türk Edebiyatı ders kitabında üzerinde durulacak konular ise Cumhuriyet Dönemi Edebiyatına ayrılmıştır. Bu sınıfın programı, “Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatının Oluşumu”, “Öğretici Metinler”, “Şiir”, “Olay Çevresinde Oluşan Edebî Metinler” olmak üzere dört ünitelerden ve “Cumhuriyet Dönemi'nin Genel Özellikleri” başlıklı bir kısımdan oluşmaktadır. Son kısım, on ikinci sınıfta işlenenlerin bütününden hareketle öğrencilerin çıkarımlarını yazılı ve sözlü ifade etmelerine ayrılmıştır. Yayımlanan metin sayısı ve çeşidi bakımından Türk Edebiyatının en zengin döneminin Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı olması sebebiyle ünitelerin hazırlanmasında metinlerin tema bakımından gruplandırılmasına ihtiyaç

duyulmuştur. Diğer sınıflarda olduğu gibi on ikinci sınıfta da seçilecek metinlerin ortak özellikleri esas alınmıştır.

2.4.2.2. Dil ve Anlatım Ders Kitapları

Ortaöğretimde kazandırılmak istenen dil ve anlatım ile ilgili bilgi, beceri ve alışkanlıklar; programda sınıflara, sınıflar da ünitelere ayrılmıştır. Böylece neyin, nerede, ne kadar sürede, nasıl öğretileceği somut olarak gösterilmiştir. Dil ve Anlatım ders kitapları da bu esaslar gözetilerek önce sınıflara, sınıflar da ünitelere ayrılmıştır (Dil ve Anlatım Dersi Öğretim Programı, 2005).

Dil ve Anlatım 9. Sınıf ders kitabında üzerinde durulacak konular, altı ünite halinde ele alınmıştır. Bu üniteler şunlardır: I. Ünite: İletişim, Dil ve Kültür, II. Ünite: Dillerin Sınıflandırılması, Türkçenin Dünya Dilleri Arasındaki Yeri, III. Ünite: Ses Bilgisi, Yazım Kuralları, Noktalama, IV. Ünite: Kelime (Sözcük) Bilgisi, V. Ünite: Cümle (Tümce) Bilgisi ve VI. Ünite de Paragraf Bilgisi'dir

10.sınıf Dil ve Anlatım ders kitabında yer alan konular üç üniteden oluşmaktadır. Bu üniteler anlatım türleri ve kelime çeşitleriyle ilgilidir.

I. Ünite; diğer derslerde yararlanılması düşünülerek "Sunum", "Tartışma" ve "Panel" konuları ele alınmıştır. II. Ünite "Anlatım ve Özellikleri" adını taşımaktadır. Bu ünite; "Anlatıma Hazırlık", "Anlatımda Tema ve Konu", "Anlatımda Sınırlandırma", "Anlatımın ve Anlatıcının Amacı", "Anlatımda Anlatıcının Tavrı", "Anlatımın Özellikleri", "Anlatımın Oluşumu" ve "Anlatım Türlerinin Sınıflandırılması" başlıkları altında öğrencilere anlatımla ilgili bilinç kazandırma, anlatımda nelerin nasıl etkili olduğunu seçilmiş metinlerden hareketle sezdirilmesi amaçlanmıştır. Sözlü ve yazılı anlatımda ele alınan temanın, belirlenen amaca uygun olarak sınırlandırılması gerektiği belirtilmiş; anlatımda tavrın önemi üzerinde durulmuştur. III. Ünitenin konusu "Anlatım Türleri"dir. Bu ünite şu konular yer almaktadır: "Öyküleyici (Hikâye

Edici Anlatım-İsim(Ad)”, “Betimleyici (Tasvir edici) Anlatım – Sıfat (Ön ad)”, “Coşku ve Heyecana Bağlı Anlatım- Zamir (Adıl)”, “Destansı Anlatım, Emredici Anlatım ve Fiil (Eylem)-Fiilimsi (Eylemsi)”, “Öğretici Anlatım-Açıklayıcı Anlatım-Tartışmacı Anlatım-Kanıtlayıcı Anlatım- Zarf (Belirteç)”, “Düşsel Anlatım, Gelecekte Söz Eden Anlatım- Edat (İlgeç) ve Bağlaç”, “Söyleşmeye Bağlı Anlatım- Mizahî Anlatım ve Ünlem”. Bu ünite anlatım türlerinin özellikleri, okunan metinlerden hareketle belirlenmiş; hazırlanan kazanımlar, önerilen etkinlikler ve verilen açıklamalarla önce bu anlatım türleriyle oluşmuş yazıları anlamak sonra da onlardan hareketle öğrencilere yazma becerileri kazandırmak hedeflenmiştir. Ayrıca bu ünite; seçilen ve yazılan metinler üzerinde dil bilgisi çalışmalarının uygulamalı yapılması planlanmıştır.

11. sınıfın ders kitabı üç ünite oluşmaktadır. I.Ünite; “Metinlerin Sınıflandırılması” adını taşımaktadır. II. Ünite; öğretici metin türleri ele alınmıştır. Bunlar mektup, günlük (günce), anı (hatıra), biyografi (hayat hikâyesi), otobiyografi, gezi (seyahat), sohbet (söyleşi), haber yazısı, fıkra, deneme, makale, eleştiri (tenkit) şeklinde sıralanmıştır. III. Ünite de; sözlü anlatıma ait röportaj, mülâkat ve söyleve (hitabet, nutuk) yer verilmiştir.

12. sınıf ders kitabında yer alan konular ise dört ünite oluşmuştur. I.Ünite sanat metinlerinin ayırıcı özellikleri ele alınmıştır. II. Ünite sanat metinlerinin türleri üzerinde durulmuştur. Bu metin türleri fabl, masal, hikâye (öykü), roman, tiyatro ve şiir olarak sıralanmaktadır. III. Ünite sözlü anlatıma ait açık oturum, sempozyum, forum, tartışma (münazara)ve konferans ele alınmıştır. IV. Ünite de bilimsel yazılara ayrılmıştır. Kazanımlarda belirlenen dil bilgisi konuları her ünite metinlerden hareketle işlenecek şekilde düzenlenmiştir (MEB,2005).

2.4.3. Dil ve Edebiyat Ders Kitaplarında Bulunması Gereken Özellikler

İyi bir ders kitabının nasıl olması gerektiği özellikle son yıllarda üzerinde ciddiyle durulan bir konu olmuştur. Buna göre, genel olarak bir ders kitabı, öncelikle eğitim programı ile tutarlı ve öğrencinin gelişim düzeyi ile ön bilgilerine uygun olmalıdır. İçerik açısından da güncel, günlük yaşamla bağlantı kurabilen bir özellik göstermelidir. İçerik basitten karmaşığa, kolaydan zora doğru düzenlenmelidir.

Dil ve edebiyat dersleri, dil ve kültür mirasını tanıtarak toplum içinde birey olma mücadelesi veren insanın önüne seçkin örneklerin konulduğu derslerdir. Ders kitaplarında yer alan her metin, sorulan her soru, kullanılan her resim, her fotoğraf öğrenci için yeni hayaller, yeni duygular, yeni düşünceler demektir (Demir, 2010). Dil ve edebiyat dersleri, küreselleşen dünyada kendi kimliği ve kişiliği ile var olması beklenen insanı yetiştiren en önemli derslerdir ve ders kitapları da bu amacın gerçekleşmesinde kullanılacak temel araçlardandır. Bu nedenle dil ve edebiyat ders kitaplarının öğretim programının felsefesine, genel amaçlarına, içeriğine uygun, kazanım ve becerileri karşılayacak etkinliklerin yer aldığı, belirlenen niteliklere sahip metinlerin seçildiği kitaplar olarak hazırlanmaları, ayrıca “Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği” ne de uygun olmaları son derece önemlidir.

Bir sanat eğitimi dersi süreci olarak görülmesi gereken dil ve edebiyat derslerinin ana kaynağı, yazınsal ve öğretici metinlerdir. Dengeli biçimde her iki türe ait metinlerin de dil ve edebiyat derslerinde kullanılması gerekmektedir (Güneyli, 2007: 84). Öğrenciler dil ve edebiyat dersleri sırasında yazınsal ve öğretici seçkin metinlerle tanışmalı ve onlarla geniş kapsamlı ilişkiler kurarak anadili becerilerini geliştirmelidirler. Ancak bu biçimde çağın insanını, çevresini, değerlerini, sorunlarını algılayabilen, bu konularda yeni düşünceler üretilip sorunlara çözüm getirebilen bireyler yetiştirilebilecektir.

Eğitimde, özellikle de dil ve edebiyat eğitiminde, metinlerin yeri çok önemlidir. Çünkü dil ve edebiyat eğitimi, büyük oranda metinler merkezinde gerçekleştirilmektedir (een ve ifti, 2007). Bu nedenle metinlerin duyma ve düşünme sorumluluğunu okura bırakan, öğrencinin yorumlamasına, kestirimde bulunmasına, değerlendirme ve yorumlar yapmasına ve yaşamla ilişki kurmasına olanak sağlayacak özellikler taşıması gerekmektedir (Aslan, 2010).

Lazar (1993), edebiyat metinlerinin toplumsal ve bireysel değer gelişimi açısından oldukça güçlü araçlar olduğunu, öğrencilerin dil ve edebiyat derslerinde ele aldıkları edebiyat metinleri yoluyla hem kendi ilerinde hem de birbirleri arasında derin etkileşimler yaşayarak daha iyi bir toplumu var ettiklerini vurgulamaktadır. Bu bağlamda özgün düşünceler üretebilen, duygularını etkin biçimde dile getirebilen, çevresinde olup bitenlere karşı ilgili ve çözüm getirici bireyler yetiştirebilmek için dil ve edebiyat derslerinde öğrencilerin sürekli biçimde nitelikli yazınsal metinlerle buluşturulması gerekmektedir. Bu metinler öğrencilerin düşünce üretmelerine olanak verecek, onları düşünmeye yöneltecek özelliklere sahip olmalıdır (Aslan, 2010).

Dil ve edebiyat derslerinde yazınsal metinler kadar öğretici metinler de yer bulmalıdır; çünkü öğretici metinler yoluyla da öğrencilere kazandırılacak çeşitli beceriler vardır. Öğretici metinlerde yazar ile okur, bir bilimsel alanın szlğnde ya da gerçek dünyayla güçlü bağlantıları olan bir metnin ortamında karşılaşmaktadır (zdemir, 2007). Öğretici metinlerin içinde yer alan öğeler, okuru somut düşündürmeye, gerçek dünyada var olan olguları sıralayıp yeniden düzenlemeye, metnin iletisini eyleme dönüştürmeye yöneltmektedir (Göktürk, 2007: 61). Bu becerileri elde edebilmeleri için öğrenciler dil ve edebiyat derslerinde nitelikli ve kendi düzeylerine uygun öğretici metinlerle sık sık buluşturulmalıdırlar.

Öğretici metinler, neden-sonuç ilişkisi kurarak düşünmeyi, konuşmayı ve yazmayı gerektirecek metinlerdir. Eleştirel okur düzeyinde bir okurun bilgiye ve düşünceye doğru yollardan ulaşmak için nitelikli öğretici metinlerin özelliklerini öğrenmesi, bu tür metinleri anlama ve onlardan yararlanma yollarını bilmesi gerekmektedir (Çelik, 2011). Bilgi toplumunda sağlıklı ve güvenilir bilgi ve düşünceye ulaşmak, düşünen duyarlı bireyleri daha donanımlı kılmaktadır. Yazınsal metinlerden farklı olarak dil ve edebiyat öğretiminde kullanılmak üzere yazarın bakış açısının açık durumda olduğu öğretici metinler (deneme, anı, gezi vd.) seçilirken (Özdemir, 2005: 56) bu metinlerin nitelikli kalemlerden çıkmış, türünün özelliklerine uygun, öğrencilerde merak uyandırabilecek metinlerden seçilmiş olmasına özen gösterilmelidir.

Dil ve edebiyat derslerinin yazınsal ve öğretici metinler odağında yapılması gerektiği belirtilirken bu metinlerin niteliklerini belirlemenin de önemli olduğu vurgulanmalıdır. Öğretim ortamında kullanılacak metinlerin çağdaş metinlerden, özellikle günümüz metinlerinden seçilmiş olması öğrenme sürecini kolaylaştıracaktır (Kavcar, 2002). Geçmişe yönelik edebiyat dönemlerinin konu edildiği öğrenme ortamları için o dönemlere ait metinler seçilirken; metnin yazınsal üstünlüğü bir yana bırakılarak günümüz diline daha yakın olan metinleri öncelikli görmek gerekmektedir. Yazınsal üstünlüğü olup günümüz dilinden çok uzak olan metinler öğrencilerdeki edebiyat sevgisini olumsuz etkileyebilmektedir. Okuduklarında zevk aldıkları yazınsal metinlerle buluşan öğrenciler, zamanla nitelikli bir okura dönüşeceklerdir. Bu okur, yazınsal bir metinle iletişime geçmeyi isteyen, yazınsal metnin nitelik ölçüsünü belirleyebilen, yazınsal metnin içindeki anlam boşluklarını düşünme gücüyle doldurabilen, yazınsal metni anlamak için farklı usullama yöntemlerini kullanabilen bir okurdur (Çotuksöken, 1997). Bu nedenle ortaöğretim sürecindeki okurun yetişkinlik evresinde nitelikli bir okura dönüşebilmesi için dil ve edebiyat derslerinde karşılaştığı metinleri dilsel bakımdan kendine yakın bulması, onu sevmesi, onunla bir bağ geliştirebilmesi sağlanmalıdır.

Dil ve edebiyat derslerinin yazınsal ve öğretici metinler odağında gerçekleştirilmesiyle öğrencilerin okul sonrası yaşamlarında birer eleştirel okura dönüşecekleri öngörülmektedir (Çelik, 2011). Göktürk (1998: 47- 48), öğretim ortamlarında yazınsal ve öğretici metinlerin bilinçli bir düzeyde alışkanlığa dönüştürülmesinin bu denli önemli olmasını şu sözlerle anlatmaktadır: “İlköğretimden yükseköğretime, bütün izlencelerin bu amaca yöneltilmesi, bilgi alanı ne olursa olsun, eleştirici, irdeleyici bir okuma alışkanlığının, anadilin bütün iletişim esneklikleriyle donatılarak bilinçlere yerleştirilmesi gerekir. Yoksa toplumun her kesiminde olduğu gibi, önemli görev çevrelerinde de okumayan sözde aydınlardan, politikacılardan, askerlerden, yargıçlardan, öğretmenlerden, sözde bilim adamlarından geçilmez olur”.

Bireyin içinde yaşadığı ülkenin yazarlarını ve şairlerini tanınması, edebiyat kuram ve kavramlarının genel içeriğini öğrenmesi gerekmektedir (Brumfit, 1983: 18). Kasıtlı kültürlemenin bir gereği olarak kişiye kazandırılacak edebiyat kültürünün içinde ulusal edebiyatın yanı sıra dünya edebiyatının belli başlı yazar ve sanatçılarının da yer alması gereklidir; çünkü seçici okurun yalnız ulusal edebiyatla değil dünya edebiyatıyla da bütünleşmesi gerekmektedir (Güzel, 2006). Bu nedenle çağdaş bir toplumun gerektirdiği dil ve edebiyat derslerinde yerli olduğu kadar dünya edebiyatı yapıtları da temel ders aracı olarak kullanılmalıdır. Hem yerli hem yabancı edebiyatların edebiyat, düşünce ve bilim dünyasında kendini kanıtlamış yazınsal ve öğretici metinlerinden yararlanılmalıdır. Çünkü “Eğitim çağa ve geleceğe dönük olmalı; bireye kendini geliştirme yollarını öğretmelidir. Başka birinin görüşleriyle, bildikleriyle sınırlı bir eğitim anlayışı yerine, öğrencilerin kendi yollarını bulacakları bir eğitim anlayışı geçerli olmalıdır” (Munzur, 1999: 12).

Edebiyat tarihi, edebiyat kuramları, edebiyat kavramları, nitelikli yazar ve şairlerin özellikleri gibi edebiyat kültürü öğelerinin öğrencilere

kazandırılması sürecinde ezberci yöntemler yerine çağdaş öğrenme öğretme yaklaşım ve yöntemlerinden yararlanılarak öğrencilerde kalıcı ve işlevsel bir edebiyat kültürünün oluşması sağlanmalıdır. Bütün bunların gerçekleştirilebilmesi için de öncelikle "...bugün için işlevini yitirmiş 'güdümlü' edebiyat ders kitapları bir yana bırakılmalıdır" (Çotuksöken, 2002: 126). Bunun yerine yerli ve yabancı yazar ve şairlerin öğretici ve yazınsal yapıtlarının öncülüğünde bir dil ve edebiyat dersi kütüphanesi oluşturulmalıdır.

2.5. Öğrencilerin Dil ve Edebiyat Derslerine Yönelik Tutumlarının Geliştirilmesi

Tutum, herhangi bir nesne fikir ya da kişiye karşı düşüncelerle veya duygularla ilgili öğeleri olan ve davranışsal eğilimler içeren oldukça kalıcı bir sistemdir ya da kişinin bir kişiye, nesneye ya da konuya karşı olumlu veya olumsuz olabilen genel bir duygu ya da değerlendirmesidir (Thorndike, 1970). Psikolojik bir süreçte değerlendirilebilecek olan tutumlar davranışa yansıyan şekliyle gözlenebilen olgulardır. Tezbaşaran (1997:1) tutumların olumlu ya da olumsuz nitelikteki tepkilere yol açabileceğini belirtirken Güney (1998: 279) bu tepkilere sebep olan tutumların "organize ve sürekli" yapısına dikkat çekmektedir. Tutumlar, çoğunlukla insanların nesnelere ve düşüncelere değer biçmesi olarak tanımlanmaktadır. Bu değer biçme süreci sonunda olumlu veya olumsuz tepkiler verilir. Bu yönüyle tutumlar tarafsız bir bakış açısı olarak değerlendirilemez (Aronson vd. 2004:217).

Tanımlarda da görüldüğü gibi tutumları, herhangi bir kişiye, nesneye, olay ya da duruma karşı verilen olumlu ya da olumsuz duygusal tepkiler olarak değerlendirmek mümkündür. Tutum nesnelere, pozitiften negatife doğru bir düzlemde herhangi bir noktada yer alır (Beck, 2004: 353). Bireyin tutum kaynaklı olumlu ve olumsuz tepkilerine dikkat çeken Katz (1967:457) tutumu bireyin sahip olduğu değerler bütününe bağlı olarak simge, nesne, kişi veya çevreyi iyi ya da kötü, yararlı veya zararlı olarak algıladığı ön düşünceler şeklinde tanımlar. Genel olarak değerlendirildiğinde tutumlar,

bireylerin davranışlarını yönlendiren unsurlardan biridir. Ayrıca tutumlar, yaşantı ve deneyimler sonucunda bir öğrenme süreciyle oluşmaktadır (Tavşancıl, 2006:65).

Tutumların zihinsel, duygusal ve davranışsal olmak üzere üç ögesi vardır. Bu üç öge arasında bir iç tutarlılığın olduğu varsayılmaktadır. Bu ögeler arasındaki ilişkiye göre bireyin herhangi bir konu hakkında bildikleri (zihinsel öge) ona karşı olumlu bakmasını gerektiriyorsa (duygusal öge) birey o nesneye karşı olumlu bir tavır takınarak davranışta bulunur (davranışsal öge) (Kağıtçıbaşı, 1976). Bu bağlamda tutumların, eğitim sürecinde öğrencinin başarı ya da başarısızlığını etkilediği söylenebilir. Olumlu tutumlar öğrenme sürecinde öğrencileri daha başarılı kılarken, olumsuz tutumlar başarısız kılabilir (Korkut, 1994).

Tutumlar davranışların oluşturulmasında önemli bir role sahiptir. Tutumların davranışla ilişkisinde dikkat çeken unsurlardan biri olan tutumların gizli niteliği, dolaylı ölçümlerde davranışlara da dikkat edilmesi gerektiğini ortaya çıkarmıştır (Tavşancıl, 2006:85). Bu yönüyle tutumlar davranışlara yol gösteren unsurlardan biridir. Yapılan araştırmalara göre insanlar her zaman tutumları doğrultusunda davranış göstermektedir (Akkoyunlu, 1996). Tutumlar sosyal ve psikolojik öğeleri içermesi nedeniyle genellikle, sosyal psikolojinin inceleme konusu olmuştur. Ancak, son yıllarda eğitimle ilgili araştırmalar, bireyin öğrenilecek materyale, öğretmene, öğrenim gördüğü konu alanına yönelik tutumlarının okul başarısını etkilediğini ortaya koymaktadır (Pehlivan, 1994). Buradan hareketle eğitim süreciyle bireyde davranış değişikliği meydana getirilmesinde tutumların değiştirilmesi gerektiği bir hareket noktası olarak alınabilir (Arkonaç, 2001:157).

Tutumlar büyük oranda öğrenilmiş nesnelere olduğu için bunların oluşması ve değişmesi bir öğrenme süreci içinde gerçekleşmektedir. Tutumların bu öğrenilmiş niteliği edinilmiş tutumların da değiştirilebileceğini göstermektedir (Thorndike, 1970:160-190). Bu açıdan tutumların

değişmesinin mümkün olduğu söylenebilir. Özellikle çocukluk dönemlerinde çocuğun tutumları aile bireyleri ya da ilişki içinde buldukları diğer insanlardan etkilenmeye yatkındır (Beck, 2004: 362). Okul ve öğretmenler de ailede olduğu gibi tutumlar için etkileyici faktör konumundadır.

Öğretmen ve öğrenci ilişkilerinin niteliği, akademik başarıyı ve öğrenci davranışlarını da etkilemektedir. Öğretmen ve öğrenci ilişkisinin birincil ilişki türü olduğu görüşünü savunan Celep (1997) 'e göre öğretmenin cana yakın, hoşgörülü tavır ve davranışları öğrencilerin istenilen davranışları kazanması açısından önemlidir. Özellikle de etkili iletişim becerilerini geliştirmeyi amaçlayan dil ve edebiyat derslerinde bu önem daha da artmaktadır. Nitekim Gordon (1998)' da öğretmen tutum ve davranışlarının, öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini etkilediğini belirterek bu görüşü desteklemekte ve öğrencilerin derse karşı tutumlarında öğretmen- öğrenci ilişkilerinin belirleyici rol oynadığını vurgulamaktadır.

Konuyla ilgili olarak yapılan alanyazın taraması sonucu ulaşılan araştırmalarda, öğrencilerin dil ve edebiyat derslerine yönelik tutumları ile bu derslerde gösterdikleri başarı arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelendiği görülmüştür. Pek çok araştırmada dil öğretimindeki başarının genel olarak bu derslere yönelik tutumla ve isteklendirme ile yakından ilgili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Guthrie ve Wigfield, 2000; Wigfield ve Asher, 2002; Morgan ve Fuchs, 2007). Ancak gelinen noktada bu derslere yönelik tutumlar ile derste başarı arasında kurulan ilişkinin hala bir problem olarak ortada durduğu görülmektedir (LePage ve Mills, 1990). Bazı araştırmacılar derse yönelik pozitif tutumların başarıyı artırdığını belirtirken bazıları da derste başarının pozitif tutumların oluşmasını sağladığını iddia etmektedir (Kush ve Watkins, 1996). Dil ve edebiyat derslerinde gösterilen başarı ile bu derslere yönelik tutum arasındaki yön tam olarak bilinmese dahi tutumların da diğer algısal değişkenler gibi öğrencilerin bu derslere karşı yaklaşımlarında önemli birer etken olduğu bilinmektedir. Nitekim Smith (1990) tarafından yapılan araştırmada da eğitimcilerin çoğu, okul döneminde

bir sanat eğitimi süreci olarak kabul edilen dil ve edebiyat derslerine yönelik oluşturulan pozitif tutumların, bireylerin hayat boyu dil duyarlılığına sahip edebiyat okuru olarak yetişmelerinde önemli olduğunu belirtmişlerdir.

Öğrencinin derse ya da konuya olan tutumunu büyük ölçüde konunun öğrenci için ilgi çekici olup olmaması, öğrencinin hazır bulunuşluluk düzeyine uygun olarak kendi öğrenmesinde aktif rol alması veya almaması gibi etmenler belirlemektedir (Bruner&Shulman, 1966). Bu açıdan bakıldığında okullarda öğrenmeyi etkileyen iki değişkenden söz edilebilir. Bunlar bilişsel giriş davranışları ve duyuşsal giriş özelliklerini içeren 'öğrenci nitelikleri ile öğrenciye sunulan öğretim hizmetlerinin niteliği'dir. Bilişsel giriş davranışları; 'okuduğunu anlama' ve 'dili kullanma gücü' gibi genel ön öğrenmeleri içerir. Duyuşsal giriş özellikleri ise, öğrencinin öğrenme ünitesine karşı ilgisinin, tutumunun ve akademik benlik kavramının bileşkesidir (Sever, 2000).

Etkili bir öğretim denildiğinde daha çok öğretmen özellikleri sıralanır. Öğretmeni etkili kılan etkenler arasında kişisel nitelikler kadar öğretmenlerin sınıf içinde kullandıkları öğretim stratejilerinin de önemli bir yeri vardır (Çakmak, 2001). Öğretmen bir yandan bilgi, beceri ve tutumlarıyla öğrencilerinin eğitimi görevini yürütürken diğer yandan davranışları ile onları etkiler. Öğretmenin samimi, anlayışlı sabırlı olması öğrenciyi olumlu düşünmeye sevk edecek, aksi davranışları ise öğrenci üzerinde olumsuz etki yaratacaktır (Pehlivan, 1994).

Okullardaki eğitim ve öğretimde, öğretmenin rolü kadar, öğrencinin derse aktif katılımının da büyük önemi vardır. Aktif katılım ne kadar çok olursa, öğrencinin duyu organı ne kadar çok harekete geçirilirse, dersten aldığı verim ve başarı şansı da o ölçüde artar. Demirel (2007) öğrenci katılımının, öğretim hizmetinin niteliğini artırmada önemli değişkenlerden biri olduğunu söylemektedir. Öğrenciler, öğrenme sürecine etkin katıldıkları süre içinde daha kalıcı izli öğrenme yaşantılarına sahip olmaktadır. Öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrencinin etkin katılımı gerekli görülmektedir.

Öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenme sürecine etkili katılımlarını sağlayabilmek için farklı öğretim stratejileri, yöntemleri ve teknikleri kullanmaları gerekmektedir. Bunun için de eğitimcilerin zengin bir yöntem bilgisine sahip olmaları beklenmektedir. Kavcar (1990) 'a göre yöntemler konusunda izlenecek yol, baktırarak eğitim değil yaptırarak eğitim olmalı, eğitim ve öğretim bu doğrultuda yapılmalıdır. Uygulanması gereken önemli bir ilke de bir tek yönleme bağlı kalınması yerine, yöntem zenginliği ve çeşitlilik ilkesi olmalıdır.

Öğrencinin diğer tüm derslerin temelini oluşturan anadili ve onun bir üst dil olarak kullanabilme becerisinin geliştirilmesine olanak sağlayan edebiyat derslerini öğrenmeye istekli olması hâlinde, bu dersler için daha fazla çaba harcaması düşünülebilir. Bir sınıf ortamında öğrenciden, öğretilenleri sorgulaması, bilgi ve yeteneklerinin sınırlarını zorlaması, duruma alışılmışın dışında bakması, öğretmen ve arkadaşlarından gelen geribildirimlere duyarlı olması, öğrenme isteği ve merakı duyması gibi davranışlar beklenmektedir (Marzano, 1992). Bu nedenle dil ve edebiyat derslerinde sınıf ortamının, öğrenci sayısı da göz önüne alınarak sınıf içi etkileşimi kolaylaştıracak şekilde düzenlenmesi gerekmektedir.

Öğrencilere anadillerini sevdirep geliştirmeyi amaçlayan dil ve edebiyat derslerinin içeriği de yine öğrencilerin bu derslere karşı duygu, düşünce ve davranışlarını, kısacası tutumlarını büyük ölçüde etkilemektedir. Türk Dili ve Edebiyatı dersinin içeriğinin uzun yıllar aynı kalması, öğrenci beklentilerine göre şekillenememesi onların, bu dili ve dersi geliştirmesini engellemiştir. Önemli olan dersin amacına uygun metnin seçilebilmesidir. Eğer bu yapılmazsa, öğrencinin derse ilgisi, okuma zevki ve alışkanlığı kazanması güçleşebilmektedir. Dil ve edebiyat derslerinin içerik seçimi, öğrencinin ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerini geliştirmesinin yanında, bireysel farklılıklara da cevap verecek esneklikte olmalıdır (Işıksalan, 1998).

2.6.Etkili Dil ve Edebiyat Dersliklerinin Fiziki Koşulları

Derslikteki iletişim öğelerini barındıran doğal, fiziksel ve teknolojik koşulların tümü sınıf ortamını oluşturmaktadır. Sınıf ortamının belirleyicileri, öğrencilerin bilişsel duyuşsal ve devinişsel kazanımlarına, dolayısıyla da başarılarına etki etmektedir (Kızılhan, 2011). Bu açıdan bakıldığında, eğitim ve öğretim etkinliklerinin yapıldığı okullarda gerekli düzenlemelerin yapılması eğitimin kalitesini arttırmada oldukça etkili olacaktır.

Uludağ ve Odacı (2002)'ya göre, mekân olarak okul veya fiziksel ortam düzeni insanların sağlıklarını, duygusal dünyalarını ve performanslarını olumlu veya olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu yüzden eğitim kurumlarında; yerleşim düzeninden öğrenci sayısına, renk uyumuna, uygun ışık ve ısı düzeyine, temizliğe, gürültünün olmamasına, estetiğe varıncaya kadar birçok fiziksel ortam öğesinin göz önünde bulundurularak düzenlemelerin yapılması gerekmektedir.

Hirschy ve Wilson (2002), sınıfın büyüklüğünün, sınıf içi etkinlikler ve programda belirtilen amaçlara ulaşılabilmesi bakımından oldukça önemli olduğunu, bu nedenle de sınıfın öğrencinin dolaşabileceği, eşyalarını koyabileceği, etkinliklerini yapabileceği ölçüde büyük olması gerektiğini belirtmektedir. Sınıf ortamını düzenlemekteki temel amaç, program amaçlarını en etkili ve en verimli şekilde kazandırmaya çalışmak olmalıdır. Bu amaçlar kazandırılırken de gerektiğinde sınıftaki araç gereçlerin yerlerini değiştirilebilmek ve sıraları istenen biçimde düzenlemek önemlidir.

Türer (2006)'e göre, sınıflarda öğrenci sayısının gereğinden fazla oluşu öğretim ve öğrenimin kalitesini olumsuz etkileyen en önemli etkendir. Sınıf ortamında öğrenci sayısı arttıkça, en başta öğretmenin öğrenci özelliklerini tanıması, öğrencileri izlemesi, ölçmesi ve değerlendirmesi için öğrenci başına kullanabileceği zaman dilimi azalmaktadır. Öğrenci sayısının fazla oluşu bu süreçlerin olması gerektiği gibi gerçekleşmesini engellemekte bunun yanı

sıra kalabalık sınıflarda öğrenci etkileşimi sırasında ortaya çıkan sorunlar daha da fazla olmaktadır. Yapılan araştırmalarda kalabalık sınıflarda başarının diğerlerine göre daha düşük olduğu görülmüştür (Kısakürek,1985; Kızılhan, 2011).

Sınıf ortamı, işlevsel bir sanat ve güzellik alanı, öğrenme için güdü merkezi olmalı, öğrenci özelliklerine göre kolaylıklar sağlamalıdır. Çünkü uyarıcı ve çeşitlenmiş ortamda öğrenme daha iyi gerçekleşmektedir (Taylor, 1993: 36). Yaratıcı bir eğitim için sınıfların geniş ve esnek olması gerekir (Johnson, 1990: 330). Bu bağlamda öğrencilerin farklı yeteneklerini farklı yollarla sergileyebilecekleri gizil güçlerini devindirebilecekleri çok uyarıcı teknolojik olanaklarla da desteklenmiş çağdaş öğretim ortamlarına gereksinim vardır.

Dil ve edebiyat öğretimi bir sanat öğretimi sürecidir ve diğer derslere göre farklı işlevleri bulunmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin kendilerini gerçekleştirme, gereksinimlerini karşılayabilme ve deneyimlerini paylaşabilmeleri için dil ve edebiyat öğretiminin geleneksel sınıf ortamlarından çıkarılması gerekmektedir. Bu derslerin öğretiminin yürütüleceği sınıf ortamları hem yapısal özellikleri hem de içindeki araç ve gereçleriyle, dersin kazandırmayı amaçladığı davranışlar için uygulama alanları oluşturacak şekilde düzenlenmelidir. Çünkü öğrencilerde duyu ve düşünce devinimleri yaratacak sanatsal uyarıcılar; eğitim ortamında ipuçlarının çoğalarak öğrenmenin kolaylaşmasına, öğrencilerin ilgisinin canlı kılınmasına, onların çok yönlü ve boyutlu yetişmelerine önemli katkılar sağlayacaktır.

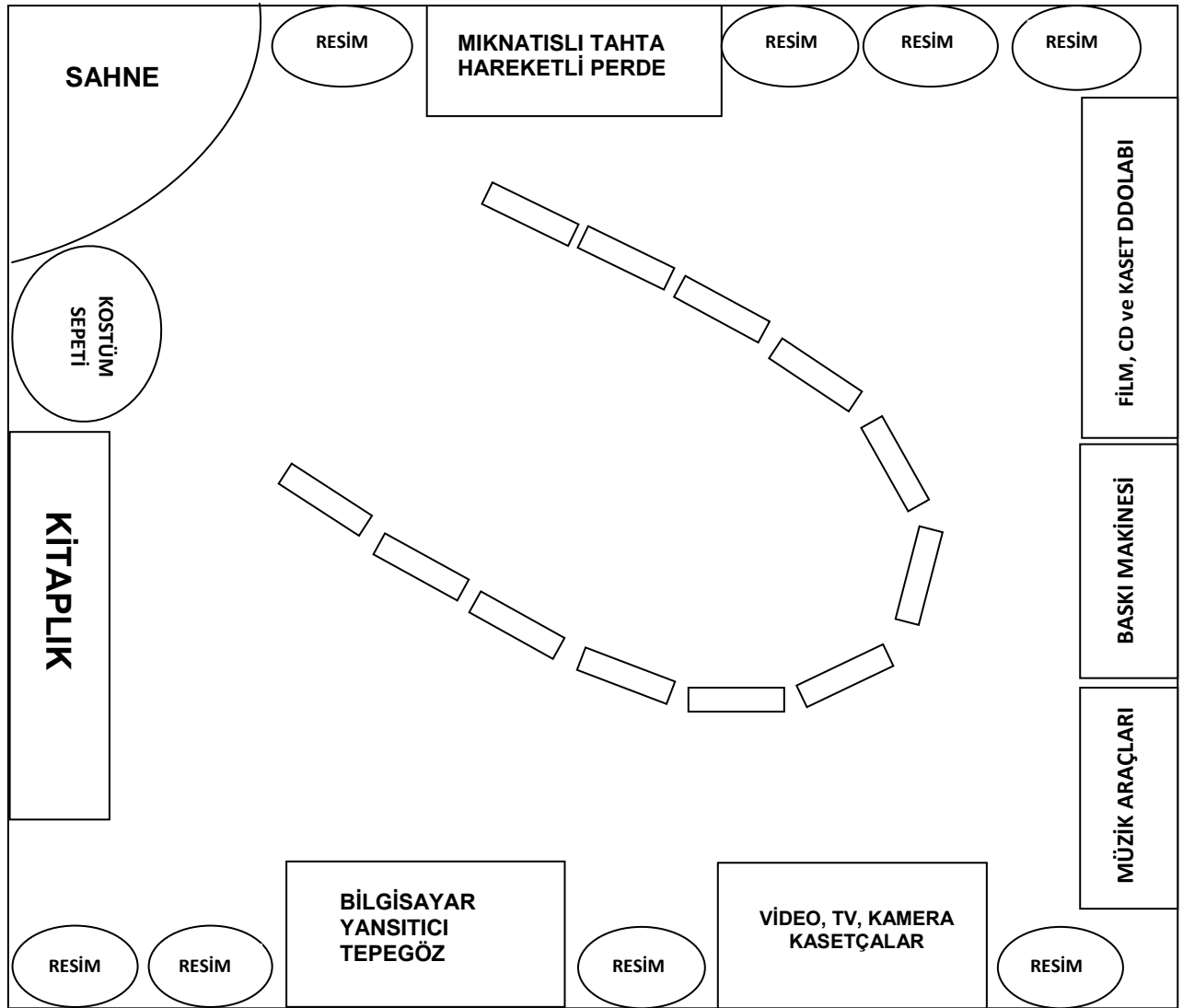
Sever (2002)'e göre dil ve edebiyat öğretiminde, anlama ve anlatma becerilerinin kazandırılması etkinlikleri, yeri geldikçe resmin, müziğin, tiyatronun, dramanın anlatım olanaklarıyla desteklenmelidir. Bu amacın gerçekleştirilmesi için okullarda dil öğretimi dersliği/ derslikleri oluşturulmalıdır.

Dil dersliğinde, oyunlaştırma, yazılı çalışmaları sunma, oluşan bir yaşam durumu karşısında duygu ve düşünceleri açıklama, kısa oyunları sahneye koyma gibi etkinliklerin gerçekleşmesine olanak sağlayacak küçük bir sahne ve ses düzeneği (mikrofon sistemi) yer almalıdır. Yaratıcı bir öğretim sürecinin uygulanabilirliğinde derslikte bulunan küçük bir sahnenin önemli bir işlevi yerine getirmesi beklenir. Öğrencilerin yalnızca dinledikleri ve gördükleriyle yetinmeyip anlama ve anlatma becerilerini sınavarak, uygulayarak geliştirmeleri için yaratılacak olanaklar, onları öğrenme sürecinin etkin bir öznesi konumuna getirecektir (Sever, 2008). Bununla birlikte dil dersliğinde içinde yaş gruplarının düzeyine uygun, nitelikli- yazınsal ve öğretici edebiyat yapıtları ve dergilerinin bulunduğu bir kitaplık bulunmalıdır. Kitaplıkta yer alan ve Türkçenin anlatım olanaklarını yansıtan, çocukların ilgi ve gereksinmelerine seslenen kitaplar, sözlük, yazım kılavuzu, deyimler ve atasözleri kılavuzu Türkçe öğretiminin başlıca kaynakları olmalıdır. Kitaplık öğrencilere okuma sevgisi ve alışkanlığını kazandıracak yayınlarla zenginleştirilmeli; bu sorumluluk öğretmenin yol göstericiliğinde öğrencilere verilmelidir. Ayrıca Sever (2002)' in 'Dil Dersliği' olarak tanımladığı dil ve edebiyat öğretim ortamlarında, kamera, televizyon, bilgisayar, yansıtıcı, yazıcı, tepegöz, fotokopi ya da baskı makinesi, saydam (slayt) makinesi, video, kasetçalar; klasik müzik, sanatçılar tarafından seslendirilmiş şiir, kısa öykü vb. cd ya da kasetleri; sanatçılar tarafından yapılmış çeşitli nitelikteki karikatürler, duvar panoları; yazar ve çizerlerin fotoğrafları; usta ressamlar tarafından yapılmış (röprodüksiyon ya da özgün) resimler, değişik yaşam durumlarını ve sanatçıları konu alan kısa filmler bulunmalıdır. Çünkü derslikte izlenen kısa bir filmin düşündürdükleri ya da gösterilen bir resmin karikatürün dinlenen klasik müziğin çağrıştırdıklarını, yazılı ve sözlü biçimde anlatmaya istek duyan öğrenciler için, dil ve edebiyat dersi severek yapılan etkinlikler dizisine dönüşecektir. Öğrencilerin sözlü anlatım etkinliklerinin kamera görüntülerini sınıfça konuşma ilkeleri açısından değerlendirmeye konu yapmanın derse ilgiyi artıracığı açıktır. Yazılı anlatım uygulamalarından sonra ilkelere uygun çalışmaların birleştirilip çoğaltılması ise, bütün öğrenciler

için, anlatma becerilerini geliştirmeleri açısından güdüleyici bir etken olacaktır (Sever, 2008).

Sınıf düzeni gibi, oturma düzeni de sınıf yönetimini ve eğitsel çabaları desteklemekte veya engellemektedir (Jacobsen vd., 1985: 241; Harris, 1991: 158). Aykaç (2005) sınıfta öğrencilerin oturma düzeninin, öğretmenin her öğrenciyle göz göze gelebilecek şekilde sağlanmasının, öğretmenin öğrenciyi kontrol altında tutması bakımından önemli olduğuna dikkat çekmektedir. Hirschy ve Wilson (2002) ise oturma düzeninin oluşturulmasında en temel ilkenin, sınıf içi etkileşimi kolaylaştırmak olduğunu belirterek dil ve edebiyat derslerinde oturma düzeninin, öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci etkileşimini kolaylaştıracak türde, “U” biçiminde ya da “yarım daire” şeklinde oluşturulması gerektiğini vurgulamaktadır.

Etkili bir dil ve edebiyat öğretimi için gerekli dil dersliği ve öğrencilerin oturma düzeninin nasıl olması gerektiğini Sever (2008) Şekil 1’deki gibi açıklamaya çalışmaktadır.



Şekil 1. Dil Dersliği ve Öğrencilerin Oturma Düzeni

Kaynak: Sever, S.(2008). "Eğitimde ve Bilimde Türkçe Eğitimi". Cumhuriyetimizin Kuruluş Felsefesinin Öngördüğü Eğitim Bildirileri" Malatya: İnönü Üniversitesi Matbaası(435-471).

Dil ve edebiyat öğretimi, öğrencilerin yüz yüze iletişimine ya da grup çalışmasına olanak sağlayacak ve içinde buna uygun oturakların yer aldığı bir eğitim ortamında gerçekleştirilmelidir. Temel amaç; teknolojik araç ve gereçlerle desteklenmiş çok uyaranlı bir eğitim ortamında güzel sanatların olanakları ile edebiyatın anlatım gücünü birleştirip öğrencilerin düşünce ve düşünce gücünü geliştirmektir. Diğer bir söyleyişle, dersliğin olanaklarından yararlanarak öğrencilerin duyuşsal, bilişsel, devinişsel boyutlu dilsel

becerilerini, aynı anda ve ortamda sınavarak, uygulayarak geliştirmelerini sağlamaktır. Yaratıcı bir öğretmenin kılavuzluğunda, dil dersliği; öğrencileri öğretim sürecine katılmaya güdüleyecek, okuduklarını ve dinlediklerini anlamaya, duygu ve düşüncelerini de doğru ve etkili biçimde anlatmaya istekli kılacaktır (Sever,2002: 17-18). Her şeyden önemlisi de dil ve edebiyat öğretiminin kazandırmayı amaçladığı beceriler her öğrenci için süreklilik kazanan dilsel uygulamalarla kalıcı kılınacaktır.

