

2005 Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi: Eskişehir Örneği

Sevim Nilay IŞIKSALAN¹

ÖZET

Bu araştırma, yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda, “metin” odaklı sınıflama esasına göre hazırlanan 2005 Türk Edebiyatı Dersi 9. sınıf öğretim programının uygulanma sorunlarını saptamak ve bu konuda öğretmenlerin görüş ve önerilerini belirlemek amacıyla yapılmıştır.

2007-2008 öğretim yılında, Eskişehir’de çeşitli lise tiplerinde görev yapan 180 Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenine uygulanan anket verileri esas alınarak yapılan araştırmada okul tipi, meslek kıdemi ve mezuniyet değişkeni kullanılmıştır. Elde edilen veriler, ki-kare testine göre yorumlanmış, bu testin uygulanmadığı yerlerde de sıra puanı esas alınmıştır. Yeni öğretim programı hakkında yeterince bilgilendirilmediklerini belirten öğretmenler, metin odaklı sınıflama anlayışını, yazın öğretimi açısından yararlı bulmuşlardır. Ancak, programın öğrencinin bilişsel, ruhsal ve dilsel gelişim düzeylerinin üzerinde, akademik derinlikte ve kapsamlı bir çerçevede hazırlandığı görüşündedirler. Öğretmenlerin tamamı, yeni yöntem ve yaklaşımların farklı örneklerle tanıtıldığı ayrıntılı bir edebiyat rehberlik kitabına gereksinim duymaktadırlar.

ANAHTAR SÖZCÜKLER: Yapılandırmacı yaklaşım, öğrenci merkezli öğrenme, metin odaklı sınıflama.

The Evaluation of 2005 Turkish Literature Course Teaching Programme: Eskişehir Sample

ABSTRACT

This research was conducted to determine the application problems of 2005 Turkish literature courses 9th class education programme prepared according to text based classification in the aspect of constructivist approach and to define teachers’ views and suggestions for this subject.

In the 2007-2008 education year, school type, occupation seniority and graduation variables were used in the questionnaire which was applied to 180 Turkish Language and Literature teachers working in several types of high schools in Eskişehir. The data were interpreted according to chi-square test and rank point was used where chi-square test was not applied. The teachers pointed out that they were not informed about new education programme adequately found the text based classification useful in aspect of teaching writing. However, they thought that the program was above student’s spiritual, language

¹ Prof. Dr., Ahi Evran Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, Kırşehir, sevim_n@hotmail.com

level in an academic depth and comprehensive frame. All of teachers needed a literature guide book showing new methods.

KEYWORDS: Constructivist approach, student centered education, text focused classification.

GİRİŞ

Türkiye’deki yazın öğretimi sorunlarını, her biri ötekine bağlı, çok yönlü bir bütün olarak ele almak gerekir. Bunları, programların dayandığı temel felsefe, ilkeler, öğretim programları, eğitim araç ve gereçleri, ders kitapları, öğretmenin niteliği ve eğitimi olarak gruplandırabiliriz. Önce yazın öğretimi anlayışındaki değişiklikten söz edelim.

1.Genel Felsefe ve İlkeler

Cumhuriyetin kuruluşuyla birlikte “müfredat” adıyla uygulanan programlar, liselerin birinci sınıfında temel edebiyat bilgileri ve yazınsal türler, ikinci sınıftan itibaren de zamandizisel yaklaşım (edebiyat tarihi kronolojisi) tarzında yapılandırılmıştır. Kompozisyon ve Dilbilgisi konularıyla eklenerek üç disiplinin bütünlüklü yapısı üzerine kurulan bu yaklaşım, model oluşturarak Türkiye’deki liselerde günümüze değin sürmüştür. Ancak, XX. yüzyılın ikinci yarısında gelişmeye başlayan dilbilimsel yaklaşımların etkisiyle “**metin**” kavramı gündeme gelerek varlığını güçlü biçimde duyurmuştur. “Edebiyat biliminin ilgi alanına yalnız edebi eser değil, her türlü “metni” dâhil etmek, bir bakıma dilbilimin etkisiyle olmuştur...” (Aytaç, 1999, s.14).

Dilbilimin yanısıra, olgusal varlıklarını ağırlıklı biçimde hissettirmeye başlayan yazınsal kuramlar da, dil ve yazın öğretiminde etkili olmaya başlamışlardır. Pozitivizm, biçimcilik, yapısalcılık, yorumlamacılık, alımlamacılık, psikolojik yaklaşım, feminist yaklaşım, metinlerarasılık, yapıbozuculuk, söylem çözümlemesi vb. Bu bağlamda, yazın öğretiminde yeni yaklaşım ve yöntemlerden yararlanma gereğinin, geç kalınmış önemli bir atılım olduğu söylenebilir. 2005 Lise Türk Edebiyatı Dersi öğretim programının hazırlanma gerekçesinin altında da geleneksel yazın öğretimi anlayışının artık işlevini yitirdiği gerçeği yatmaktadır (Aktaş, 2006, s.154-155).