2.7. Dil ve Edebiyat Derslerine Ayrılan Sürenin Yeterliği

2005 ortaöğretim programları 2005-2006 öğretim yılından itibaren 9. sınıftan başlamak üzere kademeli olarak ülke genelinde uygulanmaya başlamıştır. “Ortaöğretimin Yeniden Yapılandırılması”na ilişkin Talim ve Terbiye Kurulunun 07.06.2005 tarih ve 184 sayılı kararı ile ilgili açıklama metni şöyledir:

- Üç yıllık genel, meslekî ve teknik liselerin eğitim ve öğretim süresinin, 2005-2006 öğretim yılından itibaren 9. sınıftan başlamak üzere, kademeli olarak 4 yıla çıkarılması,

- Hazırlık sınıfı bulunan liselerin öğrenim sürelerinin 4 yıla göre yeniden düzenlenmesi,

- İlköğretimden itibaren ortaöğretimin sonuna kadar, Avrupa Birliği yabancı dil seviye sistemi benimsenerek ders saati sayılarının buna göre belirlenmesi,

- Genel liseler ile tüm meslekî ve teknik orta öğretim kurumlarının 9. sınıflarında, Meslekî ve Teknik Eğitim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP) kapsamında geliştirilen “ortak beceriler”, “bilgisayar” ile “tanıtım ve yönlendirme” derslerinin okutulması,

- Anadolu liseleri ile yabancı dil ağırlıklı liselerin kademeli olarak Anadolu lisesi adıyla tek program altında birleştirilmesi,

- Fen liseleri, Anadolu liseleri, Anadolu güzel sanatlar liseleri, spor liseleri, Anadolu öğretmen liseleri, Anadolu meslekî ve teknik orta öğretim programlarının uygulandığı liseler, teknik liseler, imam hatip liseleri ve Anadolu imam hatip liselerinin yeniden yapılandırılmasında kendi statülerinin göz önünde bulundurulması,

- Hazırlık sınıfı ile birlikte 5 yıl süreli öğretim yapan resmî ve özel liselerin, isteğe bağlı olarak mevcut statülerini uygulamaya devam edebilmesi.

Talim ve Terbiye Kurulunun 07.06.2005 tarih ve 184 sayılı kararıyla, 2005-2006 eğitim- öğretim yılından itibaren üç yıllık genel, meslekî ve teknik liselerin eğitim ve öğretim süresi 9. sınıftan başlamak üzere kademeli olarak dört yıla çıkartılmış ve ilke olarak hazırlık sınıfları kaldırılmıştır. Sözü edilen karar ile ortaöğretimde okul çeşitliliği yerine program çeşitliliğine dayalı bir yapının oluşturulmaya çalışıldığı söylenebilir.

Ancak, sözü edilen kararda yer alan “Hazırlık sınıfı ile birlikte 5 yıl süreli öğretim yapan resmi ve özel liselerin, isteğe bağlı olarak mevcut statülerini uygulamaya devam edebilmesi” şeklindeki hüküm, sınırlı da olsa çeşitliliğin korunacağı şeklinde yorumlanabilir. Yine Talim ve Terbiye Kurulunun bu kararında Anadolu liseleri ile Yabancı Dil Ağırlıklı liselerin kademeli olarak, Anadolu lisesi adıyla tek program altında birleştirilmesi öngörülmüştür. Bu çerçevede Millî Eğitim Bakanlığı Yabancı Dil Ağırlıklı liseleri Anadolu liselerine dönüştürmüştür.

Yeni düzenlemede, genel ortaöğretim liselerinde olduğu gibi, meslekî ve teknik liselerde de ortak derslere ayrılan süre artırılmıştır. Ancak öğretim süresi arttırılığal halde, meslek liselerinin öğrencilerin alacakları bölüm/alan

derslerinin süresinde herhangi bir artış olmamasıdır. Burada dikkat çeken bir nokta dil ve edebiyat derslerine ayrılan süre ile ilgili yapılan değişikliktir.

Meslekî ve teknik liselerde dil ve edebiyat derslerine ayrılan haftalık ders saati sayısının eski ve yeni programlardaki dağılımı Çizelge 1’ de yer almaktadır.

Çizelge 1. Meslekî ve Teknik Liselerde Dil ve Edebiyat Derslerine Ayrılan Haftalık Ders Saati Sayısının Eski ve Yeni Programlardaki Dağılımı

		Türk Dili ve Edebiyatı	Dil ve Anlatım	Türk Edebiyatı	TOPLAM
Meslek Lisesi	Yeni Program		8	6	14
	Önceki Program	8			8
Teknik Lise	Yeni Program		8	12	20
	Önceki Program	8			8
Anadolu Meslek Lisesi	Yeni Program		8	6	14
	Önceki Program	8			8
Anadolu Teknik Lisesi	Yeni Program		8	12	20
	Önceki Program	8			8

Kaynak: Talim ve Terbiye Kurulunun 19.08.1998 tarih ve 174 sayılı kararı ile Talim ve Terbiye Kurulunun 14.07.2005 tarih ve 193 sayılı kararı

Çizelge 1’de de görüldüğü gibi önceki programda yer alan “Türk Dili ve Edebiyatı” dersi yenilenen 2005 öğretim programında “Dil ve Anlatım” ile “Türk Edebiyatı” olmak üzere iki ders halinde yapılandırılmıştır. Önceki programda bu derslere tüm okullarda haftalık 8 saat süre ayrılmış iken yeni programda bu süre 14 ile 20 saat arasında değişmektedir.

Yapılan değişiklikler ve alınan kararlar Avrupa Birliği ülkelerindeki liselerin (gymnasium) sürelerinin dört yıl olması, Türkiye’nin de o ülkelerle süre uyumu sağlama gereğinden doğmuştur (Işıksalan, 2009). Bu düzenlemeye göre Dil ve Anlatım ile Türk Edebiyatı derslerinin haftalık saatlerinin okul türlerine göre dağılımı Çizelge 2’de verilmiştir.

Çizelge 2. Dil ve Anlatım İle Türk Edebiyatı Haftalık Ders Saatlerinin Okul Türlerine Göre Dağılımı

DERS KATEGORİLERİ		DERSLER	HAZIRLIK SINIFI	9.SINIF	10.SINIF	11. SINIF	12.SINIF
GENEL LİSE	ORTAK DERS OLARAK	Dil ve Anlatım	-	2	2	2	2
		Türk Edebiyatı	-	3	3	3	3
	SEÇMELİ DERS OLARAK	Dil ve Anlatım	-	-	(2)	(2) (3)	(2) (3)
		Türk Edebiyatı	-	-	(1)	(1)	(1)
ANADOLU LİSESİ	ORTAK DERS OLARAK	Dil ve Anlatım	-	2	2	2	2
		Türk Edebiyatı	-	3	3	3	3
	SEÇMELİ DERS OLARAK	Dil ve Anlatım	-	-	(2)	(2) (3)	(2) (3)
		Türk Edebiyatı	-	-	(1)	(1)	(1)
HAZIRLIK SINIFI BULUNAN ANADOLU LİSELERİ	ORTAK DERS OLARAK	Türkçe	4	-	-	-	-
		Dil ve Anlatım	-	2	2	2	2
	SEÇMELİ DERS OLARAK	Türk Edebiyatı	-	3	3	3	3
		Dil ve Anlatım	-	-	(2)	(2) (3)	(2) (3)
FEN LİSESİ	ORTAK DERS OLARAK	Dil ve Anlatım	-	2	2	2	2
		Türk Edebiyatı	-	3	3	3	3
	ORTAK DERS OLARAK	Türkçe	4	-	-	-	-
		Dil ve Anlatım	-	2	4	4	4
SOSYAL BİLİMLER LİSESİ	ORTAK DERS OLARAK	Türk Edebiyatı	-	3	4	4	4
		Dil ve Anlatım	-	2	2	2	2
GÜZEL SANATLAR VE SPOR LİSESİ	ORTAK DERS OLARAK	Türk Edebiyatı	-	3	3	3	3

Kaynak: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı 20.07.2010 tarih ve 76 Sayılı Kararı

Programda Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerine ayrılan sürenin arttırılmasına rağmen Işıksalan (2009) tarafından 180 Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni üzerinde yapılan araştırmada, genel ve meslek lisesi

öğretmenlerinin yaklaşık yarısı, Anadolu lisesi öğretmenlerinin ise yaklaşık üçte biri 2005 Türk Edebiyatı programının uygulanmasında ön görülen süreyi kısmen yeterli bulduklarını, diğerleri ise bu süreyi yeterli bulmadıklarını belirtmişlerdir.

Benzer şekilde Epçeçan ve Epçeçan (2010) tarafından 52 Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni üzerinde yapılan araştırmada da öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, dil ve anlatım dersiyle ilgili konuların yoğun olarak 9. sınıfta toplandığını, buna karşın içeriğin yoğunluğuna zıt olarak ders saatinin haftada sadece 2 saat olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmada öğretmenlerin bu yoğun içerikle haftada sadece 2 saat olan Dil ve Anlatım dersinde etkinliklerin yetiştirilmesinde güçlükler yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenler, 9. sınıftaki içerik- konu yoğunluğuna karşın üst sınıflarda içeriğin az ama ders saatinin fazla olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Buradan yola çıkarak köklü ve geniş kapsamlı yeni anlayışla hazırlanan öğretim programlarında Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerine ayrılan sürenin, öğretim sürecini etkileyen tüm değişkenler de göz önüne alınarak içeriğe uygun bir şekilde yeniden düzenlenmesinin daha doğru bir yaklaşım olacağı söylenebilir.

2.8. Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım Dersleriyle İlgili Yapılan Araştırmalar

Kantemir (1974), “Türkiye’de Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi” adlı doktora tezinde ortaöğretim kurumlarındaki Türk Dili ve Edebiyatı öğretiminin etkinliğininin, milli eğitimin amaçlarını ve kültür yönünden işlevini gerçekleştirme derecesinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda Türkiye genelinde seçkisiz yöntemle belirlenen 44 ilden toplam 600 Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni üzerinde araştırma yürütülmüştür. Betimsel tarama yönteminin kullanıldığı araştırmanın bulgularına göre Türk Dili ve Edebiyatı öğretiminin milli eğitimin amaçlarını ve kültür yönünden işlevini ancak “kısmen” gerçekleştirebildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Sever (1985), “Ortaöğretimde Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Programlarının Değerlendirilmesi” başlıklı yüksek lisans tezinde ortaöğretim 2. kademesinin 1. sınıfında okutulan Türk Dili ve Edebiyatı dersi programı değerlendirilmiştir. Araştırmada, Türk Dili ve edebiyatı dersi programının temel öğeleri açısından (amaç, içerik, öğretim yöntemleri, ders araç-gereçleri, süre ve değerlendirme) mevcut durumu saptamak; öğretimin uygulanmasında görülen yetersizlikleri ve problemleri ortaya koymak; yetersizliklerin giderilmesi ve problemlerin çözülmesine ilişkin öneriler geliştirmek ayrıca bu öneriler ışığında “örnek ders planı önerisi” hazırlamak amaçlanmıştır. Ankara merkezinde çeşitli programlar uygulayan liselerin 1. Sınıf öğrencileri ve Türk Dili Edebiyatı öğretmenleri arasından seçkisiz yöntemle belirlenen 50 öğretmen ve 264 öğrenci üzerinde yürütülen araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin tamamına yakını (%90) Türk Dili ve Edebiyatı öğretiminin, milli eğitimin amaçlarını tamamen gerçekleştirmediği yönünde görüş belirtmiştir. Ayrıca öğretmenler programı “kısmen yeterli” bulmuşlardır.

Munzur (1998), “Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitaplarında Eleştirel Düşünme Eğitimi Üzerine Bir Değerlendirme” adlı yüksek lisans tezinin amacı Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu’ nun, “Ders Geçme ve Kredili Sistem” de ve 1996-1997 öğretim yılında uygulanmasına başlanan” Sınıf Geçme Sistemi” nde kullanılmak üzere kabul ettiği Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarını inceleyerek ve bu kitapları, Milli Eğitim Bakanlığı’nın Türk Dili ve Edebiyatı dersinin amaçlarından birisi olarak belirlediği “eleştiri yapabilen vatandaşlar yetiştirme” amacını gerçekleştirmeye katkısı açısından değerlendirmektir. Tarama modelinde desenlenen araştırmada lise 1 ve 2 düzeyindeki kitaplardan seçkisiz yöntemle belirlenen dört Türk Dili ve Edebiyatı kitabı incelenmiştir. Araştırmanın sonunda, kitapların eleştirel düşünme eğitimini gerçekleştiremeyecek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

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

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

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

Hunutlu (2007), “Lise 1. Sınıflarda Öğrencilerin Yaptıkları Anlatım Bozuklukları ve Bunların Giderilmesinde Kullanılan Metotlar” başlıklı yüksek lisans tezinin amacı dil bilgisi derslerinin uygulama alanı olan kompozisyon çalışmalarından hareketle lise 1. sınıf öğrencilerinin hangi alanlarda dil yanlışları yaptıklarının belirlenmesi ve anlatım bozukluğu konusunun daha etkili öğretimi için çözüm yollarının geliştirilmesidir. Genel lise ve Anadolu Lisesi öğrencisi olan 100 kişilik dokuzuncu sınıf öğrenci grubunun örneklem olarak seçildiği araştırmada öğrencilerin yazdığı kompozisyonlardaki anlatım bozuklukları incelenerek istatistiksel veriler halinde sunulmuştur. Araştırmanın sonunda her iki okul türünde de öğrencilerin çoğunlukla sözcük ve cümle düzeyinde anlatım bozukluğu yaptığı bunda öğrenci, okul, aile, çevre ve medya faktörlerinin etkili olduğuna dikkat çekilmiştir.

Uslu (2007), tarafından yapılan “Genel Liselerin 2.Sınıflarında Okutulan Edebiyat Ders Kitaplarının Semantik Boyutu Üzerine Bir İnceleme” başlıklı yüksek lisans tezinde, Türk dilinin öğretiminde metinler yoluyla Türkçenin anlam boyutuna dikkat çekilmek amaçlanmıştır. Lise 2. sınıf edebiyat kitaplarında yer alan metinlerin semantik açıdan değerlendirildiği araştırmada ders kitaplarından rastgele seçilmiş metinlerdeki belirgin anlam özellikleri, kelimeler arası anlam ilişkileri, anlama dayalı edebî sanatlar gösterilmiştir. Araştırma sonucunda ülkemizde Batı’ya göre daha az çalışma alanı bulan anlam konusunun Türk dili ve edebiyatı öğretiminde daha geniş yer tutması gerekliliğine dikkat çekilmiştir.

Kurudayıoğlu, Şahin ve Çelik (2008), “Türkiye’de Uygulanan Türk Edebiyatı Programı’ndaki Ölçme ve Değerlendirme Boyutu Uygulamasının Değerlendirilmesi: Bir Durum Çalışması” adlı araştırmada Türkiye’de uygulanan yeni Türk Edebiyatı Programı’nın Ölçme ve Değerlendirme boyutunun değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma, yarı yapılandırılmış ve yönlendirici olmayan görüşme tekniği ile 2006–2007 öğretim yılında Çanakkale ilinde bulunan beş ortaöğretim kurumunda görev yapan 16 Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerden elde edilen

sonuçlara göre; öğretmenler yeni programda ölçme ve değerlendirme ile ilgili gözlem formlarının gereğinden fazla olduğunu, çok sayıdaki ölçme araç ve yöntemlerini doğru ve olması gereken şekilde kullanamadıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenler sınıf mevcutlarının kalabalık olmasından kaynaklanan sıkıntılar yaşadıklarını, sınıf mevcutları kalabalık olduğu için grup çalışmalarını uygulamakta zorlandıklarını dile getirmişler ve eski programa geri dönülmesi ya da yeni program konusunda öğretmenlere daha geniş bir bilgilendirme yapılması gerektiğini belirtmişlerdir.

MEB-TTK Başkanlığı (2008), “2005 Yılında Geliştirilerek Uygulamaya Konulan 9, 10 ve 11. Sınıf Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı ve Ders Kitabının Değerlendirilmesi Çalışması” adlı araştırmada ülke genelinde 28 ilde, 240 lisede, 409 Türk Dili ve Edebiyatı dersi öğretmenine ulaşılmıştır. Araştırmada, öğretmenler tarafından, öğrenme-öğretme yaklaşımı açısından Türk Edebiyatı ders kitaplarında yer alan konular ile ilgili teorik bilgilerin verilmediği, konu sıralamalarında bazı değişikliklerin yapılması gerektiği, kullanılan dilin öğrenci seviyesine uygun olmadığı, görsel tasarımda eksikliklerin olduğuna dikkat çekilmiştir. Metin seçimi ile ilgili, seçilen metinlerin öğrenci seviyesine uygun olmadığı, daha kısa, öğrencinin seviyesine uygun, dönemini en iyi temsil eden metinlerin seçilmesi gerektiği belirtilmiştir. Etkinliklerin çok fazla olduğu, mevcut etkinliklerin yazılı anlatıma imkân vermediği dile getirilmiştir. Metinlerin ölçme-değerlendirmesi ile ilgili genellikle yaratıcı düşünmeyi geliştirmeye yönelik soruların artırılması gerektiği, öğrenci seviyesine uygun olmayan, çelişkili soruların yer aldığı, boşluk doldurma, çoktan seçmeli tipi bazı sorularda net cevapların olmadığı belirtilmiştir. Ayrıca bazı öğretmenler ölçme-değerlendirme bölümünde yer alan soruların sayıca yeterli olduğu ancak niteliksiz olduğunu dile getirirken bazı öğretmenler ise nitelik olarak uygun olduğunu ancak sayıca yetersiz olduğunu dile getirmişlerdir. Kitapların görsel tasarımı ile ilgili metin altı sorular arasında satır boşluğu bırakılması, soru bölümlerinin daha sade, daha estetik bir düzene sahip olması, baskı kalitesinin artırılması, kapak tasarımının ilgi çekici olması, resimlerin normal boyutlarda olması, şair ve

yazarların resim ve fotoğraflarının metin çerçevesine yerleştirilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Türkyılmaz (2008), “Dil ve Anlatım Dersinde Bir Ölçme Aracı Olarak Yazılı Sınavların Kullanımı Konusunda Öğretmen Görüşleri” başlıklı araştırmada Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme, soru sorma stratejileri ve yazılı sınavları uygulama hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla, araştırmada betimsel tarama yöntemi kullanılmış ve 2006-2007 eğitim öğretim yılında Kırşehir il ve ilçelerindeki liselerde 9.sınıf Dil ve Anlatım dersine giren ve rastlantısal olarak seçilen 38 Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni üzerinde çalışma yürütülmüştür. Araştırmada araştırmacı tarafından geliştirilen ve iki boyuttan oluşan anket formu ölçme aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma bulguları sonucunda, öğretmenlerin Dil ve Anlatım dersinde ölçme aracı olarak çoğunlukla klasik yazılı sınavları tercih ettikleri, ayrıca yazılı sınavlarda kompozisyon yazdırmaya yönelik soru sormayı tercih etmedikleri ve soru sorarken de sınıf genelinin cevaplayabileceği kolay, orta ve zor düzeylerde soruları seçtikleri görülmüştür.

Akcaoğlu-Saydım (2009), tarafından yapılan “Öğrencilerin Türk Edebiyatı Dersine İlgileri” adlı araştırmada ortaöğretim öğrencilerinin Türk Edebiyatı dersine olan ilgilerinin düzeyini ortaya koymak ve derse ait başarılarını artırmak amacıyla ilgi düzeylerini yükseltici önerilerin sunulması amaçlanmıştır. Tarama modelinde desenlenen araştırmanın evrenini, 2007-2008 öğretim yılında Türkiye’deki dokuzuncu, onuncu ve on birinci sınıf düzeyinde devlet okullarına devam eden ortaöğretim öğrencileri; araştırmanın örneklemini ise her sınıf düzeyinden 540’ar öğrenci olmak üzere toplam 1620 öğrenci oluşturmuştur. Yedi bölgeden 14 il; sosyal bilimler lisesi ve spor lisesi bulunan iller arasından da seçkisiz olarak belirlenen 2 il olmak üzere araştırmanın örneklemine 16 ilden seçilen okullar dâhil edilmiştir. Veri toplama aracı olarak anketlerin kullanıldığı araştırmada dokuz, on ve on birinci sınıf öğrencilerinin Türk Edebiyatı dersine karşı ilgilerinin düşük

düzeyde olduğu görülmüştür. Öğrenciler; farklı yöntemlerin uygulanması, farklı araç gereçlerin kullanılması, öğretmenin öğrenciye yaklaşımı, öğrencinin derste aktif olması, dersin eğlenceli hâle getirilmesi, konuların gerçek hayatla ilişkilendirilmesi, ders kitabının öğrenciler açısından çekici ve anlaşılır olmasıyla derse olan ilgilerinin artacağını ifade etmişlerdir. Araştırma sonunda öğrencilerin Türk Edebiyatı dersine ilgilerinin artması için, Türk Edebiyatı Öğretim Programı'nın ve Türk Edebiyatı ders kitaplarının yeniden değerlendirilmesi ve gözden geçirilmesinin gerekliliği vurgulanmıştır.

Aslan ve Güneylı (2009), tarafından yapılan“ Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmen Adaylarının Öğretim Adaylarının Öğretim Ortamlarında Karşılaştıkları Sorunlara Yönelik Görüşler” başlıklı araştırmanın amacı Türk Dili ve Edebiyatı öğretmen adaylarının alan eğitimi ve öğretimiyle ilgili olarak gözledikleri sorunların neler olduğunu saptamak ve etkili/ verimli bir anadili öğretiminin gerçekleştirilmesi için olası çözüm yollarının neler olduğunu belirlemektir. Nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile verilerin toplandığı araştırma, 2007-2008 eğitim öğretim yılında 12 öğretmen adayı üzerinde yürütülmüştür. Araştırmanın sonucunda Türkçe öğretiminin, başta “öğretmenden kaynaklı” olmak üzere birçok sorunla karşı karşıya olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Işıksalan (2009), “2005 Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi –Alan Araştırması: Eskişehir Örneği-” adlı araştırmada, 2005-2006 öğretim yılından itibaren liselerde aşamalı olarak uygulamaya konulan ve yapılandırmacı yaklaşım modeli temel alınarak hazırlanan Türk Edebiyatı Dersi öğretim programının, belirlenen yaklaşımı ne ölçüde gerçekleştirebildiği konusunda öğretmen görüşlerini almak ve mevcut öğretim durumunu geliştirme önerilerini saptamak amaçlanmıştır. Tarama modelinde desenlenen araştırma Eskişehir İl merkezindeki tüm liselerde görev yapan 180 Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonunda öğretmenlerin 2005 Türk Edebiyatı Dersi öğretim programını genel olarak edebiyat dersinin amaçlarını gerçekleştirme konusunda yeterli

bulmadıkları ve programın belirlenen yaklaşımı, uygulamadaki güçlükler nedeniyle, tam anlamıyla gerçekleştiremedikleri sonucuna ulaşmışlardır.

İspirli ve Gülbahçe (2009) tarafından yapılan “Gençlerimiz ve Divan Edebiyatı Öğretimi: Erzurum İli Örneği” adlı araştırmanın amacı divan edebiyatı eğitimi ve öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve bu sorunlara çözüm yolları önermektir. Erzurum merkezde bulunan liselerde (18 lise) görev yapan Türk dili ve edebiyatı dersi öğretmenlerinden konu ile ilgili görüşleri alınmış, bu görüşler ve bu liselerden toplanan sınav soruları çalışmanın evreninde değerlendirilmiştir. Araştırmada öğrencilerin Divan Edebiyatı’na karşı önyargılı oldukları, klasik sınavlarda genellikle ezberleme yoluna gittikleri, test yapılan sınavlar da ise daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Aslan (2010) tarafından yapılan “Düşünme Becerilerini Geliştirici Dil ve Edebiyat Öğretimi Ortamları -Bir Eğitim Durumu Örneği-” adlı çalışmanın amacı dilsel ve düşünsel becerileri geliştireceği düşünülen çağdaş dil ve edebiyat öğretimi eğitim durumlarının nasıl olması gerektiğini ortaya koymak ve elde edilen veriler doğrultusunda örnek bir eğitim durumu hazırlamaktır. Tarama modelinde desenlenen bu çalışmanın verileri yerli ve yabancı bilimsel yayınlardan, bilgisunardan (internet), dil ve edebiyat öğretiminde kullanılmak üzere hazırlanan eğitim durumu örneklerinden, Türk Edebiyatı ders kitabından ve Türk Edebiyatı dersi öğretim programından yararlanılarak elde edilmiştir. Çalışmada elde edilen verilerden hareketle eğitim sisteminin en can alıcı öğesinin eğitim durumu hazırlamak olduğu sonucuna ulaşılmış ve öğretmen adayları ile eğitim dizgesi içerisinde çalışan öğretmenlere öğretimin en önemli aracı olan metinden yararlanarak amaçlanan davranışların kazandırılmasına hizmet edecek eğitim durumlarının nasıl hazırlanması gerektiğinin öğretilmesine ilişkin öneride bulunulmuştur.

Ceyhan (2010), “Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Düşünme Yeterliliklerinin İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinin amacı Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin yapılandırmacı düşünme

yeterliliklerini yaş, cinsiyet, mezun olunan üniversite, bölüm gibi çeşitli değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir. Araştırmanın evrenini 2009-2010 eğitim öğretim yılında İstanbul İli Anadolu Yakasında görev yapan Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri, örneklemini ise küme örnekleme yoluyla seçilen Kadıköy, Ümraniye, Ataşehir, Sancaktepe, Çekmeköy ve Pendik ilçelerinde resmi liselerde görev yapan gönüllü Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinden seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenen 150 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmanın verileri “Yapılandırmacı Düşünme Envanteri” ile toplanmıştır. Araştırma sonunda Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin yapılandırmacı düşünme yeterliliklerinin incelenen değişkenler açısından anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür.

Epçeçan ve Epçeçan (2010), “Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı Çerçevesinde Hazırlanmış Dil ve Anlatım Dersi (9-12. Sınıflar) Öğretim Programı Hakkındaki Görüşleri” adlı araştırmasında ortaöğretim kurumlarında görev yapan Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin yapılandırmacı anlayışa göre hazırlanan Dil ve Anlatım dersi öğretim programına ilişkin görüşlerini almayı amaçlamıştır. Çalışma evreni olarak Siirt İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı merkez ortaöğretim kurumlarında görev yapan Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin seçildiği araştırmada 52 öğretmenden yazılı olarak Dil ve Anlatım Dersi öğretim programı hakkındaki görüşleri alınmıştır. Araştırmanın sonucunda Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri, öğretim programının içeriğinin sınıflara göre yeniden düzenlemesi, ders kitaplarının programla uyumlu olacak biçimde yeniden hazırlanması, etkinliklerde görselliğe önem verilmesi, okul ve sınıf ortamlarının programa uygun biçimde düzenlenmesi, okuma parçalarının uzunluk açısından gözden geçirilmesi, öğretmenlerden programa ilişkin görüş alınması, öğretmenlere hizmet içi eğitim seminerlerinin verilmesi, öğretmen yetiştiren fakültelerin öğretim programlarının ortaöğretim programlarıyla tutarlı olacak biçimde yenilenmesi, okul türleri ve öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların dikkate alınması, yazılı anlatıma önem verilmesi, ders

içerikleri ve soru tiplerinin öğrencileri üniversiteye giriş sınavlarına hazırlayacak biçimde geliştirilmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

Vicdan (2010), “Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programlarında Dilbilim ve Göstergibilim Kuramlarının Etkileri” başlıklı yüksek lisans tezinde Türk Edebiyatı öğretiminin 1924 Öğretim Programı’yla başlayan ve 2005 Öğretim Programı’na kadar olan gelişimi ele alınmıştır. Bu süreler içinde uygulanan öğretim programları, bu konuda çalışmaları bulunan araştırmacıların verdiği bilgiler doğrultusunda incelenmiştir. Araştırmada özellikle 2005 Türk Dili ve Edebiyatı öğretim programı üzerinde durulmuştur. Araştırma sonucunda, 2005 programının hazırlanmasında dilbilim, göstergibilim, yorumbilim, alımlama estetiği, metinler arası ilişkiler gibi çağdaş kuramlardan etkilenildiği görülmüştür.

Işıksalan (2011), “2005 Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi: Eskişehir Örneği” adlı araştırmasında yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda, “metin” odaklı sınıflama esasına göre hazırlanan 2005 Türk Edebiyatı Dersi 9. sınıf öğretim programının uygulanma sorunlarını saptamayı ve bu konuda öğretmenlerin görüş ve önerilerini belirlemeyi amaçlamıştır. 2007-2008 öğretim yılında, Eskişehirde çeşitli lise türlerinde görev yapan 180 Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenine uygulanan anket verileri esas alınarak yapılan araştırmada okul tipi, meslek kıdemi ve mezuniyet değişkeni kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin yeni öğretim programı hakkında yeterince bilgilendirilmedikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca metin odaklı sınıflama anlayışını, yazın öğretimi açısından daha yararlı bulan öğretmenler, programın öğrencinin bilişsel, ruhsal ve dilsel gelişim düzeylerinin üzerinde, akademik derinlikte ve kapsamlı bir çerçevede hazırlandığı yönünde görüş belirtmişlerdir. Araştırmada öğretmenlerin tamamının, yeni yöntem ve yaklaşımların farklı örneklerle tanıtıldığı ayrıntılı bir edebiyat rehberlik kitabına gereksinim duydukları sonucuna ulaşılmıştır.

Kurudayıoğlu ve Çelik (2011), tarafından yapılan “9. Sınıf Türk Edebiyatı Programının Eleştirel Düşünme Açısından Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” adlı araştırmanın amacı Çanakkale il merkezinde ve ilçelerinde bulunan Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin 9. sınıf Türk Edebiyatı Programı’nı eleştirel düşünme açısından değerlendirmesidir. Tarama modelinde desenlenen araştırmada veriler 55 maddeden oluşan “9. sınıf Türk Edebiyatı Programı’nda eleştirel düşünme becerisini öğretmen görüşlerine göre belirleme ölçeği” ile 100 Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeninden toplanmıştır. Araştırmada 9. sınıf Türk Edebiyatı Programı’nın metin seçiminin eleştirel düşünme becerisi açısından kısmen yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Aslan (2011), ““A Study of the Questions Asked by Mother Tongue Teachers in Examinations in Terms of Developing High Level Thinking Skills” (Anadili Öğretmenlerinin Sınavlarda Sordukları Soruların Üst Düzey Düşünme Becerilerini Geliştirmesi Bakımından İncelenmesi) adlı araştırmanın amacı Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin yazılı sınavlarda sordukları soruların öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirecek nitelikte olup olmadığını belirlemektir. Tarama modelinde yapılan çalışmada 41 okuldan 328 sınav kağıdı incelenmiş ve toplam 4569 soru Haladayna’nın sınıflamasına uygun olarak içerik çözümlemesi tekniği ile çözümlenmiştir. Araştırmanın sonunda soruların en yüksek düzeyde “bilgi” basamağında, en düşük düzeyde ise “yaratıcılık” basamağında toplandığı görülmüştür

Yukarıda anılan çalışmalarda da görüldüğü gibi Türk Edebiyatı veya Dil ve Anlatım derslerine yönelik çeşitli araştırmalar yapılmış, ancak bu iki dersin birlikte ele alınıp pek çok boyutun bir arada değerlendirildiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu anlamda araştırmamız her iki dersi de çeşitli boyutlarıyla geniş bir çerçevede değerlendirmesi bakımından özgün bir çalışmadır.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma nitel desende oluşturulmuştur. Nitel araştırma; araştırmacının araştırılacak konu ya da olayı doğal ortamında incelediği ve araştırılan bireyin bu durumlar hakkında zihninde yapılandığı anlamları belirlemek ve bunları yorumlama gayreti içerisinde olduğu bir araştırma türüdür (Denzin ve Lincoln, 1998). Nitel araştırma yöntemlerinde, olay ve olgular doğal ortamlarında gözlemlenir. Bu bağlamda gerçeğin birden fazla ve sosyal olarak yapılandığına inanan araştırmacı, sosyal olayları araştırırken bunların gerçekleştiği doğal ortamda insanları inceleyerek araştırmasını yapar. Nitel araştırma yöntemleri, araştırmanın gerçekleştirildiği ortamı anlamaya, tanımaya ve sonuçlara olan etkilerini açıklamaya duyarlı olduğundan eğitsel gerçekleri çok boyutlu olarak ortaya koyma olanağı tanır. Bu yönleri ile de eğitim araştırmalarına zenginlik katar (Işıkoğlu, 2005).

Bu nedenle araştırmamızda nitel araştırma desenlerinden araştırmanın doğasına uygun olan *olgubilim (phenomenology) deseni* kullanılmıştır. Olgubilim deseni, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgular yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2005). Olgubilim çalışmaları, örgütsel oluşumlarda gerçeğin yaygın olandan sıradışına ve genelden özele doğru bir yapıya sahip olduğu görüşünü temel alır (Maanen, 1989). Bu bağlamda daha geniş kapsamlı bilgi elde etmek amacıyla araştırmamızda niteliksel veri toplama tekniklerinden biri olan yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Veriler, görüşme formuna dayalı olarak ses kayıt cihazı ile elde edilmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Olgubilim araştırmalarında veri kaynakları, araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışa vurabilecek veya yansıtabilecek bireyler ya da gruplardır. Alanda yapılacak gözlemler ve görüşmeler sonucu çalışma grubu belirlenir.

Schofield (1990)'e göre görüşme tekniğinin kullanıldığı çalışmalarda temel amaç çalışılan örneklemden elde edilen bilginin örneklemin temsil ettiği evrene genellenmesi değil (Akt.: Türnüklü, 2000), tersine bütüncül bir resim elde edilmesidir. Çünkü görüşmenin amacı bir varsayımı (hipotezi) desteklemenin ötesinde görüşülen kişilerin deneyimlerini ve bu deneyimleri nasıl anlamlandırdıklarını anlamaya çalışmaktır. Dolayısıyla odaklanması gereken nokta kişilerin öyküleri, betimlemeleri ve düşünceleridir (Siedman,1990' dan akt.: Türnüklü, 2000). Bu nedenle görüşme gibi nitel araştırma tekniklerinin kullanıldığı çalışmalarda örnekleme dair çok katı kurallar bulunmamaktadır (Strauss ve Corbin, 1998). Bu tür çalışmalar, uzun görüşmeler gerektirdiğinden çalışma grubunun sınırlı kalması doğaldır. Ayrıca gerek araştırma kaynaklarının gerekse kullanılan bilgi toplama ve veri çözümleme yöntemlerinin özelliği nedeniyle çok sayıda bireyi araştırma örneklemine almak gerçekçi olmamaktadır. Ölçüt örnekleme bu tip araştırmalar için uygundur (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Bu araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden “ölçüt örnekleme” kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, zengin bilgiye sahip olduğu düşünölen durumların ayrıntılı bir şekilde çalışılmasına olanak tanımaktadır (Patton, 1997). Ölçüt örnekleme yöntemindeki temel anlayış ise, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Sözü edilen ölçüt ya da ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da daha önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Araştırmamıza katılan öğretmenlerin seçiminde, öğretmenlerin hem 2005 Dil

ve Edebiyat dersi öğretim programlarını hem de bir önceki Türk Dili ve Edebiyatı öğretim programını uygulamaları ve bu iki öğretim programını karşılaştırabilme olanağını elde etmeleri bakımından en az on yıllık kıdeme sahip olmaları temel ölçüt olarak belirlenmiştir. Bu temel ölçüt uyarınca, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Ankara İli merkez ilçelerdeki resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan ve en az on yıllık kıdeme sahip 50 Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni ile gönüllülük esasına göre görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

3.3. Katılımcıların Özellikleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, yaş, görev yaptıkları okul türü ve mesleki kıdemlerine ilişkin bilgilerin sıklık (frekans) ve yüzde dağılımları Çizelge 3'te yer almaktadır.

Çizelge 3. Araştırmaya Katılan Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Kişisel Bilgileri

		s	%
Cinsiyet	Kadın	28	56
	Erkek	22	44
Yaş	30 ve altı yaş	-	0
	31-40 yaş	36	72
	41-50 yaş	12	24
	51- ve üstü yaş	2	4
Okul türü	Adalet Meslek Lisesi	1	2
	Anadolu Lisesi	17	34
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	3	6
	Anadolu Meslek Lisesi	5	10
	Anadolu Öğretmen Lisesi	7	14
	Genel Lise	15	30
	Fen Lisesi	1	2
	Sosyal Bilimler Lisesi	1	2
Kıdem	10-15 yıl	27	54
	16-20 yıl	14	28
	21-25 yıl	7	14
	26 yıl ve üstü	2	4

Çizelge 3'te görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin 28'i (%56) kadın, 22'si (%44) erkektir. Öğretmenlerin 36'sı (%72), 31-40 yaş; 12'si (%24), 41-50 yaş; 2'si de (%4) 51 veya üstü yaş arasındadır. Çalıştıkları okul türüne göre dağılımlarına bakıldığında ise öğretmenlerin 1'inin (%2) Adalet Meslek Lisesi; 17'sinin (%34) Anadolu Lisesi; 3'ünün (%6) Anadolu İmam Hatip Lisesi; 5'inin (%10) Anadolu Meslek Lisesi; 7'sinin (%14) Anadolu Öğretmen Lisesi, 1'inin (%2) Fen Lisesi; 15'inin (%30) Genel Lise ve 1'inin de (%2) Sosyal Bilimler Lisesinde görev yaptığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 27'si (%54), 10-15 yıllık kıdeme; 14'ü (%28), 16-20 yıllık kıdeme; 7'si (%14), 21-25 yıllık kıdeme ve 2'si de (%4) 26 yıl veya üstü kıdeme sahiptir.

3.4. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Araştırmada kullanılan görüşme formu, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerinde sıklıkla karşılaştıkları sorunları belirlemeye yönelik olarak, alanyazın taramasının (Ergenç, 1994; Kavcar, 1998; Balci, 2002; Sever, 2002; Coşkun, 2006; Aslan ve Güneyli, 2009; Erdoğan ve Gök, 2009; Işıksalan, 2009; Çelik, 2011; Epçeçan ve Epçeçan, 2010) ardından araştırmacı tarafından hazırlanmış ve dokuz alan uzmanı¹ tarafından kapsam geçerliliği gözden geçirilmiş sorulardan oluşturulmuştur. Bu araştırmada belirlenen sorular büyük ölçüde Aslan ve Güneyli'nin "Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmen Adaylarının Öğretim Ortamlarında Karşılaştıkları Sorunlara Yönelik Görüşleri" (2009) adlı çalışmasından yararlanılarak oluşturulmuştur.

Uzmanların görüşü alındıktan sonra pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunda yer almayan beş öğretmen, görüşme formunda anlaşılması güç ifadeleri belirlemiş, ardından form üzerinde gerekli

¹Prof.Dr. Cahit KAVCAR, Prof.Dr. Sedat SEVER, Prof.Dr. Ali BALCI, Yrd. Doç.Dr. Canan ASLAN, Yrd. Doç.Dr. Zülfikar DENİZ, Öğr. Gör. Zekeriya KAYA, Arş. Gör. Dr. Çiğdem APAYDIN, Arş. Gör. Hatice KUMANDAŞ, Okt. Nihan ALTUNER

düzeltilme işlemleri yapılarak forma son şekli verilmiştir.

Araştırmada yapı bakımından *standartlaştırılmış açık uçlu görüşme formu* (Patton,1990; Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım, 2005) kullanılmıştır. Standartlaştırılmış açık uçlu görüşmenin temel amacı, aynı katılımcılara aynı tür sorular sorarak araştırmacının araştırmaya etkisini azaltmaktır. Böylelikle araştırmacı tam ve sistematik bilgilere ulaşır (Patton, 1990). Bu görüşme türünde sorular açıkça belirtilmiştir; ancak araştırmacı cevapların ötesinde soruları derinleştirmek için ek sorular sorma özgürlüğüne sahiptir (Yıldırım ve Şimşek, 2005; May, 1996). Bu yaklaşım araştırmacıya ve görüşmeciyeye zaman esnekliği tanıma, farklı bireylerden daha sistematik ve karşılaştırılabilir bilgi elde etme bakımından olumlu özelliklere sahiptir (Cohen ve Manion, 1997). Ayrıca görüşmede testlerde ya da sormacalarda var olan sınırlılık ve yapaylık da ortadan kalkmaktadır (Punch, 2005). Görüşme tekniğinin diğer veri toplama araçlarından üstün olmasının bir nedeni de insanların genellikle yazmaktan çok konuşmaya eğiliminin olmasıdır (Best ve Kahn, 1986).

3.5. Görüşme Kayıtları

Olgubilim araştırmalarında başlıca veri toplama aracı görüşmedir. Görüşme yöntemi, nicel görüşmelerden farklı olarak yüzeysel değil daha derin bilgi edinmeyi sağlayan zengin bir veri toplama aracıdır ve bir çeşit amaçlı (maksatlı) sohbet niteliği taşımaktadır (May, 1996; Robson, 2000; Ekiz, 2003; Kuş, 2003; Punch, 2005). Görüşme, insanların neyi ve neden düşündüklerini, duygu, tutum, tecrübe, istek ve hislerinin neler olduğunu, gerçekliğe ilişkin algılarını, anlamlandırmalarını, tanımlamalarını ve davranışlarını yönlendiren etkenlerin neler olduğunun büyük ölçüde ortaya çıkmasını sağlamaktadır (Punch, 2005).

Bu araştırmada kullanılan görüşme formuyla (EK 1) Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerinde

karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik öğretmenlerin çözüm önerilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Görüşmeler ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır. Ses kayıtları, herhangi bir ifadeyi ya da kelimeyi tekrar dinlemede ve alıntı yapmada çok kullanışlıdır. Ayrıca içerik çözümlemesinde grupların (kategorilerin) tanımlanmasına ve değişik biçimlerinin oluşturulmasına yardımcı olmaktadır (Bell, 1999).

3.6. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi, toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temanın saptanması (Yıldırım ve Şimşek, 2005); verilerin tanımlanması, kodlanması ve kategorileştirilmesi sürecidir (Patton, 1990). İçerik analizi yaklaşımı, nitel görüşme verilerinin ve açık uçlu soruların çözümlenmesinde sıklıkla kullanılmaktadır (Bell, 1999; Robson, 2001).

Olgubilim araştırmalarında veri analizi, yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmaya yöneliktir. Bu amaçla yapılan içerik analizinde verinin kavramsallaştırılması ve olguyu tanımlayabilecek temaların ortaya çıkarılması çabası vardır. Sonuçlar betimsel bir anlatım ile sunulur ve sık sık doğrudan alıntılara yer verilir. Bunun yanında ortaya çıkan temalar ve örüntüler çerçevesinde elde edilen bulgular açıklanır ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

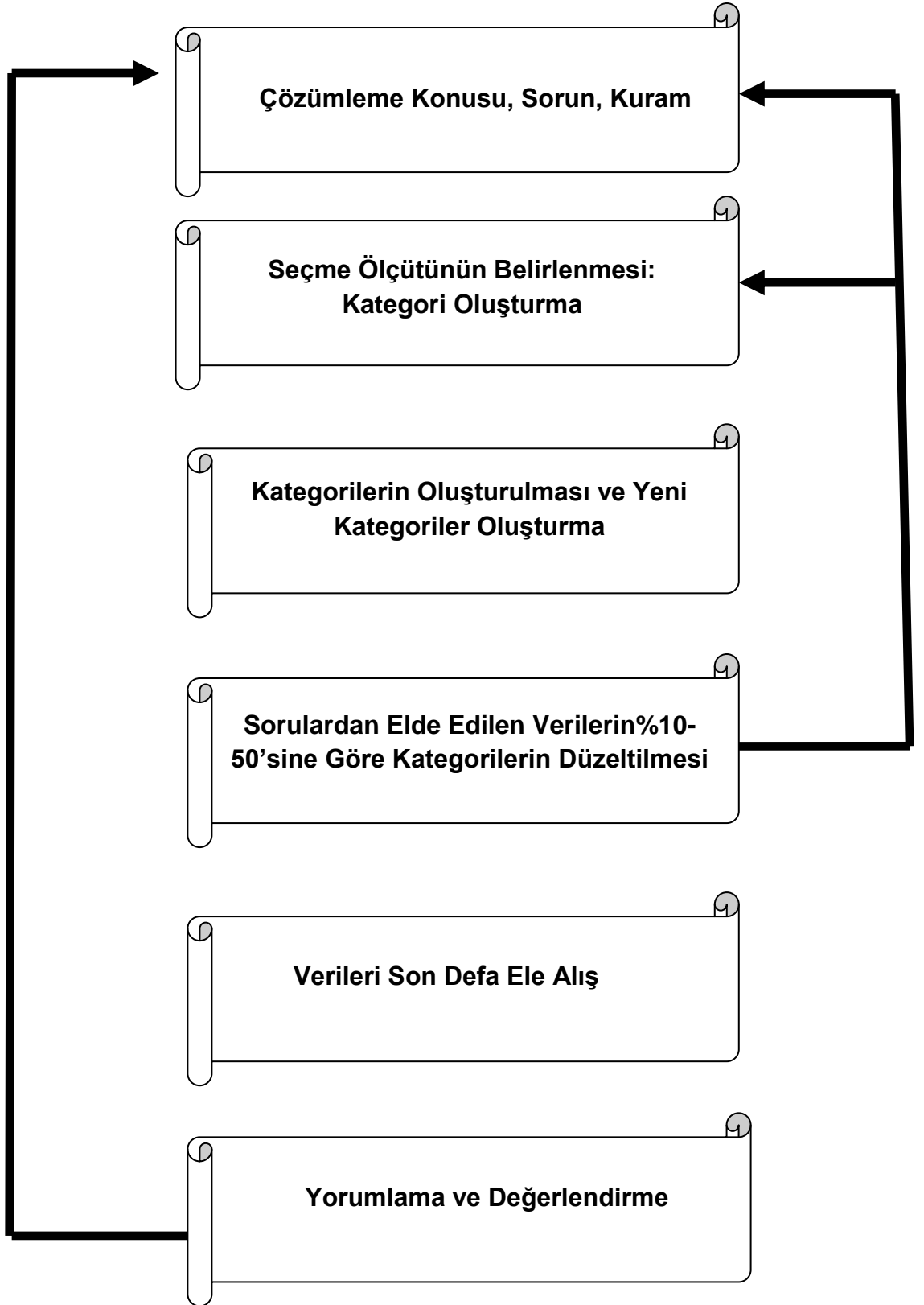
Veri analizinin ilk aşaması verilerle bazı teorik temalar ve ana öğeleri belirlemektir. Bu öğelerin birbiriyle nasıl ilişkili olduğu ortaya konularak araştırmacı ve katılımcının söyledikleri bazı önemli ve özgün noktalar açığa çıkarılır (Silverman, 2005).

Bu araştırmada verilerin analizinde şu adımlar izlenmiştir:

Görüşmelerin dökümü: Soru maddelerinin geçerliği ve güvenilirliği belirlendikten sonra 50 Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni ile görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sürecinde yapılan görüşmeler ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Ses dosyası halindeki yarı yapılandırılmış görüşme verileri önce yazılı hale getirilmiş ve bunlar görüşme formlarına geçirilmiştir.

Araştırmamızda içerik analizi türlerinden *kategorisel analiz* kullanılmıştır. Kategorisel analiz, genel olarak belirli bir iletinin önce birimlere bölünmesi ve ardından bu birimlerin önceden saptanmış ölçütlere göre kategoriler hâlinde gruplandırılmasıdır (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Kategorisel analizde önce veriler kodlanmıştır. Kodlar, kelime gruplarını sınıflandırmak ya da gruplandırmak için kullanılan semboller; araştırma sorularıyla ilgili olan kavramlardır (Robson, 2001). Bu bağlamda kodlar, bağımsız parçalardan tam ve anlamlı gruplar oluşturma işlevini üstlenir (Miles ve Huberman, 1994). Kodlama, veri çözümlemesini başlatan ve çözümleme süresince devam eden, belirli bir etiketleme etkinliğidir. Başlangıç kodlaması, betimleyici ve çok sınırlı çıkarım gerektirirken sonraki kodlama daha üst düzey kavramlar kullanarak verileri bütünleştirmektedir (Robson, 2001; Punch, 2005).

Araştırmamızın veri işleme sürecinde kodlama, daha önceden belirlenmiş kavramların yanı sıra verilerin incelenmesi sırasında ortaya çıkan kavramlara göre yapılmıştır. Ardından kodları genel düzeyde açıklayan kategoriler belirlenmiş ve bulgular yorumlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Kategoriler ve onların bağlantılı olduğu alt kategorileri oluşturma, araştırmacıya verileri yeniden inceleme olanağı verir (Ely, Anzul, Friedman, Garner ve Steinmetz, 1998). Bununla birlikte değerlendirmede öğretmen görüşlerine birebir yer verilmiştir. Araştırmamızda kullanılan nitel içerik analizinin akış modeli Şekil 2' de sunulmaktadır.



Şekil 2.Araştırmada Kullanılan Nitel İçerik Analizinin Akış Modeli

Kaynak: Mayring, P. (2000). *Nitel Sosyal Araştırmaya Giriş*. Çev. A. Gümüş ve M.S. Durgun. Adana: Baki Kitabevi.

Araştırmanın Güvenirliği: Uygulama sonrasında, görüşme kodlama anahtarları ve görüşme dökümleri araştırmacı ve alandan iki uzman tarafından ayrı ayrı okunmuş “görüş birliği” ve “görüş ayrılığı” olan konular tartışılarak gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Araştırmanın güvenilirlik hesaplaması için Miles ve Huberman (1994) ’ın önerdiği güvenilirlik formülü kullanılmıştır.

Na (Görüş Birliği)

R (Güvenirlik)= $\frac{Na}{Na + Nd}$

Na (Görüş Birliği) + Nd (Görüş Ayrılığı)

Yapılan hesaplama sonucunda kodlayıcılar arasındaki tutarlılık %98 bulunmuştur. Güvenirlik hesaplarının %70’in üzerinde çıkması, araştırma için güvenilir kabul edilmektedir (Miles ve Huberman, 1994).

Araştırma bulgularının değerlendirilmesinde ayrıca içerik analizi türlerinden *sıklık analizi* de kullanılmıştır. Sıklık analizi, birimlerin nicel (yüzdesele ve oransal) olarak görülme sıklığını ortaya koymaktadır. Bu analiz türü, belirli bir öğenin yoğunluğunu ve önemini anlamayı sağlamaktadır. Sıklık analizi sonunda öğeler önem sırasına sokulabilmekte ve sıklığa dayalı bir sınıflama yapılabilmektedir (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Bunun yanı sıra nitel veriler sayısallaştırılarak verilerin güvenilirliği artırılmakta, yanlılık azaltılmakta ve veriler arasında karşılaştırma olanağı sağlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

4. BULGULAR VE YORUMLARI

Araştırmada elde edilen bulgular ile bu bulgulara ilişkin yorumlar, görüşme sırasında Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerine yöneltilen sorulara verilen yanıtlar temel alınarak sunulmuştur. Öğretmenler, görüşme sırasına göre Ö1, Ö2, Ö3... şeklinde gösterilmiştir.

4.1. Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Türk Edebiyatı Dersinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Bulgular ve Yorumları

Bu bölümde Türk Edebiyatı dersine ilişkin öğretmenlere yöneltilen soruları yanıtlamak amacıyla temalar oluşturulmuş ve bu temalar kapsamında yer alan kodların açıklamalarına yer verilmiştir.

4.1.1. Türk Edebiyatı Öğretim Programından Kaynaklanan Sorunlara İlişkin Bulgular ve Yorumları

Öğretmenlere yöneltilen 'Genel olarak Türk Edebiyatı dersi öğretim programından kaynaklanan sorunlar yaşıyor musunuz?' sorusuna ilişkin 14 öğretmen sorun yaşamadığını belirtirken 36 öğretmen programla ilgili çeşitli sorunlar yaşadığını ifade etmiştir. Ancak genel anlamda Türk Edebiyatı öğretim programından kaynaklı sorun yaşamadığını belirten kimi öğretmenler, detaylı bir değerlendirme yapıldığında programın bazı bölümlerine ilişkin birtakım sorunlar yaşadıklarını belirtmiş, kimi öğretmenler de programla ilgili birden fazla soruna değinmiştir. Sorun yaşadığını belirten öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda "*Türk Edebiyatı Öğretim Programı*" teması elde edilmiş ve bu tema kapsamında da "*Genel Sorunlar*", "*Kazanımlar*", "*Örnek Etkinlikler*", "*Ölçme ve Değerlendirme Anlayışı*" kodlarına ulaşılmıştır. Öğretmenlerin "Genel Sorunlar" koduna ilişkin görüşleri sıklık durumuna göre Çizelge 4'te gösterilmektedir.

Çizelge 4. “Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı” Temasının “Genel Sorunlar” Koduna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğretmen Görüşleri	s
Program akademik düzeyde hazırlandığı için anlaşılabilir değil	12
Öğrencilerin seviyesine uygun değil	10
Kalabalık sınıflarda uygulanabilir değil	10
Süre yeterli değil	6
Program edebiyat zevki kazandırmaktan uzak	5
Öğretmenler program hakkında yeterli bilgiye sahip değil	3
Programın dayandığı yaklaşım üniversite giriş sınavı ile paralel değil	3
Tarihsel dönem adlandırmalarında karışıklıklar var	1
Program içerik açısından çok ağır	1
Kompozisyon dersinin olmaması eksiklik	1
Konular gereksiz yere uzatılmış	1

Çizelge 4’te görüldüğü gibi 12 öğretmen programın akademik düzeyde hazırlandığı için anlaşılabilir olmadığını belirtmiştir. Bazı öğretmenler konuyla ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Ö4: *Çünkü programlar fazlasıyla akademik çerçevede düşünülmüş ve bence program çok felsefi hazırlanmış. Öğrenci ilköğretimden gelince edebiyat dersinde çok bocalıyor. Çünkü akademik bilgiler verilmek isteniyor. Programda edebiyatın ruhu yok.*

Ö11: *Okumayan bir gençliğe akademik bir dille edebiyat algısı ve sevgisi kazandırılabilceğini düşünmüyorum. Program bize sadece bilgi aktarımı yaptırıyor Hiçbir bilgi verilmeden akademik sorulara yer veriliyor. Her öğrenci yeterli araştırma yapamadığı için bilgiler öğrenilemiyor. Çünkü bizim öğrencilerimizin seviyesi çok düşük ve haliyle de onlara öğretebileceğimiz bilgi çok az.*

Bunun dışında 10 öğretmen de programın öğrenci seviyesine uygun olmadığını ve öğrenciden beklentinin yüksek olduğunu ifade etmiştir.

Ö1: *Edebiyat dersi konusunda öğrencilerden bir edebiyatçı gibi davranması, bir edebiyatçının bilgisine sahip olması isteniyor. Bu şekilde yaklaşım,*

öğrenci düzeyinin üzerinde bir durum olduğundan öğrencide edebiyata karşı bir önyargı oluşturuyor. Sonuçta farklı zekâ özelliklerine sahip öğrenciler var ve her öğrenciden aynı düzeyde performans bekleyemeyiz. Bu ve benzeri durumları göz önünde bulundurarak program ayrıntıya fazla inmeden, dönemin genel özellikleri, öne çıkan şahsiyetler ve eserler şeklinde olsa daha iyi olur diye düşünüyorum.

Ö34: *Bence temalar ve konular biraz fazla. Üstelik bunlar şu anda çocukların seviyesine hitap etmiyor. Öğrencinin seviyesi için biraz üstte kalıyor ve öğrenciler konuları anlamakta güçlük çekiyorlar. Özellikle de edebiyat dönemleri geniş biçimde ve akademik düzeyde verilmiş.*

Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerine göre öğretim programından kaynaklanan diğer bir sorun ise programın kalabalık sınıflarda uygulanamayışındır. Konuyla ilgili olarak 10 öğretmen söz konusu durumdan kaynaklanan çeşitli sorunlar yaşadıklarını belirtmiştir:

Ö12: *Sınıflarda öğrenci sayısının fazla olması programın uygulanabilirliğini engelliyor. Öğrenmeye ayrılması gereken sürenin büyük kısmı yoklamaya, sınıf disiplinini sağlamaya ayrılırken, kalabalıktan dolayı sınıfta oluşan gürültü öğretmen ve öğrencilerin dikkatini olumsuz yönde etkiliyor. Nüfus artışına bağlı olarak okul sayısı arttırılmazsa işte böyle kalabalık sınıflar oluyor.*

Ö14: *Program öğrenci merkezli olmasına rağmen uygulama açısından zorluklar yaşadığımız bir program. Çünkü sınıflar çok kalabalık. Etkinlikler çok fazla ve zaman yeterli değil.*

Öğretmenlerden 6'sına göre ise programın uygulanması için ayrılan süre yeterli değildir. Özellikle de 9. sınıflarda ders içeriğinin yoğun olması öğretmenler açısından büyük sorun oluşturmaktadır. Bununla ilgili olarak bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ö28: *Bu programla bu derse ayrılan süre kesinlikle yeterli değil. Çünkü edebiyat sadece anlatılıp geçilecek bir ders değil. Bu sebeple her sınıf için en az 4 saat olmalı diye düşünüyorum.*

Ö32: *Tüm etkinliklerin sağlıklı bir şekilde yapılması için daha fazla ders saati gerekli. Konular uzun, müfredat çok ayrıntılı vakit yetmiyor.*

Yine 5 öğretmen de programın edebiyat zevki kazandırmaktan uzak olduğunu düşünmektedir:

Ö26: *Bir defa bu derste programın söylediğini harfiyen yapmaya kalkışsak öğrenci edebiyatı seveceği varsa da edebiyattan soğur uzaklaşır. Metinler çok kalitesiz. Zaten kitaplara edebiyat kitabı demek zor. Uzun metinler, gereksiz işe yaramayacak bilgilerle dolu.*

Ö42: *Türk Edebiyatının tarihsel dönem adlandırmalarında karışıklıklar var. Ayrıca öğrencilere edebiyatı sevmeyi aşılacak yerine öğrenciler edebiyat yapıtları içerisinde boğuluyorlar.*

3 öğretmen ise program hakkında yeterince bilgilendirilmediklerini ifade etmiştir:

Ö33: *Yapılandırmacı yaklaşım başta olmak üzere programın gerektirdiği öğretim yöntemleri gibi konularda öğretmenler için konu alanı uzmanlarının katılımıyla hizmet içi eğitim seminerleri gereğince verilmedi. Bu bir iki seminerle yerleşecek bir program değil ki. Bakanlığın düzenlediği seminerlere katıldık ama yeterli oldu mu tartışılır.*

Ö47: *Bu programın anlayışı hakkında açıkçası yeterli bir bilgim yok. Çünkü programın getirdiği dilbilim, anlambilim, yorumbilim vs. gibi bilgileri lisans eğitimimizde geniş düzeyde almadık. Bununla ilgili düzenlenen bir seminere katıldım ama yine de yeterli değil. Öğretmenler en başından beri programla*

ilgili gerektiği gibi bilgilendirilmedi. Göstermelik birkaç konferans verildi gerisi sizin işiniz denildi.

Öğretmenlerden 3'ü de program ile üniversiteye giriş sınavının paralellik göstermediğini bu yüzden de birtakım problemler yaşadıklarını dile getirmiştir.

Ö19: *Üniversite sınavları öğrencileri ezberci eğitime itiyor. Bildiğiniz gibi ne kadar alternatif değerlendirme anlayışını getirse de program, üniversiteye giriş sınavları hala test usulü uygulanıyor. Öğretmen başarıları da öğrencilerin bu sınavlardaki başarılarına bağlı olduğundan öğrencileri yaşama değil sınava hazırlamayı tercih etmek zorunda kalıyoruz. Çünkü ülke şartlarında öğretmen için de öğrenci için de sınav daha önemli hale geliyor.*

Ö28: *Çünkü yazar ve şairler üzerinde fazla durulmuyor. Oysaki sınavlarda bunlar çıkıyor. Yazar ve şairler üzerinde durmayacaksak sınav sistemini değiştirsinler.*

Bunun dışında araştırmamızda 1 öğretmen Türk Edebiyatının tarihsel dönemlerinin adlandırılmasında karışıklıklar olduğunu belirtirken 1 öğretmen de kompozisyon derslerinin olmamasının eksiklik olduğunu dile getirmiştir. Yine öğretmenlerden 1'i programın içerik açısından çok ağır olduğunu söylerken 1 öğretmen ise konuların gereksiz yere uzatıldığını ifade etmiştir.

Araştırmamızda öğretmenlerin çoğu Türk Edebiyatı öğretim programıyla ilgili çeşitli sorunlar yaşadıklarını belirtmiştir. Öğretmenlere göre bu sorunların temelinde yatan en önemli neden programın akademik bir çerçevede hazırlanmış olmasıdır. Işıksalan (2011) tarafından yapılan araştırmanın bulguları da öğretmenlerin Türk Edebiyatı öğretim programının öğrencinin bilişsel, ruhsal ve dilsel gelişim düzeylerinin üzerinde, akademik derinlikte ve kapsamlı bir çerçevede hazırlandığı görüşünde olduğunu göstermektedir. Bu anlamda araştırmamızın öğretmen görüşlerine göre elde

edilen “program akademik düzeyde hazırlanmış” şeklindeki bu bulgusu Işıksalan (2011)’in araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Bunun nedeni program hazırlanırken okullardaki mevcut ortalama öğrenci düzeyinin göz ardı edilmiş olması olabilir. Bunun yanı sıra araştırmamızda Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin sınıfların kalabalık olması, içeriğin yoğun olması programın uygulanması için ayrılan ders sürelerinin yetersizliği gibi konularda bazı sorunlar yaşadıkları görülmüştür. Bu durum programların dünyada ve eğitimde meydana gelen değişiklikler ve ortaya çıkan yeni anlayışlara/yönelimlere paralel olarak yenilenmesine karşın okullarımızdaki mevcut alt yapı eksikliklerinin devam etmesiyle ilişkilendirilebilir. Nitekim Kurudayıoğlu, Şahin ve Çelik (2011)’in yaptıkları araştırmada da öğretmenlerin, yenilenen Türk Edebiyatı öğretim programının uygulanmasının önündeki en önemli engel olarak okullardaki altyapı eksikliklerini gördükleri tespit edilmiştir. Oysa öğretim programı okulu, öğrenciyi, öğretmeni ve ders kitaplarını da içerisinde barındıran çok geniş bir ağıdır. Bütün bunlardan kaynaklanan sorunlar programın verimini düşüreceği gibi, programdan kaynaklanan sorunlar da bütün bu öğelerin verimini düşürmektedir (Marzano,1992). O halde programlar düzenlenirken bunun için gerekli olan zeminin de önceden hazırlanması uygulama aşamasında yaşanacak sorunların giderilmesine yönelik önemli bir adım olarak değerlendirilebilir.

“Türk Edebiyatı Öğretim programı” teması kapsamında, görüşmelerden elde edilen veriler doğrultusunda ikinci olarak “Kazanımlar” kodu belirlenmiştir. Öğretmenlerden 21’i programda yer alan kazanımlardan kaynaklı herhangi bir sorun yaşamadığını belirtirken 29’u kazanımlarla ilgili çeşitli sorunlar yaşadığını ifade etmiştir. Sorun yaşadığını belirten öğretmenlerin “Kazanımlar” koduna ilişkin görüşleri sıklık durumuna göre Çizelge 5’te sunulmaktadır.

Çizelge 5. “Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı” Temasının “Kazanımlar” Koduna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğretmen Görüşleri	s
Uygulanabilir değil	7
Kazanım sayısı çok fazla	7
Kazanımları uygulayabilmek için verilen süre yeterli değil	6
Öğrencilerin hazır bulunuşluluk düzeyine uygun değil	5
Yeterince açık ve anlaşılır değil	5
Kazanımlar ölçülebilir değil	5
Gereksiz kazanımlar var	3
Programda kazanımlar düzenli bir sırayla verilmemiş	1
Günlük yaşamla ilişkili değil	1
Kazanımlar edebiyat ilgisi ve algısı kazandırabilecek nitelikte değil	1

Çizelge 5’te görüldüğü gibi 7 öğretmen kazanımların farklı nedenlerden dolayı uygulanabilir olmadığını ifade etmiştir. Konuyla ilgili bir öğretmen görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir:

Ö4: *Hayır, kazanımları uygulanabilir bulmuyorum çünkü en başta sınıflarımız buna müsait değil. Öğrenci sayısı çok fazla bir defa. Süre kısıtlı. Bunları uygulayabilmemiz için teknolojiden yararlanmamız gerekiyor ama bizim okulumuzda bu donanım yok.*

Öğretmenlerin 7’si ise kazanım sayısının çok fazla olduğunu belirtmiştir.

Ö28: *Kazanımlar çok fazla ve ayrıntılı, zaman kısa ve konular çok, ayrıntı fazla. Çocuğun hayatı boyunca gerekli olmayacak bir sürü konu ve buna yönelik de kazanım var.*

Öğretmenlere göre kazanım sayısının çok fazla olması süre sorununu da beraberinde getirmiştir. Nitekim 6 öğretmen kazanımları uygulayabilmek için verilen sürenin yeterli olmadığını ifade etmiştir.

Ö22: *Ders saatleri yeterli değil. O kazanım sorularını çözebilmek veya kazanımların tümünü uygulayabilmek çok daha fazla zaman gerektiriyor.*

Ö32: *Kazandırılması gereken kazanımları tam olarak kazandıramadığımı düşünüyorum. Çünkü hem öğrencilerin gelişim düzeyine uygun hem de adı geçen kazanımı karşılayan etkinlik bulmak velhasıl konuyla ilgili tüm kazanımları kısıtlı bir zamanda hazırlamak çok zor. Sorunu sadece zaman yetersizliği olarak belirtmek mümkün diye düşünüyorum.*

Bunun dışında 5 öğretmen de kazanımların öğrencilerin hazır bulunuşluluk düzeyi esas alınarak düzenlenmediğini düşünmektedir.

Ö29: *...kazanımlar öğrenci seviyesine de uygun değil. Bazılar çok üst seviyede. Öğrenciler ilköğretimden yeterli donanımla gelmedikleri için bu kazanımları uygulamakta ciddi problemler yaşıyoruz.*

Yine öğretmenlerin 5'ine göre diğer önemli bir sorun kazanımların yeterince açık ve anlaşılır olmamasıdır. Konuyla ilgili bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ö13: *Kazanım ifadelerinin bazıları var ki ne demek istediğini anlamak mümkün değil. Örneğin açıp bakalım mesela ne diyor 'incelediği şiirin hissettiklerini ifade eder' buyurun işte bu ifadeden ne çıkarırsınız? Ya da şuna bakalım 'yeni kavramların Aydınlanma düşüncesiyle ilişkisini belirler' iyi de hangi yeni kavramların ilişkisini belirleyecek belli değil.*

Ö38: *Bazı kazanımların çok akademik bir dille yazıldığını ve yeterince anlaşılır olmadığını düşünüyorum. Bu nedenle kazanım bölümünü cevaplamıyorum, sınıflarda farklı kaynaklar kullanıyorum.*

Bunun yanı sıra 5 öğretmen de kazanımların ölçülebilir özelliklere sahip olmadığını belirtmiştir.

Ö9: *Kazanımları uygulamakta zorlanıyorum. Hepsini ölçülebilir bulmuyorum. Bazı kazanımlar açık değil. Ölçme sınırının ne olduğunu anlamak zor.*

Ö14: *Açıkçası kazanımlar çok da ölçülebilir değil. Öğrenci ne öğrendiğinin bile farkına varamıyor. Bunun doğal sonucu olarak da sınavlarda zorluklar ve başarısızlıklar yaşanıyor. Çünkü kazanımların çoğu uygulanabilir olmadığından sınıfta yapılamıyor dolayısıyla da yeterince ölçülemiyor.*

Öğretmenlerden 3'ü ise bazı kazanımların gereksiz olduğunu belirtmiştir.

Ö29: *Bazı konulara ayrılan kazanımlar çok fazla öğrenci ders süresinde tüm kazanımlara hâkim olamıyor. Üstelik kazanımların bir kısmı gereksiz bir kısmı da çok yetersiz.*

Bunun dışında 1 öğretmen programda yer alan kazanımların belirli bir sıraya göre verilmediğini bunun da bilgi dağınıklığı ve kargaşası gibi sorunlara yol açtığını belirtirken 1 öğretmen de kazanımların günlük yaşamla ilişkilendirilmediğini söylemiştir. 1 öğretmen ise kazanımların edebiyat ilgisi ve algısı kazandırabilecek nitelikte olmadığını ifade etmiştir.

Türk Edebiyatı öğretim programının sistemli bir biçimde uygulanması ile ilgili en önemli gösterge kazanımların gerçekleşme düzeyidir. Çünkü öğretim sürecinde nasıl bir yol izleneceği, hangi konuların ne düzeyde ve hangi sırada verileceği, ilgili kazanımlar tarafından belirlenmektedir. Bu bakımdan kazanımların oluşması için kazanım cümlelerinin açık ve anlaşılır olarak ifade edilmesi, kazanımların sınıf ortamında uygulanabilir ve ölçülebilir olması önemlidir. Oysa araştırmamızda elde edilen bulgularda öğretmenler kazanımların uygulanabilir ve ölçülebilir olmadığını, ayrıca açık ve anlaşılır bir şekilde de ifade edilmediğini belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra öğretmenler kazanım sayısının fazla olmasını, verilen sürenin yetersizliğini, kazanımların öğrenci seviyesine uygun olmamasını da Türk Edebiyatı öğretim programında kazanımlardan kaynaklanan başlıca sorunlar olarak gördüklerini dile getirmişlerdir. Benzer şekilde Işıksalan (2009) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenler, Türk Edebiyatı derslerine ayrılan sürenin

yetersiz olduğunu, kazanımların yeterince açık ve anlaşılır bir şekilde ifade edilmediğini, öğrencilerin hazır bulunuşluluk düzeyine uygun olmadığını, bazı kazanımların da sınıf ortamında uygulanabilmesinin olanaksız olduğunu belirtmişlerdir. Yine Kurudayıoğlu ve Çelik (2011)'in yaptıkları çalışmada da Türk Edebiyatı programında yer alan kazanım sayısının fazla olduğu ayrıca pek çok kazanımın da eleştirel düşünme açısından kısmen yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu anlamda araştırmamızın bulguları büyük ölçüde Işıksalan (2009) ile Kurudayıoğlu ve Çelik (2011) tarafından yapılan araştırmaların bulgularıyla örtüşmektedir. Bu durum okullardaki mevcut öğrenci seviyesinin göz önüne alınmadan programın üst düzeyde hazırlanmış olmasıyla ilişkilendirilebilir.

Araştırmamızda “Türk Edebiyatı Öğretim Programı” temasına yönelik olarak “Örnek Etkinlikler” koduna ulaşılmıştır. Öğretmenlerden 18’i programda yer alan örnek etkinliklerden kaynaklı herhangi bir sorun yaşamadıklarını belirtirken 32 öğretmen örnek etkinliklerle ilgili çeşitli sorunlar yaşadıklarını ifade etmiştir. Sorun yaşadığını belirten öğretmenlerin “Örnek Etkinlikler” koduna ilişkin görüşleri sıklık durumuna göre Çizelge 6’da sunulmaktadır.

Çizelge 6. “Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı” Temasının “*Örnek Etkinlikler*” Koduna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğretmen Görüşleri	s
Etkinlikler uygulanabilir değil	14
Programda yer alan etkinlik sayısı çok fazla	10
Etkinlikleri gerçekleştirmek için verilen süre yeterli değil	10
Günlük yaşamla ilişkilendirilmemiş	7
Bazı etkinler öğrenci seviyesinin üzerinde	7
Bazı etkinliklerde akademik dil kullanılmış	4
Bazı etkinlikler çok basit	1
Etkinlikler birbirinin tekrarı niteliğinde	1
Çoğu etkinlik bilgiye yönelik	1
Programdaki etkinlikler edebiyat sevgisi kazandırmaktan uzak	1

Çizelge 6 incelendiğinde öğretmenlerin 14'ünün etkinlikleri uygulanabilir bulmadıkları görülmektedir. Etkinliklerin uygulanamamasında birbirine bağlı pek çok etken bulunmaktadır. Konuyla ilgili bazı öğretmenler görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Ö12: *Etkinlikler uygulanabilir olmaktan uzak, yapılandırmacı yaklaşımda uygulanması öngörülen etkinlikler sınıftaki öğrenci sayıları dikkate alınmadan hazırlanmış. Özellikle grup çalışmalarında sıkıntı yaşıyoruz. Aslında güzel bir uygulama ama bizim okulumuzun fiziki şartları bu etkinliklerin sınıf ortamında uygulanmasına pek elverişli değil. Çünkü sınıflarımız çok kalabalık ve yapmamız istenen bazı etkinlikler çok ayrıntılı. Sınıflarımızın fiziki durumları, öğrenci sayısı ve ailelerin gelir düzeylerine uygun olmayabiliyor.*

Ö33: *Programda yer alan etkinliklerden bazılarının uygulanabilmesi, Türkiye koşulları düşünüldüğünde, sınıf mevcutlarının kalabalık ve ders saati sayısının kısıtlı olmasından dolayı mümkün değil. "Sınıf ikiye ayrılır..." diye başlayan etkinlikler hele sınıfta hiç yapılacak gibi değil.*

Öğretmenlerin 10'una göre de etkinlikler konusunda yaşanan diğer önemli bir problem programda yer alan etkinlik sayısının fazla olmasıdır:

Ö16: *Etkinlikler çok fazla. Etkinliklerin hepsini yapmakta zorlanıyorum. Daha doğrusu yapamıyorum. Çünkü etkinlikler sorunlu oluyor genelde. Öğrenci verilen etkinlikleri benimseyip etkinliği yeterli seviyede yapamıyor. Ayrıca şu olmalı bence: Etkinlikleri sınıfın durumuna göre seçmemiz yerine öğrencinin seveceği ve yapabileceği etkinlikler seçilse daha iyi olur.*

Ö23: *Dil ve Anlatım dersi için söylediklerim edebiyat dersi için de geçerli. Dediğim gibi etkinlik sayısı çok fazla süre kısıtlı, fiziki şartlar uygun değil hepsini uygulayabilmek çok zor.*

Öğretmenlere göre etkinliklerin fazla olması özellikle süre sorununu ortaya çıkarmaktadır. Nitekim görüşme yapılan öğretmenlerin 10'u etkinliklerin uygulanması için ayrılan süreyi yeterli bulmadıklarını ifade etmiştir:

Ö9: *Bu etkinliklerin hepsini gerçekleştirmeye zamanımız yetmiyor. Özellikle de derslerde şiir okuma gibi öğrencilerin edebi zevklerini uyandırıcı etkinlikler çok zaman alıyor. Buna fon müziği de ekleyince hazırlık aşamasında zaman kaybı oluyor.*

Ö50: *Etkinlikler çok uzun çok fazla. Hepsini uygulamaya kalktığınızda ders süresini verimli kullanamıyorum.*

Öğretmenlerin 7'si ise programda yer alan etkinliklerin günlük yaşamla ilişkili olmadığını düşünmektedir:

Ö2: *Ev etkinliklerinin bazılarını gerçekleştirmek son derece zor. Günlük yaşamla bağlantısı zaten yok. Öğrenciyi yaşamla birleştirecek öğrencinin uygulamada yararlanacağı etkinlik sayısı çok az. Laf olsun diye hazırlanmış sanki sorular.*

Ö32: *Program resmi bir çerçevede oluşturulduğundan yapılması istenen etkinlikleri de günlük yaşamla ilişkili bulmuyorum.*

Yine 7 öğretmen de programda yer alan örnek etkinlikleri öğrenci seviyesinin üzerinde bulmaktadır:

Ö13: *Etkinlikler uygulanabilir değil çünkü çoğu soyut konular ve bizim öğrenci profilimizin üzerinde. Keşke öğrencimiz hazır olsaydı uygulardık ama öğrencimiz bu düzeyde değil. Belki şu olabilir Anadolu ve Anadolu öğretmen liselerindeki öğrenciler bunlardan kısmen daha iyi, belki orda uygulanabilir.*

Öğretmenlerin 4'üne göre ise programdaki bazı etkinlik ifadelerinde kullanılan dil akademik düzeydedir:

Ö3: *Bazı etkinliklerin dili çok üst seviyede olabiliyor. Çünkü program akademik bir çerçevede hazırlandığı için etkinlikler de programın doğasına uygun olarak zaman zaman akademik dille ifade edilmiş.*

Bunun dışında programda yer alan örnek etkinliklerle ilgili 1 öğretmen etkinliklerin çok basit olduğunu belirtirken 1 öğretmen de etkinliklerin birbirini tekrarladığını ifade etmiştir. Yine öğretmenlerden 1'i çoğu etkinliğin bilgiye yönelik olduğunu belirtirken 1 öğretmen ise programdaki etkinliklerin edebiyat sevgisi kazandırmaktan uzak olduğunu söylemiştir.

Araştırmamızda öğretmenler Türk edebiyatı öğretim programında yer alan etkinlikleri uygulanabilir bulmadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlere göre bunda etkinlik sayısının fazla olması, verilen sürenin yetersizliği, sınıf ortamında gerçekleştirilmesi zor etkinliklerin bulunması önemli etkenlerdir. Oysa sınıf ortamında düşünce becerileri ile dil becerilerinin konu bağlamında birbirine aktarılması büyük ölçüde yapılan etkinliklerle gerçekleşmektedir (Mohan, 1986: 53-54). Bir anlamda bu aktarımın gerçekleştirilmesi ve öğrenmenin etkin hale getirilmesi, programda belirtilen etkinlikler yoluyla sağlanmaktadır (Hedge, 2000). Nitekim 2005 yılında yeniden yapılandırılan Türk edebiyatı öğretim programı da bu düşünceden hareketle etkinlik temelli hazırlanmıştır. Ceyhan (2010)'ın yaptığı araştırmada öğretmenlerin, etkinlik temelli hazırlanan bu öğretim programını önceki programa kıyasla farklı yetenek ve kapasitedeki öğrencilere derste aktif olma olanağı sağlamasından dolayı olumlu buldukları tespit edilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin etkinlik sayısının fazla olmasıyla öğrencinin konuyu kavramasının sağlandığı, konuların kavratıcı metinlerle ve etkinliklerle işlendiği, örneklerin gündelik hayatla ilişkilendirildiği ve öğrenci seviyesine uygun olduğu düşüncesinde oldukları belirlenmiştir. Ancak Işıksalan (2009) tarafından yapılan araştırmanın bulguları Ceyhan (2010)'ın aksine öğretmenlerin etkinlikleri sınıf

ortamında sunulabilecek kadar işlevsel bulmadıklarını ortaya koymuştur. Yine Aslan ve Güneşli (2010)'in yaptıkları çalışmada da görüşü alınan öğretmen adayları, öğrencilerin derse ve ders içi etkinliklere yalnızca not kaygısıyla yaklaştıklarını belirtmişlerdir. Kurudayıoğlu ve Çelik (2011)'in yaptıkları çalışmada ise etkinlik temelli işlenen Türk edebiyatı derslerinde öğretmenlerin programın anlayışını olumlu, ancak önerilen etkinlikleri alt düzeyde uygulanabilir buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ne var ki bizim araştırmamızda da öğretmenler Işıkşalan (2009) ile Kurudayıoğlu ve Çelik (2011)'in bulgularıyla örtüşür şekilde etkinlikleri uygulanabilir bulmadıklarını ifade etmişlerdir. Oysa bir öğretim programında etkinliklerin işlevsel ve uygulanabilir olması son derece önemlidir. Çünkü öğrenmeyi etkileyen dışsal faktörlerden olan etkinlikler, öğrenmenin içsel faktörleriyle uyumlu olarak düzenlendiğinde öğrenmenin düzeyi de artmaktadır (Thorndike, 1970). Buradan hareketle etkinliklerin işlevsel ve uygulanabilir oldukları takdirde hem öğretim sürecinin hem de öğrenmenin kalitesine büyük katkılarının olduğu söylenebilir.

“Türk Edebiyatı Öğretim Programı” teması kapsamında son olarak “Ölçme ve Değerlendirme” kodu oluşturulmuştur. Yapılan görüşmeler sonucu öğretmenlerin 30'u programdaki ölçme ve değerlendirme anlayışı ile ilgili sorun yaşamadıklarını ifade etmiştir. 20 öğretmen ise bu konuda çeşitli sorunlar yaşadıklarını belirtmiştir. Sorun yaşadığını belirten öğretmenlerin “Ölçme ve Değerlendirme” koduna ilişkin görüşleri sıklık durumuna göre Çizelge 7'de sunulmaktadır.

Çizelge 7. “Türk Edebiyatı Öğretim Programı” Temasının “Ölçme ve Değerlendirme Anlayışı” Koduna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğretmen Görüşleri	s
Ölçme ve değerlendirme anlayışı kalabalık sınıflarda uygulanabilir değil	4
Süre yeterli değil	4
Ölçme değerlendirme uygulamaları üniversite giriş sınavlarıyla tutarlı değil	3
Bireysel farklılıkları görmeye uygun değil	3
Gereksiz boşluk doldurma soruları var	3
Çoğunlukla bilgi düzeyine yönelik	3
Soruların kapsam geçerliliğine dikkat edilmemiş	2
Form sayısı çok fazla	1
Öğretmen açısından yorucu	1

Çizelge 7’de görüldüğü gibi öğretmenlerin 4’ü ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin kalabalık sınıflarda uygulanabilir olmadığını belirtmiştir. Konuyla ilgili bazı öğretmenler görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Ö20: *Bizim okulumuzda bu ölçme ve değerlendirme anlayışını uygulayabilmek çok mümkün değil. Çünkü zaman az ve sınıflar çok kalabalık. Özellikle de ürün dosyasını çok iyi kullanamıyoruz. Tek tek incelememiz zorlaşıyor. Mantiği güzel ancak daha az mevcutlu sınıflar için.*

Ö37: *Olması gerektiği şekilde kullanamıyorum. Grup çalışmalarında sıkıntı çekiyoruz. Kalabalık sınıflarda grup oluşturmak ve devamlılığını sağlamak zor. Oturma düzeni de grup çalışması için uygun olmuyor.*

Öğretmenlerin 4’üne göre de diğer önemli bir sorun sürenin yeterli olmamasıdır:

Ö9: *Hepsini tam olarak kullanmak mümkün değil. Örneğin ürün dosyası değerlendirmesi için her öğrenciye, pek çok maddeden oluşan bir ölçek uygulamak gerektiriyor. Sınıf ne kadar kalabalıkça o kadar fazla zaman demek bu da. Mevcut arttıkça ilgilenilmesi gereken öğrenci sayısı artıyor, bu yüzden çok zaman kaybediliyor.*

Ö45: *Yeni değerlendirme anlayışında bizden öğrencileri değerlendirmemiz için öz ve akran değerlendirme formları, gözlem çizelgeleri, dereceli ölçekler, dereceli puanlama anahtarı ve ürün dosyasındaki bazı formları doldurmamız bekleniyor. Ben kendi adıma bunları uygulayamıyorum uygulayamam da. Çünkü süre çok kısıtlı bu kadar formu ne biz tam olarak doldurabiliriz ne de öğrenciler isteyerek doldurur.*

3 öğretmen ise ölçme değerlendirme uygulamaları ile üniversite giriş sınavlarının paralel olmadığını söylemiştir. Öğretmenlere göre alternatif değerlendirmede daha çok ürün dosyası, proje, değerlendirme formları kullanırken üniversite giriş sınavlarının hâlâ test tekniği ile yapılması doğru değildir. Bazı öğretmenler bununla ilgili görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir:

Ö9: *Öğrencilerimiz test tekniğine şartlandırılmışlar. Çünkü SBS test, bundan sonra girecekleri YGS ve LYS de test. Dolayısıyla sınav odaklı çalıştıkları için yorumlama, karşılaştırma, dikkat yeteneğini kullanma bakımından oldukça yetersizler. Bu yüzden süreç değerlendirmede başarısız oluyorlar.*

Ö17: *Özellikle de 11. ve 12. sınıflarda bu ölçme ve değerlendirme uygulamalarını yapmak çok zor. Çünkü çocuklar üniversite sınavlarına hazırlanıyor, test odaklı çalışıyor. Programın bizden istediği ise alternatif değerlendirme. Öğrenciler bu değerlendirme sorularıyla vakit kaybetmek istemiyor.*

Yine öğretmenlerden 3'ü de ölçme değerlendirme sorularının çoğunlukla bilgi düzeyine yönelik olduğunu söylemiştir:

Ö46: *Her ne kadar alternatif değerlendirme anlayışı getirildi bu programla deniliyorsa da bence buradaki sorular sadece öğrencinin bilgi seviyesine yönelik ve sürekli birbirini yineliyor. Uygulamaya dönük çalışmalar yeterli değil. Çünkü sistemimiz kısa cevaplı çok soru sormamızı istiyor. Bu yüzden kompozisyon gibi edebiyatın ayrılmaz bir parçasını bir sınavda sormayı*

yasakladık. Anadolu lisesini kazanmış ve bitirmek üzere olan öğrencilerin yazıları bile okunmuyor artık. Çünkü kimse yazı yazmıyor, sınavlarda bile! Biz de tek tip soru çeşitlerini sürekli tekrar ederek onlara edebiyat öğretmeye çalışıyoruz. İşin doğrusu bence bu öğrencilerin çözümlene ve sentez yapabilmelerini ölçen bir program değil.

Öğretmenlerin 2'si ise ölçme ve değerlendirme sorularının kapsam geçerliliğine dikkat edilmeden hazırlandığını düşünmektedir. Konuyla ilgili bir öğretmen görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir:

Ö37: *Çünkü sanırım eksikliklerden birisi bu. Kapsam geçerliliğine dikkat edilmemiş ve kalıplaşmış soru şekilleri var. Kolaya kaçılmış sanki. Birkaç soru şekli değil de öğrencileri her yönüyle ölçecek, analitik düşünmeye yöneltecek soru şekilleri de olsa iyi olur.*

Bunun dışında 1 öğretmen form sayısının fazla olduğunu belirtirken 1 öğretmen de ölçme ve değerlendirme uygulamalarının öğretmenler açısından yorucu olduğunu ifade etmiştir.