2.Öğretim Programı Boyutu

Bir öğretim programı bilindiği üzere dört temel boyuttan oluşur: Amaçlar, İçerik/Konu Alanları, Öğretim Süreçleri, Ölçme-Değerlendirme.

2.1.Amaçlar

Öğretimin tüm süreçlerini etkilediğinden özel bir öneme sahip olan amaçların temel ölçüt alınarak içeriğin oluşturulması gerekir. Oysa mevcut uygulamada olduğu üzere, içerikte yer alan **metinlerin** her birinin **ayrı bir amaç gibi**

algılanması bir yanılgıdır. Bu tutumla, amaçların gelişmesinin yolu kesildiği gibi içeriğin de gelişen koşullara göre yenilenmesinde gecikilmiş, bireyin ve toplumun gereksinimleri, toplumsal ve kültürel gelişimleri beklenen düzeyde gerçekleşmemiştir.

Günümüze dek çıkarılan Türk Dili ve Edebiyatı öğretim programlarında amaçların farklı toplumsal ve kültürel çevrelerde analiz edilerek ve yeterince dönüt alınarak hazırlandığını söylemek zordur. Öğrencilere, amaçların gösterdiği hangi davranışların kazandırılacağı test edilmemiştir. Bu durumda amaçlar, işlevsel anlamlarını tam anlamıyla gerçekleştirmekten uzak kalmışlardır. Oysa, "...amaçların sistematik analizi ve diğer bilim dallarıyla ilişkilerinin kurularak incelenmesi gereği büyük önem taşımaktadır" (Varış, 1985, s.149-150).

2.2.İçerik/Konu Alanları

Yazın öğretiminde içeriğin seçiminde gözlemlenen en büyük sorun, **çağdaş edebiyat metinlerine** yeterince yer verilmeyiştir. Bu, neredeyse -bir ölçüde 1992 programı dışında- tüm öğretim programlarında görülen büyük bir eksikliktir. Kendi dönemi veya dönemine yakın metinlerle tanışmayan öğrenci, ister istemez yazın dersini sevememekte, okumaya ilgi ve merak duymamaktadır. "...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" (Kavcar, 1999, s.138). Halbuki, "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. Buna karşın, programda işlenmesi öngörülen veya ders kitabına seçilen metinler, söz konusu amacı gerçekleştirmekten uzaktır. Ülkemizde okuma becerisine yönelik olarak başta ilköğretim okulları olmak üzere her kademedeki yapılan alan araştırmalarından (Dökmen, 1994; Yılmaz, 1995; Arıcı, 2005; Aksaçlıoğlu ve Yılmaz, 2007; Balcı, 2009) elde edilen bulgular, öğrencilerin okuma ilgi ve alışkanlıklarının yeterli düzeyde olmadığını ortaya koymuştur. Uluslararası araştırma ve değerlendirme kuruluşlarının bulguları da bundan pek farklı değildir. (PIRLS ve PISA'nın Raporları, EARGED, 2007; PISA, 2009).

İçeriğin düzenlenmesinde görülen bir başka önemli sorun, konuların veya metinlerin, **üniversitedeki disiplin anlayışına göre sıralanması**, öğrenciye görelilik ilkesine uyulmaması, pedagojik ölçütlerin yeterince dikkate alınmamasıdır (Doğan, 1972, s.102). Akademik kapsam ve derinlikte hazırlanan, öğrencinin öğrenme düzeyinin üzerinde, onun ilgi alanına giremeyen, günün ve geleceğin temel gereksinimlerini karşılamaktan uzak program içerikleri, yazın öğretiminin amacına ulaşmasını engelleyen önemli etkindir.

2.3. Öğretim Süreçleri

Geleneksel yazın öğretimi, tek ve kesin bir doğruyu öğrenciye buldurma ve ezberletme üzerine kuruludur. **Bilgi aktarımına dayanan bu yöntemde** tüm etkinlikleri öğretmen yönetir ve yürütür, öğrenci edilgendir. Okuma ve anlatma becerileri, yaratıcı yetileri ne yazık ki ortaya çıkamamaktadır. Oysa, çağdaş öğretimi öğrenci odaklıdır. Öğrencinin okuyan, araştırmaya ilgi duyan, estetik olgulara duyarlı birey olarak yetişmesi için her türdeki metinle iletişim kurabilmesi ve metin hakkında yorum yapması beklenmektedir. Alımlama estetiği bu bağlamda en uygun kuramdır.

2.4. Ölçme-Değerlendirme

Türkçe ve yazın eğitiminde bilgi, beceri, tutum ve davranışların test tekniğiyle ölçülmesi, öğrencinin, yazılı ve sözlü anlatım ile yorumlama becerisinin körelmesine neden olmaktadır. “En” ve “ilk” belirleyicileri ile “aşağıdakilerden hangisidir” kalıbına sıkıştırılan öğrenci, ister istemez bütünlüklü düşünemeyecek, biçimlendirilmiş bir şablonun içine girerek tek bir doğruyu bulmaya çalışacaktır. İletişimin, teknolojik ürünlerle ve şifrelerle yoğun biçimde yapıldığı günümüzde anlatma ve yazma becerisi neredeyse ortadan kalkmıştır. Aynı sorunun yaşandığı gelişmiş Avrupa ülkeleri ve ABD’nin kimi eyaletlerinde okuma, anlatma ve yazma derslerine özel önem verildiği bilinmektedir. Öğrencinin ders dışı etkinliklerini ölçmeyi amaçlayan değerlendirme ölçekleri ve gözlem formlarının kullanılması, bu girişimin sonucudur.

3. Ders Kitapları ve Öğretmen Yetiştirme

Bilindiği üzere, ülkemizde temel eğitim aracı olan ders kitaplarına alınacak metinlerin, öğrenciye görelilik ilkesi doğrultusunda özenli biçimde seçilmesi gerekir. Günümüz veya günümüze yakın metinlerden başlanarak, geçmiş dönemlerin metinlerine doğru giden bir anlayışla sıralanması doğru bir tutumdur. Ancak, edebiyat kitaplarında yer alan çoğu metinler, öğrencinin ilgi alanına giremediği için öğrenci, okuyacağı dersin kitabıyla ne yazık ki iletişim kuramamaktadır. Yanı sıra, ders kitapları estetik açıdan da çekici değildir, görsel öğeleri öğretimi destekleyici nitelik taşımamaktadır.

Hâlbuki çağdaş yazın eğitiminde ders kitapları bir metinler seçkisi, bir okuma kitabı görünümündedir. Çözümenecek bir asıl metnin yanında yazarın veya şairin değişik türdeki başka metinleri de öğrenciye tanıtılmaktadır. Ayrıca, günümüzde artık, edebiyat deyince sadece yazınsal metinler anlaşılıyor, iletişim metinleri, haberler, köşe yazıları da metin bağlamında yer almış, edebiyatın kavram alanı genişlemiştir. Bu nedenle, hazırlanacak kitaplarda kurmaca ve kullanmalık metinler birlikteliği görülmeli ve metne göre farklı çözümleme yöntemleri yer almalıdır. Klâsik ve çağdaş metinlere birlikte yer verilerek öğrencide farklı dönemleri algılayış ve duyuş zenginliği yaratılmalıdır.

Yeni okuma biçimlerini, metne yaklaşım yöntemlerini uygulamayla anlatan çağdaş öğretiler, önce öğretmen yetiştiren eğitim kurumlarında lâıykıyla verilmelidir ki öğretmen mesleğe başladığında bu yöntemleri metnin özelliğine göre işleyebilsin, dersi bir güzel sanat dersi olarak, öğrencilere duyumsatabilsin. “Özellikle edebiyat öğretmenleri dilbilim, eleştiri kuramları, sanat öğretimi yöntem ve teknikleri konularında donanımlı duruma getirilmelidir... Edebiyat dersleri sanat dersleri gibi algılanmalı ve kendine özgü yöntemlerle işlenmelidir” (Çotuksöken, 2002, s.129-130).

Öğretmen yetiştirmede, Almanya'nın Essen Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği Bölümünde uygulanan model, yaratıcı ve yaşatıcı esaslara dayanması açısından dikkat çekmektedir. Program dilbilim, yazınbilim, yazın öğretimi, dil öğretimi ve uygarlık alanları ile seçmeli derslerden oluşmaktadır. Seçmeli ders programları da sürekli yenilenerek çeşitlenmektedir. Yazınbilim kuramları ve yazın öğretimindeki yöntemler, hep uygulama amaçlı işlenmektedir (İpşiroğlu, 2002, s.85). Bu bağlamda, Amerika'nın kimi eyaletlerinde ve ileri Avrupa ülkeleri üniversitelerinde öğretmen yetiştiren kurumlarda “yaratıcı yazma” dersleri de okutulduğu bilinmektedir.

Yazın öğretiminde görülen temel sorunlardan birisi de, **özel öğretim yöntemlerinin** öneminin yeterince kavranamayışıdır. Her ne kadar eğitim fakültelerinin Türkçe Eğitimi bölümlerinde, iki dönem okutulan özel öğretim yöntemleri dersleri varsa da bu derslerin lâıykıyla verildiğini söylemek zordur. Çünkü dersi veren öğretim elemanlarının çoğu bu eğitimden geçmemiştir. Bu nedenle mezun olan öğrencilerden yeterli verim alınmamaktadır. Yapılan araştırmalar hizmet öncesi eğitim kalitesinin, öğretmenin tüm meslek yaşamını etkileyeceğini ortaya koymuştur (Gökçe, 1999). (Eroğlu, 1999). Fen-Edebiyat Fakültesi çıkışı 224 öğretmen adayına uygulanan anketten elde edilen bulgulara göre, öğretmen adaylarının yarıdan fazlası (%51.57), lisans programında aldıkları derslerin, lise öğretmenliğine uygun olmadığını, liselerde okutacakları drama, diksiyon, hızlı okuma, günümüz edebiyatı, dünya edebiyatı ve çocuk edebiyatı gibi derslerin eğitimini hiç almadıklarını ya da çok az aldıklarını dile getirmişlerdir (Saraç, 2006, s.351-354).