Eğitim programları bilimsel ilkeler doğrultusunda yapılmış olsa da geçerli olup olmadığına programın uygulanmasından ve sonuçlarının değerlendirilmesinden sonra karar verilebilir (Smith, 1957). Nitekim bütün öğretim programlarının birer denence olduğu düşünülürse eğitim-öğretim sürecinde programın belirlenen amaçlara ne kadar ulaştığının tespit edilmesi de ancak etkili bir ölçme ve değerlendirmeyle mümkün olabilir. Buradan hareketle Türk Edebiyatı derslerinde etkililiğin artırılması amacıyla yapılandırmacı yaklaşıma dayanan alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımları uygulanmaya başlanmıştır. Araştırmamızda öğretmenlerin çoğunun yeni ölçme ve değerlendirme anlayışına ilişkin herhangi bir sorun yaşamadığını belirtmesine karşın görüşme yapılan öğretmenlerin önemli bir bölümü de bu anlayıştan kaynaklı birtakım sorunlar yaşadıklarını ifade etmiştir. Bu bulguyu destekler şekilde, Jonson (1999) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenlerin büyük bir kısmının alternatif ölçme ve

değerlendirme yaklaşımlarını daha olumlu bulmalarına rağmen uygulamada birtakım engellerle karşılaştıkları belirlenmiştir. Bu engeller çeşitli değişkenler açısından incelenmiş ve derecelendirilmiştir. Değişkenler ve belirtilen engeller arasında anlamlı bir ilişkinin bulunduğu araştırmada bu engeller sınıfların kalabalık olması, sürenin yetersizliği ve öğretmen ve öğrenci açısından gerekli alt yapının olmayışı şeklinde sıralanmıştır. Benzer şekilde Gullickson (1985) da çalışmasında sürece dayalı alternatif ölçme ve değerlendirmeyi engelleyen en önemli etken olarak kalabalık sınıflara işaret etmekte ve sürenin kısıtlı olmasından dolayı bu uygulamaların hem öğrenci hem de öğretmen açısından oldukça zaman alıcı olduğunu belirtmektedir. Yine Kurudayıoğlu, Şahin ve Çelik (2008)'in yaptıkları çalışmada da öğretmenler sınıf mevcutlarının kalabalık olmasından ve formların fazlalığından kaynaklanan sorunlar yaşadıklarını, sınıf mevcutları kalabalık olduğu için grup çalışmalarını uygulamakta zorlandıklarını dile getirmişlerdir. MEB-TTK Başkanlığı (2008)'nin yaptığı araştırmada da öğrenci seviyesine uygun olmayan çelişkili soruların yer aldığı, boşluk doldurma ve çoktan seçmeli tipi bazı sorularda net cevapların olmadığı belirtilmiştir. Ayrıca araştırmada bazı öğretmenler ölçme-değerlendirme bölümünde yer alan soruların sayıca yeterli ancak niteliksiz olduğunu dile getirirken bazı öğretmenler ise nitelik olarak uygun olduğunu ancak sayıca yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Nitekim bizim araştırmamızda da ölçme ve değerlendirme anlayışından kaynaklı problem yaşadığını ifade eden öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar, anılan çalışmalarda dile getirilen sorunlarla benzerlik göstermektedir. Bu durum dünya ve Türkiye ölçeğinde henüz alternatif değerlendirmenin okullarda uygulanabilmesine ilişkin zeminin tam olarak oluşturulamadığı şeklinde yorumlanabilir.

4.1.2. Türk Edebiyatı Ders Kitaplarından Kaynaklanan Sorunlara İlişkin Bulgular ve Yorumları

Araştırmamızda ikinci olarak öğretmenlere 'Genel olarak Türk Edebiyatı ders kitaplarından kaynaklanan sorunlar yaşıyor musunuz?' sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya yönelik öğretmenlerden 9'u herhangi bir

sorun yaşamadığını ifade ederken 41 öğretmen ders kitaplarından kaynaklanan çeşitli sorunlar yaşadıklarını belirtmiştir. Sorun yaşadığını belirten öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda “*Türk Edebiyatı Ders Kitapları*” teması ve bu tema kapsamında da “*Dış Yapı (Görsel) Özellikleri*”, “*Metinler*”, “*Etkinlikler*” ve “*Sorular*” kodlarına ulaşılmıştır. Öğretmenlerin “*Dış Yapı Özellikleri*” koduna ilişkin görüşleri sıklık durumuna göre Çizelge 8’de sunulmaktadır.

Çizelge 8. “Türk Edebiyatı Ders Kitapları” Temasının “*Dış Yapı Özellikleri*” Koduna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğretmen Görüşleri	s
Estetik açısından kusurlu	37
Resimler ilgi çekicilikten uzak	35
Kapak tasarımları görsellikten uzak	28
Dış yapı özellikleri açısından kalitesiz	14

Çizelge 8’de görüldüğü gibi Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin 37’si ders kitaplarının estetik açıdan kusurlu olduğunu ifade etmiştir:

Ö23: *Ben açıkçası 10 yıldır bu kitapları beğenmiyorum. Estetik açısından öğrenciye bir zevk vermiyor. En azından dönem özelliklerini içeren resim şiir vb. görseller konulsa da öğrenciler kitapların hangi amaca hizmet ettiğini görebilseler. Bununla beraber hangi dönemin işleneceğinin görsel olarak daha çok akılda kalabileceğini düşünüyorum.*

Ö32: *Kitapları estetik bulmuyorum. Gerçi yaş itibarı ile öğrenciler kitabın dış yapısıyla fazla ilgilenmiyor. Ancak şair ve yazarların özgün fotoğrafları kullanılsa bence daha iyi olacak. Belki o zaman öğrenciler örtük de olsa estetik zevki alabilecek ve kitabın görselliği ile de ilgilenecek.*

Yine öğretmenlere göre Türk Edebiyatı ders kitaplarında yer alan resimler ilgi çekicilikten uzaktır. Oysa ders kitaplarındaki görsel düzeni oluşturan en önemli öğelerden biri resimlerdir (Sever, 2008). Çünkü resimler, metinlerden daha iyi ve uzun süre hatırlanmaktadır. Nitekim pek çok

eğitimbilimci de çocukların öğrenmelerinde görsel yolun, etkin öğrenme yollarından biri olduğunu belirtmektedir (Coşkun, 1996). Ayrıca görsel araç-gereçlerin yazıya oranla daha kalıcı olduğu ve ilgi çektiği de bilinmektedir. O halde resimlemelerdeki görsel kalite ve estetik ne kadar sağlam olursa algılama da o kadar iyi olacaktır. Ne var ki araştırmamızda 35 öğretmen ders kitaplarında yer alan resimlerin ilgi çekicilikten uzak olduğunu söylemiştir:

Ö40: *Kitaplar çok zevksiz hazırlanmış. İlgi çekici resimler maalesef yok. Konulara uygun görsellik çok az çünkü. Resimler ve fotoğraflar daha renkli olmalı bence.*

Ö43: *Kitaplardaki resimler mi? Bence hiçbir albenisi yok bu resimlerin. Çünkü dersin amacını yansıtmıyor. İlgi çekicilikten çok uzak olduğunu söyleyebilirim.*

Bununla birlikte 28 öğretmen de ders kitaplarının kapak düzenlerinin, dersin amaçlarını ve içeriğini yansıtacak görsel tasarım özelliklerinden uzak olduğunu ifade etmiştir. Konuyla ilgili bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ö13: *Dil ve Anlatım ders kitapları gibi Türk Edebiyatı ders kitaplarının da kapak görünümlerinin, titiz bir çalışmanın ürünü olduğunu düşünmüyorum. Bir sanat dersi olan edebiyatın inceliklerini hiç yansıtmıyor.*

Ö19: *...ayrıca kitapların ön kapakları, Türk Edebiyatı derslerinin amaçlarını ve içeriğini yansıtacak görsel bir tasarımdan uzak hazırlanmış. Bu kitapların arka kapak görünümlerindeyse sözüm ona çeşitli logo ve çizimlere yer verilerek birtakım mesajlar verilmek istenmiş ama bu logoların ve çizimlerin görüntüleri bile net değil. Çok dikkatli bir şekilde bakılmadığında bu mesajların sadece olduğu yerde kalacağı aşikârdır.*

Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinden 14'ü de ders kitaplarının yapı malzemesi bakımından kalitesiz olduğunu düşünmektedir.

Ö20: *Bunlar ücretsiz dağıtıldığından olsa gerek Türk Edebiyatı ders kitaplarında yapı malzemeleri tasarruflu kullanılmış. Kapakta kullanılan kâğıt, ekonomik olması açısından tercih edilen bir kâğıt... dış etkenlere suya, darbeye karşı çabuk yıpranabilecek özellikte. Üzerindeki resim ve yazıların canlılığını da uzun süre koruyamıyor.*

Ders kitapları eğitimin vazgeçilmez araçları olarak birçok işlevi yerine getirirken öğretimin daha nitelikli olmasına da önemli katkılarda bulunmaktadır. Özellikle de bir sanat eğitimi süreci olan Türk Edebiyatı derslerinde temel başvuru kaynağı olan ders kitaplarının bu bakımdan görsel özellikleriyle öğrencilerin ilgilerini devindirip onlarda estetik bir zevk oluşturacak şekilde öğrencinin yaşına ve düzeyine uygun, yapı malzemesi bakımından kaliteli, sağlam ciltlenmiş ve albenili bir şekilde tasarlanmış olması beklenir (Çelebi, 1997; Aslan, 2010). Ancak araştırmamızda öğretmenlerin neredeyse tamamına yakını Türk edebiyatı ders kitaplarının görsel özellikler bakımından yetersiz olduğu görüşünde birleşmiştir. Benzer şekilde Yıldız (2007)'in Türkiye ve Almanyada okutulan dil ve edebiyat ders kitaplarını karşılaştırdığı araştırmasında da Türkiyede okutulan ders kitaplarının görsel özellikler bakımından Almanyada okutulan kitaplara göre çok eksik olduğu saptanmıştır. Aslan (2010)'ın Türk Edebiyatı ile Fransız Edebiyatı ders kitaplarını dış yapı ve görsel tasarım özellikleri açısından karşılaştırdığı çalışmasında da Fransız Edebiyatı ders kitaplarının Türk Edebiyatı ders kitaplarına oranla görece yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yine MEB- TTK Başkanlığı (2008) tarafından yapılan çalışmada da Türk Edebiyatı ders kitaplarının görsel tasarımında eksikliklerin olduğuna dikkat çekilmiştir. Bu anlamda araştırmamızın “Türk Edebiyatı Ders Kitapları” temasının “Dış Yapı Özellikleri” koduna ilişkin bulguları, MEB- TTK Başkanlığı (2008), Aslan (2010 ve Yıldız (2011)' in bulgularıyla örtüşmektedir.

“Türk Edebiyatı Ders Kitapları” teması kapsamında ikinci olarak “Metinler” kodu belirlenmiştir. Öğretmenlerden 18'i programda yer alan

metinlerden kaynaklı herhangi bir sorun yaşamadığını belirtirken 32 öğretmen metinlerle ilgili çeşitli sorunlar yaşadığını ifade etmiştir. Sorun yaşadığını belirten öğretmenlerin “Metinler” koduna ilişkin görüşleri sıklık durumuna göre Çizelge 9’da sunulmaktadır.

Çizelge 9. “Türk Edebiyatı Ders Kitapları” Temasının “Metinler” Koduna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğretmen Görüşleri	s
Bazı metinler çok uzun	17
Metin seçiminde özensiz davranılmış	14
Çoğu metin ilgi çekicilikten uzak	10
Öğrenci seviyesine uygun olmayan metin sayısı fazla	8
Metinler tek yönlü	1
Tarafli seçilen metinler var	1

Çizelge 9’da görüldüğü gibi öğretmenlerin 17’si ders kitaplarında yer alan bazı metinlerin çok uzun olduğunu belirtmiştir. Konuyla ilgili bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ö31: *Kitaplarda bilgi yok. Bazı metinler çok uzun. Örneğin 9. Sınıfta “Su Kasidesi”nin tamamı verilmiş.*

Ö39: *Kimi metinler çok uzun ve bazıları çok soyut kalıyor. Öğrenciler sıkılıyor. Üç dört sayfa süren metinler var. Bu metinlerin okunması için bile bir ders saati yeterli değil. Ayrıca yazının çokluğu görselliği de olumsuz etkiliyor.*

Öğretmenlere göre ders kitaplarında karşılaşılan diğer önemli bir sorun da metin seçiminde özensiz davranılmasıdır. Oysa edebiyat ders kitaplarında metin seçimi özen gerektiren bir konudur. Çünkü bu ders metinler aracılığıyla yürütülmektedir. Bu nedenle ders kitaplarında yer alan yazınsal metinlerin konularının, çatışma ve karakterlerinin, dil ve anlatım özelliklerinin öğrencinin yaş ve gelişim düzeyine, ilgi ve beğenilerine, gereksinim ve yaşantılarına

uygun olması; yaşam ve insan gerçekliğini yansıtması beklenir (Aslan, 2010). Ne var ki araştırmamızda öğretmenlerin 14'ü ders kitaplarına metin seçilirken özensiz davranıldığını ifade etmiştir.

Ö24: *Eski kitaplarda yani 90'lı yıllardaki kitaplarda metinler daha doyurucu idi. Bu kitaplardaki metinler özensiz seçilmiş. Metinler, dönemini yansıtan can alıcı metinler değil. Dönemini temsil eden sanatçıların daha ilgi çekici metinleri tercih edilebilir. Türk Edebiyatı kitabı içindeki metinler, eski kitaplardaki metinlerden örnek alınmalı. Eski şu 1996-1997 yıllarında okutulan edebiyat kitapları şimdikilere göre kaynak kitap niteliğinde bence.*

Ö40: *Metin seçiminde çok da özenli davranıldığını düşünmüyorum. Genelde hep aynı metinler. Çok sıkıldık artık. Daha güncel yazar ve şairlerden metinler alınmalı artık.*

10 öğretmen de Türk Edebiyatı ders kitaplarına seçilen metinlerin ilgi çekicilikten uzak olduğunu düşünmektedir. Konuyla ilgili bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ö12: *Metinler türünün en güzel örneklerinden seçilmeli. Dil ve anlatım olarak öğrencinin seviyesine uygun olmalı. Öğrencinin ilgisini çekecek metinler verilmeli. Ancak kitaplarımızdaki metinler bu saydıklarımın aksine çok uzun, sıkıcı ve ilgi çekici olmaktan çok uzak. Özellikle de bazı sınıf düzeylerinde öğrencinin ilgisini dağıtacak sıkıcı metinler yer alıyor.*

Ö25: *Metinler öğrencilerin yaş seviyesine göre değil. Birçok metin ilgi çekemiyor. Çocuk zevk alarak okumuyor. Sadece görevi gereği yapıyor. Metinler daha bilinen daha ilgi çekici metinler olabilir. Bence şair ve yazarların daha ünlü eserlerinden örnekler verilmeli.*

Yine öğretmenlerden 8'i de ders kitaplarına seçilen metinlerin öğrenci seviyesine uygun olmadığını belirtmiştir. Öğretmenlere göre özellikle de

metinlerin dilinin ağır olması ve günümüz Türkçesiyle yazılmamış olması öğrencilerin bu metinleri anlamalarını zorlaştırmaktadır:

Ö1: *Metinlerin bazıları gerçekten öğrenci için ağır. Özellikle de sınıf ortamında okumaya elverişli değil. Öğrenciler anlamıyor. Özellikle 11. sınıf metinleri çok ağır. Daha basit daha anlaşılır olabilir.*

Ö41: *Bazı metinler öğrencilerin düzeyine göre ağır. Çünkü metinlerin dili eski. Günümüz Türkçesine aktarılıp verilmeli bence. Çünkü öğrenci anlamını bilmediği sözcüğü görünce metnin tamamını unutup onu düşünüyor. Hatta bazı metinlerde hicri takvim bile miladi takvime çevrilmemiş durumda.*

Bunun dışında 1 öğretmen ders kitaplarında yer alan metinlerin tek yönlü olduğunu belirtirken 1 öğretmen de metinlerin ideolojik bakımdan taraflı seçildiğini ifade etmiştir.

Eğitimde, özellikle de edebiyat eğitiminde, metinlerin yeri çok önemlidir. Çünkü edebiyat eğitimi, büyük oranda metinler merkezinde gerçekleştirilmektedir (Çeçen ve Çiftçi, 2007). Özellikle anlamının ve buna bağlı olarak da öğrenmenin büyük oranda okuyarak gerçekleştiği düşünüldüğünde Türk Edebiyatı ders kitaplarına seçilecek metinlerin önemi daha da iyi anlaşılmaktadır. Okuma alışkanlığının yeterince gelişmediği toplumumuzda bireylerin metinlerle karşılaşmaları büyük ölçüde edebiyat ders kitapları aracılığıyla olmaktadır (Teksan ve Güneş, 2006). Bu bağlamda öğrenme-öğretme sürecinde edebiyat ders kitaplarındaki metinlerin de öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olarak çağdaş metinlerden titizlikle seçilmesi gerekmektedir (Çelik, 2011). Ancak araştırmamızda öğretmenlerin çoğu ders kitaplarına seçilen metinlerin uzun olduğu, özensiz seçildiği ve öğrencilerin ilgilerini çekmediği yönünde görüş belirtmiştir. Benzer şekilde MEB-TTK Başkanlığı (2008) tarafından yapılan çalışmada da metin seçimi ile ilgili, seçilen metinlerin öğrenci seviyesine uygun olmadığına dikkat çekilerek daha kısa, öğrencinin seviyesine uygun, dönemini iyi temsil eden metinlerin

seçilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmamızın bu bulgusu MEB-TTK Başkanlığı (2008)'nin bulgularıyla paralellik göstermektedir. Bu durum ders kitapları hazırlanırken bu konuda yapılan araştırmaların yeterince dikkate alınmadığı ve dolayısıyla var olan eksikliklerin giderilmesine yönelik somut bir adım atılmadığı şeklinde yorumlanabilir.

“Türk Edebiyatı Ders Kitapları” teması kapsamında elde edilen verilere dayanarak “Etkinlikler” kodu oluşturulmuştur. Öğretmenlerden 13’ü ders kitaplarında yer alan etkinliklerden kaynaklı herhangi bir sorun yaşamadığını belirtirken 37 öğretmen etkinliklerle ilgili çeşitli sorunlar yaşadığını ifade etmiştir. Sorun yaşadığını belirten öğretmenlerin “Etkinlikler” koduna ilişkin görüşleri sıklık durumuna göre Çizelge 10’da sunulmaktadır.

Çizelge 10. “Türk Edebiyatı Ders Kitapları” Temasının “Etkinlikler” Koduna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğretmen Görüşleri	s
Sınıflar kalabalık olduğu için bazı etkinlikler uygulanabilir değil	22
Etkinlik sayısı çok fazla	22
Süre yeterli değil	18
Etkinlikler birbirini tekrarlıyor	7
Uygulamaya yönelik yeterli bilgi yok	5
Metnin derin yapısını anlamaya yönelik etkinlik sayısı az	1
Bazı etkinlikler konuyla ilgili değil	1

Çizelge 10 incelendiğinde öğretmenlerin 22’sinin ders kitaplarında yer alan bazı etkinlikleri uygulanabilir bulmadıkları görülmektedir. Öğretmenlere göre etkinliklerin uygulanamamasında birbirine bağlı pek çok etken bulunmaktadır. Bunlardan en önemlisi sınıfların kalabalık oluşudur. Konuyla ilgili bazı öğretmenler görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Ö13: *Bu etkinliklerin çoğunu sınıflar kalabalık olduğu için yapamıyorum. Örneğin, Türk Edebiyatı 9. sınıf ders kitabında 3. etkinliğe bakacak olursanız, ne diyor sınıf üç gruba ayrılır. Grup sözcüleri seçilir. Birinci grup “Elektra”*

isimli metni, ikinci grup “Hamlet” isimli metni, üçüncü grup “Cimri” isimli metni dil, konu ve konunun anlatımına göre inceler ve metinlerin üzerimizde bıraktığı etkileri belirler. Grup sözcüleri ulaşılan sonuçları tahtaya maddeler halinde yazarlar. Sonuçlar karşılaştırılarak tiyatro metinleri konularına göre gruptandırılır. 50 kişilik küçük bir sınıfta bu etkinliği nasıl uygulayabilirsiniz sorarım size.

Ö22: *Uygulanması zor etkinlikler çokça yer almış. Bir defa sınıflar çok kalabalık. Yine söylüyorum yine söyleyeceğim. Etkinlikler çok fazla hepsini yapmak mümkün değil. O etkinliklerin yüzde ellisini bile uygulama imkânı yok.*

Öğretmenlerin 22’sine göre de etkinlikler konusunda yaşanan diğer önemli bir problem etkinlik sayısının fazla olmasıdır:

Ö12: *Yapılması istenen etkinlik sayısı gereğinden fazla diye düşünüyorum. Bu da dersin sıkıcı geçmesine neden oluyor. Oysa dersi sevdirmek esas olmalı değil mi?*

Ö19: *Gereğinden fazla etkinlik var ve bunların çoğu uygulanabilir değil. Üstelik bu etkinliklerin bazıları amaca hizmet etmiyor, bazıları da gerçekten çok gereksiz. Bence bunlarla gereksiz yere vakit öldürüyoruz. Dalga geçer gibi laf olsun diye hazırlanmış etkinlikler.*

Öğretmenlere göre ders kitaplarında yer alan etkinliklerin fazla olması özellikle de süre sorununu ortaya çıkarmaktadır. Nitekim görüşme yapılan öğretmenlerin 18’i etkinliklerin uygulanması için ayrılan süreyi yeterli bulmadıklarını ifade etmiştir:

Ö28: *Etkinliklerin hepsini sınıfta yapabilmek sınırlı ders saatinden dolayı mümkün değil. Zamanlama yeterince düşünülmemiş. Ders süresi yetersiz geliyor.*

Ö45: *Ders kitaplarında yapılması istenen etkinliklerin sayısı çok fazla, ders saatine göre yetişmesi mümkün değil. Ayrıca bazı etkinlikler de çok gereksiz. Boş yere zaman kaybı olduğunu düşünüyorum, o yüzden bu etkinlikleri uygulamıyorum bile.*

Öğretmenlerin 7'si ise etkinliklerin birbirinin tekrarı niteliğinde olduğunu ifade etmiştir.

Ö2: *... etkinlik sayısı çok fazla ve birbirinin tekrarı olan etkinlikler var. Çoğu birbirinin benzeri. Aynı şeyi defalarca istiyor. Bazı etkinlikler kendini bir başka etkinliğin içinde tekrar ediyor. Anlayacağınız hep aynı etkinlikler tekrarlanıyor.*

Yine 5 öğretmen ders kitaplarında yer alan etkinliklerin uygulanmasına yönelik yeterli bilgi verilmediğini belirtmiştir:

Ö24: *Etkinlikler yeterli açıklamaları içermiyor. Araştırma imkânı olmayan öğrencilerin öğretmeni dinlemekten ve anlamlandırmaktan başka çaresi olmuyor.*

Ö43: *Kitaplar tamamen etkinliğe yönelik değil de, ön bilgi verilerek kolaydan zora şeklinde olsa amaca daha çok hizmet eder diye düşünüyorum. Öğrencilerin etkinlikleri yapma konusunda yeterli bilgiye ulaşamadığını görüyoruz. Tamamen etkinlik şeklinde değil de, bilgi artı etkinlik şeklinde olsa daha iyi olur.*

Bunun dışında 1 öğretmen metnin derin yapısını anlamaya yönelik etkinlik sayısının az olduğunu belirtirken 1 öğretmen de ders kitaplarındaki bazı etkinliklerin konuyla ilgili olmadığını ifade etmiştir.

Ders kitaplarında yer alan etkinliklerin öğrencilerin fiziksel ve zihinsel olarak etkin rol oynamalarını sağlayacak şekilde öğrenci, okul ve çevrenin

durumuna göre dikkatlice düzenlenmesi gerekmektedir (Mewborn, 2000). Çünkü sınıf ortamında düşünce becerileri ile dil becerilerinin konu bağlamında birbirine aktarılması büyük ölçüde etkinliklerle gerçekleşmektedir (Mohan, 1986). Bu bağlamda ders kitaplarında yer alan etkinliklerin öğrencilerin seviyesine uygun, ilgi ve ihtiyaçlarını kapsayacak şekilde düzenlenmesi ve sınıf ortamında uygulanabilir özellikler taşıması beklenir. Nitekim Ceyhan (2010)'ın İstanbul İli Anadolu Yakasında görev yapan Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri ile yaptığı araştırmasında, öğretmenlerin etkinlik sayısının fazla olmasının öğrencinin konuyu daha iyi kavramasını sağladığı ve etkinliklerin öğrenci seviyesine uygun olduğu düşüncesinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ancak bizim araştırmamızda Ceyhan (2010)'ın tersine öğretmenlerin büyük bir bölümünün ders kitaplarındaki etkinlik sayısının fazla olmasının birtakım sorunlara yol açtığı, bunları yapabilmek için verilen sürenin yeterli olmadığı ve bu etkinliklerin kalabalık sınıflardan dolayı uygulanabilir bulmadıkları görüşünde oldukları ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde MEB—TTK Başkanlığı (2008)'nin yaptığı araştırmada da öğretmenler etkinliklerin çok fazla olduğunu, bunun da süre sorununa yol açtığını ve mevcut etkinliklerin yazılı anlatıma olanak vermediğini belirtmişlerdir. Bu bakımdan araştırmamızın bulgularıyla MEB—TTK Başkanlığı (2008)'nin yaptığı araştırma bulguları örtüşmektedir.

“Türk Edebiyatı Ders Kitapları” teması kapsamında son olarak “sorular” kodu oluşturulmuştur. Öğretmenlerden 18’i ders kitaplarında yer alan sorulardan kaynaklı herhangi bir problem yaşamadığını belirtirken 32 öğretmen sorularla ilgili çeşitli problemler yaşadığını ifade etmiştir. Problem yaşadığını belirten öğretmenlerin “Sorular” koduna ilişkin görüşleri sıklık durumuna göre Çizelge 11’de sunulmaktadır:

Çizelge 11. “Türk Edebiyatı Ders Kitapları” Temasının “Sorular” Koduna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğretmen Görüşleri	s
Sorular birbirine benziyor/birbirini tekrar ediyor	12
Bazı sorular öğrenci seviyesinin üzerinde	12
Soru sayısı fazla	9
Hatalı olan sorular var	7
Bazı sorular basit ve gereksiz	1
Sorular çok uzun ve anlaşılır değil	1

Çizelge 11’de görüldüğü gibi öğretmenlerin 12’si ders kitaplarında yer alan soruların birbirine benzediği/birbirini tekrar eder nitelikte olduğu yönünde görüş belirtmiştir. Bazı öğretmenler görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Ö22: *Sorularda birbirini tekrar etme durumu çok fazla. Aynı soruyu defalarca soruyorlar.*

Ö35: *Kitaptaki soruların birçoğu aynı cevaba yönelik. Aynı şeyi tekrar edip duruyoruz. Sorular birbirinin aynısı. Bir kısır döngü var.*

Bunun yanı sıra 12 öğretmen de soruların öğrenci seviyesinin üzerinde hazırlandığını ifade etmiştir. Öğretmenlere göre soruların dili soyuttur ve bu da öğrencilerin soruları anlamalarını güçleştirmektedir.

Ö28: *Sorular karmaşık ve öğrenci seviyesinin çok üzerinde. Bazı sorularda ne demek istendiği anlaşılıyor. Bir de bazı soruların dili çok soyut. Ön bilgi olmadığı için soruları cevaplamakta öğrenciler sıkıntı çekiyor. Alt sınıflarda sıkıntı yaşıyorum. Yine bazı sorular da kapsayıcı olmaktan ve konunun özünü ortaya koymaktan uzak. Kimi soruların yanıtları yok, kimileri de anlaşılıyor zaten. O yüzden ders kitabındaki sorulara bağlı kalmıyorum. Kendi tekniğimi uyguluyorum.*

Ö42: Öğrenci her şeyi önceden biliyor gibi düşünülerek hazırlanmış sorular var. Hiçbir bilgi verilmeden hazırlanan bu soruları dolayısıyla öğrenci cevaplamakta zorlanıyor. Öyle sorularla karşılaşılıyor ki sanki bizim öğrencilerimizin temeli çok iyi, her biri edebiyat bölümünde iyi bir edebiyat öğrenimi görmüş gibi algılanarak sorulmuş. Bu yüzden sürekli öğretmen devreye giriyor. Eski programdan ne farkı kalıyor?

Yine öğretmenlerden 9'una göre de ders kitaplarında yer alan soru sayısı gereğinden fazladır. Bu da çeşitli sorunlar yaşanmasına neden olmaktadır. Konuyla ilgili bir öğretmen görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Ö37: Evet bence soru sayısı çok fazla ve gereksiz. Edebiyat ilgisi oluşturma yerine çok sayıda soru çözdürmeye çalışmak dersin çekiciliğini azaltıyor. Aksine soruların yeterli sayıda dersi sevdirmeye yönelik olması gerektiğini düşünüyorum.

Öğretmenlerin 7'si ise ders kitaplarındaki soru köklerinin hatalı olduğunu belirtmiştir.

14: Soru tabanlarında zaman zaman yanlışlıklar olduğunu görüyoruz. Ders kitaplarındaki soruları ben beğenmiyorum. Zaten çoğunlukla ders kitabına biz çok az müracaat ediyoruz. Çünkü hatalı sorular var. Yanlış sorular olduğunu zaten söylemiştim.

Bunun dışında 1 öğretmen bazı soruların çok uzun olduğu ve anlaşılır olmadığını belirtirken 1 öğretmen de bazı soruların basit ve gereksiz olduğunu ifade etmiştir.

Araştırmamızda öğretmenlerin çoğunun ders kitaplarında yer alan sorulara ilişkin bazı problemler yaşadıkları görülmektedir. Bu problemlerin başında soruların birbirine benzer /birbirini tekrar eder nitelikte olması, öğrencilerin seviyesine uygun hazırlanmaması ve soru sayısının fazla olması

gelmektedir. Turhan (2005) ve MEB-TTK Başkanlığı (2008) tarafından yapılan araştırmalarda da Türk Edebiyatı ders kitaplarında öğrenci seviyesine uygun olmayan çelişkili soruların yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Oysa ders kitaplarında yer alan soruların öğrenci düzeyine uygun, konuyu kapsayacak şekilde özenle hazırlanması beklenir. Ne var ki araştırmamızda ve yapılan araştırmalarda ders kitaplarındaki soruların birtakım hatalar ve çelişkiler içerdiği görülmektedir. Bu durum ders kitaplarındaki sorular hazırlanırken gereken titizliğin gösterilmediği şeklinde yorumlanabilir.

4.1.3. Öğretmen Görüşlerine Göre Türk Edebiyatı Derslerinde Öğrencilerin Derse Yönelik Tutumlarından Kaynaklanan Sorunlara İlişkin Bulgular ve Yorumları

Öğretmenlere yöneltilen ‘Türk Edebiyatı derslerinde öğrencilerin derse karşı tutumlarından kaynaklanan sorunlar yaşıyor musunuz?’ sorusuna ilişkin öğretmenlerden 17’si herhangi bir sorun yaşamadığını belirtmiş, 33 öğretmen de öğrencilerin derse yönelik tutumlarıyla ilgili çeşitli sorunlar yaşadığını ifade etmiştir. Sorun yaşadığını belirten öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda “Öğrencilerin Türk Edebiyatı Dersine Yönelik Tutumları” teması ve bu tema kapsamında da “Katılma” ve “İlgi” kodları belirlenmiştir. Öğretmenlerin “Katılma” koduna ilişkin görüşleri sıklık durumuna göre Çizelge 12’de yer almaktadır.

Çizelge 12. “Öğrencilerin Türk Edebiyatı Dersine Yönelik Tutumları” Temasının “*Katılma*” Koduna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğretmen Görüşleri	s
Alt yapı eksikliklerinden dolayı öğrenciler derse katılamıyor/katılmak istemiyor	21
Sınıflar kalabalık olduğu için öğrenciler derse katılamıyor	9
Öğrenciler bu derste yapılan etkinlikleri gereksiz gördüğü için derse katılmak istemiyor	7

Çizelge 12’de görüldüğü gibi öğretmenlerin 21’i öğrencilerin bu ders için alt yapı eksikliklerinin bulunduğunu ve bu nedenle de derse

katılamadıklarını ya da katılmak istemediklerini belirtmiştir. Bazı öğretmenler konuyla ilgi görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Ö21: Öğrenciler derste yapılan etkinliklere yeterince katılamıyorlar; çünkü alt yapıları çok eksik. İlköğretimden çok donanımsız geliyorlar. Şu anki programda ders çok soyut ve çok ayrıntılı olduğundan öğrencilerin algılaması da düşük oluyor. Bu yüzden “ne olsa anlamıyorum” düşüncesiyle derse katılmak istemiyor. Bir nevi kendini gerçekleştiren kehaneti yaşıyoruz. Böyle olunca da edebiyatın önemini tam olarak kavrayamıyorlar temelde sıkıntı olduğu için. Bunların hepsi okuma eksiğimizden kaynaklanıyor bence.

Ö40: Okulumuzun meslek lisesi olması nedeniyle öğrencilerin her konuda seviyeleri düşük zaten. Okuma ve okuduğunu anlama konusunda sorunlu olduklarından dersin anlaşılmasında ve kavranmasında problemler yaşıyorlar. Bu da ister istemez özgüven eksikliği yaratıyor dolayısıyla da öğrenciler derse katılmak istemiyor.

Bunun dışında 9 öğretmen de sınıflar kalabalık olduğu için öğrencilerin derse katılmadığını belirtmiştir.

Ö7: Bazı sınıflarda tüm öğrencilerin derse katılabilmesi daha çok sorun olabiliyor. Bunda sınıfların kalabalık olması da önemli bir etken. Avrupa ülkelerinde sınıfların ortalama mevcutları yaklaşık 15 dolayında, bizde ise 40. Nerdeyse üç katı.

Ö20: Sınıflarımız çok kalabalık ve derslerimizin 9-11. sınıflarda özellikle saatleri çok az. Dolayısıyla etkinlikleri ulaştırmak için her öğrenciye söz hakkı veremiyoruz.

7 öğretmene göre ise öğrencilerin derse katılmak istememesinin diğer bir nedeni öğrencilerin derste yapılan etkinlikleri gereksiz görmesidir. Konuyla ilgili bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ö11: *Konular ağır geldiği için ve etkinlikleri de gereksiz gördüklerinden derse katılmak istemiyorlar. Görev yaptığım okulun Ticaret meslek lisesi olması hedeflerinin başka olmasına, daha çok mesleki derslere ilgi duyulmasına sebep oluyor. Üzülüyorum ama elden bir şey de gelmiyor.*

Ö17: *Öğrenciler etkinlikleri fazla ve gereksiz buluyor. Dolayısıyla her etkinliğe katılmak istemiyorlar. Bir süre sonra sıkılıyorlar. Dersten kopuyorlar.*

Okullardaki eğitim ve öğretimde öğrencilerin yaparak ve yaşayarak öğrenmeleri bunun için de öğrenme sürecine etkin olarak katılmaları önemlidir. Etkin katılım ne kadar çok olursa, öğrencinin ne kadar çok duyu organı harekete geçirilirse, dersten aldığı verim ve başarı şansı da o ölçüde artar. Demirel (2007) öğrenci katılımının, öğretim hizmetinin niteliğini artırmada önemli değişkenlerden biri olduğunu söylemektedir. Öğrenciler, öğrenme sürecine etkin katıldıkları süre içinde daha kalıcı izli öğrenme yaşantılarına sahip olmaktadır. Nitekim Kızıllan (2011)'in sınıf ortamının öğrenci başarısına etkisini incelediği araştırmanın katılma boyutuna ilişkin bulguları da derse etkin katılımın öğrenci başarısının artmasında diğer değişkenlere göre daha etkili olduğunu göstermiştir. Oysa araştırmamızda öğretmenler, öğrencilerin alt yapı eksiklikleri, kalabalık sınıflar ve öğrencilerin bu derse ilişkin bazı olumsuz algılarından dolayı derse katılmadıklarını ya da katılmadıklarını ifade etmişlerdir. Altun-Akbaba (2008)'nin yaptığı çalışmada da araştırmamızın bulgularıyla benzer şekilde sınıf mevcutlarının kalabalık olması nedeniyle öğrencilerin ders ortamında etkin katılımının sağlanamadığı bunun da ders başarısını olumsuz yönde etkilediği saptanmıştır. Kalabalık sınıfların yanı sıra öğrencilerin Türk Edebiyatı derslerine katılmak istememelerinin bir nedeni de bu derse önyargıyla yaklaşmalarından kaynaklı olabilir.

“Öğrencilerin Türk Edebiyatı Derslerine Yönelik Tutumları” teması kapsamında ikinci olarak “ilgi” koduna ulaşılmıştır. 15 öğretmen öğrencilerin bu derse karşı ilgili olduğunu söylemiştir. 35 öğretmen ise çeşitli nedenlerden

dolayı öğrencilerin derse yeterince ilgi göstermediğini ifade etmiştir. Öğrencilerin Türk edebiyatı derslerine karşı ilgisiz olduğunu belirten öğretmenlerin “İlgi” koduna ilişkin görüşleri sıklık durumuna göre Çizelge 13’te sunulmaktadır:

Çizelge 13. “Öğrencilerin Türk Edebiyatı Derslerine Yönelik Tutumları” Temasının “İlgi” Koduna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğretmen Görüşleri	S
Edebiyatı sadece baraj ders olarak gördükleri için derse ilgi göstermiyorlar	16
Öğrenciler üniversite sınavına çalıştıkları için derse karşı ilgisiz	12
Okuma alışkanlıkları olmadığından derse ilgi duymuyorlar	9

Çizelge 13’te görüldüğü gibi öğretmenlerin 16’sı öğrencilerin Türk Edebiyatı dersini sadece baraj dersi olarak gördükleri için bu derse gereken ilgiyi göstermediklerini düşünmektedir. Bazı öğretmenler konuyla ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Ö5: *Çünkü bu da önemli bir etken. Öğrenci edebiyatı sadece sınıf geçmek için başarılması gereken bir ders gibi görüyor. Edebiyatı bir sanat dersi gibi değil de bazı bilgiler konusunda ne işime yarayacak düşüncesi, falan yazarın şu kadar eserinden bana ne, bunlar benim işime yaramayacak, ben edebiyatçı olmayacağım olursam o zaman düşünürüm vb. gibi bir algıya kapılıyor. Bu yüzden derse ilgiyle yaklaşmıyor, çünkü dersi bir zorunluluk gibi görüyor.*

Ö23: *Öğrencilerin edebiyatı bir sanat olarak algılamayıp sadece bir ders olarak görmeleri edebiyatla gerektiği gibi ilişki kuramamalarına ve bu derse karşı ilgisiz davranmalarına neden oluyor. Özellikle de eski edebiyata ilgi duymuyorlar, hala aruz korkusunu taşıyorlar. Dersi çok önemsemiyorlar, sıkılıyorlar.*

Bunun dışında 12 öğretmen de öğrencilerin üniversite sınavına çalıştıkları için dersteki uygulamaları zaman kaybı olarak gördüklerini ve bu yüzden de derse ilgi göstermediklerini belirtmiştir. Öğretmenlere göre üniversite sınavında bu dersin özellikle de sayısal sınıflar için puan getirmemesi, öğrencilerin derse ilgisiz yaklaşımlarındaki en önemli nedendir. Bazı öğretmenler konuyla ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Ö20: *Öğrencilerin çoğu sınava kilitlenip edebiyat dersinde yapılan etkinliklere çok ilgi göstermiyorlar. Özellikle de fen grupları derse karşı çok ilgisiz. Gereksiz bir dersmiş gibi görüyorlar edebiyatı. Haksız da sayılmazlar açıkçası. Ne yapsınlar şimdiki sistem bunu gerektiriyor.*

Ö44: *Özellikle de sayısal sınıflarda öğrenciler LYS' de edebiyat sorularını yapmayacakları için derse isteksiz geliyorlar.*

Öğretmenlerin 9'una göre de öğrenciler okuma alışkanlıkları olmadığı için derse ilgi göstermemektedir:

Ö15: *Öğrencilerimizin edebi bilgileri çok zayıf. Okuma alışkanlıkları yok. Bu yüzden edebiyata, sanata yeterince ilgi yok. Yaratıcılık öğrencinin gerisinde kalıyor. Öğrenciler okumuyor çünkü.*

Ö32: *Öğrencilerin hazır bulunuşluluk seviyesi çok düşük. Bir defa okuma oranları yaşlarına göre çok düşük. Oysa öğrencilerin bu ders kitaplarını anlayabilmesi için kitap okuma alışkanlığı edinmiş olmaları gerekir. Hazır bulunuşluluk düzeyi olarak dersi anlama konusunda iyi olmaları gerekir. Maalesef okumayı sevmediğinden edebiyatı da sevmiyor öğrencimiz.*

Öğrencinin derse olan tutumunu büyük ölçüde o dersin öğrenci için ilgi çekici olup olmaması, öğrencinin hazır bulunuşluluk düzeyine uygun olarak kendi öğrenmesinde aktif rol alması veya almaması gibi etmenler belirlemektedir (Bruner ve Shulman,1966). Smith (1990)'e göre eğitimcilerin

çoğu okul döneminde, bir sanat eğitimi süreci olarak kabul edilen edebiyat derslerine yönelik oluşturulan pozitif tutumların, bireylerin hayat boyu dil duyarlılığına sahip edebiyat okuru olarak yetişmelerinde önemli olduğu görüşünde birleşmektedir. Bu açıdan bakıldığında öğrencinin anadili ve onun bir üst dil olarak kullanabilme becerisinin geliştirilmesine olanak sağlayan edebiyat derslerini öğrenmeye istekli olması hâlinde, bu dersler için daha fazla çaba harcayacağı düşünülebilir. Nitekim pek çok araştırmada edebiyat öğretimindeki başarının genel olarak bu derslere yönelik tutumla ve isteklendirme ile yakından ilgili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Pehlivan, 1994; İspirli ve Gülbahçe, 2009). Ne var ki araştırmamızda öğretmenlerin çoğu öğrencilerin Türk Edebiyatı derslerine yeterince ilgi göstermediklerini belirtmiştir. Öğretmenlere göre bunun nedeni öğrencilerin bu dersi baraj dersi gibi algılamaları, üniversite sınavına yönelik çalışmak istemeleri ve okuma alışkanlıklarının olmamasıdır. Bu durum öğrencilerin ilköğretimden beri sınava yönelik test odaklı çalışmalarından ve edebiyat derslerinin içeriğinin üniversite sınavlarını kapsayacak şekilde düzenlenmediği düşüncelerinden kaynaklanıyor olabilir. Nitekim Turhan (2005)'in yaptığı çalışma da öğrencilerin Türk Edebiyatı dersinin içeriğinin üniversite giriş sınavına hazırlayacak kapsamda olması ile ilgili görüşlerinin genel olarak alt düzeyde kümelendiğini ortaya koymaktadır. Yine Akcaoğlu ve Saydım (2007) tarafından yapılan araştırmada da öğrencilerin Türk Edebiyatı dersine karşı ilgilerinin düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Bu durum büyük ölçüde Türk Edebiyatı dersinin içeriğinin uzun yıllar aynı kalması ve dersin öğrenci beklentilerine göre şekillenememesi ile ilişkilendirilebilir. Çünkü dersin amacına uygun işlenmemesi öğrencinin derse ilgi duymasını, okuma zevki ve alışkanlığı kazanmasını güçleştirebilmektedir.

4.1.4. Öğretmen Görüşlerine Göre Türk Edebiyatı Derslerinde Sınıfların Fiziki Koşullarından Kaynaklanan Sorunlara İlişkin Bulgular ve Yorumları

Araştırmamızda öğretmenlere 'Türk Edebiyatı derslerinde sınıfın fiziki koşullarından kaynaklanan sorunlar yaşıyor musunuz?' sorusu yöneltilmiştir.

Bu soruya ilişkin öğretmenlerden 17'si herhangi bir sorun yaşamadığını belirtirken 33 öğretmen sınıfın fiziki koşulları ile ilgili çeşitli sorunlar yaşadığını ifade etmiştir. Sorun yaşadığını belirten öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda “Sınıfın Fiziki Koşulları” teması ve bu tema kapsamında da “Teknolojik ve Fiziki Donanım” ile “Oturma Düzeni” kodları belirlenmiştir. Öğretmenlerin “Teknolojik ve Fiziki Donanım” koduna ilişkin görüşleri sıklık durumuna göre Çizelge 14’te sunulmaktadır.