Yürürlükteki sistem ne yazık ki nitelikli öğretmen yetiştirememektedir. Ağırlığını sürdüren ezbere dayalı fotokopili eğitimden Türkçe öğretimi de etkilenmekte, bölüm sadece diploma veren sıradan bir kuruma dönüşmektedir (İpşiroğlu, 2002, s.84; Halman, 2004, s.18-28).

4.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, **yapılandırmacı yaklaşım** esas alınarak hazırlanan ve 2005-2006 öğretim yılından itibaren liselerde aşamalı olarak uygulamaya konulan Türk Edebiyatı Dersi öğretim programının, belirlenen yaklaşımı ne ölçüde uygulayabildiği konusunda öğretmen görüşlerini almak ve öğretim durumunu geliştirme önerilerini saptamaktır.

Bu temel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. 2005 programının, **Millî Eğitimin temel amaçları ile dersin hedefi ve genel amaçlarını** gerçekleştirmesi konusunda, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin görüşleri arasında görev, kıdem ve mezuniyet değişkeni açısından anlamlı fark var mıdır?
2. 2005 Türk Edebiyatı Ders programının “**metin**” odaklı sınıflamasını, edebiyat öğretimi bakımından yararlı bulma konusunda öğretmenlerin görüşleri arasında görev, kıdem ve mezuniyet değişkeni açısından anlamlı fark var mıdır?
3. 2005 Türk Edebiyatı Ders programı **içeriğindeki ünite dağılım dengesinin**, öğrenci düzeyine uygunluğu konusunda öğretmen görüşleri arasında görev, kıdem ve mezuniyet değişkeni açısından anlamlı fark var mıdır?
4. 2005 Türk Edebiyatı Ders programındaki **kazanım ve becerilerin**, öğretme-öğrenme süreçlerine uygunluğu konusunda öğretmen görüşleri arasında görev, kıdem ve mezuniyet değişkeni açısından anlamlı fark var mıdır?
5. 2005 Türk Edebiyatı Ders programında yer alan **etkinlikleri** gerçekleştirirken hangi araç ve gereçleri kullandıkları konusunda, öğretmen görüşleri arasında nasıl bir dağılım gözlenmektedir?
6. 2005 Türk Edebiyatı Ders programında belirtilen **ölçme araçlarını uygulama** konusunda, öğretmen tercihleri arasında nasıl bir dağılım gözlenmektedir?
7. 2005 Türk Edebiyatı Ders **programının uygulanmasında karşılaşılan sorunların** neler olduğu konusunda öğretmen görüşleri arasında nasıl bir dağılım gözlenmektedir?

5.Araştırmanın Önemi

XXI. yüzyıl bilgi ve iletişim toplumunda Türk ulusunun yerini alabilmesi ve uygar dünyanın seçkin ortağı olabilmesi, insanlarına vereceği çağdaş ve nitelikli eğitimle olasıdır. Öncelikle üst değer olarak kabul gören “bilgi”ye ulaşma, bilgi teknolojilerini kullanabilme ve çabucak eskiyerek tüketilen bilgiyi üretebilme, varoluşun motor gücü haline gelmiştir. Bu bağlamda, başta genç nüfus olmak üzere her insanın araştıran, sorgulayan, yaratıcı ve eleştirel düşünebilen, sorun çözüp sonuca ulaşabilen birey olarak yetişmesi, ulusal değerlerini koruyarak evrensel değerlere de açık olma gibi niteliklerle donatılması kaçınılmaz olmuştur.

Söz konusu nitelikleri kazandırma görev ve sorumluluğunu formel anlamda yürüten eğitim otoritesi, bu amaçla işe koyulur, birey odaklı yeni programlar hazırlar (EARGED, Öğrenci Merkezli Eğitim, 2007, s.5).Yeni öğrenme modelinden yola çıkılarak hazırlanan 2005 Türk Edebiyatı Ders Programı; **ünite**

kapsamında kazanımlar/beceriler, etkinlikler, değerlendirme ölçekleri ve öğretmenlere yönelik **açıklamalar** kategorisinde yapılandırılır. Söz konusu köklü değişikliklerin liselerdeki edebiyat öğretimini nasıl etkilediğini görmek, programın uygulama sürecini değerlendirmek bu aşamada büyük önem taşımaktadır. Öğrencinin, öğrenme stilini belirlemesi, bilgiyi yapılandırma konusundaki dönütleri, daha sonraki çalışmaların da ilk adımı olacaktır.