Çizelge 14. “Sınıfın Fiziki Koşulları” Temasının “Teknolojik ve Fiziki Donanım” Koduna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğretmen Görüşleri	S
Sınıflar teknik ve teknolojik donanım bakımından yetersiz	23
Sınıflar çok küçük ve öğrenci sayısı fazla	18
Okul binaları çok eski, sınıflarda ısınma ve yalıtım sorunları var	4

Çizelge 14’te görüldüğü gibi 23 öğretmen sınıfların teknik ve teknolojik donanım bakımından yetersiz olduğunu belirtmiştir. Konuyla ilgili bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ö2: *Teknolojik olarak sınıflarımız yeterli değil. Derste kullanmak istediğim materyale ulaşmakta sıkıntı çekiyorum. Oysa en azından dersi zevkli hale getirebilmek bir farklılık oluşturmak adına en azından bir Yahya Kemal’i kendi sesinden öğrencilere duyurabileceğim alt yapı olsa güzel olmaz mı?*

Ö3: *Bazı konular görsel ve işitsel öğelere dayalı. Bazen slayt ve ses kayıt araçları kullanmak gerekiyor ama okulumuzda bunlar yok. Bir ilahi, ninni, türkü ya da ağıt sesli olarak verilebilmeli ancak maalesef biz bu teknolojik donanımdan yoksunuz. Tahta ve tebeşir dışında hiçbir materyalimiz bulunmuyor. Yokla mücadele ediyoruz anlayacağınız.*

Bunun dışında 18 öğretmen de sınıfların çok küçük ve öğrenci sayısının fazla olduğunu, bunun da çeşitli sorunları beraberinde getirdiğini belirtmiştir:

Ö37: *Edebiyat sıradan bir ders değil, bu derste öğrencinin yüreğine ulaşabilmeli. Bu da nasıl olur yüz yüze iletişimle olur ancak. Peki bizim sınıflarımız nasıl? O kadar kalabalık ki öğrenci sussun diye uğraşıyoruz nerdeyse. Sınıflar çok küçük, öğrenci masalarıyla öğretmen masası birbirine yapışık. Anlayacağınız sınıflarımızın fiziki şartları hiç ama hiç müsait değil.*

Ö44: *Sınıflarımız küçük öğrenci sayılarımız çok fazla. Her öğrenciyle bire bir ilgilenme şansımız fazla yok.*

Yine öğretmenlerin 4'üne göre diğer önemli bir sorun okul binalarının çok eski ve buna bağlı olarak da sınıflarda yalıtım sorunu olmasıdır. Konuyla ilgili bazı öğretmenler görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Ö11: *Okul binalarımız çok eski. Yalıtım yok. Dışarıdan gürültü geliyor. Okulumuzdaki bazı sınıflar da çok büyük, ses yankı yapıyor.*

Ö23: *Bazı sınıfların ısıtma sistemi sorunlu okulumuz eski olduğu için. Işık düzeni, ses, sıraların düzensizliği, kalabalık sınıflar hepimiz olumsuz etkileniyoruz.*

Edebiyat öğretimi bir sanat öğretimi sürecidir ve diğer derslere göre farklı işlevleri bulunmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin kendilerini gerçekleştirme, gereksinimlerini karşılayabilme ve deneyimlerini paylaşabilmeleri için edebiyat öğretiminin geleneksel sınıf ortamlarından çıkarılması gerekmektedir. Özellikle de bu dersin yürütüleceği sınıf ortamı, işlevsel bir sanat ve güzellik alanı olarak tasarlanmalı, öğrenme için güdü merkezi olmalı, öğrenci özelliklerine göre kolaylıklar sağlamalıdır. Çünkü uyarıcı ve çeşitlenmiş ortamda öğrenme daha iyi gerçekleşmektedir (Taylor,

1993: 36). Yaratıcı bir eğitim için sınıfların geniş ve esnek olması gerekir (Johnson,1990). Bu bağlamda öğrencilerin farklı yeteneklerini çeşitli yollarla sergileyebilecekleri, gizilgüçlerini devindirebilecekleri çok uyaranlı teknolojik olanaklarla da desteklenmiş çağdaş öğretim ortamlarına gereksinim vardır. Ne var ki araştırmamızda elde edilen veriler öğretmenlerin çoğunun sınıfların teknik ve fiziki donanım bakımından yetersiz olduğu görüşünde birleştiklerini ortaya koymaktadır. Oysa Uludağ ve Odacı (2002)'ya göre eğitim kurumlarında yerleşim düzeninden öğrenci sayısına, renk uyumuna, uygun ışık ve ısı düzeyine, temizliğe, gürültünün olmamasına, estetiğe varıncaya kadar birçok fiziksel ortam öğesinin göz önünde bulundurularak düzenlemelerin yapılması gerekmektedir. Çünkü mekân olarak okul veya fiziksel ortam düzeni insanların sağlıklarını, duygusal dünyalarını ve performanslarını olumlu veya olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

“Sınıfın Fiziki Koşulları” teması kapsamında ikinci olarak “Oturma Düzeni” koduna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin tamamı öğrencilerin oturma düzeninin U şeklinde olması gerektiği ancak pek çok devlet okulunun fiziki şartlarının buna elverişli olmadığı görüşünde birleşmektedir. Konuyla ilgili bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ö31:...ama bunun için az mevcutlu sınıflara ihtiyacımız var.U şeklinde oturulması dersin amacına daha uygun olur tabii ki. Edebiyat, şiir, roman, tiyatro ile ilgili etkinliklerde uygulamalı çalışmamız için U biçimindeki oturma düzeni daha yararlı olur.

Ö36: Sınıflarımızdan memnun değiliz. Sınıflar U düzeni şeklinde yapılandırılmalı, tabii öğrenci mevcudu da buna uygun planlanmalı. Ama bunun da devlet için büyük bir maliyeti söz konusu. En azından belki şu olabilir: Her yıl bir okul fiziki olanaklar bakımından iyileştirilebilir. Burada eğitim yöneticilerinin fonksiyonu da çok önemli. Yani eğitim yöneticisi olan kişi sadece okulu yöneten kişi olmamalı.

Sınıf düzeni gibi, oturma düzeni de sınıf yönetimini ve eğitsel çabaları desteklemekte veya engellemektedir (Jacobsen vd., 1985: 241; Harris, 1991: 158). Aykaç (2005) sınıfta öğrencilerin oturma düzeninin, öğretmenin her öğrenciyle göz göze gelebilecek şekilde sağlanmasının, öğretmenin öğrenciyi kontrol altında tutması bakımından önemli olduğuna dikkat çekmektedir. Hirschy ve Wilson (2002) ise oturma düzeninin oluşturulmasında en temel ilkenin sınıf içi etkileşimi kolaylaştırmak olduğunu belirterek dil ve edebiyat derslerinde oturma düzeninin, öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci etkileşimini kolaylaştıracak türde, “U” biçiminde ya da “yarım daire” şeklinde oluşturulması gerektiğini vurgulamaktadır. Nitekim araştırmamızda da öğretmenlerin tamamı dil ve edebiyat derslerinde oturma düzeninin U biçiminde olması gerektiğini belirtmiştir. Ancak ülkemizdeki pek çok devlet okulunun fiziki şartları buna elverişli değildir.

4.1.4. Öğretmen Görüşlerine Göre Türk Edebiyatı Derslerinde Ders Saati Sayısından Kaynaklanan Sorunlara İlişkin Bulgular ve Yorumları

Öğretmenlere “Türk Edebiyatı derslerinde ders saati sayısından kaynaklanan sorunlar yaşıyor musunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlar sıklık durumuna göre Çizelge 15’te sunulmaktadır.

Çizelge 15. Türk Edebiyatı Ders Saati Sayısına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğretmen Görüşleri	s
Bu ders için ayrılan süre yeterli	26
Bu ders için ayrılan süre yeterli değil	24

Çizelge 15’te görüldüğü gibi Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin 26’sı Türk Edebiyatı derslerine ayrılan sürenin yeterli olduğunu, 24’ü ise bu ders için ayrılan sürenin yeterli olmadığını düşünmektedir. Ders saati sayısının yeterli olmadığını belirten öğretmenler bunda metinlerin çok uzun

olması, etkinlik sayısının fazla olması gibi nedenlerin etkili olduğunu belirtmişlerdir. Süre konusunda sorun yaşadığını belirten bazı öğretmenler görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Ö3: *Özellikle de 9. sınıflarda süre problem oluyor. Çünkü etkinlikler çok fazla ve zaman alıcı. Dersleri hızlandırılmış şekilde işliyoruz.*

Ö12: *Süre yeterli değil tabii ki. Çünkü edebiyat öyle sadece anlatılıp geçilecek bir ders değil. Ayrıca kitaptaki metinler çok uzun. Bazen tek bir metni bir ders saati süresinde okuyamıyoruz bile. Dolayısıyla konular yetişmiyor.*

Araştırmamızda öğretmenlerin yaklaşık yarısı Türk Edebiyatı derslerine ayrılan süreyi yeterli bulmadığını ifade etmiştir. Benzer şekilde Işksalan (2009) tarafından 180 Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni üzerinde yapılan araştırmada da genel ve meslek lisesi öğretmenlerinin yaklaşık yarısı, Anadolu lisesi öğretmenlerinin ise yaklaşık üçte biri 2005 Türk Edebiyatı programının uygulanmasında öngörülen süreyi kısmen yeterli bulduklarını, diğerleri ise bu süreyi yeterli bulmadıklarını belirtmişlerdir. Bu durum öğretmenlerin sürenin yeterliliği-yetersizliği konusunda bir görüş ayrılığı içerisinde olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.2. Öğretmenlerin Türk Edebiyatı Derslerinde Karşılaşılan Sorunların Giderilmesine Yönelik Olarak Ortaya Koyduğu Önerilere İlişkin Bulgular ve Yorumları

Görüşme sırasında öğretmenlere son olarak “Türk Edebiyatı derslerinde karşılaşılan sorunlara ilişkin sizin çözüm önerileriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlar sıklık durumuna göre Çizelge 16’da gösterilmektedir.

Çizelge 16. Türk Edebiyatı Derslerinde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmenlerin Çözüm Önerileri

Öneriler	s
Edebiyat dersi öğrencilere sevdirmeli	9
Ders kitaplarına metin seçiminde titiz davranılmalı, seçkin örnekler sunulmalı	7
İçerik üniversite sınavıyla tutarlı olmalı	6
Sınıf mevcutları azaltılmalı ve oturma düzeni U biçiminde düzenlenmeli	5
Meslek liseleri için içerik yeniden düzenlenmeli	5
Ders kitapları dışında farklı kaynaklardan yararlanılabilmeli	4
Sınıflar teknik ve teknolojik donanım bakımından iyileştirilmeli	2
Edebiyat sohbetleri yapılacak yerler düzenlenmeli	2
Edebiyat derslerinde çok fazla ayrıntıya inilmemeli	2
Eski edebiyat öğrencilere sevdirmeli	2
Edebiyat dersi için ayrı bir bütçe oluşturulmalı	1
Öğretmen kılavuz kitapları hazırlanmalı	1
Her sınıfta kitaplık olmalı, öğrenciler okumaya teşvik edilmeli	1
Ders kitapları yeniden düzenlenmeli, etkinlik sayısı azaltılmalı	1
Ders kitaplarının anlama-yorumlama bölümlerinde daha çok bilgi yer almalı	1

Çizelge 16'da görüldüğü gibi, bu soruya öğretmenlerin 9'u "Edebiyat dersi öğrencilere sevdirmeli", 7'si "Ders kitaplarına metin seçiminde titiz davranılmalı, seçkin örnekler sunulmalı", 6'sı "İçerik üniversite sınavıyla tutarlı olmalı", 5'i "Sınıf mevcutları azaltılmalı ve oturma düzeni U biçiminde düzenlenmeli" 5'i "Meslek liseleri için içerik yeniden düzenlenmeli", 5'i "Ders kitapları dışında farklı kaynaklardan yararlanılabilmeli", 2'si "Sınıflar teknik ve teknolojik donanım bakımından iyileştirilmeli", 2'si "Edebiyat sohbetleri yapılacak yerler düzenlenmeli", 2'si "Edebiyat derslerinde çok fazla ayrıntıya inilmemeli" 2'si "Eski edebiyat öğrencilere sevdirmeli", 1'i "Edebiyat dersi için ayrı bir bütçe oluşturulmalı", 1'i "Öğretmen kılavuz kitapları hazırlanmalı", 1'i "Her sınıfta kitaplık olmalı, öğrenciler okumaya teşvik edilmeli", 1'i "Her sınıfta kitaplık olmalı, öğrenciler okumaya teşvik edilmeli", 1'i "Ders kitapları yeniden düzenlenmeli, etkinlik sayısı azaltılmalı", 1'i de "Ders kitaplarının anlama-yorumlama bölümlerinde daha çok bilgi yer almalı" şeklinde önerilerde bulunmuştur.

Ö3: *Türk edebiyatı dersi teorik bilgilerin aşılmasından çıkarılıp sanatsal zevk alma şekline sokulmalıdır. Bir resim, müzik dersinde alınan tat gibi öğrencilerimiz bu dersten de tat alabilmelidir.*

Ö33: *Edebiyat dersliğini sadece ders kitabıyla bırakmamak lazım. Çeşitli eserlerden yararlanmak lazım. En azından bir dergiye falan üye olmak lazım. Ne kadar çok kaynağa giderseniz o kadar iyi sonuçları olur çünkü edebiyat bir kültür dersi.*

Ö37: *Derslerin daha başarılı geçmesi isteniyorsa öğretmen hiçbir maddi sıkıntı çekmemeli. Sınıflar teknik ve teknolojik donanım bakımından yeterli hale getirilmeli Her sınıf için gerekli olan kütüphaneler oluşturulmalı, konularla ilgili slâytlar ya da CD ler okullara gönderilmeli.*

Ö47: *Programın kâğıt üzerinde kalmaması, teknolojik donanımın olması, edebiyat ile kendimizi geliştireceğimiz bir bütçeye ihtiyacımız var, edebiyat sohbetleri yapılacak yerler düzenlenebilir. İstanbul' da bu uygulama vardı. Okullarda da bu uygulama yapılabilir.*

Ö9: *Bizlerin bu konudaki görüşleri Milli Eğitim Bakanlığınca yeteri kadar dikkate alınmadığından bu söyleyeceklerimin de bir kıymeti olmayacak. Dersimizle ilgili yapılacak yenilikler öncelikle bir hazırlık aşaması geçirmeli. Eski edebiyatımız öğrencilerimize sevdirmeye çalışılmalı. Horlanan anlaşılmayan bir konu olmaktan çıkarılmalı. Dilimizin güzellikleri öğrencilerimize gösterilmeli.*

Ö44: *Meslek liseleri için konular yeniden düzenlenmeli. Onların düzeyine uygun hale getirilmeli. Seçilen metinlerin dili daha anlaşılır olmalı.*

Araştırmaya katılan öğretmenler en öncelikli olarak edebiyat derslerinin öğrencilere sevdirmesi gerektiğini düşünmektedir. Öğretmenlere göre öğrencilerin çoğu bu derslere karşı hâlâ önyargıyla yaklaşmaktadır. Bu durum büyük ölçüde Türk Edebiyatı dersinin içeriğinin uzun yıllar aynı kalması ve dersin öğrenci beklentilerine göre şekillenememesi ile ilişkili olabilir. Çünkü dersin amacına uygun işlenmemesi öğrencinin derse ilgi

duymasını, okuma zevki ve alışkanlığı kazanmasını güçleştirebilmektedir. Yine öğretmenler ders kitaplarına metin seçilirken titiz davranılmadığını ve seçkin örneklerin sunulmadığını bunun da öğrenciyi dersten uzaklaştırdığını düşünmektedir. Oysa edebiyat öğretimi büyük ölçüde metinler üzerinden yapılmaktadır. Bu nedenle hem dilsel hem de düşünsel becerilerin kazandırılmasını hedefleyen edebiyat öğretiminde amaca uygun metinlerin seçilmesi büyük önem taşımaktadır (Aslan, 2010). Bunun dışında içeriğin üniversite sınavıyla tutarlı olmaması da öğretmenler tarafından önemli bir sorun olarak algılanmaktadır. Öğretmenlere göre öğrenciler, sınav odaklı çalıştıkları ve edebiyat derslerinin içeriğinin üniversite sınavlarını tam anlamıyla kapsamadığını düşündükleri için, derse gereken ilgiyi göstermemektedir. Nitekim Turhan (2005)'in yaptığı çalışmada da öğrencilerin büyük bir bölümü Türk Edebiyatı dersinin içeriğinin öğrencileri üniversite giriş sınavına hazırlayacak kapsamda olmadığını belirtmiştir. Öğretmen görüşlerine göre sınıf mevcutlarının azaltılması ve oturma düzeninin U şeklinde oluşturulması dersi daha verimli kılabilen diğer bir etmendir. Çünkü sınıflarda öğrenci sayısının gereğinden fazla oluşu öğretim ve öğrenimin kalitesini olumsuz etkileyen en önemli etkidir (Türer, 2006). Ayrıca edebiyat öğretimi de bir sanat öğretimi sürecidir ve diğer derslere göre farklı işlevleri bulunmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin kendilerini gerçekleştirme, gereksinimlerini karşılayabilme ve deneyimlerini paylaşabilmeleri için bu derslerde U yerleşim düzeninin daha uygun olduğu kabul edilmektedir (Sever,2008; Aslan, 2010). Yine öğretmenlere göre meslek liseleri için içeriğin yeniden düzenlenmesi gerekmektedir. Çünkü meslek liselerinde verilen eğitim ile diğer liselerde verilen eğitim farklıdır. Dolayısıyla aynı programın bütün lise türlerinde uygulanması güçlükler yaşanmasına neden olmaktadır.

4.3. Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Dil ve Anlatım Derslerinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Bulgular ve Yorumları

Bu bölümde Dil ve Anlatım dersine ilişkin öğretmenlere yöneltilen soruları yanıtlamak amacıyla temalar oluşturulmuş ve bu temalar kapsamında yer alan kodların açıklamalarına yer verilmiştir.

4.3.1.Dil ve Anlatım Öğretim Programından Kaynaklanan Sorunlara İlişkin Bulgular ve Yorumları

Öğretmenlere yöneltilen ‘Genel olarak Dil ve Anlatım dersi öğretim programından kaynaklanan sorunlar yaşıyor musunuz?’ sorusuna ilişkin 12 öğretmen sorun yaşamadığını belirtirken 38 öğretmen programla ilgili çeşitli sorunlar yaşadığını ifade etmiştir. Sorun yaşadığını belirten öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda “*Dil ve Anlatım Dersi Öğretim Programı*” teması elde edilmiş ve bu tema kapsamında da “*Genel Sorunlar*”, “*Kazanımlar*”, “*Örnek Etkinlikler*”, “*Ölçme ve Değerlendirme Anlayışı*” kodlarına ulaşılmıştır. Öğretmenlerin “Genel sorunlar” koduna ilişkin görüşleri sıklık durumuna göre Çizelge 17’de gösterilmektedir.

Çizelge 17. “Dil ve Anlatım Öğretim Programı” Temasının “*Genel Sorunlar*” Koduna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğretmen Görüşleri	s
Öğrencilerin hazır bulunuşluluk düzeylerine uygun değil.	18
İçeriğin dağılımı sınıflara göre düzenli yapılmamış	15
Süre yeterli değil	15
Program öğrenci seviyesinin üzerinde akademik düzeyde hazırlanmış	6
Okul türü gözetilmeksizin bütün okullarda aynı programın uygulanması doğru değil	4
Dilbilgisi konularında bilgi eksiği var	1
Öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerini karşılayacak nitelikte değil	1

Çizelge 17’de görüldüğü gibi öğretmenlerin 18’i programın öğrencilerin hazır bulunuşluluk düzeylerine uygun olmadığını belirtmiştir. Konuyla ilgili bazı öğretmenler görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Ö11: Genel olarak bir değerlendirmeye gidildiğinde programın öğrencilerin hazır bulunuşluluğu bakımından uygun düzeyde olmadığını söyleyebilirim. Çünkü okulumuza çok farklı sosyo-ekonomik yapıya sahip ailelerin çocuklarının gelmesi nedeniyle hazır bulunuşluk ve gelişim özellikleri arasında büyük farklılıklar oluşuyor.

Ö14: Çünkü öğrencilerin hazır bulunuşluluk bakımından eksik olduğu sınıflarda öğretmen merkezli ders işlemek zorunlu hale geliyor. Bu da programın amacının dışına çıkılmasına neden oluyor.

Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerine göre öğretim programından kaynaklanan diğer bir sorun ise programda içeriğin sınıflara göre dağılımının düzenli yapılmamış olmasıdır. Konuyla ilgili olarak 15 öğretmen söz konusu durumdan kaynaklanan bazı sorunlar yaşadıklarını belirtmiştir:

Ö7: Çünkü program gereksiz yere bölünmüş oldu ve konu ayarlaması sınıf ders programlarına mantıklı bölünemedi. Yeni programda konular gerçekten çok parçalanmış. 9.sınıf programı olması gerekenden daha ağır. 11. ve 12.sınıf programlarında ise konular daha az. Ayrıca yazım kuralları ve noktalama işaretleri gibi konular program dışı bırakılmış

Ö16: Müfredat dağılımının sınıf ve konular dikkate alınmaksızın yapıldığını düşünüyorum. Çünkü içerik hazırlanırken konuların düzenlenmesinde belli bir sıra takip edilmemiş. Bazı sınıflarda konu yığılması var. Bazılarında ise konular yetersiz. Bazı konular gereksiz yere uzatılıyor. Özellikle 11. ve 12. sınıflardaki konular müfredata göre haftalarca sürebiliyor. Örneğin günlük konusu üç haftaya yayılmış. Bence gereksiz.

Ö37: Etkili bir Dil anlatım dersi için müfredatın yeniden düzenlenmesi temel bir şarttır. Acaba bu müfredatı düzenleyenler hiç derse girmişler mi? Sormak isterim. 9. sınıfın planını incelediğinizde ne demek istediğim daha açık seçik

anlaşılır. Nerde görülmüş bu kadar ders içerik yükü? Zaten meslek liselerinde hiçbir öğretmen 9. Sınıf müfredatını yetiştiremez. Buna tezat 10. sınıf Dil Anlatım ise alabildiğine boş ve gereksiz konularla yüklü.

Öğretmenlerden 15'ine göre ise programın uygulanması için ayrılan süre yeterli değildir. Özellikle de 9. sınıflarda ders içeriğinin yoğun olması öğretmenler açısından sorun olarak görülmektedir. Bununla ilgili olarak bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ö2: *Anlatıma yönelik uygulama yaptırmak bu programın yetiştirilebilmesi bakımından adeta yetersiz. Özellikle 9. sınıf programı çok yüklü ve ders için ayrılan süre çok yetersiz. Konuları ulaştıramıyorum.*

Ö20: *11. sınıflarda ders saati azaltıldı. Zaman çok yetersiz. 9.sınıflarda da öyle. Haftada 2 ders saati asla yeterli olmuyor.*

Bunun dışında 6 öğretmen de programın öğrenci seviyesinin üzerinde akademik düzeyde hazırlandığını ve öğrenci seviyesinin üzerinde olduğunu dolayısıyla da programda yer alan bazı bölümlerin anlaşılmasında güçlükler yaşandığını söylemiştir:

Ö4: *Yeni programda konular çok akademik düzeyde ele alınmış. Program gereksiz teknik ayrıntılarla doldurulmuş.*

Ö13: *Program öğrencilerin yaşı ve algılama düzeylerinin üzerinde akademik derinlikteki bilgileri içeren kapsamlı bir çerçevede hazırlanmış.*

Yine öğretmenlerin 4'üne göre de bütün okullarda aynı programın uygulanması doğru değildir. Konuyla ilgili bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ö1: *Bildiğiniz gibi zaten Türkiye çapındaki bütün liselerde aynı program uygulanıyor. Şimdi temelde iyi bir eğitim almış öğrenci varsa karşınızda, program onlara rahatlıkla uygulanabilir. Ama okula gitmesi bile çok kısıtlı olan, eğitimi tam anlamıyla alamamış olan öğrenciler için programı uygulamak çok zor.*

Ö18: *Yıllık programdaki konuları zamanında yetiştiremiyorum ayrıca Ticaret ve Meslek Lisesinde aynı müfredatın ve kitabın işleniyor olmasını çok akılsızca ve yersiz buluyorum, bence bu dersin okul türlerine ve hatta öğretildiği şehre göre düzenlenmesi gerekmektedir.*

Araştırmamızda 1 öğretmen dilbilgisi konularında bilgi eksikliği olduğunu belirtirken 1 öğretmen de programın öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerini karşılayacak nitelikte olmadığını ifade etmiştir.

Devletlerin eğitim sistemlerini, eğitim programlarının oluşturduğu göz önüne alınırsa programların etkili ve uygulanabilir bir şekilde hazırlanması gerekliliği de önem kazanır. Özellikle toplumların modern dünya yapılanması içinde değişimden geçtiği dönemlerde öğretim programlarının da bireylerin beklentilerine ve amaçlarına yanıt verebilmesi, toplum ve dünya koşullarının gerisinde kalmaması beklenir (Smith vd.,1957). Bunun gerçekleştirilebilmesi ise büyük ölçüde anadili öğretimi ile mümkündür. Çünkü anadili öğretimi, bireyi geleceğe hazırlar ve ona belirli bir hayat tecrübesi kazanmasına fırsat verir (Özbay ve Melanlıoğlu, 2009). O halde tüm diğer derslerin temelini oluşturan anadili öğretiminin, örgün eğitimin en öncelikli amacı olduğu söylenebilir. Bu bağlamda anadili öğretiminin yoğun olarak gerçekleştirildiği Dil ve Anlatım dersinin öğretilmesinde uygulanan öğretim programlarının çağın ve bilimsel anlayışın gereklerine uygun olarak geliştirilmesi son derece önemlidir. Konunun önemine dikkat çeken Çotuksöken (1997) de Türkiye koşullarına uygun ve toplumun beklentilerine yanıt verebilecek bir dil ve anlatım öğretimi programına gereksinim duyulduğunu belirtmektedir. Ne var ki günümüzde anadili öğretiminin önemli sorunlarla karşı karşıya olduğu

(Şahin, 2007; Işıksalan, 2011) ve okullarımızda beklenen düzeyde bir dil becerisinin kazandırılmadığı, programdan kaynaklanan çeşitli sorunların da bunu tetiklediği bilinmektedir (Güneyli, 2007; Işıksalan, 2009; Aslan, 2011). Nitekim araştırmamızda da öğretmenlerin büyük çoğunluğu programın öğrencilerin düzeyine uygun hazırlanmadığını, içeriğin sınıf düzeyinde düzenli dağıtılmadığını ve bunun da bazı sınıflarda konu yığılmasına neden olduğunu dolayısıyla da programın uygulanabilmesinde süreden kaynaklı birtakım problemler yaşandığını ifade etmiştir. Araştırma bulgularımıza benzer şekilde Epçeçan ve Epçeçan (2010)'ın Siirt il merkezinde yaptıkları araştırmada da Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin çoğunun Dil ve Anlatım öğretim programında içeriğin sınıflara göre düzenli dağıtılmadığı özellikle de 9. sınıfta yoğunluğun fazla olduğu görüşünde oldukları tespit edilmiştir. Aynı araştırmanın diğer bir bulgusunda ise öğretmenlerin programın yetiştirilmesinde süreden kaynaklı güçlükler yaşadıkları saptanmıştır. Bu durum programın, okul türleri ve mevcut durum göz ardı edilerek süre ve içerik uyumuna özen gösterilmeden hazırlandığı şeklinde yorumlanabilir.

“Dil ve Anlatım Dersi Öğretim Programı” teması kapsamında, görüşmelerden elde edilen veriler doğrultusunda ikinci olarak “Kazanımlar” kodu belirlenmiştir. Öğretmenlerden 19'u programda yer alan kazanımlardan kaynaklı herhangi bir sorun yaşamadığını belirtirken 31 öğretmen kazanımlarla ilgili çeşitli sorunlar yaşadığını ifade etmiştir. Sorun yaşadığını belirten öğretmenlerin “Kazanımlar” koduna ilişkin görüşleri sıklık durumuna göre Çizelge 18'de sunulmaktadır.

Çizelge 18. “Dil ve Anlatım Dersi Öğretim Programı” Temasının “Kazanımlar” Koduna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğretmen Görüşleri	s
Kazanımları uygulayabilmek için verilen süre yeterli değil	24
Bazı kazanımlar uygulanabilir ve ölçülebilir özelliklere sahip değil	14
Kazanımların sık sık tekrarlanması öğrencilerde bıkkınlık yaratıyor	8
Kazanımlar öğrencilerin hazır bulunuşluluk düzeyi esas alınarak düzenlenmemiş	6

Programdaki kazanım sayısı çok fazla	1
Günlük yaşamla ilişkili değil	1

Çizelge 18'de görüldüğü gibi öğretmenlerin 24'ü kazanımların uygulanmasında süreden kaynaklı sorunlar yaşadığını belirtmiştir. Konuyla ilgili bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ö25: *9.sınıf Dil ve Anlatım programı ve kazanımları ders saatine göre çok yoğun. Ders saati az. Kazanımların özellikle Lise 1'lerde uygulanabilme şansı çok az.*

Ö37: *Programda yer alan kazanımların belirlenen süre içinde uygulanması sıkıntı yaratıyor. Programda belirtilen bütün kazanımlar uygulanmaya kalkılsa tüm derslerin Dil ve Anlatım olması gerekir. Dolayısıyla bütün kazanımları çözebilme gibi bir imkânım olmuyor. Çünkü ders için ayrılan süre sadece 2 saat.*

Bunun yanı sıra öğretmenler kazanımların ölçülebilir ve uygulanabilir özelliklere sahip olmadığını bunun da öğrencileri başarısızlığa götürdüğünü düşünmektedir. Oysa bu derslerde başarının yakalanması ve sürekliliğinin sağlanması büyük ölçüde kazanımların uygulanabilir olmasıyla mümkündür. Ne var ki araştırmamızda 14 öğretmen bazı kazanımların ölçülebilir ve uygulanabilir özelliklere sahip olmadığını ifade etmiştir:

Ö28: *Programda kazanımlar bölümünde bir şeyler yazıyor ama ben öğrencinin bu kazanımlara dair hiçbir şey kazandığını düşünmüyorum. Bir defa bu kazanımlar uygulanabilir değil, mevcut öğrenci seviyesi için ölçülebilir değil. Çünkü eskiden beri biz öğretmenler olarak da klasik ya da davranışçı düşüncenin hâkim olduğu bir müfredatla eğitim gördüğümüz için ve yeni program da daha çok yapılandırılmış bir düşünceyle hazırlandığı için programı uygulamak öğretmenler için de zor geliyor. Açıkçası kazanımların uygulanmasında öğretmen de öğrenci de yeterli olmuyor.*

Ö31: *Bu müfredat ve konu dağılımı liselerin seviyelerine uygun değil. Sınıf ortamlarına da uygun değil. Anadolu ve Fen lisesinde okutulan konuların aynısı METEM ve Endüstri Meslek liselerinde okutuluyor. Bu okullarda sınıftaki öğrenci sayısı bizim okullarımıza göre nispeten daha az. Sizce böyle bu durumda kazanımlar aynı derecede uygulanabilir ve ölçülebilir olur mu?*

Öğretmenlere göre diğer önemli bir sorun ise kazanımların sık sık tekrarlanmasıdır. Öğretmenlerden 8'i bu durumun öğrencilerde bıkkınlık yarattığını düşünmektedir.

Ö7: *Her metinde aynı kazanımların tekrar etmesi öğrencilerde bıkkınlık yaratıyor Bazı kazanımlar da gereksiz. Dolayısıyla öğrenci sıkılıyor. Bu nedenle sadece kâğıt üzerinde kalıyor bunlar.*

Ö12: *Kazanımlarla ilgili yapılan etkinliklerin çoğu neredeyse birbirinin kopyası gibi. Bu da öğrencilere sıkıcı geliyor. Zaten sınıflar çok kalabalık, kazanım sayısı çok fazla bir de bunların birbirini tekrar ettiğini düşünürseniz, hepsini yapmaya kalkıştığınızda uygulamada işin içinden çıkamıyorsunuz.*

Bunun dışında 6 öğretmen de kazanımların öğrencilerin hazır bulunuşluluk düzeyi esas alınarak düzenlenmediğini belirtmiştir. Konuyla ilgili bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ö9: *Öğrenciler temel bilgilerden yoksun olarak geliyor. Oysa programda yer alan kazanımların uygulanmasında öğrenci konuyu biliyormuş gibi varsayılıyor.*

Ö23: *Kimi kazanımların fiziki ortam ve öğrenci seviyesi ortakmış gibi hazırlanmış üst seviyede kazanımlar olduğunu düşünüyorum. Bu yüzden uygulamada sıkıntılar oluşuyor. Örneğin seviyesi düşük öğrenci hiçbir şey yapamıyor.*

Bunun dışında 1 öğretmen programdaki kazanım sayısının fazla olduğunu belirtirken 1 öğretmen de kazanımların günlük yaşamla ilişkilendirilmediğini ifade etmiştir.

Araştırmamızda öğretmenlerin çoğu kazanımların uygulanmasıyla ilgili birtakım sorunlar yaşadıklarını ifade etmiştir. Öğretmenlere göre sürenin yetersizliği, kazanımların uygulanabilir ve ölçülebilir özelliklerden uzak olması, öğrencilerin hazır bulunuşluluk bakımından yeterli olmaması uygulamada karşılaşılan başlıca sorunlardır. Nitekim Kayıkçı ve Sabancı (2009) da çalışmasında yapılandırmacılık anlayışı ile hazırlanan 2005 öğretim programının öngörülen kazanımların uygulama boyutunda pek çok sorun yaşandığını belirtmiş ve bu sorunları zaman yetersizliği, kalabalık sınıflar, geleneksel anlayıştan kopmamak, öğrencilerin farklı sosyo-ekonomik çevrelerden gelmesi şeklinde sıralamıştır. Benzer şekilde Türkyılmaz (2007) da öğrencilerin ortaöğretime alt yapı eksiklikleriyle geldiklerine dikkat çekerek bilgiyi keşfetmede yetersiz kaldıklarını bunun da öğrenme istek ve başarılarını olumsuz yönde etkilediğini ifade etmektedir. Bu bağlamda Türkyılmaz (2007) ile Kayıkçı ve Sabancı (2009)'nın saptamaları araştırmamızın bulgularını destekler niteliktedir. Oysa Dil ve Anlatım öğretim programında, kazanımların her öğrencinin düzeyi gözetilerek hazırlandığı söylenmektedir. Bununla ilgili olarak da *kazanımların yer aldığı bölümler hazırlanırken programın farklı yetenek, zevk ve kültür birikimine sahip öğrencilere seslenmesi gerektiği ve programın da bu doğrultuda hazırlanmasına özen gösterildiği* vurgulanmıştır (Dil ve Anlatım Öğretim Programı, 2005). Ne var ki alan uzmanları (Özden, 2000; Türkyılmaz, 2007; Erdoğan ve Gök, 2009; Kayıkçı ve Sabancı, 2009), içerisinde birçok olumlu özellik barındıran programın alt yapı ve koşullar sağlanmadan, eğitimbilimi ve program geliştirme ilkeleri göz ardı edilerek uygulamaya konulduğu için uygulama aşamasında birçok sorunla karşılaşıldığı görüşünde birleşmektedir. O halde bu araştırmanın bulguları ve alan uzmanlarının görüşlerinden hareketle Dil ve Anlatım öğretim programında kazanımların uygulanmasıyla ilgili problemler yaşanması, büyük ölçüde ülkedeki okulların ve öğrencilerin,

programın temel yaklaşımı olan yapılandırmacılığın uygulanabilmesi için gerekli donanıma sahip olmaması ile ilişkilendirilebilir. Buradan hareketle yapılan eleştiriler doğrultusunda programın yeniden düzenlenmesi gerektiği söylenebilir.

Araştırmamızda üçüncü olarak “Örnek Etkinlikler” koduna ulaşılmıştır. Öğretmenlerden 8’i programda yer alan örnek etkinliklerden kaynaklı herhangi bir sorun yaşamadığını belirtirken 42 öğretmen örnek etkinliklerle ilgili çeşitli sorunlar yaşadığını ifade etmiştir. Sorun yaşadığını belirten öğretmenlerin “Örnek Etkinlikler” koduna ilişkin görüşleri sıklık durumuna göre Çizelge 19’da sunulmaktadır.

Çizelge 19. “Dil ve Anlatım Dersi Öğretim Programı” Temasının “Örnek Etkinlikler” Koduna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğretmen Görüşleri	s
Etkinlikler uygulanabilir değil	17
Programda yer alan etkinlik sayısı çok fazla	15
Etkinlikler öğrencilerin seviyesine uygun değil	11
Süre yeterli değil	7
Etkinlikler birbirinin tekrarı niteliğinde	6
Etkinlikler öğrencilerin ilgisini çekmiyor	4
Bazı etkinlikler konuyla ilgili değil	1
Etkinlikler yeterli açıklamaları içermiyor	1
Bazı etkinlik soruları net değil	1

Çizelge 19 incelendiğinde öğretmenlerin 17’sinin programdaki etkinlikleri uygulanabilir bulmadıkları görülmektedir. Öğretmenlere göre etkinliklerin uygulanamamasında birbirine bağlı pek çok etken bulunmaktadır. Konuyla ilgili bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ö2: *Etkinlik sayısı hem çok fazla hem de yoğun araştırma gerektiren etkinlikler var. Uygulanması adeta imkânsız olan etkinlikler de var. Örneğin sınıfa meddah davet etme gibi.*

Ö9: *Etkinlikler uygulanabilir değil. Çünkü her etkinliği uygulamaya sınıfın fiziki kapasitesi yeterli değil. Sınıfların kalabalık olması, sürenin yetersiz olması etkinliklerin gerçekleştirilmesini engelliyor. Ayrıca yoğun araştırma gereken etkinlikler var. Bir de öğrencilerin bu etkinliklerin yapılabilmesi için önceden hazırlanmaları gerekiyor ama bizim öğrencilerimizde araştırma alışkanlığı yok.*

Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinden 15'i de etkinlik sayısının fazla olduğunu düşünmektedir.

Ö23: *Etkinlikler çok fazla. Ayrıca ilköğretim programlarında yer alan etkinliklere benziyor. Bazı etkinlikler gülünç geliyor bana. Çocuksu ifadeler yer alıyor ve uygulanması da imkânsız. Sanki sınıfta “kutu kutu pense” oynatmamız isteniyor.*

Ö38: *Etkinlik sayısı çok fazla. Tüm etkinlikleri yapma imkânı yok. Öğrencilerin yapabilecekleri etkinliklerde de ya fiziki şartlar ya da öğrencilerin yetenekleri buna engel oluyor.*

Bunun dışında 11 öğretmen ise programda yer alan örnek etkinliklerin öğrencilerin seviyesine uygun olmadığını belirtmiş, bazı etkinliklerin öğrenci düzeyinin üzerinde zor bazılarının da çok basit olduğunu dile getirmiştir. Konuyla ilgili bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ö5: *Öğrencilerin seviyesini aşan ağır etkinlikler var ve bu etkinlikler yeterli açıklamaları içermiyor. Programda yer alan bazı etkinlikler, öğrencilerin bilgi seviyesinin üstünde. Örneğin şu etkinliğe bir bakın Dil ve Anlatım 9. sınıfta 15. etkinlik: Bedük>beyük>böyük>büyük ses simgelerinin yazılışını dil göstergelerinin değişebilirliğini ve değişmezliği kuralına uygun inceleyerek verilen ses simgelerinin kullanılış biçimlerini kulgak/..., kangı/..., edgü/..., kadgu... gibi yazınız demiş. Öğrenci bunu nerden bilsin.*

Ö22: *Etkinlikler çoğu kez sınıf ortamına ve öğrencinin seviyesine uygun olmadığından bu konuda ciddi sorunlar yaşıyorum. Programda yer alan örnek etkinliklerin bazıları çok basit ilköğretim düzeyinde diyebilirim. Bunlar hazırlanırken sanırım lise öğrencileri göz önüne alınmamış.*

Görüşme yapılan öğretmenlerin 7'sine göre ise etkinliklerin uygulanması için ayrılan süre yeterli değildir.

Ö10: *Gereksiz etkinlik sayısı çok fazla. Zamanlama yeterince düşünülmemiş. Bütün etkinliklerin uygulanabilmesi için ayrılan ders süresi yetersiz geliyor.*

Ö21: *Etkinliklerinin fazlalığından dolayı ders saatini aşan etkinlikler eksik kalıyor. Bu da verdiğim ev ödevlerinin derste yapılmasını sıkıntıya sokuyor.*

6 öğretmen de etkinliklerin birbirinin tekrarı niteliğinde olduğunu ifade etmiştir.

Ö41: *Bütün etkinlikler birbirine benziyor. Aynı anlama gelen sorular değişik şekilde defalarca soruluyor. Bazı etkinlikler kendini bir başka etkinliğin içinde tekrar ediyor.*

Yine 4 öğretmen de etkinliklerin çok sıkıcı olduğunu dolayısıyla da öğrencilerin ilgisini çekmediğini söylemiştir. Öğretmenlere göre bunun temelinde yatan en önemli neden programda yer alan etkinliklerin günlük yaşamla ilişkili olmaması ve öğrencilerin gelişim düzeyine uygun hazırlanmamasıdır. Konuyla ilgili öğretmenlerden bazıları görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Ö2: *Etkinlikleri günlük yaşamla ilişkili bulmuyorum, günlük yaşamla ilişkili hiçbir şey yok. Sınıf ortamında pek çoğunu da uygulayamıyorum zaten. Çünkü öğrencileri cezp etmiyor. Bu açıdan da etkinlikler kısmı sıkıntılı. Öğrencilerin etkinliklere katılımı çok düşük.*

Ö13: *Etkinlikler öğrenci tarafından fazla ilgi görmüyor çünkü pek çoğu günlük yaşamla ilişkili değil. Öğrencilerin gelişimleri dikkate alınmamış, lise düzeyinde öğrencinin merakları nedir, ne yapmak ister hiç düşünülmemiş. Bu nedenle açık söylemek gerekirse örnek etkinlikleri yapamıyorum. Kendi yöntemimi oluşturmak zorunda kalıyorum.*

Bunun dışında 1 öğretmen programdaki bazı etkinliklerin konuyla ilgili olmadığını belirtirken 1 öğretmen de etkinliklerle ilgili açıklamaları yeterli bulmadığını söylemiştir. 1 öğretmen ise bazı etkinlik sorularının net olmadığını ifade etmiştir.