2005 Türk Edebiyatı Dersi öğretim programının yeni süreçteki uygulamasını ortaya koyması, araştırmayı önemli kılmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulguların, yazın öğretimi alanında yapılacak başka program geliştirme çalışmalarına katkıda bulunacağı umulmaktadır.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama aracı ile aracın uygulanma biçimi, elde edilen verilerin çözümlenmesi ve yorumunda kullanılan istatistiksel analizler açıklanmaktadır.

Araştırmanın Modeli

2005 Türk Edebiyatı Dersi 9. sınıf öğretim programının tüm lise tiplerinde uygulanma sürecinin incelendiği bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde “betimleme” modeli kullanılmıştır. Bu model çerçevesinde, her lise tipindeki 9. sınıflara ders veren edebiyat öğretmenlerine uygulanan anket yoluyla elde edilen veriler çözümlenerek değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Eskişehir il merkezindeki tüm liselerde (Genel, Anadolu, meslek ve özel) görev yapan 180 Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni oluşturmaktadır. Adı geçen çalışma grubuna uygulanan anket için il ölçeğindeki tüm lise öğretmenlerinin örnekleme alınması, evrenin yeterince temsil edebileceğini düşündürmektedir. Örneklem giren tüm liselerden; genel lise öğretmeni sayısı 62, Anadolu lisesi öğretmeni sayısı 47, meslek lisesi (kız teknik, erkek teknik, ticaret, öğretmen, iletişim, güzel sanatlar, imam hatip, sağlık, spor, otelcilik) öğretmeni sayısı 55, özel lise öğretmeni sayısı 14, fen lisesi öğretmeni sayısı 1, 2005 yılında açılan Sosyal Bilimler ve Edebiyat Lisesi öğretmeni sayısı da 1’dir.

Verilerin Toplanması

Araştırmayla ilgili veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen anket yoluyla elde edilmiştir. Anket, 2005 yılında öğrenci odaklı eğitim modeline göre hazırlanan Türk Edebiyatı Dersi 9. sınıf öğretim programının uygulama sürecine yönelik soruları ve öğretmen önerilerini kapsamaktadır.

Anket geliştirilmeden önce konu alanıyla ilgili geniş çapta araştırma yapılmış, alan uzmanları ile uygulamada bulunan her lise türünde çalışan öğretmenlerin

görüşlerine başvurulmuştur. Öte yandan, Öğrenci Merkezli Eğitim Modeli Kılavuz Kitabı (MEB, 2007) ile Türk Dili ve Edebiyatı Lise Öğretim Programları (1924, 1927, 1929, 1934, 1937, 1940, 1952, 1956, 1957, 1971, 1976, 1992, 2002 taslak programı, 2005 yıllarına ait) incelenmiştir.

Edinilen bilgiler çerçevesinde hazırlanan anket taslaklarının ön uygulaması, Eskişehir Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından, 'uygulama okulu' olarak belirlenen Kılıçoğlu Anadolu Lisesinde yapılmış, elde edilen veriler doğrultusunda geliştirilen anketlere son biçimi verilmiştir.

Anket, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerine, Eskişehir Valiliğinin onayıyla, araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Anket uygulanan il merkezindeki liselerde görevli 214 öğretmenden 180'inden yanıt alınmıştır. Anketin yanıtlanma oranı % 84.1'dir. Eksik veya yanlış doldurulan anketler, inceleme kapsamı dışında tutulmuştur.

Anketlerin yönergeye uygun doldurulduğu saptanmıştır.

Verilerin Analizi ve Yorumu

Anket yoluyla toplanan verilerin analizinde SPSS 13.0 istatistik programı kullanılmıştır. Öğretmen görüşlerinin okul türüne, meslek kıdemine ve mezun olunan fakülteye göre karşılaştırılmasında ki-kare (chi-square) testi kullanılmıştır. Bununla birlikte ki-kare testinin temel sayıltısı olan hiçbir gözenede beklenen frekansın 1.0'dan küçük olmaması ile beklenen frekansı 5'ten küçük olan gözenedlerin sayısının %20'yi aşamaması koşulunun sağlanamadığı durumlarda ki-kare testi sonuçları yorumlanmamıştır (Büyüköztürk, 2008, s.145-150). Bu durumda analiz sonuçları, çapraz tablo üzerinden frekans ve yüzde değerleri kullanılarak açıklanmaya çalışılmıştır.

Öte yandan önem ve öncelik sıralamasının belirlenmeye çalışıldığı soru tiplerinde hangi seçeneğin daha öncelikli olduğunu bulmak amacıyla sıralama puanı hesaplanmıştır. Sıralama puanının yüksek olması, önceliğin yüksek olduğunu göstermektedir.

BULGULAR ve YORUMLARI

Bu bölümde araştırmada yanıtlanması istenen sorulara ilişkin bulgular ve yorumları alt problemler halinde ele alınmıştır.

1.2005 Türk Edebiyatı Programının Millî Eğitimin Temel Amaçları ile Dersin Hedefi ve Genel Amaçlarını Gerçekleştirme Durumu

1.Genel, meslek ve özel liselerde görev yapan öğretmenlerin beşte dördten fazlası (%83.9; %82.4; %85.7), Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin yaklaşık dörtte üçü (%72.4), 2005 programını, **Millî Eğitimin temel amaçlarını gerçekleştirme** konusunda yeterli bulmamaktadır. 1-10 yıl kıdem grubu ile 21 yıl üzeri kıdemi olan öğretmenlerin beşte dördü (%82.9; %80.9); 11-20 yıl kıdem

grubu öğretmenlerin dörtte üçü (%76.9), 2005 programının, Millî Eğitimin temel amaçlarını gerçekleştiremediği görüşündedir.

Fen-Edb Fakültesi çıkışlı öğretmenlerin beşte dördten fazlası (%84.6), Eğitim Fakültesi çıkışlı öğretmenlerin yaklaşık dörtte üçü (%73.6), Millî Eğitimin temel amaçlarını gerçekleştirme konusunda 2005 programını yeterli bulmamaktadır. Öğretmenlerin görüşleri arasında, mezuniyet değişkenine göre gözlenen fark anlamlı bulunmamıştır ($X^2(2)= 4.17$, $p>.05$). Araştırmadan elde edilen bu bulgu, daha önce yapılan araştırma bulgularıyla da benzerlik göstermektedir (Kantemir, 1976, s.73; Sever, 1985, s.32; Işıksalan, 1998, s. 60).

2.Meslek ve özel lise öğretmenlerinin neredeyse tamamı (%93; %92.3), genel ve Anadolu lisesi öğretmenlerinin beşte dördten fazlası (%88.7; %83), 2005 programının, **dersin “uzmanlık istemeyen her türlü metni yorumlayabilme” hedefini** gerçekleştiremediği görüşündedir. Okul türü değişkeni, öğretmen görüşleri arasında anlamlı fark oluşturmamaktadır ($X^2(2)= 4.57$, $p>.05$).

1-10 yıl kıdem grubu ile 20 yıl üzeri kıdem grubunun neredeyse tamamı(%92.7; %92.8), 11-20 yıl kıdem grubunun beşte dördü (%82.4), 2005 programının, dersin “uzmanlık istemeyen her türlü metni yorumlayabilme” hedefini gerçekleştiremediği görüşünde birleşmektedir.

Fen-Edb Fakültesi çıkışlı öğretmenler ile Eğitim Fakültesi çıkışlı öğretmenlerin tamamına yakını (%89.3; %89.3), 2005 programının, dersin “uzmanlık istemeyen her türlü metni yorumlayabilecek” nitelikte öğrenci yetiştirme hedefine katılmamaktadır. Mezuniyet değişkenine göre, öğretmenlerin görüşleri arasında gözlenen fark, anlamlı bulunmamıştır ($X^2(2) = 4.37$, $p>.05$).

3.Genel ve Anadolu liselerinin beşte dördten fazlası (%88.5; %83), meslek ve özel lise öğretmenlerinin yaklaşık tamamı(%94.7; %92.8), **2005 programının, edebiyat dersinin genel amaçlarını** “yeterince” gerçekleştiremediği görüşündedir. Aynı görüşe, 1-10 yıl ile 21 yıl üzeri kıdem grubunun tamamına yakını (%91.5; %90.5), 11-20 yıl kıdem grubunun da beşte dördten fazlası (%86.6) katılmaktadır. Fen-Edb Fakültesi çıkışlı öğretmenlerin neredeyse tamamı (%91.4), Eğitim Fakültesi çıkışlı öğretmenlerin beşte dördten fazlası (%87.3), dersin genel amaçlarını gerçekleştirme konusunda 2005 programını “yeterli” bulmamaktadır.

Öğretmenler, programın sırasıyla **şu beş amacını** gerçekleştirmede güçlük çektiklerini belirtmişlerdir: 1. “*Başta sanat metinleri olmak üzere her türlü metinde ulusal ve evrensel kültür, düşünce ve zevk öğelerini belirlemek; bunlar arasındaki ilişkiyi kavratmak*” (%83.9) 2. “*Okuma zevki ve alışkanlığını geliştirmek*” (%83.3). 3. “*Her türlü insan etkinliğinin edebî eserlerde, sanata has duyarlılıkla dile getirilerek değerlendirildiğini kavratmak*” (%76.1).