Özden (2000), öğretim sürecinde etkinliklerin uygulanmasının üç temel amacı olduğunu söylemektedir. Bunlardan birincisi, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini ortaya çıkarmaktır. Öğrencilere yeteneklerini ortaya koyma fırsatı vermek ve öğrencileri güdülemek bu kapsamda yer almaktadır. İkinci temel amaç, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel açılarından gelişimlerini sağlamaktır. Karar verme, amaç belirleme, iletişim becerileri, organize etme, zaman kullanımı, problem çözme gibi boyutları geliştirmek bu kapsamdadır. Üçüncü temel amaç ise, öğrencinin bilgi üretmesini sağlamaktır. Bilimsel araştırma süreçlerini kullanma, fikir ve düşünce üretme bu temel amacın boyutlarındandır. Mewborn (2000) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, öğrencilerin ihtiyaç ve düzeylerine uygun etkinliklerle zenginleştirilmiş programın uygulanması sonucunda, öğretmenler sürecin öğrenciler için çok anlamlı olduğunu ve öğrencilerin kendilerine olan güvenlerinin arttığını gözlediklerini belirtmişlerdir. Ne var ki araştırmamızdan elde edilen bulgular, öğretmenlerin programdaki etkinliklerin uygulanabilirlikten uzak olduğu ve etkinliklerin uygulanabilmesi için verilen sürenin yeterli olmadığı, yine etkinliklerin öğrenci seviyesine uygun hazırlanmadığı ve günlük hayatla ilişkilendirilmediği düşüncesinde olduklarını göstermektedir. Araştırmamızın bulgularıyla örtüşür şekilde Epçeçan ve Epçeçan (2010)'ın yaptıkları çalışmada da öğretmenler, programı genel olarak olumlu bulmalarına rağmen etkinlikleri gerektiği gibi

uygulayamadıklarını, öğrencilerin derse katılımına yeterince olanak vermediklerini, sürenin kısıtlı olmasından dolayı öğrencileri öğretme-öğrenme sürecinde etkin kılacak etkinlikler düzenleyemediklerini ve etkinlikleri uygularken zorluk çektiklerini belirtmişlerdir.

“Dil ve Anlatım Öğretim Programı” teması kapsamında son olarak “Ölçme ve Değerlendirme” kodu oluşturulmuştur. Yapılan görüşmeler sonucu öğretmenlerin 28’i programdaki ölçme ve değerlendirme anlayışı ile ilgili herhangi bir sorun yaşamadığını belirtirken 22 öğretmen ise bu konuda çeşitli sorunlar yaşadığını ifade etmiştir. Sorun yaşadığını belirten öğretmenlerin “Ölçme ve Değerlendirme Anlayışı” koduna ilişkin görüşleri sıklık durumuna göre Çizelge 20’de sunulmaktadır.

Çizelge 20. “Dil ve Anlatım Dersi Öğretim Programı” Temasının “Ölçme ve Değerlendirme Anlayışı” Koduna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğretmen Görüşleri	s
Ölçme ve değerlendirme uygulamaları için zaman yeterli değil	8
Ölçme değerlendirme uygulamaları için gerekli ortam ve zeminin hazır değil	6
Ölçme değerlendirme soruları konuyu kapsamıyor	4
Boşluk doldurma bölümleri çok ayrıntılı	2
Değerlendirme etkinlikleri maddi açıdan çok masraflı	1
Kapsam ve görünüş geçerliliği olmayan sorular var	1
Alternatif değerlendirme uygulamaları üniversite giriş sınavıyla paralel değil	1
Yazılı anlatım yeterince ölçülüyor	1
Test odaklı düşünen öğrenciler için motive edici değil	1
Sorular anlam yönünden çelişiyor	1
Öğretmenler ölçme ve değerlendirme anlayışı konusunda yeterince bilgilendirilmiyor	1

Çizelge 20’de görüldüğü gibi öğretmenlerin 8’i ölçme ve değerlendirme uygulamaları için zamanın yeterli olmadığını ifade etmiştir. Öğretmenlere göre zamanın yeterli olmamasında sınıfların kalabalık ve içeriğin yoğun olması, değerlendirme etkinliklerinin fazla olması gibi etkenler büyük rol oynamaktadır. Konuyla ilgili bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ö15: *Yeni değerlendirme anlayışında karşılaşılan sorunlardan en önemlisi bence zamanının yetersiz olması. Çünkü müfredat özellikle de 9. sınıflarda çok yoğun ve programın getirdiği alternatif değerlendirme anlayışıyla bizden çok fazla etkinlik yapmamız isteniyor ama bu etkinliklere yetecek kadar zaman verilmiyor. Üstelik kalabalık bir sınıfta, ki biliyorsunuz bizim sınıflarımız çok kalabalık, değerlendirme faaliyetlerinin mümkün olmadığını bile söyleyebiliriz. Hangi biriyle ilgileneyim ki, zaten sınıfı toparlamakla uğraşıyorum. Kalabalık sınıfı derse hazırlamak bile uzun zaman alıyor. Bazen sınıfta yapmam gereken etkinlikleri zamanın yetersizliğinden dolayı ev ödevi olarak vermek zorunda kalıyorum.*

Ö27: *Derse ayrılan süre çok yetersiz. Program çok yoğun olduğu için öğrenciler ödevi mi yapsın, projelere mi zaman ayırsın. Yeni değerlendirme anlayışında o kadar çok etkinlik var ki sınıfta bu etkinlikleri yapmak imkânsız gibi bir şey. Bütün öğrencilere performans ödevleri verildiğini düşünün. Branş öğretmeni olarak ben altı sınıfın dersine giriyorum. Her sınıfta en az 30 öğrenci var. Toplam 180 öğrencinin dersine giriyorum ve her öğrencime performans ödevi verdiğimi düşünün. Bu öğrencilerin hazırladığı performans ödevlerini değerlendirmek için başka bir iş yapmamam gerekir.*

Öğretmenlerin 6'sı ise ölçme değerlendirme uygulamaları için gerekli ortam ve zeminin hazır olmadığını düşünmektedir. Bazı öğretmenler bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Ö20: *Yeni değerlendirme anlayışının tam olarak uygulanabilmesi için önce bunun zemini hazırlanmalıydı diye düşünüyorum. Açıkçası yeni değerlendirme anlayışında bizden istenenleri yapmamız için ne yeterli zamanımız var ne de bu değerlendirme etkinliklerini yapacak gerekli ortam ve zemin.*

Ö50: *Bu programla birlikte bizden yapılması istenilen değerlendirmeyi sınıfta yapmamız imkânsız. Çünkü öğrencilerin hazırladıkları ödevleri sunacakları ortam, zaman ve fiziksel imkânlar uygun değil.*

Yine 4 öğretmen de bazı ölçme ve değerlendirme sorularının konuyu kapsamadığını belirtmiştir:

Ö21: *Ölçme değerlendirmede konunun sonundaki değerlendirme soruları 10 tane ise 3 tanesi konu ile alakalı, geri kalanlar geçmiş senelerle alakalı.*

Öğretmenlerden 2'si de boşluk doldurma bölümlerinin çok ayrıntılı olduğunu ifade etmiştir.

Ö23: *Boşluk doldurma bölümlerinde ayrıntıya giriliyor ve boşluklara uygun birkaç söz ya da söz grubu getirilebiliyor.*

Bunun dışında 1 öğretmen değerlendirme etkinliklerini maddi açıdan çok masraflı bulduğunu belirtirken 1 öğretmen de kapsam ve görünüş geçerliliği olmayan sorular olduğunu ifade etmiştir. Yine öğretmenlerden 1'i alternatif değerlendirme uygulamalarının üniversite giriş sınavıyla paralel olmadığını belirtirken 1 öğretmen de yazılı anlatımın yeterince ölçülmediğini söylemiştir. 1 öğretmen bu ölçme ve değerlendirme anlayışının test odaklı düşünen öğrenciler için motive edici olmadığını belirtmiş, 1 öğretmen de bazı soruların anlam yönünden çeliştiğini dile getirmiştir. 1 öğretmen ise öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme anlayışı ile ilgili yeterince bilgilendirilmediğini ifade etmiştir.

Öğretim etkinliğini ve eğitim ortamını kontrol edebilme, programın son halkası olan ölçme ve değerlendirme yoluyla mümkün olabilmektedir. Çünkü programın bu boyutu öğrenme ve öğretme süreçlerinde öğrencilerin anlama düzeylerini ve bilgi oluşturma becerilerini öğretmenlere açık bir şekilde yansıtan önemli bir etmen olarak karşımıza çıkmaktadır (Smith, 1957).

Eğitimin tamamlayıcı ve kendini onarıcı kısmı olarak görülen ölçme ve değerlendirme konusunda çok uzun yıllardan beri araştırmalar yapılmaktadır. Günümüzde bu araştırmalar incelendiğinde davranışçı akımın beraberinde getirdiği geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının yerini yapılandırmacı yaklaşımı referans alan; öğrenme ve öğretme sürecinin birlikte uygulandığı alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının aldığı görülmektedir (Bulut, 2006). Ancak yapılan farklı çalışmalardan (Kolaç, 2003; Şahin, 2007; Kurudayıoğlu, Şahin ve Çelik,2011) elde edilen bulgular alternatif ölçme ve değerlendirme uygulamalarının öğretmenlerin bilgi eksikliği, isteksizliği, zaman yetersizliği, daha önceki ölçme ve değerlendirmeye dair inançları, kaynak ve araç gereç yetersizlikleri gibi nedenlerden dolayı etkili bir şekilde uygulanamadığını ortaya koymaktadır. Nitekim Türkçe, Dil ve Anlatım öğretim programları kapsamında öğretmen algılarını, uygulamalarını, yeterliliklerine ve görüşlerine yönelik yapılan araştırmalar da benzer sonuçları işaret etmektedir (Kayıkçı ve Sabancı, 2009; Epçeçan ve Epçeçan, 2010). Araştırmamızda öğretmenlerin çoğunun yeni ölçme ve değerlendirme anlayışına ilişkin herhangi bir sorun yaşamadığını belirtmesine karşın görüşme yapılan öğretmenlerin önemli bir bölümü de bu anlayıştan kaynaklı birtakım sorunlar yaşadıklarını ifade etmiştir. Öğretmenlere göre bu sorunlar büyük ölçüde sürenin yeterli olmaması, alt yapı eksiklikleri ve ayrıntılı soruların olmasından kaynaklanmaktadır. Araştırmamızın bulgularına paralel şekilde Erdoğan ve Gök (2009)' ün yaptıkları çalışmada da öğretmenlerin anadili öğretimi sürecinde alternatif ölçme ve değerlendirme anlayışını, sınıfların kalabalık olmasından, çok fazla formun kullanılması ve merkezi sınavlara yönelik olmamasından dolayı uygulanabilir nitelikte bulmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Buradan hareketle okullarımızda uygulanan programın ölçme ve değerlendirme boyutunun arzu edilen düzeyde gerçekleştirilememesi önemli ölçüde programın dayandığı anlayışa uygun alt yapı eksiliği ile ilişkilendirilebilir.

4.3.2. Dil ve Anlatım Ders Kitaplarından Kaynaklanan Sorunlara İlişkin Bulgular ve Yorumları

Araştırmamızda ikinci olarak öğretmenlere ‘Genel olarak Dil ve Anlatım ders kitaplarından kaynaklanan sorunlar yaşıyor musunuz?’ sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya yönelik öğretmenlerden 9’u herhangi bir sorun yaşamadığını belirtirken 41 öğretmen ders kitaplarıyla ilgili çeşitli sorunlar yaşadığını ifade etmiştir. Sorun yaşadığını belirten öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda “*Dil ve Anlatım Ders Kitapları*” teması ve bu tema kapsamında da “*Dış Yapı (Görsel) Özellikleri*”, “*İçerik*”, “*Metin Seçimi*”, “*Etkinlikler*” ve “*Sorular*” kodlarına ulaşılmıştır. Öğretmenlerin “*Dış Yapı (Görsel) Özellikleri*” koduna ilişkin görüşleri sıklık durumuna göre Çizelge 21’de sunulmaktadır.

Çizelge 21. “Dil ve Anlatım Ders Kitapları” Temasının “*Dış Yapı (Görsel) Özellikleri*” Koduna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğretmen Görüşleri	s
Ders kitapları yapı malzemesi açısından kalitesiz	29
Kapak tasarımları görsellikten uzak	23
Resimler ilgi çekicilikten uzak	18

Çizelge 21’de görüldüğü gibi 29 öğretmen ders kitaplarının yapı malzemesi bakımından kalitesiz olduğunu ifade etmiştir. Konuyla ilgili bir öğretmen görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Ö28: *Sayınca çok basılan ve Millî Eğitim Bakanlığı tarafından parasız öğrencilere dağıtılan bu kitaplarda, yapı malzemeleri açısından kaliteden söz etmek mümkün değil. Bu ders kitapların yıpranması kaçınılmaz. Suyu veya darbeye maruz kaldığında yıpranacağını düşünmek bir yana kitabın kapağında gezinen bir kalem ucu bile kitabın yıpranmasına neden olabiliyor.*

Dış görünüm öğrencinin kitapla ilk tanıştığı yerdir. Canlı renklerle, kaliteli kâğıda basılmış, sağlam ciltlenmiş ve göze hoş gelen bir kapak düzeni ile basılan ders kitapları öğrencinin kitaba, dolayısıyla da konuya ilgisini

çekecektir. Alan uzmanlarının da (Munzur, 1999; Kılıç ve Seven, 2002; Kolaç, 2003; Sever, 2008) ders kitaplarındaki görsel tasarımın özellikle de ilk izlenimi veren kapak tasarımının öğrenciyi kitaba yakınlaştırma ve kitabı ilgi çekici hâle getirmede önemli rol oynadığını belirtmesine rağmen araştırmamızda 23 öğretmen Dil ve Anlatım ders kitaplarındaki kapak tasarımının dersin içeriğine uygun hazırlanmadığını ifade etmiştir. Öğretmenlere göre ders kitaplarının kapak düzenleri, dersin amaçlarını ve içeriğini yansıtacak görsel tasarım özelliklerinden uzaktır. Konuyla ilgili bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir.

Ö13: *...sözün özü diyecek olursak Dil ve Anlatım ders kitaplarının kapak görünümlerinin titiz bir çalışmanın ürünü olmadığını düşünüyorum. Dil ve Anlatım dersini hiç yansıtmıyor. Normal gri ve siyah renklerde üzerinde Dil ve Anlatım yazan kitaplar. Her şeyden önce gri renk insanı bunaltıyor bir kere. Otomatik olarak öğrenci olumsuz yönde etkileniyor. Bu anlamda kitapların kapak tasarımlarının, özellikle de ön kapak tasarımlarının görsellikten ve göz zevkından çok uzak olduğunu düşünüyorum.*

Ö25: *Dil ve Anlatım ders kitaplarının ön ve arka kapaklarına baktığımda kitapların ön kapak görünümlerini, renk bakımından öğrencileri kendinden uzaklaştıracak şekilde soluk ve mat renklerden oluşturulduğunu görüyorum. Kapak tasarımında canlı renklerin tercih edilmemesini, kitapların kapak görüntüsü açısından olumsuz olduğunu söyleyebilirim.*

Yine öğretmenlere göre Dil ve Anlatım ders kitaplarında yer alan resimler öğrencilerin dikkatini çekecek nitelikte değildir. Oysa ders kitaplarındaki görsel düzeni oluşturan en önemli öğelerden biri resimlemelerdir. Çünkü ders kitaplarındaki resimlemeler, çocuğa bilgi ve davranış kazandırma amacını gütmektedir (Coşkun, 1996). Nitekim ikili kodlama modelini geliştiren Paivio, bilginin zihinde hem sözel hem de görsel olarak iki şekilde depolandığını belirtmektedir. Ona göre resimler sözel bilgiye göre daha sık anımsandığından güçlüdür. Bu durum resimsel üstünlük olarak

da bilinmektedir (Akt.: Demir, 2010). O halde ders kitaplarındaki resimlerin bilgiyi yapılandırma sürecinde öğrencinin en önemli yardımcısı olduğu söylenebilir. Özellikle metni yorumlayıcı ve açıklayıcı işleve sahip olanlar, ana düşüncenin görselleştirilmesini sağlamakla birlikte öğrencinin metne yorumunu katmasına da olanak tanımaktadır. Ne var ki araştırmamızda 18 öğretmen ders kitaplarındaki resimlerin öğrencilerin dikkatini çekecek nitelikte olmadığını ifade etmiştir.

Ö10: *Resimler çok kalitesiz. Konuları çok iyi anlatamıyor. Sanki boşluk doldurmak için rastgele seçilmiş. Öğrencilerin ilgisini çekmekten çok uzak.*

Ö26: *Ders kitaplarındaki resimler öğrencilere güzelduyusal bir zevk kazandıracak niteliklere sahip değil.*

Ders kitaplarındaki görsel tasarımın genel amacı, öğrenciyi kitaba yakınlaştırmak ve kitabı ilgi çekici hâle getirmektir. Kitaplardaki görsel kalite ve estetik ne kadar sağlamsa algılama da o kadar iyi olmaktadır. Çocukların estetik duygularının gelişmesinde ve kitap okuma alışkanlığı edinmelerinde iyi tasarlanmış kitapların rolü yadsınamayacak kadar büyüktür (Konur-Ergene, 2010). Oysa araştırmamızda öğretmenlerin çoğu ders kitaplarının görsel tasarım ve yapı malzemesi açısından yeterli olmadığını belirtmiştir. Benzer şekilde Çelebi (2007) ve Yıldız (2011) tarafından yapılan araştırmalarda da ders kitaplarının görsel özellikleri bakımından kalite ve estetik olarak öğrenci ilgi ve gereksinimlerini karşılamadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu anlamda araştırmamızın bulgularının Çelebi (2007) ve Yıldız (2011)'in araştırma bulgularıyla örtüştüğü görülmektedir. Bu durum ders kitapları hazırlanırken alan uzmanlarının görüşleri ve ders kitaplarının dış yapı özellikleri üzerine yapılan araştırmaların yeterince dikkate alınmadığı ve dolayısıyla da var olan eksikliklerin giderilmesine yönelik somut bir adım atılmadığı şeklinde yorumlanabilir.

“Dil ve Anlatım Ders Kitapları” teması kapsamında, elde edilen veriler doğrultusunda “İçerik” kodu belirlenmiştir. Öğretmenlerden 24’ü ders kitaplarının içeriği konusunda herhangi bir sorun yaşamadığını belirtirken 26 öğretmen bununla ilgili çeşitli sorunlar yaşadığını ifade etmiştir. Sorun yaşadığını belirten öğretmenlerin “İçerik” koduna ilişkin görüşleri sıklık durumuna göre Çizelge 22’de sunulmaktadır.

Çizelge 22. “Dil ve Anlatım Ders Kitapları” Temasının “İçerik” Koduna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğretmen Görüşleri	s
Ders kitaplarında yer alan araştırma örnekleri öğrencinin her zaman ulaşabileceği dokümanlar değil	6
Ders kitaplarında yer alan bazı terimler anlaşılabilir değil	6
Ders kitapları konu anlatımı ve bilgi bakımından yetersiz	6
Ders kitaplarında yer alan bazı etkinlikler öğrencinin hazır bulunuşluluk düzeyine uygun değil	4
Ders kitapları adeta alıştırma kitapları gibi hazırlanmış	3

Çizelge 22’de görüldüğü gibi 6 öğretmen ders kitaplarında yer alan bazı araştırma örneklerinin öğrencilerin her zaman ulaşabileceği dokümanlar olmadığını belirtmiştir. Bazı öğretmenler konuyla ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Ö16: *Kitaptaki araştırma örnekleri öğrencinin her zaman ulaşabileceği dokümanlar değil. Örneğin, Dil ve Anlatım 9. sınıf ders kitabında yer alan bir etkinlikte sınıfın iki gruba ayrılması, grupların birinden Batı Türkçesinin diğerinden de Kuzey Doğu Türkçesinin gelişim evrelerini araştırmaları ve tartışma sonuçlarını da sınıfta sunmaları isteniyor. Böyle bir etkinliğin internetin veya kütüphanenin olmadığı ya da yetersiz kaldığı yani şartların eşit olmadığı ülkemizde, öğrenciler için ciddi bir kaynak ihtiyacını da beraberinde getirdiğini düşünüyorum.*

Ö25: *Şimdi araştırma örneklerini verirken ekonomik olarak düşünmek lazım. Zamanı ve maliyeti düşünmek lazım. Onları düşündüğümüz zaman ve bu*

örneklerin içeriğine baktığımızda çok azını uygulayabiliyoruz. Sıkıntı bu etkinlikleri yazan kişilerin bu süre zarfını ve öğrencilerin imkânlarını düşünmeden yazmalarından kaynaklanıyor bence.

Öğretmenlerden 6'sı ise ders kitaplarında yer alan bazı terimlerin anlaşılabilir olmadığını belirtmiştir.

Ö2: *..başka bir zorluk ders kitabı, kitapta öyle terimler var ki bu terimlerden ne öğrencinin haberi var ne de öğretmenin. Dil ve Anlatım ders kitapları kesinlikle yeniden düzenlenmeli. Bilinmeyen kavramlar için bir ana kaynak kitap oluşturulmalı bence.*

Ö48: *Evet bazı terimler var ki ne istendiğini biz dahi anlayamıyoruz. Dilbilim alt yapımız yok çünkü. Lisans döneminde bu konuda kapsamlı bir eğitim almadık ki. Dolayısıyla bize ne demek istemiş bir türlü çıkaramıyoruz.*

Bunun dışında 6 öğretmen de ders kitaplarının konu anlatımı ve bilgi bakımından eksik olduğunu ifade etmiştir.

Ö6: *Bu program dâhilinde hazırlanan kitaplarda eksiklikler var. Öğrencinin bilgiye ulaşabileceği kaynak ve ortamlar yok. Kitaplarda hiç bilgi yok. Kitaplar çok dolu görünüyor ama işe yarar pek bir şey yok.*

Ö11: *Kitaptaki konu anlatımının yetersiz olması, bütün etkinliklerin öğrenciden beklemesi ve bazı konuların dağınık olması, kitaplardaki teorik bilgi yetersizliği ve eksikliğinden sıkıntı yaşanıyor. Özet mahiyetinde de olsa ünite sonunda bilgi bulunması faydalı olacaktır.*

Yine öğretmenlerin 4'üne göre ise Dil ve Anlatım ders kitaplarından kaynaklanan diğer bir sorun kitaptaki bazı etkinliklerin öğrencinin hazır bulunuşluluk düzeyine uygun olmamasıdır. Konuyla ilgili bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ö24: *Etkinlikler az önce konuşmuştuk ya, bu etkinliklerin yapılabilmesi için hazır öğrenci olması lazım. Hazır olmadığı için bu etkinlikleri yapamazsınız. Bizim çocuklar bilgi düzeyi olarak hazır değil.*

Ö18: *Öğrencilerin etkinliklerin karşısında hazır olmaması derslerin işlenmesi safhasında sorunlar yaratıyor. Uzmanlık gerektiren metin çözümleme yöntemlerinden yoksun öğrenciler uzun ve abartıya kaçan metinler karşısında aciz kalıyor.*

3 öğretmen de ders kitaplarında yer alan etkiliklerin çok fazla olduğunu, bunun da ders kitaplarının adeta alıştıırma kitapları gibi işlev görmesine neden olduğunu belirtmiştir.

Ö37: *Bu kitaplarda dil ve edebiyat öğretimi doğrudan açıklamalar yoluyla değil öğrencilerin ilköğretimde kazandıkları düşünölen dil becerileri yoluyla daha çok uygulamaya yönelik yapılmış. Bu durum, ilk etapta kitapların öğrencilere sunduğu bir avantaj gibi görünse de alıştıırma kitaplarının ötesine geçemiyor bence.*

Ders kitaplarının, öğretim programının hedeflerine uygun bir şekilde hazırlanmış olması önemlidir. Çünkü ders kitapları, öğretim programları temel alınarak hazırlanmaları ve programlarda çoğunlukla soyut olarak belirtilen kazanımların somut görünömleri şeklinde ortaya çıkan araçlar olmaları (Demirel ve Kıroğlu, 2006; Kılıç ve Seven, 2006) bakımından öğretim programlarının adeta bir aynası gibi işlev görmektedir. O halde bir ders kitabının en önemli ögesinin içerik olduğu söylenebilir. Bu açıdan bakıldığında içeriğin düzenlenmesinde öncelikle içeriğin evrensel anlamı ve bilimsel geçerliliğine, öğrencilerin gelişim düzeyi ile ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olmasına dikkat edilmelidir (Tertemiz, Ercan ve Kayabaşı, 2004). Çünkü öğrenme-öğretme süreçlerinde ders kitaplarının etkili ve verimli olabilmesi büyük ölçüde biçim ve içerik bakımından nitelikli olmasıyla ilişkilidir. Ne var ki

araştırmamızda öğretmenler Dil ve Anlatım ders kitaplarının içeriğinden kaynaklanan birtakım sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlere göre ders kitapları konu anlatımı bakımından yetersizdir ve öğrencilerin hazır bulunuşluluk düzeylerine uygun olarak hazırlanmamıştır. Yine kitapta anlaşılmayan terimlerin olması ve ders kitaplarının adeta bir alıştırmaya kitabı gibi düzenlenmesi de öğretmenlere göre ders kitaplarının içeriğinden kaynaklanan diğer sorunlardır. 1996 yılında Ankara Üniversitesi TÖMER’de düzenlenen ““Dünyada ve Türkiyede Anadili Eğitimi” sempozyumunda da benzer bulgular ortaya çıkmıştır. Amerika, İngiltere, Almanya, Fransa, İtalya, İspanya, Suudî Arabistan gibi ülkelerdeki anadili eğitimi ile Türkiyedeki anadili eğitiminin karşılaştırıldığı sempozyumda ders kitapları özellikle nitelik ve içerik yönünden incelenmiş ve Türkiyede okutulan ders kitaplarının hem nitelik hem de içerik yönünden son derece yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde araştırmamızın bulguları da anadili derslerinde okutulan ders kitaplarının içerik düzeni bakımından eksiklikler taşıdığını ortaya koymaktadır.

“Dil ve Anlatım Ders Kitapları” teması kapsamında üçüncü olarak “Metin Seçimi” kodu belirlenmiştir. Öğretmenlerden 10’u programda yer alan metinlerden kaynaklı herhangi bir sorun yaşamadığını belirtirken 40 öğretmen metinlerle ilgili çeşitli sorunlar yaşadığını ifade etmiştir. Sorun yaşadığını belirten öğretmenlerin “Metin Seçimi” koduna ilişkin görüşleri sıklık durumuna göre Çizelge 23’te sunulmaktadır.

Çizelge 23. “Dil ve Anlatım Ders Kitapları” Temasının “*Metin Seçimi*” Koduna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğretmen Görüşleri	s
Bazı metinler çok uzun	32
Metin seçiminde özensiz davranılmış	24
Metinler dersin amaçlarına uygun değil	1
Bazı metinler öğrenci seviyesinin üzerinde	1
Metinlerin yerleştiriliş sırası ve mantığı uygun değil	1
Bazı metinler siyasi izler taşıyor	1

Çizelge 23'te görüldüğü gibi 32 öğretmen ders kitaplarında yer alan bazı metinlerin uzun olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlere göre metinlerin uzun olması öğrencilerin sıkılmasına ve süre sorununa neden olmaktadır. Bazı öğretmenler bununla ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Ö14: *Bu kitaplarda yer alan metinlerin derste işlenmesi çok zor. Bir defa metinlerin okunması çok zaman alıyor. Özellikle 12. sınıflarda konferans, açkoturum, panel vb. konular için seçilen metinler öğrenciler tarafından çok uzun ve sıkıcı bulunuyor. Metni okuturken, metinler uzun olduğu için öğrencinin bir müddet sonra dikkati dağılıyor, motivasyonu kayboluyor. Bunun yanında metinler ilgi çekicilikten uzak, kitaplarda dil yanlışları çok fazla. Ayrıca bu öğrencilerin kafasında üniversiteye hazırlık telaşı olduğundan bu sıkıcı metinlere kafa yoracağıma test çözssem daha iyi mantığı oluşuyor.*

Ö42: *Metinler gereğinden çok daha uzun. Ders saati yetmiyor. Sadece örnek metnin okunması 45 dakika sürüyor yani bir ders saatini alabiliyor. Bunun yanı sıra metinlerin çok uzun oluşu öğrencilerin de sıkılmalarına neden oluyor. Açıkçası ben bile okurken sıkılıyorum.*

Öğretmenlerin 24'ü ise ders kitaplarına metin seçilirken özensiz davranıldığını ifade etmiştir:

Ö20: *Bazı metinler çok özensiz seçilmiş. Yıllardır hep aynı şiirler, aynı gezi yazıları, aynı fabllar... Yenileriyle değiştirilmeli artık.*

Ö32: *Metinlerin uzun oluşu sınıfta işlemeye uygun değil. Ayrıca metinler seçilirken titiz davranılmamış diye düşünüyorum.*

Bunun dışında 1 öğretmen ders kitaplarına seçilen metinlerin Dil ve Anlatım derslerinin amacına uygun olmadığını belirtirken 1 öğretmen de ders kitaplarındaki metinlerin öğrenci seviyesinin üzerinde olduğunu söylemiştir.

Yine öğretmenlerden 1'i metinlerin yerleştirilme sırası ve mantığının uygun olmadığını belirtmiş, 1 öğretmen ise bazı metinlerin siyasi izler taşıdığını ifade etmiştir.

Ders kitabı, özellikle de dil öğretiminde temel dil becerilerini kazandırmak için önemli bir işleve sahiptir. Bu işlev, büyük ölçüde kitaplarda yer alan metinlerden kaynaklanmaktadır. Çünkü temel dil becerileri olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma bu metinlerden hareketle hazırlanan etkinlikler yoluyla kazandırılmaya çalışılmaktadır (Çeçen ve Çiftçi, 2007: 39). O halde anadili öğretiminin gerçekleştirildiği Türkçe, Türk Edebiyatı, Dil ve Anlatım ders kitaplarına seçilecek metinlerin de öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olarak seçilmesi gerekmektedir. Nitekim Gücüyeter (2002) tarafından yapılan çalışmada da anadili eğitimi kitaplarının ilgi çekici olması, okuma alışkanlığı kazandırması, öğrencilerin seviyelerine uygun olması, metinler üzerinde yapılacak anlama-anlatma çalışmalarının amaçlara hizmet etmesi, parçalardan hareketle dilbilgisi çalışmalarına olanak sağlaması, serbest okuma parçalarının konulması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak araştırmamızda öğretmenlerin çoğu ders kitaplarına seçilen metinlerin uzun olduğu, özensiz seçildiği ve dersin amaçlarına uygun seçilmediği yönünde görüş belirtmiştir. Benzer şekilde Baltoprak-Kırmacı (2006) da çalışmasında ders kitaplarının öğrencilerin gelişim seviyelerine uygun olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu anlamda Baltoprak- Yanpar (2006) tarafından yapılan çalışmanın sonuçları araştırmamızın bulguları ile örtüşmektedir. Ders kitaplarındaki metinlerden kaynaklı sorunların benzerlik göstermesi metin seçimi yapılırken alanyazın ve yapılan araştırmaların yeterince dikkate alınmamasından kaynaklanıyor olabilir.

Araştırmamızda “Dil ve Anlatım Ders Kitapları” teması kapsamında son olarak “Sorular” kodu oluşturulmuştur. Öğretmenlerden 15'i ders kitaplarında yer alan sorulardan kaynaklı herhangi bir problem yaşamadığını belirtirken 35 öğretmen sorularla ilgili çeşitli problemler yaşadığını ifade

etmiştir. Problem yaşadığını belirten öğretmenlerin “Sorular” koduna ilişkin görüşleri sıklık durumuna göre Çizelge 24’te sunulmaktadır.

Çizelge 24. “Dil ve Anlatım Ders Kitapları” Temasının “Sorular” Koduna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğretmen Görüşleri	s
Sorular birbirinin tekrarı niteliğinde	9
Bazı sorular akademik düzeyde	8
Kapsam geçerliliği olmayan kalıplaşmış sorular var	4
İçerikle uyuşmayan hatalı sorular var	3
Sorulardan bazıları anlatım bozuklukları içeriyor	3
Bazı sorular öğrenci düzeyini ölçecek nitelikte değil	1
Sorular çok uzun	1
Soru sayısı çok fazla	1
Sınıflar düzeyinde birbiriyle çelişen sorular var	1
Hatalı sorular var	1
Sorular açık ve anlaşılır değil	1
Bazı sorular gereksiz	1

Çizelge 24’te görüldüğü gibi öğretmenlerin 9’u ders kitaplarında yer alan soruların birbirini tekrar eder nitelikte olduğunu ifade etmiştir. Konuyla ilgili bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ö5: *Çünkü soruların birçoğu birbirine benziyor. Öğrenciler aynı soruları cevaplamaktan usanıyor. Sorularda sık sık tekrara düşülmüş. Aynı sorulara tekrar tekrar cevap vermek öğrencilere sıkıcı geliyor. Sorular fazla ayrıntı içeriyor. Öğrenmeyi ölçen sorular değil.*

Ö23: *Birbirinin tekrarı olan çok sayıda soru var. Toplam 10 soru varsa 8’inin cevabı aynı. Bu da öğrencinin soruya olan ilgisini azaltıyor.*

Bunun yanı sıra 8 öğretmen de soruların akademik düzeyde hazırlandığını belirtmiştir. Öğretmenlere göre soruların dili soyuttur ve bu da öğrencilerin soruları anlamalarını güçleştirmektedir.

Ö3: Soruların dili çok soyut. Soruların anlaşılması bazen sorun olabiliyor. Öğrenci anlamıyor. Bir de soru köklerinin sonu “deftere yazınız, tahtaya yazınız” gibi ifadelerle bitiyor. Öğrenci belki sözlü ifade etmek istiyor neden kısıtlanıyor ki.

Öğretmenlerden 4’ü ise kapsam geçerliliği olmayan kalıplaşmış sorular olduğunu ifade etmiştir:

Ö10: ...kapsam geçerliliğine dikkat edilmemiş ve kalıplaşmış soru şekilleri var. Kolaya kaçılmış sanki. Birkaç soru şekli değil de, öğrencileri her yönüyle ölçecek, analitik düşünmeye yöneltecek soru şekilleri de olsa iyi olur.

Yine 3 öğretmen de ders kitaplarından kaynaklanan diğer bir problem soruların içerikle uyuşmaması ve hatalı olmasıdır. Bir öğretmen konuyla ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Ö14: Anlama- yorumlama bölümlerinde ya da konunun tamamında, anlatılan konunun dışında soru çeşitleri var. Yani içerik ile sorular uyuşmuyor. Bununla birlikte kitaplarda hatalı soru sayısı çok fazla var. Değişik kaynaklardan soru takviyesi yapmak zorunda kalıyoruz. Oysa bir anadili ders kitabında yer alacak soruların özenle hazırlanması gerekmez mi?

Öğretmenlerden 3’ü ise Dil ve Anlatım ders kitaplarında yer alan sorularda anlatım bozukluklarının olmasını önemli bir problem olarak görmektedir. Bu durumun anlaşılabilirliği azalttığını ve öğrencileri olumsuz yönde etkilediğini vurgulayan bir öğretmen konuyla ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Ö42: Bir kere Dil ve Anlatım kitaplarının sorularının çoğunda anlatım bozuklukları var. Yani biz bile bazen gördüğümüzde şaşırıyoruz. Sorular öğrencinin düzeyine uygun olabiliyor ama bu defa da dil ve anlatım bozukluğu, öğrencilerin algılama eksikliği gibi pürüzler yaşanıyor.

Bunun dışında 1 öğretmen bazı soruların öğrenci düzeyine uygun hazırlanmadığını 1 öğretmen de soruların çok uzun olduğunu söylemiştir. Yine öğretmenlerin 1'i soru sayısının fazla olduğunu belirtmiş, 1 öğretmen ise sınıflar düzeyinde birbiriyle çelişen sorular olduğunu dile getirmiştir. 1 öğretmen soruların yeterince açık ve anlaşılır olmadığını söylerken 1 öğretmen de bazı soruların gereksiz olduğunu ifade etmiştir.

Araştırmamızda öğretmenlerin çoğunun ders kitaplarında yer alan sorulara ilişkin birtakım problemler yaşadığı ortaya çıkmıştır. Öğretmenler, soruların birbirini tekrar eder nitelikte olmasını, akademik düzeyde hazırlanmasını, bazı soruların içerikle uyuşmamasını ve kapsam geçerliliğinin olmamasını bazılarının da anlatım bozukluğu içermesini başlıca sorunlar olarak görmektedir. Araştırmamızın bulgularına benzer şekilde Aslan (2007)'in Türkçe ders kitaplarındaki metin sonu sorularını incelediği çalışmasında da anadili kitaplarında yer alan birçok soruda dilsel savrukluğun yanı sıra yazım ve noktalama yanlışları ile anlatım bozukluklarının olduğu saptanmıştır. Yine Epçeçan ve Epçeçan (2010) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenler ders kitaplarındaki farklı bir soruna dikkat çekerek soru tiplerinin öğrencileri üniversiteye giriş sınavlarına hazırlayacak biçimde geliştirilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Turan (2008)'in araştırma bulgularında da öğretmenlerin Dil ve Anlatım ders kitaplarındaki soruların öğrencinin duyma düşünme, algılama, sentez yapma, duygu ve düşüncelerini ifade etme becerisini geliştirebilecek nitelikte olduğu düşüncesine kısmen katıldığı veya katılmadığı görülmüştür. Ayrıca araştırmada öğrenci seviyesine uygun olmayan çelişkili soruların yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Oysa ders kitaplarında yer alan soruların öğrenci düzeyine uygun, konuyu kapsayacak şekilde özenle hazırlanması beklenir. Bu bağlamda soruların metni anlamaya / kavramaya dönük olarak tasarlanması, öğrencilerin yaratıcılıklarını, kestirimde / çıkarımda bulunma, eleştirme, değerlendirme ve sorun çözme becerilerini ortaya çıkaracak şekilde sorulması gerekmektedir (Aslan, 2010). Ne var ki araştırmamızda ve anılan çalışmalarda ders kitaplarındaki

sorulardan kaynaklı birtakım sorunlar yaşandığı görülmektedir. Bu durum ders kitaplarındaki sorular hazırlanırken gereken titizliğin gösterilmediği şeklinde yorumlanabilir.

4.3.3.Öğretmen Görüşlerine Göre Dil ve Anlatım Derslerinde Öğrencilerin Derse Yönelik Tutumlarından Kaynaklanan Sorunlara İlişkin Bulgular ve Yorumları

“Dil ve Anlatım derslerinde öğrencilerin derse yönelik tutumlarından kaynaklanan sorunlar yaşıyor musunuz?” sorusuna ilişkin öğretmenlerden 19’u herhangi bir sorun yaşamadığını belirtirken 31 öğretmen öğrencilerin derse karşı tutumuyla ilgili çeşitli sorunlar yaşadığını ifade etmiştir. Sorun yaşadığını belirten öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda “*Öğrencilerin Dil ve Anlatım Dersine Yönelik Tutumları*” teması ve bu tema kapsamında da “*Katılma*” ve “*İlgi*” kodları belirlenmiştir. Öğretmenlerin “*Katılma*” koduna ilişkin görüşleri sıklık durumuna göre Çizelge 25’te sunulmaktadır.

Çizelge 25. “Öğrencilerin Dil ve Anlatım Dersine Yönelik Tutumları” Temasının “*Katılma*” Koduna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğretmen Görüşleri	s
Alt yapı eksikliklerinden dolayı öğrenciler derse katılmıyor/katılmak istemiyor	28
Öğrenciler derse hazırlıksız geliyor	13
Sınıflar kalabalık olduğu için öğrenciler derse katılmıyor	11
Öğrenciler bu derste yapılan etkinlikleri gereksiz gördüğü için derse katılmak istemiyor	10
Öğrenciler üniversite sınavına çalıştıklarından dersteki uygulamaları zaman kaybı olarak görüyor ve derse katılmıyor	8
Öğrenciler bu derslerde motivasyon eksikliği yaşadıkları için derse katılmıyor	5
Bazı öğrenciler özgüven eksikliği yaşadıkları için derse katılmak istemiyor	1
Bazı öğrenciler dersi ciddiye almadıkları için derse katılmak istemiyor	1

Çizelge 25’te görüldüğü gibi öğretmenlerin 28’i öğrencilerin bu ders için alt yapı eksikliklerinin bulunduğunu ve bu nedenle de derse

katılmadıklarını ya da katılmak istemediklerini belirtmiştir. Konuyla ilgili bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ö16: Özellikle de öğrencilerimizin alt yapılarının yetersiz olması sebebiyle sorunlar yaşıyoruz. Ezbere dayalı ders çalıştıkları için alt yapı eksikliğiyle geliyor ve derste sürekli geriye dönüşler yapmak gerekiyor. Bazı öğrenciler derste yapılan etkinlikleri anlamadıkları için “zaten yapamıyorum” endişesiyle bu derse karşı olumsuz tutum geliştiriyor ve derse dâhil olmak istemiyor.

Ö21: Öğrencinin temeli iyi olmadığı zaman özellikle de dilbilgisi konularında sorunlar yaşıyoruz. İlköğretimden çok donanımsız geliyorlar. 9. sınıfa gelen bir öğrenci ünlü- ünsüz harfin ne olduğunu bilmiyor. Ağzımızın şeklini göstererek ve sesli olarak yaptığımız pratik çalışmalardan bile yeterli sonuç alamıyorum. Öğrenciyi derste konuşturamıyorum. Öğrenciler isteksiz. Öğrenim kaygısı taşıyor. Derse katılmak istemiyor. Dersin önemini fark edemiyor.

Öğretmenlerin 13’ü ise öğrencilerin derse hazırlıklı gelmediğini bu yüzden de derse katılmada güçlük yaşadığını belirtmiştir.

Ö23: Öğrenci etkinlikler yolu ile öğrenme çalışmalarında çok pasif kalıyor. Çünkü ders için önceden hazırlık yapmıyor. Bu yüzden nasıl yapılacağı ile ilgili yol, yöntem defalarca anlatılsa da verilen etkinliği tam manasıyla yapamıyor.

Yine 11 öğretmen sınıflar kalabalık olduğu için öğrencilerin derse katılmadığını ifade etmiştir.

Ö13: Derlerde sınıfların kalabalık olması derse katılım açısından sıkıntılı oluyor. Genellikle ergenlik çağındaki öğrenciler olduğu için daha çok arkadaşlarıyla konuşmaya zaman harcıyor. Yani derse karşı ilgileri kısmen düşük.

Ö27: *Sınıflar çok kalabalık, programın bizden yapmamızı istedikleri ise çok fazla. Konuları ulaştırmak neredeyse imkânsız gibi. Elimizden geldiğince bir derste her öğrenciye en az bir kere söz hakkı tanımaya çalışıyoruz ama yine de öğrencilerin hepsini derse katmakta güçlük yaşıyorum.*

10 öğretmen ise öğrencilerin bu derste yapılan etkinlikleri gereksiz gördüğü için ciddiye almadıklarını dolayısıyla da derse katılmak istemediklerini belirtmiştir. Konuyla ilgili bir öğretmen görüşlerini şu şekilde belirtmiştir:

35: *Öğrenciler derse çok da ilgiyle katılmıyor diyebiliriz. Bu sadece bizim okulumuz için geçerli değil. Mesela ben diğer Anadolu Lisesi ya da farklı liselerdeki arkadaşlarımla da konuştuğumda benzer sorunlarla karşılaştıklarını söylüyorlar. Onlar da öğrencilerin etkinlikleri fazla ve gereksiz bulduklarını ve etkinliklere ilgi göstermediklerinden yakınıyorlar. Burada asıl sorun öğretim programlarında yer alan etkinliklerin öğrenci seviyesine uygun olmaması dolayısıyla da dersin ilgi çekmemesi diye düşünüyorum.*

Öğretmenlerin 8'i ise öğrencilerin üniversite sınavına çalıştıkları için dersteki uygulamaları zaman kaybı olarak gördüklerini ve bu yüzden de derse katılmak istemediklerini ifade etmiştir:

Ö39: *Öğrenciler daha çok sınava yönelik test soruları çözmek istiyorlar. Dersin işlenişi ise buna uygun değil daha çok etkinlik temelli işleniyor biliyorsunuz. O yüzden öğrenciler, özellikle de üst sınıflar, üniversite sınavına çalıştıklarından dersi pek önemsemiyor.*

Öğretmenlerden 5'i de öğrencilerin bu derslerde güdüleme eksikliği yaşadıkları için derse katılmadıklarını belirtmiştir.