4. “Ulusal ve evrensel değerlerin sanat eseri olan edebi metinlerde zenginleşerek varlıklarını nasıl sürdürdüklerini kavratmak” (%70); 5. “Öğrencilerin; kazandıkları yöntem ve dikkatle karşılaştıkları her türlü yazılı ve sözlü metni anlamalarını, değerlendirmelerini ve yorumlamalarını sağlamak” (%68.9).

Öğretmenlerin yukarıda belirtilen ilk iki amacı gerçekleştirmede daha çok zorlandıklarını gösteren araştırma bulgusu, söz konusu amaçların, öğrenci düzeyi için yüksek olduğunu, her türlü metnin onun yaşam veya ilgi alanına girmediğini akla getirmektedir. Okuma zevki ve alışkanlığının geliştirilmesinde güçlük çekilmesi ise, öğrencilerin bu alışkanlığı aile ortamında veya süreç içindeki öğretim basamaklarında edinemediğini düşündürdüğü gibi seçilen metinlerin ilgi ve beklentilerine hitap etmemeleriyle de ilgili olduğunu düşündürmektedir.

Gerçekleştirilmesinde güçlük çekilen amaçlara ilişkin olarak şu gerekçeler gösterilmiştir: 1. “Süre yeterli değil”. 2. “Öğrencilerin, bilişsel, duyuşsal ve dilsel gelişim süreçlerinin üzerinde amaç var” 3. “Sayısal açıdan gerçekleştirilmesi mümkün olmayan çok amaç var” 4. “Öğrencilerin ilgi, gereksinim ve beklentilerinin dışında amaç var”. Süre faktörünün ilk sırada yer alması, programdaki çok sayıda amacı gerçekleştirme konusunda öğretmenlerin “süre” sorunu yaşadıklarını akla getirmektedir.

Amaçlarla ilgili bulgular birlikte değerlendirildiğinde; Millî Eğitimin temel amaçları ile Türk Edebiyatı Dersinin hedefi ve genel amaçlarının gerçekleştirilmesinde, 2005 programının yeniden ele alınmasını ve özellikle uygulamalı amaç analizleri yapılarak hazırlanması gereğini ortaya koymaktadır.

2.İçerik/ Konu Alanları

1.Genel, Anadolu ve meslek lisesi öğretmenlerinin yaklaşık beşte üçü (%59; %54; %57.1), özel lise öğretmenlerinin de yaklaşık üçte ikisi (64.3), 2005 programının, “**metin odaklı**” sınıflamasını edebiyat öğretimi açısından “yararlı” bulmaktadır. Okul türü değişkeni, bu konuda öğretmen görüşleri arasında anlamlı fark oluşturmamaktadır ($X^2(2)= 4.09, p>.05$). 1-10 yıl kıdem grubunun yaklaşık beşte üçü (%59.4), 11-20 yıl kıdem grubunun üçte ikisi (%65.6), 21 yıl üzeri kıdem grubunun da yarıya yakını (%42.5), yeni programdaki “metin odaklı” sınıflamanın edebiyat öğretimi açısından “yararlı” olduğu görüşündedir. Grupların konuya ilişkin görüşleri arasında, kıdem değişkenine göre gözlenen fark anlamlı bulunmamıştır($X^2(2)= 6.58, p>.05$).

Fen-Edb Fakültesi çıkışlı öğretmenler ile Eğitim Fakültesi çıkışlı öğretmenlerin yaklaşık beşte üçü (%59.4; %55.9), 2005 programının “metin odaklı” sınıflamasını, edebiyat öğretimi açısından “yararlı” bulmaktadır. Mezuniyet değişkeni, öğretmenlerin konuya ilişkin görüşleri arasında, anlamlı fark oluşturmamaktadır ($X^2(2)=2.52, p>.05$).

2.Genel, Anadolu, meslek ve özel liselerde çalışan öğretmenlerin dörtte üçü (%74.2; %76.5; %75.4, %71.4), 2005 programında, konu ve dönem ağırlığına göre ünitelerin dağılımını “ dengeli” bulmamaktadır. Öğretmenlerin ünitelerin dağılımına ilişkin görüşleri arasında çalıştıkları okul türüne göre gözlemlenen farklar, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($X^2(2)=5.26, p>.05$).

1-10 yıl kıdem grubunda bulunan öğretmenler ile 21 yıl üzeri kıdem grubunda bulunan öğretmenlerin üçte ikisi (%67.2; %66.6), 11-20 yıl kıdem grubunda bulunanların da beşte dördten fazlası (%88.2), 2005 programında konu ve dönem ağırlığına göre ünitelerin dağılımını “kısmen dengeli” bulmaktadırlar. Grupların, konuya ilişkin görüşleri arasında meslek kıdemlerine göre gözlenen fark anlamlı bulunmuştur ($X^2(2)= 13.08, p<.05$). 1-10 yıl kıdem grubu ile 21 yıl üzeri kıdem grubunda yer alan öğretmenlerin, programdaki ünite dağılımını, “kısmen dengeli” bulmalarını, 11-20 yıl kıdem grubundakilere göre yeni program hakkında daha olumlu düşündükleri, alışlagelmiş program anlayışının dışına çıkıp yeni yaklaşımlara daha açık olma eğilimi gösterdikleri biçiminde yorumlayabiliriz.