Ö13: ...diğer bir nedeni ders kitaplarında yer alan metinlerin çok uzun olması. Etkinlikler ve sorular çok fazla. Bu yüzden motivasyon eksikliği yaşıyor öğrencilerimiz.

Bunun dışında 1 öğretmen bazı öğrencilerin özgüven eksikliği yaşadığı için, 1 öğretmen de öğrencilerin dersi ciddiye almadığı için derse katılmak istemediklerini ifade etmiştir.

Öğrencinin derse etkin katılımı, büyük ölçüde öğrencinin o derse yönelik olumlu tutum geliştirmesine bağlı gerçekleşmektedir (Wigfield ve Asher, 2002). Sönmez (2005) öğrencinin ilgi ve güdüsünün sürekli sağlanmasıyla katılmanın artabileceğini belirtmektedir. Nitekim derse aktif katılımın öğrenme başarısını artırdığı ve etkin katılımı gerçekleştiren öğrenmelerin daha kalıcı izli olduğu bilinmektedir (Hirschy ve Wilson, 2002). Oysa araştırmamızda öğretmenler, öğrencilerin alt yapı eksiklikleri, kalabalık sınıflar ve öğrencilerin bu derse ilişkin bazı olumsuz algılarından dolayı derse katılmadıklarını ya da katılmadıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmamızın bulgularıyla paralel şekilde Hirschy ve Wilson (2002) da çalışmalarında, mevcudu fazla olan sınıfların öğrencilerin derse katılım oranını düşürdüğünü bunun da öğrenci başarısını olumsuz yönde etkilediğini vurgulamışlardır. Kalabalık sınıfların yanı sıra öğrencilerin Dil ve Anlatım derslerine katılmak istememelerinin bir nedeni de öğretmen tutumlarından, derste kullanılan araç-gereçlerden veya kullanılan yöntemlerden kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca öğrencilerin üniversite giriş sınavlarına yönelik çalışmak istemesi de derse katılmak istememelerinde rol oynayan diğer bir etken olarak düşünülebilir.

“Öğrencilerin Dil ve Anlatım Derslerine Yönelik Tutumları” teması kapsamında ikinci olarak “ilgi” koduna ulaşılmıştır. 17 öğretmen öğrencilerin bu derse karşı ilgili olduğunu söylemiştir. 33 öğretmen ise çeşitli nedenlerden dolayı öğrencilerin derse karşı yeterince ilgi göstermediğini ifade etmiştir. Öğrencilerin Dil ve Anlatım derslerine karşı ilgisiz olduğunu belirten

öğretmelerin “İlgi” koduna ilişkin görüşleri sıklık durumuna göre Çizelge 26’da sunulmaktadır:

Çizelge 26. “Öğrencilerin Dil ve Anlatım Derslerine Yönelik Tutumları” Temasının “İlgi ” Koduna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğretmen Görüşleri	s
Öğrenci öğretmeni seviyorsa derse ilgi gösteriyor	19
Öğrenci derste başarısız ise derse ilgi göstermiyor	11
İçeriğin yoğun oluşu derse ilgiyi azaltıyor	4
Bazı öğrenciler derse önyargıyla yaklaştıklarından gerekli ilgiyi göstermiyor	1
Okuma alışkanlıkları olmadığından derse karşı ilgili değiller	1

Çizelge 26’da görüldüğü gibi öğretmenlerin 19’u öğrencinin öğretmenini sevdiği takdirde derse karşı da ilgi gösterdiğini belirtmiştir. Bununla ilgili bir öğretmen düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

E2: *Şöyle... genel olarak öğrenciler öğretmeni seviyorsa dersi seviyor. Eğer hocayı sevmezse dersi de sevmiyor. Buradaki öğrencinin derse karşı tutumunu ilk önce öğretmen belirliyor. Öğretmen eğer öğrencilerine karşı kendini sevdirmişse Dil ve Anlatım dersidir ya da başka bir ders olsun fark etmiyor ilgiyle yaklaşıyor, daha çok çalışıyor.*

Öğretmenlerin 11’i ise derste başarısız olan öğrencilerin derse de ilgi göstermediğini düşünmektedir:

Ö23: *Öğrenci derste başarısızsa eğer bazen günah keçisi olarak öğretmeni görüyor. Diğer taraftan, başarılı öğrencilerin başarılarını daha çok kişisel etkenlere, başarısız öğrencilerin de başarısızlıklarını daha çok öğretmenlere bağladıklarını görüyoruz.*

Öğretmenden 4’ü de içeriğin yoğun oluşunun derse ilgiyi azalttığını belirtmiştir:

Ö17: *Çünkü özellikle 9. sınıf müfredatında karşımıza çıkan aşırı yoğunluk çocukların öğrenme azmini törpülüyor. Yapabileceğim hevesi giderek ben bunun altından nasıl kalkabilirim dönüşüyor.*

Bunun dışında 1 öğretmen bazı öğrencilerin derse önyargıyla yaklaştıkları için 1 öğretmen de öğrencilerin okuma alışkanlığı olmadığı için derse karşı yeterince ilgi göstermediklerini ifade etmiştir.

Katz (1967)'a göre sınıftaki eğitim durumlarında, öğretmen-öğrenci etkileşimi öğrenmeyi büyük ölçüde olumlu ya da olumsuz yönde etkilemektedir. Çünkü öğretmenlerin derslere ve öğrencilere karşı tutumları ile öğrencilerin derslere ve öğretmenlerine karşı olumlu tutumları sınıftaki psikolojik ortamın uyumu, buna bağlı olarak da eğitim öğretimin kalitesi açısından önem taşımaktadır. Benzer şekilde Gordon (1998) da öğretmen tutum ve davranışlarının, öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini etkilediğini belirterek bu görüşü desteklemekte ve öğrencilerin derse karşı tutumlarında öğretmen-öğrenci ilişkilerinin belirleyici rol oynadığını vurgulamaktadır. Nitekim araştırmamızda da öğretmenler öğrencilerin öğretmene karşı oluşturduğu tutumun derse ilgi gösterip göstermemelerinde önemli bir etken olduğunu belirtmişlerdir. Bu anlamda Katz (1967) ve Gordon (1998)'un saptamaları araştırmamızın bulgularını destekler niteliktedir. Bunun yanı sıra araştırmamızda öğretmenler öğrencinin derste başarısız olması halinde derse de ilgisiz davrandığını ifade etmişlerdir. LePage ve Mills (1990) ile Morgan ve Fuchs (2007) da yaptıkları araştırmalarda genel olarak öğrenci başarısı veya başarısızlığının derse yönelik tutumların belirlenmesinde belirleyici olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

4.3.4. Öğretmen Görüşlerine Göre Dil ve Anlatım Derslerinde Sınıfların Fiziki Koşullarından Kaynaklanan Sorunlara İlişkin Bulgular ve Yorumları

Araştırmamızda öğretmenlere ‘Dil ve Anlatım derslerinde sınıfın fiziki koşullarından kaynaklanan sorunlar yaşıyor musunuz?’ sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya ilişkin öğretmenlerden 25’i herhangi bir sorun yaşamadığını belirtirken 25 öğretmen sınıfın fiziki koşulları ile ilgili çeşitli sorunlar yaşadığını ifade etmiştir. Sorun yaşadığını belirten öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda “*Sınıfın Fiziki Koşulları*” teması ve bu temaya yönelik olarak da “*Teknolojik ve Fiziki Donanım*” ile “*Oturma Düzeni*” kodları belirlenmiştir. Öğretmenlerin “Teknolojik ve Fiziki Donanım” koduna ilişkin görüşleri sıklık durumuna göre Çizelge 27’de sunulmaktadır.

Çizelge 27. “Sınıfın Fiziki Koşulları” Temasının “*Teknolojik ve Fiziki Donanım*” Koduna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğretmen Görüşleri	s
Sınıflar teknik ve teknolojik donanım bakımından yetersiz	25
Sınıflar küçük ve kalabalık	17
Okul binaları çok eski	9
Dil laboratuvarı yok	4
Sınıflarda materyal eksikliği var	1
Kitaplık yok	1

Çizelge 27’de görüldüğü gibi öğretmenlerin 25’i sınıflarda teknik ve teknolojik donanımın yetersiz olduğunu belirtmiştir. Konuyla ilgili bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ö16: *Sınıflar teknik ve teknolojik donanım bakımından yetersiz. Tebeşir ve tahta dışında hiçbir materyalimiz bulunmuyor. Sınıfta projeksiyon cihazı bile yok. Bütün sınıflarda olsa çok iyi olacak. Dilbilgisi konularını anlattıktan sonra soruların çözümünde projeksiyon cihazı kullanma şansımız olsa zaman kaybı olmaz.*

Ö33: Her okulda teknik ve teknolojik donanım aynı değil ki. Sınıfınıza falanca ses kaydını getirin gibi etkinlikler var. O ses kaydını nerden bulacağım da neyle çalıştıracacağım? Kimse söylemiyor ya da etkinlikte falanca DVD'yi izleyin diyor. İyi de sınıfta DVD izleteceğim teknolojik donanım yok ki. Nasıl izleteyim?

Bunun dışında 17 öğretmen ise sınıfların çok küçük ve öğrenci sayılarının fazla olduğunu ve bunun da çeşitli sorunları beraberinde getirdiğini belirtmiştir.

Ö20: Sınıflarımız çok dar ve okulumuzun öğrenci sayısı çok fazla. Tahtalar küçük, sınıfta sıralardan adım atacak yerimiz yok. Teknolojiyi nasıl sınıfa getireceğiz?

Ö45: Sınıflar küçük, öğrenci sayısı fazla, sıralar birbirine yakın. Öğretmen masasıyla öğrenciler birbirine yapışık durumda. Sınıflarda kürsü yok. Öğrencilerin tamamını görmek zor. Hiçbir teknolojik araç kullanma imkânı yok.

Yine 9 öğretmen de okul binalarının çok eski olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlere göre binaların eski olması ısınma ve yalıtım sorunlarına neden olmaktadır. Konuyla ilgili bazı öğretmenler görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Ö9: Gördüğümüz gibi okul binamız çok eski. Kimi sınıflar çok kalabalık, öğrenciler ses, ışık düzeni soğuk sıcak vb. gibi nedenlerle olumsuz etkileniyorlar. Kimi sınıflar da çok tozlanıyor ben bile etkileniyorum

Ö24: Okulumuz eski bina olduğundan yürürken bile neredeyse sallanıyor. Sınıfların ısıtma sisteminde sorun var. Özellikle de kışın sınıflar çok soğuk oluyor. Üstelik sınıflar dışarıdan gürültü alıyor. Dışarıdaki ses olduğu gibi sınıfın içine geliyor.

Öğretmenlerden 4'ü ise okullarda dil laboratuvarlarının olmadığını söylemiştir. Konuyla ilgili bir öğretmen görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Ö47: *Vallahi sınıf ortamlarımız zaten tam bir felaket. Aslında dil laboratuvarlarımızın ayrı bir dil dersliğinin olması gerekiyor. Ama maalesef bizim okulumuzda böyle bir ortam yok.*

Bunun dışında 1 öğretmen sınıflarda materyal eksikliği olduğunu belirtirken 1 öğretmen de kitaplık olmadığını ifade etmiştir.

Derslikteki iletişim öğelerini barındıran doğal, fiziksel ve teknolojik koşulların tümü sınıf ortamını oluşturmaktadır. Bu anlamda sınıfın fiziksel özellikleri kapsamında, başta sınıf yerleşim düzeni olmak üzere aydınlatma, havalandırma, ses ve renk düzeni gibi etmenlerin, sınıf ortamının etkililiğinin belirleyicileri olduğu söylenebilir. O halde Sever (2002)'in de 'Dil Dersliği' olarak tanımladığı dil ve edebiyat öğretim ortamlarının fiziksel özelliklerin yanı sıra teknik ve teknolojik donanım bakımından da yeterli olması gerekmektedir. Çünkü derslikte izlenen kısa bir filmin düşündürdükleri ya da gösterilen bir resmin, karikatürün, dinlenen klasik müziğin çağrıştırdıklarını, yazılı ve sözlü biçimde anlatmaya istek duyan öğrenciler için, dil ve edebiyat dersi severek yapılan etkinlikler dizisine dönüşecektir (Sever, 2008). Oysa araştırmamızda öğretmenlerin yarısı sınıfların yeterli teknik ve teknolojik donanımdan yoksun olduğunu, ayrıca okul binalarının da eski olmasından dolayı birtakım ısınma ve yalıtım sorunları yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlere göre bu sorunlar öğrenimin kalitesini de olumsuz yönde etkilemektedir. Nitekim Özdil ve Yoğurtçu (2010)'nun yaptıkları çalışmanın sonucunda da dil öğretiminin yapıldığı sınıf ortamlarında fiziksel donanım, öğretim araç ve gereçlerinin öğrencinin öğrenmeye güdülenmesinde birincil etken olarak ön plana çıktığı görülmüştür. Bunun yanı sıra araştırmamızda öğretmenler, sınıfların küçük ancak mevcutların kalabalık oluşunun da öğretim sürecinin olması gerektiği gibi gerçekleşmesini engelleyen diğer önemli bir etken olduğunu ifade etmişlerdir. Çünkü sınıf ortamında öğrenci

sayısı arttıkça, en başta öğretmenin öğrenci özelliklerini tanıması, öğrencileri izlemesi, ölçmesi ve değerlendirmesi için öğrenci başına kullanabileceği zaman dilimi azalmakta dolayısıyla bu da öğrenci başarısını etkileyebilmektedir. Nitekim araştırmamızın bulgularına benzer şekilde Kısakürek (1985), Molnar vd.,(1999), Boozer ve Rouse (2001), Hattie, (2002) ve Kızılhan (2011) tarafından yapılan araştırmaların bulguları da öğrenci sayısının fazla olduğu kalabalık sınıflarda başarının diğerlerine oranla görece daha düşük olduğunu göstermektedir.

“Sınıfın Fiziki Koşulları” teması kapsamında ikinci olarak “Oturma Düzeni” koduna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin tamamı öğrencilerin oturma düzeninin U şeklinde olması gerektiği; ancak, pek çok devlet okulunun fiziki şartlarının buna elverişli olmadığı görüşünde birleşmektedir. Konuyla ilgili bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ö25: *Bu Türkiyenin genel bir sorunu. Şöyle söyleyeyim genelde okullardaki oturma düzeni hep düz sıra şeklinde olduğu için öğrenciler birbirine sırtını dönüyor. Normalde çok az sayıda özel okul U şeklinde oturma düzenini gerçekleştiriyor. Devlet okullarında ben görmedim ki U şeklinde sıralar düzenlenmiş olsun. Öğrenciler birbirine baksın ki göz iletişimi kursun. Öğrencileri arka arkaya oturtuyorsunuz hepsi birbirinin sırtını görüyor sonrada tutup diyorsunuz ki bu öğrencilerden derse katılım bekleyin. Biz tahtaya bir şey yazacağımız zaman bile öğrenciye sırtımızı dönmek zorunda kalıyoruz en başından daha iletişimi engellemiş oluyoruz. Diğer bir konu U şeklindeki oturma planında sınıf mevcudunun 20 kişiyi geçmemesi lazım. Bizim okulumuzda 40 kişinin altında hiçbir sınıf yok. Yani yüzde yüz kapasitenin üzerine çıkmaktasınız bu da dersin işleyişini, etkinliğini her şeyini etkiliyor.*

Ö47: *Çağdaş okullarda, çağdaş sınıflarda oturma düzeni U şekli biliyorsunuz. Bu bizim okullarımızdaki sınıf mevcutlarıyla uyuşmadığı için söz konusu bile*

olamıyor ne yazık ki. Bir şey demiyoruz, şimdi bizim 9. sınıflar 40 kişilik burada ders işlemek bile çok zor, oturma düzeni nasıl U yapılıns diyeyim.

Sınıf ortamını düzenlemekteki temel amaç, program amaçlarını en etkili ve en verimli şekilde kazandırmaya çalışmak olmalıdır. Çünkü sınıf ortamının fiziksel özellikleri öğrenme-öğretme üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bir sınıfın yerleşim düzeni, öğrencilerin o sınıfta edilgen ya da etkin bir role sahip olup olmadıklarının belirleyicisidir (Saban, 2002). Sınıf ortamında öğrencilerin etkin olabilmesi sınıfın esnek yapılanmaya olanak vermesiyle sağlanabilir. Bunun için gerektiğinde sınıfta farklı yerleşim düzenleri yapılabilir. Sınıf yerleşim düzeninin belirlenmesinde dersin içeriği, yapılacak etkinlik türü, öğrenci sayısı, öğretim basamağı ve sınıfın fiziksel büyüklüğü gibi değişkenler belirleyicidir. Sever (2008), dil ve edebiyat dersleri için U yerleşim düzeninin daha uygun olduğunu belirtmektedir. Bu yerleşim düzeninin olduğu ortamda, öğrenciler arasındaki etkileşimin arttığı ve çeşitli etkinliklerin birlikte yapıldığı ortaya çıkmıştır (Hirschy ve Wilson, 2002). Rakes, Flowers, Casey, ve Santana (1999) da yaptıkları araştırmada öğretmenlerin U yerleşim düzeninde yapılandırmacı öğretmen rollerini daha rahat sergiledikleri sonucuna ulaşmışlardır. Bu anlamda yapılandırmacı öğrenme uygulamalarının gerçekleştirildiği Dil ve Anlatım derslerinde U yerleşim düzeninin tercih edilmesinin hem öğretmen hem de öğrenciler için daha uygun olduğu söylenebilir. Nitekim araştırmamızda da öğretmenlerin tamamı dil ve edebiyat derslerinde oturma düzeninin U biçiminde olması gerektiğini belirtmiştir. Ancak ülkemizdeki pek çok devlet okulunun fiziki şartları buna elverişli değildir.

4.3.4. Öğretmen Görüşlerine Göre Dil ve Anlatım Derslerinde Ders Saati Sayısından Kaynaklanan Sorunlara İlişkin Bulgular ve Yorumları

Öğretmenlere “Dil ve Anlatım derslerinde ders saati sayısından kaynaklanan sorunlar yaşıyor musunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya öğretmenlerin tamamı özellikle 9. sınıflar için ayrılan ders saati sayısının

yeterli olmadığı yönünde cevap vermiştir. Bazı öğretmenler konuyla ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

Ö2: *2 ders saati bu ders için çok az geliyor. Özellikle 9. sınıf konuları çok yoğun ve temel nitelik taşıyor. Üstelik bu sınıfta müfredatın çok yoğun olmasına ve verilen metinler ile etkinliklerin çok fazla olmasına karşın ders saati çok yetersiz.*

Ö11: *Sınıflara göre konu dağılımı eşit yapılmadığı için konu yığılması olan sınıflarda süre yetersiz kalıyor*

Ö20: *Kısa zamanda dil eğitimi verilemez. Dil ve Anlatım dersinde haftada 2 saat asla yeterli değil. En az 3 veya 4 saat olmalı ki bu saatlerden 1 tanesini biz güzel konuşma ve yazma diye ayıralım.*

Ö23: *Müfredatla süre arasında uyumsuzluk var. YGS' de çıkan konularla ilgili süre daha uzun tutulabilir.*

Ö36: *Çünkü düz liseler ve Anadolu liselerinde 5'er saat olan bu ders bizim okulumuzda (meslek lisesi) 2 saat, gerisini siz düşünün.*

Araştırmamızda öğretmenlerin tamamı Dil ve Anlatım dersleri için ayrılan sürenin yeterli olmadığını ifade etmiştir. Benzer şekilde Epçeçan ve Epçeçan (2010) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenlerin büyük çoğunluğu Dil ve Anlatım dersiyle ilgili konuların yoğun olarak 9. sınıfta toplandığını, buna karşın ders saatinin haftada sadece 2 saat olduğunu belirtmiştir. Araştırmada öğretmenlerin bu yoğun içerikle haftada sadece 2 saat olan Dil ve Anlatım dersinde etkinliklerin yetiştirilmesinde güçlükler yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenler, 9. sınıftaki içerik- konu yoğunluğuna karşın üst sınıflarda içeriğin az ama ders saatinin fazla olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu bağlamda araştırmamızın bulguları da anılan çalışmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir. Buradan yola çıkarak yapılandırıcılık anlayışıyla hazırlanan öğretim programlarında Dil ve Anlatım derslerine ayrılan sürenin, öğretim sürecini etkileyen tüm

değişkenler de göz önüne alınarak içeriğe uygun bir şekilde yeniden düzenlenmesinin daha doğru bir yaklaşım olacağı söylenebilir.

4.4. Öğretmenlerin Dil ve Anlatım Derslerinde Karşılaşılan Sorunların Giderilmesine Yönelik Olarak Ortaya Koyduğu Önerilere İlişkin Bulgular ve Yorumları

Dil ve Anlatım Derslerine yönelik son soru olarak öğretmenlere “Dil ve Anlatım derslerinde karşılaşılan sorunlara ilişkin sizin çözüm önerileriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlar sıklık durumuna göre Çizelge 28’de gösterilmektedir.

Çizelge 28. Dil ve Anlatım Derslerinde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmenlerin Çözüm Önerileri

Öneriler	s
Ders saati sayısı arttırılmalı	30
Programın uygulanmasına yönelik öğretmenlere seminerler düzenlenmeli	8
İçerik yeniden düzenlenmeli	8
Sınıf mevcutları azaltılmalı ve oturma şekli U biçiminde düzenlenmeli	5
Dilbilgisi ve Kompozisyon dersleri yeniden konulmalı	5
Programın getirdiği ölçme- değerlendirme anlayışı merkezi sınavlar ile tutarlı olmalı	5
Dil laboratuvarları açılmalı	2
Etkinlik sayısı azaltılmalı	2
Ders kitapları öğrencilerin ilgisine yönelik olarak yeniden düzenlenmeli	1
Ders kitaplarına metin seçilirken alan uzmanlarından görüş alınmalı ve bu konuda titiz davranılmalı	1
Talim Terbiye Kurulu bünyesinde oluşturulacak görsel nitelikli bir bilgi bankası oluşturulmalı.	1
Öğretmenlerin evrak işleriyle gereksiz zaman harcamalarının önüne geçilmeli	1

Çizelge 28’de görüldüğü gibi, bu soruya öğretmenlerin 30’u “Ders saati sayısı arttırılmalı”, 8’i “Programın uygulanmasına yönelik öğretmenlere seminerler düzenlenmeli”, 8’i “İçerik yeniden düzenlenmeli”, 5’i “Sınıf mevcutları azaltılmalı ve oturma şekli U biçiminde düzenlenmeli”, 5’i “Dilbilgisi ve Kompozisyon dersleri yeniden konulmalı”, 5’i “Programın getirdiği ölçme-

değerlendirme anlayışı üniversite giriş sınavı ile tutarlı olmalı”, 2’si “Dil laboratuvarları açılmalı”, 2’si “Etkinlik sayısı azaltılmalı”, 1’i “Ders kitapları öğrencilerin ilgisine yönelik olarak yeniden düzenlenmeli”, 1’i “Ders kitaplarına metin seçilirken alan uzmanlarından görüş alınmalı ve bu konuda titiz davranılmalı”, 1’i “Talim Terbiye Kurulu bünyesinde oluşturulacak görsel nitelikli bir bilgi bankası oluşturulmalı”, 1’i de “Öğretmenlerin evrak işleriyle gereksiz zaman harcamalarının önüne geçilmeli” şeklinde önerilerde bulunmuştur.

Ö8: *Derse ayrılan süre konusuna yetkililer yeniden eğilmeli. Bir defa bu ders için ayrılan süre kesinlikle arttırılmalı. Konular için belirlenen sürenin bizzat devlet okullarında çalışmış ve çalışmakta olan öğretmenlerle birlikte tespit edilmesi gerekir. Bu iş sadece masa başında yapılmamalı. Ayrıca Dil ve Anlatım dersleri okuma ve yazma ağırlıklı olmalı. Öğrencilerin yazıları sınıfta okunup eleştirilebilmeli. Öğrenci hem yazılı hem de sözlü olarak kendini ifade edebilme becerisi kazanmalı. Bu derse ayrılan süre arttırılmalı. Aksi halde konuları yetiştirmek için maratona çıkmış gibi ders işlemeye devam etmek zorunda kalırız.*

Ö28: *Ayrıca yapılandırmacı yaklaşım hakkında Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin pek bir bilgisi yok önce bu sorunu çözmekten başlarsak işi daha kolay halledebileceğimizi düşünüyorum. Bize özellikle bir bilgi, konferans verilmedi ufak bir seminer dâhilinde müfredatı öğrenmeye çalıştık o kadar ve buda ne kadar yaralı olur bilemiyorum. Bu konuya biraz daha önem verilmeli Yapılandırıcı yaklaşımı öğretmenlere anlatacak ve bilgilendirecek seminerler düzenlenmeli. Dinleme, okuma ve yazmaya yönelik değişik araç-gereçlerle sınıfın derse katılımı sağlanıp, düşünce ve görüşlerinin açıkça ifade edilmesine çalışılmalıdır. Materyal geliştirme ve kullanmaya yönelik hizmet içi eğitim düzenlenmelidir.*

Ö19: Sınıf mevcutları 20 kişiyi geçmemeli. Oturma düzeni U şeklinde olmalı. Okullarda dil laboratuvarları olmalı. Sınıflarda teknolojinin kullanılması en azından projektörlerin olması lazım.

Ö5: Dil ve Anlatım dersi bütün sınıflarda var. Dilbilgisinin tüm konuları müfredatta olmalı ve bunlar 9,10,11'e yayılmalı. Bunun yanı sıra lütfen kompozisyon yazma konusu göz ardı edilmesin. Öğrenciler hiç yazı yazmadığı için yazılı ifade tamamen yok oluyor. Sanatsal ve öğretici tür bilgileri 12. Sınıfta olmalı ve dilbilgisi konularıyla ilişkilendirilmeli. Bu dersin en az üçer saat olması ve ders kitabında uygulamaya dönük daha çok etkinlik olması gerektiğini düşünüyorum. Öğretmen kılavuzları olmalı.

Ö15: Yeni öğrenim sisteminde "ezbercilik" dışlanıyor. Ancak merkezi sınavlarda "ezberci sınavlarla" öğrencilerin hayatlarına yön veriliyor. Bu çelişki öncelikle ortadan kaldırılmalı

Dil ve Anlatım derslerinin öğretiminde belirlenen sorunların giderilmesine yönelik olarak öğretmenler en çok bu dersler için ayrılan sürenin arttırılması, öğretmenlere hizmetiçi eğitim seminerleri verilmesi, içeriğin yeniden hazırlanması, sınıf mevcutlarının azaltılması, oturma düzeninin U şeklinde düzenlenmesi, dilbilgisi ve kompozisyon derslerinin yeniden konulması, programın getirdiği ölçme- değerlendirme anlayışını merkezi sınavlarla tutarlı olması şeklinde önerilerde bulunmuşlardır. Öğretmenlere göre Dil ve Anlatım derslerinde karşılaşılan en büyük sorun ders saati sayısının yeterli olmayışıdır. Benzer şekilde Epçeçan ve Epçeçan (2010) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenler Dil ve Anlatım derslerine ayrılan sürenin yeterli olmadığını ifade etmişlerdir. Bu durum program hazırlanırken okullardaki ders işleme süreleri, koşulları, öğrenci düzeyleri gibi etkenlerin dikkate alınmadığı ya da yeteri kadar gerçekçi saptamaların yapılmadığı şeklinde yorumlanabilir. Oysa programın içeriği ile süre uyumunun sağlanması bu derslerin daha verimli olmasını sağlayacaktır.

Yine öğretmenlere göre uzmanlarının katılımıyla hizmetiçi eğitim seminerlerinin düzenlenmesi sorunların giderilmesinde etkili olabilecek diğer bir etmendir. Çünkü öğretmenler, programda öne çıkan anlambilim, yorumbilim, biçimbilim, metindilbilim gibi dilbilimsel yaklaşımlar hakkında yeterli düzeyde bilgiyi lisans eğitimlerinde almamışlardır. Benzer şekilde Koçak (2010) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenlerin programın dayandığı anlayış ve getirdiği yenilikler konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları görülmüştür. Araştırmamızda bu sorunun giderilmesine yönelik olarak öğretmenler programdaki çağdaş yaklaşımlarla ilgili eğitim ihtiyaçlarını karşılayacak hizmetiçi eğitim programlarının tasarlanmasını; ancak, tasarlanan bu programların bir formaliteyi yerine getirme anlayışından uzak; işbaşında birbirinden öğrenme, etkileşimli ve uzaktan eğitim şeklinde uygulanmasının bu konudaki eksikliğin giderilmesinde etkili olabileceğini düşünmektedir. Ayrıca öğretmenlere göre içeriğin yeniden düzenlenmesi, sınıf mevcutlarının azaltılması ve oturma düzeninin U şeklinde tasarlanması da bu derslerin daha verimli işlenmesini sağlayacak önemli etkenlerdir. Çünkü sınıf ortamında öğrenci sayısının fazla olması en başta öğretmenin öğrenci özelliklerini tanıması, öğrencileri izlemesi, ölçmesi ve değerlendirmesi için öğrenci başına kullanabileceği zaman dilimini azaltmakta dolayısıyla bu da öğrenci başarısını etkileyebilmektedir. Nitekim (1985), Molnar vd.,(1999), Boozer ve Rouse (2001), Hattie, (2002) ve Kızıllan (2011) tarafından yapılan araştırmaların bulguları öğrenci sayısının fazla olduğu kalabalık sınıflarda başarının diğerlerine oranla görece daha düşük olduğunu göstermektedir. Bunun yanı sıra dil ve edebiyat dersleri için U yerleşim düzeninin daha uygun olduğu kabul edilmektedir (Sever,2008; Aslan, 2010). Bu yerleşim düzeninin olduğu ortamda, öğrenciler arasındaki etkileşimin arttığı ve çeşitli etkinliklerin birlikte yapıldığı ortaya çıkmıştır (Hirschy ve Wilson, 2002). Rakes, Flowers, Casey, ve Santana (1999) da yaptıkları araştırmada öğretmenlerin U yerleşim düzeninde yapılandırmacı öğretmen rollerini daha rahat sergiledikleri sonucuna ulaşmışlardır. Bunun dışında araştırmamızda öğretmenler dilbilgisi ve kompozisyon derslerinin yeniden konulması gerektiğini düşünmektedir. Yine öğretmenlere göre

programın getirdiği ölçme- değerlendirme anlayışı sürece dayalı iken merkezi sınavlar çoktan seçmeli sorular üzerinden sonuca dayalı bir şekilde yapılmaktadır. Bu da öğrencilerin bu derslere daha az zaman ayırmalarına ve daha çok test odaklı çalışmak istemelerine neden olmaktadır.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇLAR

Bu araştırmada ulaşılan sonuçlar aşağıda sıralanmıştır:

Araştırma bulguları, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin çoğunun Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım dersi öğretim programlarının genel yaklaşımı, kazanımlar, örnek etkinlikler ve ölçme- değerlendirme anlayışı gibi bölümlerinden kaynaklanan birtakım sorunlar yaşadığını ortaya koymuştur:

- Öğretmenlerin büyük bir bölümü Türk Edebiyatı öğretim programının akademik düzeyde hazırlanması nedeniyle programın anlaşılır olmamasını, öğrenci seviyesine seslenmemesini ayrıca kalabalık sınıflarda uygulanabilir olmamasını ve sürenin yetersizliğini, programın genel çerçevesi bakımından yaşadıkları başlıca sorunlar olarak ifade etmiştir. Benzer şekilde öğretmenlerin çoğu Dil ve Anlatım dersi öğretim programının da genel çerçevesinin öğrencilerin hazır bulunuşluluk düzeyine uygun olmadığını, içeriğin sınıflara göre dağılımının düzenli yapılmadığını, sürenin yetersiz olduğunu ve programın öğrenci seviyesinin üzerinde hazırlandığını belirtmiştir.
- Türk Edebiyatı öğretim programının “Kazanımlar” bölümüne yönelik olarak öğretmenlerin çoğu, kazanımların uygulanabilir olmaması, kazanım sayısının fazla olması, sürenin yeterli olmaması, kazanımların öğrencilerin hazır bulunuşluluk düzeyine seslenmemesi, ölçülebilir olmaması, yeterince açık ve anlaşılır bir şekilde ifade edilmemesi gibi nedenlerden dolayı güçlükler yaşadığını dile getirmiştir. Benzer şekilde Dil ve Anlatım dersi için de öğretmenlerin önemli bir bölümü, kazanımların uygulanabilmesi için verilen sürenin yeterli olmadığını, bazı kazanımların uygulanabilir ve ölçülebilir

özellikler taşımadığını ve kazanımların sık sık tekrarlandığını bunun da çeşitli sorunlar oluşturduğunu ifade etmiştir.

- Türk Edebiyatı öğretim programının “Örnek Etkinlikler” bölümüne ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde ise öğretmenlerin önemli bir bölümünün, etkinliklerin uygulanabilir olmaması, etkinlik sayısının fazla olması, sürenin yeterli olmaması, etkinliklerin günlük yaşamla ilişkilendirilmemesi ve bazı etkinliklerin öğrenci seviyesine uygun olmaması gibi nedenlerden dolayı bazı sorunlar yaşadığı görülmüştür. Benzer şekilde Dil ve Anlatım dersi öğretim programının “Örnek Etkinlikler” bölümüne ilişkin öğretmen görüşleri de öğretmenlerin çoğunun etkinliklerin uygulanabilir olmaması, etkinlik sayısının fazla olması ve sürenin yeterli olmaması gibi birtakım sorunlar yaşadığını ortaya koymuştur.
- Öğretmenlerin çoğu Türk Edebiyatı öğretim programının “Ölçme ve Değerlendirme” anlayışına yönelik olarak programın getirdiği alternatif ölçme ve değerlendirme anlayışından kaynaklanan herhangi bir sorun yaşamadığını ifade etmiştir. Sorun yaşadığını belirten bazı öğretmenler ise büyük oranda ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin kalabalık sınıflarda uygulanabilir olmaması ve sürenin yetersizliği gibi konularda güçlükler yaşadığını dile getirmiştir. Benzer şekilde Dil ve Anlatım dersi için de öğretmenlerin çoğu programdaki alternatif ölçme ve değerlendirme anlayışıyla ilgili herhangi bir sorun yaşamadığını belirtmiş, sorun yaşadığını belirten öğretmenler ise büyük oranda ölçme ve değerlendirme uygulamaları için sürenin yetersiz olması, gerekli ortam ve zeminin hazır olmaması ve ölçme-değerlendirme sorularının tam olarak konuyu kapsamaması gibi konularda güçlükler yaşadığını ifade etmiştir.

Öğretmenlerin Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım ders kitaplarına ilişkin görüşlerinden elde edilen araştırma bulguları Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin büyük bir bölümünün Türk Edebiyatı ders kitaplarının dış

yapı özellikleri, metinler, etkinlikler ve sorular; Dil ve Anlatım ders kitaplarının ise dış yapı özellikleri, içerik, metinler ve sorular bölümlerinden kaynaklanan bazı sorunlar yaşadığını ortaya koymuştur:

- Öğretmenlerin çoğu Türk Edebiyatı ders kitaplarının dış yapı özellikleri bakımından estetik olarak kusurlu, kitaplarda yer alan resimler ile ders kitaplarının kapak tasarımlarının ilgi çekicilikten uzak, ayrıca yapı malzemesi bakımından da kalitesiz olduğunu ifade etmiştir. Benzer şekilde Dil ve Anlatım ders kitapları için de öğretmenlerin önemli bölümü ders kitaplarının yapı malzemesi bakımından kalitesiz, kapak tasarımlarının görsellikten uzak olduğunu ve kitaplarda yer alan resimlerin öğrencilerin dikkatini çekecek nitelikte olmadığını belirtmiştir.
- Ders kitaplarında yer alan metinlere yönelik öğretmen görüşleri incelendiğinde ise çoğu öğretmenin Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım ders kitaplarındaki metinlerin genellikle uzun olduğu, metin seçiminde özensiz davranıldığı, pek çok metnin de ilgi çekicilikten uzak olduğu düşüncesinde birleştiği görülmüştür.
- Yine öğretmenlerin büyük bir bölümü Türk Edebiyatı ders kitaplarındaki bazı etkinliklerin kalabalık sınıflardan dolayı uygulanamaması, etkinlik sayısının fazla olması ve etkinliklerin uygulanabilmesi için verilen sürenin yeterli olmamasından kaynaklanan birtakım sorunlar yaşadıklarını dile getirmiştir.
- Araştırmamızda öğretmenlerin büyük bir bölümü de Dil ve Anlatım ders kitaplarında yer alan araştırma örneklerinin öğrencinin her zaman ulaşabileceği dokümanlar olmadığını, ders kitaplarının konu anlatımı ve bilgi bakımından yetersiz olduğunu ve kitaplardaki bazı terimlerin anlaşılabilir olmadığını, bunların da çeşitli sorunları beraberinde getirdiğini ifade etmiştir.

- Türk Edebiyatı ders kitaplarındaki sorulara ilişkin öğretmenlerin çoğu, soruların birbirini tekrar eder nitelikte hazırlandığını, bazı soruların öğrenci düzeyine seslenmediğini ve soru sayısının fazla olduğunu başlıca sorunlar olarak belirtmiştir. Dil ve Anlatım derslerine yönelik olarak ise öğretmenlerin büyük bir bölümü soruların birbirini tekrar eder nitelikte olduğunu, bazı soruların akademik düzeyde hazırlandığını ve anlaşılmadığını, kapsam geçerliliği olmayan kalıplaşmış soru şekillerinin olduğunu, içerikle uyumsuz hatalı soruların bulunduğunu ve bazı soruların da anlatım bozukluğu içerdiğini ifade etmiştir.

Öğrencilerin Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerine yönelik tutumlarına ilişkin öğretmen görüşlerinden elde edilen araştırma bulguları, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin büyük bir bölümünün öğrencilerin bu derslere katılmaması veya katılamaması ile derse karşı ilgisiz davranmalarından kaynaklı birtakım sorunlar yaşadığını ortaya koymuştur:

- Araştırmamıza göre öğretmenlerin çoğu, öğrencilerin Türk Edebiyatı derslerine katılmamasının veya katılamamasının büyük ölçüde öğrencilerin alt yapı eksikliklerinden ve kalabalık sınıflardan kaynaklı olduğunu düşünmektedir. Benzer şekilde Dil ve Anlatım derslerinde de öğretmenlerin önemli bir bölümü, öğrencilerin derse katılmak istememesinin veya katılamamasının öğrencilerin alt yapı eksiklikleri, derse hazırlıksız gelmeleri, sınıfların kalabalık olması ve öğrencilerin bu derste yapılan etkinlikleri gereksiz görmesi ile ilişkilendirmiştir.
- Öğrencilerin Türk Edebiyatı derslerine karşı ilgisiz olduğunu düşünen öğretmenlerin büyük bir bölümü, bunu edebiyatın öğrenci tarafından sadece baraj ders olarak görülmesine, öğrencilerin ağırlıklı olarak üniversite sınavına yönelik çalışmasına ve okuma alışkanlığının olmamasına bağlamaktadır. Yine öğrencilerin Dil ve Anlatım derslerine karşı ilgisiz olmasının nedeni olarak da çoğu öğretmen, öğrencilerin

öğretmene karşı olumsuz tutum geliştirmesini ve bu derslerde öğrencilerin başarısız olmasını göstermiştir.

Öğretmenlerin Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerinin yürütüldüğü sınıf ortamlarına ilişkin görüşleri doğrultusunda elde edilen araştırma bulguları ise, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin büyük bir bölümünün sınıfın fiziki koşullarıyla ilgili olarak teknik ve teknolojik donanım ile oturma düzeninden kaynaklanan birtakım sorunlar yaşadığını ortaya koymuştur:

- Öğretmenlerin önemli bir bölümü Türk edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerinde sınıfların teknik ve teknolojik donanım bakımından yetersiz olması, mekân olarak dersliklerin çok küçük olması, öğrenci sayısının fazlalığı, dil laboratuvarlarının olmaması ve okul binalarının eski olmasını başlıca sorunlar olarak ifade etmiştir.
- Oturma düzeni konusunda ise öğretmenlerin tamamı hem Türk Edebiyatı hem de Dil ve Anlatım derslerinde öğrencilerin oturma düzeninin U şeklinde olması gerektiğini belirtmiş, ancak pek çok devlet okulunun fiziki şartlarının buna elverişli olmadığını dile getirmiştir.

Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerine ayrılan sürenin yeterliliği konusunda Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin yarısı Türk Edebiyatı dersi için ayrılan süreyi yeterli bulduğunu, diğer yarısı ise yeterli bulmadığını belirtmiştir. Dil ve Anlatım dersleri için ayrılan süre konusunda ise öğretmenlerin tamamı bu ders için ayrılan sürenin yeterli olmadığını ifade etmiştir.

Araştırmamızda son olarak Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerinde karşılaşılan sorunların çözümüne yönelik öğretmenlerin önerileri alınmıştır. Öğretmenlerin çoğu edebiyat derslerinin öğrencilere sevdirmesi, ders kitaplarına metin seçimi yapılırken özen gösterilmesi, içeriğin üniversite sınavıyla tutarlı olması, sınıf mevcutlarının azaltılması gerektiğini vurgulamıştır. Dil ve Anlatım dersleri için ise öğretmenlerin çoğu genel olarak

bu derslere ayrılan sürenin arttırılması, programın uygulanmasına ilişkin öğretmenlere seminerler düzenlenmesi, içeriğin yeniden hazırlanması, sınıf mevcutlarının azaltılması, dilbilgisi ve kompozisyon derslerinin tekrar konulması gerektiği şeklinde önerilerde bulunmuştur.

5.2. ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarına dayanılarak Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım derslerinde öğretim programı, ders kitapları, öğrencilerin dil ve edebiyat derslerine yönelik tutumlarının geliştirilmesi, dil ve edebiyat dersliklerinin fiziki koşulları, süre ve bunların alt boyutlarında belirlenen sorunlara ilişkin getirilen öneriler aşağıda sıralanmıştır:

1. Program geliştirme sürecinin sürekliliği ve işlevselliği gereği programlar sürekli değerlendirilmeli, elde edilen geri bildirimler doğrultusunda düzeltmeler yapılmalıdır. Programların uygulanması sırasında öğretmenlerden ve programdaki tüm paydaşlardan geri bildirim alınmalı; bu amaçla tartışma ortamları oluşturulmalı, görüşmeler ve gözlemler yapılmalıdır.

2. Programlar daha esnek bir yapıya kavuşturularak bölgesel, yöresel, ekonomik vb. farklılıkları daha fazla dikkate alır nitelikte hazırlanmalıdır.

3. Öğretmenlerin yenilenen programlar ve çağdaş yaklaşımlarla ilgili eğitim ihtiyaçlarını karşılayacak hizmetiçi eğitim programları tasarlanmalıdır. Tasarlanan hizmetiçi eğitim programları bir formaliteyi yerine getirme anlayışından uzak olmalı; ayrıca uzman kişilerden yüz yüze eğitimin dışında, işbaşında birbirinden öğrenme, etkileşimli ve uzaktan eğitim olanakları kullanılarak uygulanmalıdır.

4. Programda yer alan yöntem ve yaklaşımlar hakkında yeniden hizmetiçi eğitim seminerleri düzenlenmeli ve öğretmenlerin bu konudaki

eksiklikleri giderilmelidir. Bunun yanı sıra üniversitelerin öğretmen yetiştiren fakültelerinde öğretmen adaylarının gelecekte böyle bir sorunla karşılaşmaması için önlemler almalıdır. Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenliği programlarında özellikle dilbilim, anlambilim, metindilbilim, yorumbilim ve sözdizimi gibi derslere yer verilmelidir.

5. Derslerde yaşanan konuların yetiştirilememesi ve süre problemi gibi sorunların giderilmesi için içerik yeniden gözden geçirilmeli ve ders etkinlikleri kısmen azaltılmalıdır.

6. Türk Edebiyatı ile özellikle de Dil ve Anlatım derslerinin süresi arttırılmalıdır. Bu derslerin okul ve alan türlerine göre farklı haftalık ders saatleri göz önünde bulundurularak, programın uygulanması ve ders kitaplarının kullanımı ile ilgili düzenlemeler yapılmalıdır.

7. Programın getirdiği ölçme-değerlendirme anlayışına ilişkin öğretmenlere ayrıntılı bir şekilde bilgi verilmelidir.

8. Dil ve edebiyat ders kitaplarının dersin evrensel ve ulusal değerlerini kazandırma amacına uygun hazırlanması gerekmektedir. Bu anlamda kitapların etkinliklerle yüklü alıştırma kitabı gibi değil, konu alanı uzmanları tarafından öğrencilerin sanata özgü değerleri hissetmeleri ve estetik zevk geliştirmelerini sağlayacak şekilde hazırlanmasına önem verilmelidir.

9. Öğretmenlere göre ders kitaplarındaki bazı konu ve bölümler öğretmen ve öğrenciler tarafından açıkça anlaşılammaktadır. Bunu gidermek amacıyla bazı ölçme-değerlendirme soruları ve dersin işlenişinde öğretmene yardımcı olması için kılavuz yardımcı kitaplar hazırlanmalıdır.

10. Dil ve edebiyat ders kitapları hem dış yapı özellikleri bakımından hem de görsel tasarım açısından dersin amacına uygun olarak yeniden düzenlenmelidir.

11. Öğrencinin dil ve edebiyat derslerine ilişkin öğrenme isteğini geliştirmede ve öğrendiklerinin kendisinde davranış değişikliği yaratmasını sağlamada, onun bilgileri, anladıkları, düşünceleri devreye sokularak öğrenci öğrenme ortamına çekilmeli ve kendine güven duyması sağlanmalıdır.

12. Öğrencilerin dil ve edebiyat dersinden başarılı sayılabilmeleri için sadece akademik başarılarının değil, duyuşsal öğrenme düzeyleriyle ilgili olarak öğrenme yaklaşımlarının ve bu derslere yönelik tutumlarının da ölçülmesi ve değerlendirmeye katılması sağlanmalıdır.

13. Özellikle Anadolu ve Fen liselerindeki öğrencileri ders noktasında en çok güdüleyen etkenin üniversite sınavı olduğu göz önünde bulundurularak dil ve edebiyat öğretim programlarıyla bu sınavların koşutluk göstermesine dikkat edilmelidir.

14. Programın uygulanabilirliğini artırmak ve daha yararlı hale getirmek için sayıca kalabalık olan sınıf mevcutları yeni dersliklerin yapılmasıyla azaltılmalıdır. Ayrıca dil ve edebiyat dersleri için sınıfın oturma düzeni U şeklinde tasarlanmalıdır.

15. Dil ve edebiyat derslerinin daha verimli olabilmesi için bu derslerin yapıldığı sınıf ortamları fiziki donanım olarak iyileştirilmeli ayrıca her okulda ayrı bir dil dersliği/dil laboratuvarı oluşturulmalıdır.

16. Bu araştırma yalnızca Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin görüşlerine yer vermektedir. Dil ve edebiyat derslerinde karşılaşılan sorunlara yönelik öğrenci görüşlerinin alındığı yeni çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Acar, B. (2002).Edebiyat Eğitiminde Sorunlar Açılımlar”. Nasıl Bir Edebiyat Eğitimi? Edebiyat Eğitimi Çalıştayı. İstanbul: Özgür Matbaacılık.
- Adalı, O. (1983). Anadili Olarak Türkçe Öğretimi Üstüne. *Türk Dili Dergisi*, 379-380, 31- 35.
- Adalı, O. (2002). *Liselerde Edebiyat Eğitimi*, Nasıl Bir Edebiyat Eğitimi? Edebiyat Eğitimi Çalıştayı. İstanbul: Özgür Matbaacılık.
- Adalı, O. (2003). *Anlamak ve Anlatmak* (2. Baskı). İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Ağfaloğlu, N. (1997). *Orta Öğretimde Eğitim ve Öğretime Genel Bakış*. Türkçe ve Edebiyat Öğretimi Sempozyumu- Türkçe- Edebiyat Eğitiminde Sorunlar, Çözümler, Yeni Yaklaşımlar. İstanbul: Eyüboğlu Eğitim Kurumları Yayınları.
- Akarsu, B. (1984). *Wilhelm Von Humbolt'da Dil-Kültür Bağlantısı*. İstanbul:Remzi Kitabevi.
- Akatlı, F. (2002). *Edebiyat Eğitimi Tartışırken*. Nasıl Bir Edebiyat Eğitimi? Edebiyat Eğitimi Çalıştayı. İstanbul: Özgür Matbaacılık.
- Akcaoğlu-Saydım, S.(2009). *Öğrencilerin Türk Edebiyatı Dersine İlgileri*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı(EARGED).
- Akkoyunlu, B. (1996). Öğrencilerin Bilgisayara Karşı Tutumları. *Eğitim ve Bilim, Dergisi*, 20(100),15-29.

Aksan, D.(1990).*Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Ankara: TDK Yayını.

Aksan, D. (1995). *Türkçenin Sözcüğü*. Ankara: Engin Yayınevi.

Aktaş, Ş.(2006). *Edebiyat Yıllığı*. Ankara: Kritik Yayınları.

Akyüz, Y. (1993). *Türk Eğitim Tarihi Başlangıçtan 1993'e*. İstanbul: Kültür Kolej Yayınları.

Alperen, N. (2001). *Türkçe Okuma ve Yazma Eğitimi Rehberi*. Ankara: Alperen Yayınları.

Altun-Akbaba, S.(2008). Öğrencilerin Sınav Başarılarına Etki Eden Faktörler: LGS/ÖSS Sınavlarındaki Başarılı İller Örneği.

Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2005). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Sakarya: Sakarya Kitabevi.

Anılan, H. (2004). *Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Okuduğunu Anlama Becerisiyle İlgili Hedef Davranışların Gerçekleşme Düzeyi*. XII. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Kitabı, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Arkonaç, S.A. (2001). *Sosyal Psikoloji* (2. Baskı). İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.

Aronson, E., Wilson, T.D and Akert, R.M.(2004). *Social Psikology*.(Forth Edition). New Jersey: Pearson Education, Inc.

- Aslan, C.(2007). *Türkçe Ders Kitaplarındaki Metin Sonu Sorularının İncelenmesi*.16.Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Kitabı. Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını.
- Aslan, C. (2007) “Content Analysis on Language Mistakes Made by Turkish, Turkish Language and Literature Teachers in Internet” (Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Bilgisayar [İnternet] Ortamında Yaptıkları Dilsel Yanlışlar Üzerine Bir Çözümleme). 7. *International Educational Technology Conference, Educational Technology for Innovation and Change in Education*. Near East University, North Cyprus.
- Aslan, C. ve Güneşli, A.(2009). *Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmen Adaylarının Öğretim Ortamlarında Karşılaştıkları Sorunlara Yönelik Görüşleri*. I.Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu Bildirileri. Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti: Doğu Akdeniz Üniversitesi Yayını.
- Aslan, C. (2010) .Düşünme Becerilerini Geliştirici Dil ve Edebiyat Öğretimi Ortamları -Bir Eğitim Durumu Örneği-. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (13) 24, 127-152.
- Aslan, C. (2010) An Analysis of Turkish and French Literature Textbooks' Outer Structure and Visual Elements. *WCES 2010, World Conference on Educational Sciences*, Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Aslan, C. (2011). *A Study of the Questions Asked by Mother Tongue Teachers in Examinations in Terms of Developing High Level Thinking Skills* (Ed. Leyla Uzun ve Ümit Bozkurt). Essen: Verlag Die Blaue EULE Yayınevi (431-443).

- Aslan, C. (8-9 Eylül 2011). *Öğretmen Adaylarının Yazılı Anlatım Becerileri ve Dil Duyarlıkları Üzerine Bir İnceleme. IV. Uluslararası Türkçenin Eğitimi Öğretimi Sempozyumunda sunuldu: Sakarya.*
- Ataman, H. (1997). *Edebiyat Öğretimini Çağdaş Yöntemlerle İşleme. Türkçe ve Edebiyat Öğretimi Sempozyumu- Türkçe- Edebiyat Eğitiminde Sorunlar, Çözümler, Yeni Yaklaşımlar. İstanbul: Eyüboğlu Eğitim Kurumları Yayınları.*
- Aydın M.(2006).*Edebiyatın Dili Üzerine, Edebiyat Eğitimi ve Öğretimi,* Ankara: MEB.
- Aytaç G. (2005). *En Uzun Asrın Hikâyesi,* Ankara: Akçağ Yayınları.
- Balcı, V. (2002). *Liselerde Türk Dili ve Edebiyatı Öğretiminin Değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Baltoprak- Kırmacı, A. (2006). *Ortaöğretim Üçüncü Sınıflarda Okutulan Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitaplarının Öğrenci Seviyesine Uygunluğunun İncelenmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bayat, N. (2011). *Öğretmen Adaylarının Yazılı Anlatımlarında Sözcük Seçimi Ve Sözdizimi Hataları. IV. Uluslararası Türkçenin Eğitimi Öğretimi Sempozyumu (Program ve Sunu Özetleri Kitabı) :Sakarya.*
- Beck, R.C. (2004). *Motivation Theories and Principles.(Fifth Edition).* New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Bell, J. (1999). *Doing your research project.* Buckingham, USA: Open University Press.

- Best, W. J. and Kahn, J. V. (1986). *Research in education*. New Jersey: Prentice Hall.
- Bilen, M. (1996). *Plandan Uygulamaya Öğretim*. Ankara: Aydın Web Tesisleri.
- Boozer , M & Rouse, C. (2001). Intraschool Variation in Class Size: Patterns and Implications. *Journal of Urban Economics*, 50 (1),163-189.
- Bruner, J. S. and Shulman L. S. (1966). *Some Elements of Discovery, Learning by Discovery* (Editor:Keislar, E. R.): *A Critical Appraisal*. 101-113.
- Budak, Ş. (2003). *Atatürk'ün Eğitim Felsefesi ve Geliştirdiği Eğitim Sisteminin Değiştirilmesi*. Milli Eğitim.
<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/160/budak.htm>. (13.01.2012 tarihinde ulaşılmıştır.)
- Bulut, İ. (2006), *Yeni İlköğretim Birinci Kademe Programlarının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Büyükkantarcıoğlu, N.(2006). Bilgi Toplumu Oluşturma Bağlamında Türk Edebiyatı Derslerine Üzerine Düşünceler. *MEB Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 169, 132-148.
- Celep, C.(1997). Öğretmenlik Yeterlilik Duygusu. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, Ocak/Şubat,50, (27-32).
- Cemiloğlu, M. (2003). *Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi*. İstanbul: Alfa Yayınları.

- Ceyhan, İ. (2010). *Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Düşünme Yeterliliklerinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ceyhan, E. ve Yiğit, B. (2005). *Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cohen, L. and Manion, L. (1997). *Research Methods In Education*. London: Routledge Publications.
- Coşkun, H. (1996). Eğitim Teknolojisi ve Kültürlerarası Eğitim Bağlamında İlköğretim İkinci Sınıf Türkçe ve Almanca Ders Kitaplarının İçerik Sorunları. *Türkiye ve Almanya'da İlköğretim Ders Kitapları Türk-Alman Kültür İşleri Kurulu Yayın Dizisi, 11*, 59–76.
- Coşkun, M. (2006). Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimindeki Sorunlara Batı Üniversiteleri Temelinde Çözüm Önerileri. *MEB Dergisi, 169*, 57-74.
- Çakmak, M.(2001). Etkili Öğretimin Gerçekleşmesinde Öğretmenin Rolü. *Çağdaş Eğitim Dergisi,26(274)*, 22-26.
- Çapan, C. (2002). Liselerde Edebiyat Eğitimi. *Nasıl Bir Edebiyat Eğitimi? Edebiyat Eğitimi Çalıştayı*. İstanbul: Özgür Matbaacılık.
- Çeçen, M. ve Çiftçi, Ö. (2008). Milli Eğitim Şuralarında Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi İle İlgili Görüş ve Kararlar. *Mili Eğitim Dergisi, 179*, 25-37.
- Çelebi, M.D.(2007).*Türkiyede ve Almanyada İlköğretimde Anadili Öğretimi-Eğitim Programları ve Ders Kitapları Açısından Bir Karşılaştırma*.Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Çelebioğlu, E. (2007). *Metinler Arasılık Kavramı ve Bu Kavramın Türk Edebiyatı Öğretim Programına Göre Hazırlanmış Dokuzuncu ve Onuncu Sınıf Türk Edebiyatı Kitaplarında Okutulan Şiir Metinlerinde Uygulanabilirliğinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çelik, T. (2011). *Dil ve Edebiyat Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Çotuksöken, Y. (1997). *Öğrenci ve Genel Okur Düzeyinde Katılımcı Okuma Yöntemi; Bu Yöntemin Amaçları ve Amaç Davranışları*. Türkçe ve Edebiyat Öğretimi Sempozyumu. İstanbul: Eyüboğlu Eğitim Kurumları Yayınları.

Çotuksöken, Y. (2002). *Edebiyat Dersleri Üzerine Gözlemler. Nasıl Bir Edebiyat Eğitimi? Edebiyat Eğitimi Çalıştayı*. İstanbul: Özgür Matbaacılık.

Çotuksöken, Y.(2002). *Edebiyat Dersleri Üzerine Gözlemler. Nasıl Bir Edebiyat Eğitimi*. Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği, İstanbul: Beyoğlu Şubesi Yayınları.

Demir C. (1997). *Atatürk Döneminde Bir ve Tam Devreli Liselerde (Ortaokul ve Liselerde), Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi ve Öğretimi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Demir, C.C.(2010). *Türk Edebiyatı Ders Kitaplarının Programa Uygunluğunun Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

- Demiral, H. (2005). *Harf İnkılâbından Günümüze Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitaplarının İncelenmesi*. Denizli: XVI Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Kitabı..
- Demirel, Ö. (2007). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirel, Ö. ve Kiroğlu, K. (2006). *Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi*. Ankara: Öğreti–Pegem A Yayıncılık.
- Denzin, N. K. and Lincoln, Y. S. (1998). *Collecting And Interpreting Qualitative Materials*. London: Sage Publication.
- Dilidüzgün, S.(1996). *Çağdaş Çocuk Yazını*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Dilidüzgün, S. (2001). *Türkiye’de Edebiyat Öğretimi ve Edebiyat Öğretiminde Çağdaş Yönelimler Çağdaş Türk Yazını*. İstanbul: Adam Yayıncılık.
- Duman, A. (2003). Türk Soylulara Türkiye Türkçesi Öğretiminde Metin Seçimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları (Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı)*,13, 151-154.
- Duman, T. ve Çakmak, M. (2004). Ders Kitabının Nitelikleri. (Editör: Leyla Küçükahmet) *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu*.(18-32). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Dursunoğlu, H. (2006). Cumhuriyet’in İlanından Günümüze Türkçe ve Edebiyat Öğretiminin Ortaöğretimdeki Tarihi Gelişimi. *Milli Eğitim Dergisi*,169, 227- 246.
- Dünyada ve Türkiye’de Anadili Eğitimi (1996). Ankara: TÖMER Yayınları.

- Eker, S. (2002). *Çağdaş Türk Dili*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş (Nitel, Nicel ve Eleştirel Kuram Metodolojileri)*. Ankara: Anı Yayınları.
- Ely, M., Anzul, M., Friedman, T., Garner, D. and Steinmetz, A. (1998). *Doing Qualitative Research: Circles Within Circles*. London: The Falmer Press.
- Epçeçan, C. ve Epçeçan, C.(2010). *Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı Çerçevesinde Hazırlanmış Dil ve Anlatım Dersi (9-12. Sınıflar) Öğretim Programı Hakkındaki Görüşleri*. Antalya: International Conference on New Trends in Education and Their Implications (ICONTE), 228-239.
- Erden, A. (2009). *Yazınsal Yaratıcılıkta Temel İlke ve Kurallar*. Ankara: Hayal Yayınları.
- Erdoğan, T., ve Gök, B.(2009). Türkçenin Ana Dili Olarak Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Bu Sorunların Giderilmesine Yönelik Öneriler: Ankara Örneği. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,3(36),1-16.
- Ergenç, İ. (1994). Türkiye’de Anadili Sorunu. *TÖMER Dil Dergisi*, 25,13-24.
- Ergin, M. (1999). *Türk Dilbilgisi*. İstanbul: Bayrak Yayınları.
- Ertürk, S.(1998). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Meteksan Matbaası.
- Fidan, N.(1997).*Okulda Öğrenme ve Öğretme*. Ankara Alkım Kitapçılık Yayıncılık.

- Gordon, T. (1998). *Etkili Öğretmenlik Eğitimi*. Çev. Emel Aksay. İstanbul: Sistem Yayınları.
- Gökalp-Alpaslan, G. (2000). Derslikten Günlük Yaşama Edebiyat Eğitimi. *Türkbilig (Türkoloji Araştırmaları)*, 2000, 185-202.
- Göktürk, A.(1986). Dil ve Edebiyat Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar. *TED, IV. Öğretim Toplantısı*. Ankara: TED Yayınları.
- Göktürk, A. (2007). *Okuma Uğraşı*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Göğüş, B. (1978). *Orta Dereceli Okullarda Türkçe ve Yazın Eğitimi*. Ankara.
- Göğüş, B. (1983). Ana dili eğitim programlarının niteliği. *Dil Öğretimi Özel Sayısı*, 379-380, 40-48.
- Göğüş, B. (1998). Türkiyede Bir Türkçe Eğitimi Portresi. Ankara: Rehber Yayınevi Kitap Yayın Dağıtım.
- Guthrie, J. T. and Wigfield, A. (2000). *Engagement and Motivation in Reading. In Handbook Of Reading Research, Volume III*. Kamil, M. L., Mosenthal, P. B., Pearson, P. D. and Barr, R. (Editors). Mahwah, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.
- Gullickson, A. R. (1985). Student Evaluation Techniques And Their Relationship To Grade And Curriculum. *The Journal of Educational Research*, 79 (2), 96-100.
- Gücüyeter, B. (2002). *1950-2000 Yılları Arasında Yayımlanan Çeşitli Dergilerdeki Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi İle İlgili Makalelerin İncelenip Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Erzurum.

- Güteryüz, H. (2005). *En Son Değişikliklerle İlköğretim Okulu Programı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Güney, S. (1998). *Davranış Bilimleri ve Yönetim Psikolojisi Terimler Sözlüğü*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Güneyli, A.(2007). *Etkin Öğrenme Yaklaşımının Anadili Eğitiminde Okuma ve Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Güneyli, A. (2008). Metin Türlerine Göre Okuduğunu Anlama Becerisinin Sınanması- Ankara Üniversitesi Örneği. *Milli Eğitim Dergisi*, 179, 82-91.
- Güzel, A. (2006). Edebiyat Eğitiminde Amaçlar Ve Bu Amaçlara Yönelik Yöntem Teknik Ve Örnek Uygulamalar. *Milli Eğitim Dergisi*, 169, 85-104.
- Harris, A. H. (1991). Proactive Classroom Management: Several Ounces of Prevention". *Contemporary Education*, 62(3), 156-160.
- Hattie. J.A.C. (2002) Classroom composition and peer effects. *International Journal of Educational Research*. 37 (5): 449-481.
- Hedge, T.(2000). *Teaching And Learning In The Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Hesapçioğlu, M. (1994,). *Öğretim İlke ve Yöntemleri - Eğitim Programları ve Öğretim*. İstanbul: Beta Yayınları.

- Hirschy, A. S. and Wilson, M. E. (2002). The Sociology Of The Classroom And Its Influence On Student Learning. *Peabody Journal of Education*, 77 (3), 85-100.
- Hunutlu, Ü.(2007). *Lise 1. Sınıflarda Öğrencilerin Yaptıkları Anlatım Bozuklukları ve Bunların Giderilmesinde Kullanılan Metotlar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Işıkoğlu, N. (2005). Eğitimde Nitel Araştırma. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 20,158-165.
- Işıksalan, N. (1997). İdadilerde Türkçe-Edebiyat Öğretimi. *Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi*, 8, 151-182.
- Işıksalan, N.(1998).1992 Türk Dili ve Edebiyatı Ders Programı ile MEB Lise 1. Sınıf Dersi Edebiyat Kitabının Değerlendirilmesi. *MEB Dergisi*,140, 56-66.
- Işıksalan, N. (2000). *Cumhuriyet Liselerinde Uygulanmış Olan Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi*. Ankara: Zeki Kırtasiye Basım.
- Işıksalan, N.(2002).*Edebiyat Ders Kitaplarındaki Metinlerin İçerik ve İşleniş Açısından Değerlendirilmesi (1950-1970 Dönemi)*. Ankara: Zeki Kırtasiye Dağıtım
- Işıksalan, N.(2009).*2005 Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi, Alan Araştırması: Eskişehir Örneği*. Ankara: Zeki Kırtasiye Dağıtım.

- Işıksalan, N.(2011). 2005 Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi: Eskişehir Örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1),15-40.
- İpşiroğlu, Z. (2002). Türkçe Yazın Eğitimi Nasıl Çağdaşlaşacak?. *Nasıl Bir Edebiyat Eğitimi? Edebiyat Eğitimi Çalıştayı*. İstanbul: Özgür Matbaacılık.
- İspirli, S.A. ve Gülbahçe, A. (2009). Gençlerimiz ve Divan Edebiyatı Öğretimi: Erzurum İli Örneği. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 4(2),654-671.
- Jacobsen, D. Eggen, P., Kauchak, D., and Dulaney, C. (1985). *Methods for Teaching. A Skills Approach*. Second Ed. Columbus: Charles and Merril Pub. Comp.
- Johnson, S. M. (1990). *Teachers At Work. Achieving Success in Our Schools*. New York : Basic Book Inc.
- Jonson, J. L. (1999). *Understanding Barriers To Teachers' Use Of Alternative Classroom Assessment*. Unpublished Master Thesis, Universty Of Nebreska, Lincoln.
- Kağıtcıbaşı, C. (1999). *Yeni İnsan ve İnsanlar (10. Baskı)*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Kantemir, E.(1974).*Türkiye’de Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.

- Karaaliolu, S. K. (1980). *Edebiyat sanatı* (2. baskı). İstanbul: İnkılâp ve Aka Yayınları.
- Karakuş, İ. (2002). *Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi*. Ankara: Anıttepe Yayınları.
- Katz, D. (1967). *The Functional Approach to the Study of Attitude. Readings In Attitude Theory and Measurement*. Fishbein, M. (Ed.). New York: John Willey&Sons.
- Kavcar, C.(1990). Edebiyat ve Güzel Sanatlar Eğitimi. (Eğitim Programları ve Öğretim) *Eğitim Bilimleri 1. Ulusal Kongresi*, Ankara: 24 -28 Eylül, Bildiriler 1.2, 270.
- Kavcar, C. (1998). Türkçe Eğitimi ve Sorunlar. *TÖMER Dil Dergisi*, 65, 5-17.
- Kavcar, C. (1999). *Edebiyat ve Eğitim* (3. Baskı). Ankara: Engin Yayınevi.
- Kavcar, C. (2002). Türk Dili ve Edebiyatı Programlarıyla İlgili Yeni Çalışmalar. *Nasıl Bir Edebiyat Eğitimi? Çalıştayı*, İstanbul: Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği Beyoğlu Şubesi Yayınları, 100- 115.
- Kavcar, C.(2005). *Türkçe Program Geliştirme*. Web: <http://ogm.meb.gov.tr> (13.12.2011 Tarihinde indirilmiştir).
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan Eğitim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kaya, H. (2006). *Lise Birinci Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitaplarında Yer Alan Metinler ve Metin Altı Soruları Üzerine Bir Değerlendirme*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Kayıkçı, K. ve Sabancı, A. (2009). “Yeni İlköğretim Programının Değerlendirilmesi”, *Millî Eğitim Dergisi*, 181, 240-252.
- Kılıç, A. ve Seven, S. (2006). *Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi*, (6. Baskı). Ankara, Pegem A Yayıncılık.
- Kısakürek, M. A (1985). *Sınıf Atmosferinin Öğrenci Başarısına Etkisi. Eğitim Fakülteleri Üzerine Bir Araştırma*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No:144.
- Kızılhan, P. (2011). *Sınıf Atmosferinin Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Başarısına Etkisinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Koçak, N.(2010). *Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Öğretmen Yeterliliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi Kastamonu İli Örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kolaç, E. (2003). İlköğretim Dördüncü Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 105-137.
- Konur-Ergene, S.(2011). *Orta Öğretim 10. Sınıf Öğrencilerinin 9. Sınıf Türk Edebiyatı ve Dil ve Anlatım Ders Kitaplarındaki Kelimeleri Öğrenme Düzeyleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Korkut, F.(1994). *İnsan İlişkilerinde Tutum ve Tavırların Önemi, İnsan İlişkileri Ders Kitabı*. Ankara: Ecem Yayınları.

Kurudayıoğlu, M. ve elik, G.(2011). 9. Sınıf Türk Edebiyatı Programının Eleştirel Düşünme Açısından ğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*,8(15), 213-237.

Kurudayıoğlu, M.,şahin,. ve elik,G.(2008). Türkiye’de Uygulanan Türk Edebiyatı Programı’ndaki lme ve Değerlendirme Boyutu Uygulamasının Değerlendirilmesi: Bir Durum alışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 9(2), 91-101.

Kush,J.C and Watkins, M.W.(1996). Long Term Stability of Children’s Attitudes Toward Reading. *The Journal of Educational Research*,89(5),315-319.

Kuş, E. (2003). *Nicel-Nitel Araştırma Teknikleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Kutlu, . (2003). Cumhuriyetimizin 80. Yılında: lme ve Değerlendirme. *Milli Eğitim Dergisi*,160, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/160/kutlu/html> (26.01.2012 tarihinde ulaşılmıştır.)

Küçük, S.(1996). Türkçe ğretiminde Metin Seçimi ve nemi. *Dil Dergisi*, 43,10-14.

Küçükahmet, L. (2003). *ğretimde Plnlama ve Değerlendirme(13.Baskı)*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

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

- Künkül, T. (2008). *Öğrencilerin Sınıf İçi Etkinliklere Katılım Düzeyleri İle Algıladıkları Sınıf Atmosferi Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Lazar, G. (1993). *Literature And Language Teaching: A Guide For Teachers And Trainers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LePage, P. and Mills, J. (1990). The Effect of a Picture Symbol Prereading Program on Preschool Children's Attitudes Toward Reading. *Child Study Journal*, 20(1),34-46.
- Maanen, J. V. (1989). *Qualitative Methodology*. The Fact Of Fiction In Organizational Ethnography. Ed. J. V. Maanen. USA: Sage Publications.
- Maarif Vekâleti. (1924). *Lise Müfredat Programı Esbab-ı Mucibe Layihası*. İstanbul: Devlet Matbaası.
- Marzano, R. J. (1992). *A Different Kind of Classroom: Teaching With Dimensions of Learning*. Virginia: Association for Supervision & Curriculum Deve.
- May, T. (1996). *Social Research-İssues, Methods And Process-*. Buckingham, England: Open University Press.
- Mayring, P. (2000). *Nitel Sosyal Araştırmaya Giriş*. Çev. A. Gümüş ve M. S.Durgun. Adana: Baki Kitabevi.
- MEB, (1995), *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.

MEB. (2005). *Dil ve Anlatım Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: MEB Yayınları.

MEB. (2005). *Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı Ve Kılavuzu*. Ankara: MEB Yayınları.

MEB-TD (2005). 2575. web: http://mevzuat.meb.gov.tr/html/2551_0.html (12.02.2012 tarihinde indirilmiştir).

MEB-OGM (2009). *Öğretim Programlarının Yenilenme Gerekçeleri ve Davranışçı Yaklaşım İle Yapılandırmacı Yaklaşım Arasındaki Farklar*.web: <http://ogm.meb.gov.tr/html> (12.02.2012 tarihinde indirilmiştir).

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

MEB-TTKB (2008). *2005 Yılında Geliştirilerek Uygulamaya Konulan 9,10, ve 11. Sınıf Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı ve Ders Kitabının Değerlendirilmesi Çalıştayı*. Web: <http://ttkb.meb.gov.tr/turk-edebiyati> (12.01.2012 tarihinde indirilmiştir).

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

Mewborn, D. S. (2000). Meaningful İntegration Of Matematics Methods Instruction And Field Experience. *Action in Teacher Education*, 4, 50-59.

Miles, M. B. and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. USA: Sage Publications.

Mohan, B.A. (1986). *Language and Content*. Reading MA: Addison and Wesley Publishing Company.

Molnar, A., Smith, P., Zahorik, J., Palmer, A., Halbach, A. ve Ehrle, K. (1999). Evaluating the SAGE program: A Pilot Program In Targeted Pupil-Teacher Reduction In Wisconsin. *Educational Evaluation & Policy Analysis* 21 (2), 165–177

Morgan, P. L. and Fuchs, D. (2007). Is There A Bidirectional Relationship Between Children's Reading Skills and Reading Motivation? *Exceptional Children*, 73(2), 165-183.

Munzur, F.(1999).*Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitaplarında Eleştirel Düşünme Eğitimi Üzerine Bir Değerlendirme (Lise 1 ve 2 örnekleri)*.Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Özbay, M. (2004). *Yeniden Yapılandırma Çerçevesinde Türkçe Eğitimi Programı ve Bazı Öneriler*. Ankara: XII. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Kitabı, Gazi Üniversitesi.

Özbay, M. (2006). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.

Özbay, M. ve Melanlıoğlu, D. (2009). Türkçe Öğretiminde Deyimlerin Öğretme Öğrenme Süreci Bakımından Değerlendirilmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 181, 8-19.

Özbay, M ve Tayşi, E.(2011). Dede Korkut Hikâyelerinin Türkçe Öğretimi ve Değer Aktarımı Açısından Önemi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(1),21-31.

Özdemir, E. (2005). *Eleştirel Okuma*. İstanbul: Adam Yayıncılık.

- Özdemir, E. (2007). *Türk ve Dünya Edebiyatında Yönelimler*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Özden, Y. (2000). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Özyürek, R. (2001). *Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi*. Ankara: Özün Matbaa.
- Özyürek, R. (2004). *Okullarımızda Türkçe Eğitimi*. Malatya: XIII. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Kitabı, İnönü Üniversitesi.
- Patton, M. Q. (1987). *How To Use Qualitative Methods In Evaluation*. USA: Sage Publications.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation And Research Methods*. USA: Sage Publications.
- Patton, M.Q. (1997). *How To Use Qualitative Methods In Evaluation*. Newbury park, CA: SAGE Publications.
- Pehlivan, H. (1994). Eğitim Bilimleri Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Bölüme Yönelik Tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 49 – 53.
- Proust, M. (2007). *Okuma Üzerine*. Çev: Işık Ergüden. İstanbul: Notos Kitap.
- Punch, K. F. (2005). *Sosyal Araştırmalara Giriş*. Çev. D. Bayrak; H. B. Arslan ve Z. Akyüz. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Rakes, G., C., Flowers, B. F., Casey, H. B. ve Santana, R. (1999). An Analysis Of Instructional Use And Constructivist Behaviors In K-12 Teachers. *International Journal of Educational Technology*, 1 (2), 1-17.

- Robson, C. (2001). *Real World Research*. USA: Blackwell Publishers.
- Saban, A. (2002). *Öğrenme Öğretme Süreci: Yeni Teori Ve Yaklaşımlar (2.Baskı)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Saracalıoğlu, A. S., Bozkurt, N. ve Serin, O. (2003). Üniversite Öğrencilerinin Okuma İlgileri ve Okuma Alışkanlıklarını Etkileyen Faktörler. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12, 149-157.
- Sayın, E. (2001). Serge Doubrovsky'nin Edebiyat Öğretimi ile İlgili Açıklamaları. *Ana Dili Dergisi*, 20,32-43.
- Sever, S.(1985).*Orta Öğretimde Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Programlarının Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sever, S.(1991). Dil ve Edebiyat Öğretiminde Yaratıcılık. *Eğitimde Nitelik Geliştirme Eğitimde Arayışlar 1.Sempozyumu Bildiri Metinleri*. İstanbul: Kültür Koleji Yayını.371-374
- Sever, S. (2000). Çocuk Kitaplarında Dilsel ve Görsel Duyarlık. *1. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu*. Ankara: TÖMER Yayınları, 631–647.
- Sever, S. (2002). Öğretim Dili Olarak Türkçenin Sorunları ve Öğretme Öğrenme Sürecindeki Etkili Yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1(2), 15-18.
- Sever, S. (2004). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme* (4. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Sever, S. (2005). 2004 Öğretim Programında Türkçe Öğretimi Anlayışı. Eğitimde Yansımalar: VIII. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu(14-16 Kasım),Erciyes Üniversitesi Sabancı Kültür Merkezi, Kayseri.
- Sever, S. (2007). Türkçe Öğretiminde Sanatsal Bir Uyarın Olarak Karikatürün Kullanımı. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*. Eskişehir: Nobel Yayın Dağıtım. 222–229.
- Sever, S.(2008). *Çocuk ve Edebiyat*(4.baskı). Ankara: Tudem Yayıncılık.
- Sever, S. (2008). Eğitimde ve Bilimde Türkçe Eğitimi. *Türkiye Cumhuriyetinin Kuruluşunun 100'üncü Yılında Eğitim Kurultayı, (24-26 Nisan)*, Malatya İnönü Üniversitesi,
- Silverman, D. (2005). *Doing Qualitative Research*. London: Sage Publications.
- Smith, B.O, Stanley, W.O. and Shores, J.H. (1957) *Fundamentals of Curriculum Development*.Harcourt: Brace & World Inc.
- Smith, M. C. (1990). A Longitudinal Investigation of Reading Attitude Development From Childhood to Adulthood. *Journal of Educational Research, 83(4)*, 215-219.
- Sönmez, V. (2005), *Program Geliştirme Öğretmen El kitabı* (13. Baskı), Ankara: AnıYayıncılık.
- Sözer, E. (1998). *Kuramdan Uygulamaya Sosyal Bilimlerin Öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları; No:1034.

- Strauss, A. L., & Corbin, J. (1998). *Basics Of Qualitative Research*, (Second Edition). Newbury Park, CA: Sage.
- Şahin, i. (2007). Yeni İlköğretim 1. Kademe Türkçe Programının Değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 6 (2), 284–304.
- Şahin-Yanpar, T. ve Yıldırım, S. (1999). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Taylor, A. (1993). How Schools Are Redesigning Their Space?. *Educational Leadership*, 51(1), 36-41.
- Tavşancıl, E. (2006). Tutumların Ölçülmesi ve SPSS İle Veri Analizi. (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tavşancıl, E. & Aslan, E. (2001). *Sözel, Yazılı ve Diğer Materyaller İçin İçerik Analizi ve Uygulama Örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Teksan, K. ve Güneş, M. (2006). *İlköğretim II. Kademe Türkçe Öğretimi Kitaplarında Yer Alan Metinlerdeki Sözcüklerin Nitelik ve Nicelik Yönünden İncelenmesi*. Ankara: PegemA Yayınları.
- Tertemiz, N., Ercan, L. ve Kayabaşı, Y. (2004). Ders Kitabı ve Eğitimdeki Önemi. (Editör: Leyla Küçükahmet) *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu* (34-66). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tezbaşaran, A. A. (1997). *Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu* (2. Baskı). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Thorndike, E. L. (1970). *The Psychology of Wants, Interests and Attitudes*. (First Reprinting). New York: Johnson Reprint Corporation.

- Turan, F.(2008).2005 *Dil ve Anlatım Kapsamı ile Genel ve Özel Hedeflerin Değerlendirilmesi ve Öğretmen Tutumları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Turhan, V.N. (2005).Liselerde Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Sürecinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*,5(1), 291-298.
- TDK (Türk Dil Kurumu) (2005). *Türkçe Sözlük*. Ankara: TDK Yayınları.
- Türer, A. (2006). *Eğitim Bilimlerine Giriş*. Sivas: Dilek Matbaası.
- Türkyılmaz, M.(2007). *Ortaöğretim Birinci Sınıf Dil ve Anlatım Dersi Yazılı Sınav Soruları Üzerine Bir Alan Araştırması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Türkyılmaz, M. (2008). Dil ve Anlatım Dersinde Bir Ölçme Aracı Olarak Yazılı Sınavların Kullanımı Konusunda Öğretmen Görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*,9(3), 1-14.
- Türnüklü, A.(2000). Eğitimbilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*,24, 543-559.
- Uçan H. (2006). *Dilin İşlevleri ve Edebiyat Eğitiminin Amaçları Çerçevesinde 1929 Müfredat Programı*, İstanbul: İlmî Araştırmalar.
- Uludağ, Z. ve Odacı H.(2002). Eğitim Öğretim Faaliyetlerinde Fiziksel Mekân. *Milli Eğitim Dergisi*,153-154.

- Uslu, K. (2007). *Genel Liselerin 2.Sınıflarında Okutulan Edebiyat Ders Kitaplarının Semantik Boyutu Üzerine Bir İnceleme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uygur, N.(1985). *İnsan Açısından Edebiyat* (3.Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Wellek, R. and Austin, V. (1993). *Edebiyat Teorisi*. (Çev: Ömer Faruk Huyugüzel). İzmir: Akademi Kitabevi.
- Wigfield, A. and Asher, S. R. (2002). *Social and Motivational Influences on Reading. In Handbook of Reading Research*. Pearson, P. D. (Editor). Lawrence Erlbaum Associates. Mahwah, New Jersey.
- Vardar, B.(1980). *Dilbilim ve Dilbilgisi Terimleri Sözlüğü*. Ankara: TDK Yayını.
- Varış, F. (1971). *Eğitimde Program Geliştirme "Teori ve Teknikler"*. Ankara: Sevinç Matbaası.
- Varış, F.(1985). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No:146
- Vicdan, M.(2010). *Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programlarında Dilbilim Ve Göstergibilim Kuramlarının Etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Yıldız, E. (2011). *Almanya ve Türkiyede Lise Birinci Sınıflarda Okutulan Dil ve Anlatım Ders Kitaplarının Karşılaştırılması(Berlin Örneği)*.Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

7.EKLER

Ek 1. Görüşme Formu

“TÜRK EDEBİYATI” İLE “DİL VE ANLATIM” DERSLERİNDE KARŞILAŞILAN SORUNLAR VE BU SORUNLARA YÖNELİK ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

GÖRÜŞME FORMU

Sayın Öğretmenim,

Bu çalışma, ortaöğretim kurumlarında görev yapan Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin “Dil ve Anlatım” ile “Türk Edebiyatı” öğretiminde sıklıkla karşılaştıkları genellenebilir sorunları belirlemek ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri getirmek amacıyla yapılmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgilere, ikinci bölümde Dil ve Anlatım dersine ve üçüncü bölümde de Türk Edebiyatı dersine ilişkin ifadeler yer almaktadır. Sorulara vereceğiniz cevaplar çalışmamızın niteliğinin artırılmasına önemli katkı sağlayacaktır. Katkılarınız için teşekkür ederim.

Zeliha BAYAZIT

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi

E-posta: zeliha.bayazit@gmail.com

BÖLÜM-1:KİŞİSEL BİLGİLER

1.Cinsiyetiniz : () Kadın () Erkek

2.Yaşınız : () 30 ve altı () 31-45 yaş () 46-50 yaş () 51 ve üstü

3.Çalıştığınız Okul Türü:

- | | |
|----------------------------|---|
| ()Fen Lisesi | ()Anadolu İmam Hatip Lisesi |
| ()Sosyal Bilimler Lisesi | ()Anadolu Sağlık ve Sağlık Meslek Lisesi |
| ()Anadolu Lisesi | ()Adalet Meslek Lisesi |
| ()Anadolu Teknik Lisesi | ()Anadolu Tarım ve Tarım Meslek Lisesi |
| ()Anadolu Meslek Lisesi | ()Anadolu Tapu ve Kadastro Meslek Lisesi |
| ()Anadolu Öğretmen Lisesi | ()Diğer |

4.Mesleki Kıdeminiz: () 10-15 yıl () 16-20 yıl () 21-25 yıl () 26yıl ve üstü



TÜRK EDEBİYATI DERSİ

1.Uygulanmakta olan Türk Edebiyatı derslerinde öğretim programından kaynaklanan sorunlar yaşıyor musunuz? Varsa bu sorunlar nelerdir? Lütfen açıklayınız.

2.Türk Edebiyatı ders kitaplarından kaynaklanan sorunlar yaşıyor musunuz? Varsa bu sorunlar nelerdir? Lütfen açıklayınız.

3.Öğrencilerin Türk Edebiyatı derslerine ilişkin tutumlarından kaynaklanan sorunlar yaşıyor musunuz? Varsa bu sorunlar nelerdir? Lütfen açıklayınız.

4.Sınıfın fiziki koşullarından kaynaklanan sorunlar yaşıyor musunuz? Varsa bu sorunlar nelerdir? Lütfen açıklayınız.

5.Türk Edebiyatı derslerine ayrılan süresinden kaynaklı sorunlar yaşıyor musunuz? Varsa bu sorunlar nelerdir? Lütfen açıklayınız.

6. Türk Edebiyatı derslerinde karşılaşılan sorunlara ilişkin sizin çözüm önerileriniz nelerdir?



DİL VE ANLATIM DERSİ

1.Uygulanmakta olan Dil ve Anlatım derslerinde öğretim programından kaynaklanan sorunlar yaşıyor musunuz? Varsa bu sorunlar nelerdir? Lütfen açıklayınız.

2. Dil ve Anlatım ders kitaplarından kaynaklanan sorunlar yaşıyor musunuz? Varsa bu sorunlar nelerdir? Lütfen açıklayınız.

3.Öğrencilerin Dil ve Anlatım derslerine ilişkin tutumlarından kaynaklanan sorunlar yaşıyor musunuz? Varsa bu sorunlar nelerdir? Lütfen açıklayınız.

4.Sınıfın fiziki koşullarından kaynaklanan sorunlar yaşıyor musunuz? Varsa bu sorunlar nelerdir? Lütfen açıklayınız.

5. Dil ve Anlatım derslerine ayrılan süresinden kaynaklı sorunlar yaşıyor musunuz? Varsa bu sorunlar nelerdir? Lütfen açıklayınız.

6. Dil ve Anlatım derslerinde karşılaşılan sorunlara ilişkin sizin çözüm önerileriniz nelerdir?