Fen-Edb Fakültesi çıkışlı öğretmenler ile Eğitim Fakültesi çıkışlı öğretmenlerin dörtte üçü (%76.9; %75), 2005 programındaki konu ve dönem ağırlığına göre ünitelerin dağılımını “ dengeli” bulmamaktadır. Öğretmenlerin ünite dağılımına ilişkin görüşleri arasında mezuniyet değişkenine göre gözlenen fark anlamlı bulunmamıştır. ($X^2(2)=0.79, p>.05$).

3.Araştırma kapsamına giren öğretmenler, programda ağırlık verilmesi gereken edebiyat dönemlerini şu sırayla önermişlerdir: 1. Cumhuriyet Dönemi Edebiyatı-II (1950-2000) 2. Cumhuriyet Dönemi Edebiyatı-I (1923-1950), 3. Ulusal Edebiyat Dönemi (1911-1923), 4. Batı Etkisinde Gelişen Türk Edebiyatı (Tanzimat, Servet-i Fünûn ve Fecr-i Âti), 5. İslâmlığın Etkisinde Gelişen Türk Edebiyatı, 6. Dünya Edebiyatı 7. Yurtdışı Türk Cumhuriyetleri ve Toplulukları Edebiyatı, 8. İslâmlıktan Önceki Dönem Edebiyatı. Programdaki konu ağırlığının, 1950-2000 arasındaki edebiyat döneminde, başka bir deyişle, günümüz veya günümüze yakın yazın metinlerinde olması gerektiğini gösteren bu bulgu, daha önce yapılan araştırma bulgularıyla da benzerlik göstermektedir (Kantemir, 1976, s.90; Sever, 1985, s.50; Işıksalan, 1998, s.61).

4.Genel ve meslek lisesi öğretmenlerinin üçte ikisi (%66.1; %69.6), özel lise öğretmenlerinin yaklaşık beşte üçü (%57.1), 2005 programının içeriğini öğrencinin öğrenme düzeyinin üzerinde bulurken, Anadolu lisesi öğretmenlerinin yaklaşık yarısı (%51.1), öğrencinin düzeyine uygun bulmaktadır. Bu bulgu, Anadolu liselerine sınavla seçilerek alınan öğrencilerin öğrenme düzey ve yeteneklerinin daha yüksek olduğunu, bu liselerde görev yapan öğretmenlerin programı daha rahat uygulayabildiklerini düşündürmektedir.

1-10 yıl kıdem grubu ile 11-20 yıl kıdem grubunun yaklaşık üçte ikisi(%65.2; %62.1), 21 yıl üzeri kıdemi olanların yarısından fazlası (%54.8), 2005 programının içeriğini öğrencinin öğrenme düzeyinin üzerinde bulma konusunda aynı görüşü paylaşmaktadırlar. Fen-Edb Fakültesi ile Eğitim Fakültesi çıkışlı öğretmenlerin yaklaşık üçte ikisi (%61.8; %63.4), 2005 programının içeriğini öğrenci düzeyinin üzerinde bulmaktadır.

2005 program içeriğini **öğrenci düzeyinin üzerinde** bulan öğretmenlerin ilk üç sıradaki gerekçeleri şunlardır: 1.*Uygulanabilirliği zor kuramsal bilgilere fazla yer verilmiş.* 2. *Öğrencilerin ilgi, gereksinim ve beklentisi dışındaki bilgilere yer verilmiş.* 3. *Edebiyat dönemleri geniş biçimde akademik düzeyde verilmiş.*

3.Kazanımlar / Beceriler

1.Araştırma grubunu oluşturan öğretmenler, **öğrenci düzeyine uygun bulmadıkları konu alanı kazanımlarını** şöyle sıralamışlardır: 1. “*Metnin oluşumuyla ilgili kazanımlar*” 2. “*Edebî Metnin Özellikleri ile ilgili kazanımlar*”, 3. “*Şiir inceleme yöntemiyle ilgili kazanımlar*” 4.“*Anlamaya bağlı edebî metinlerle ilgili kazanımlar*”, 5. “*Göstermeye bağlı edebî metinlerle ilgili kazanımlar*”, 6. “*Öğretici metinlerle ilgili kazanımlar*”. Gerçekleştirilmesinde zorluk çekilen kazanımların, genel anlamda “metin” le, özel anlamda da “yazınsal metin”le ilgili olduğunu gösteren bu bulgu, 2005 programının hazırlanma mantığı olan “metin odaklı anlayışın” yeterince anlatılmadığı gerekçesiyle yorumlanabilir.

2.Öğretmenler, 2005 programında yer alan **şu üç beceriyi** kazandırmada sorun yaşamaktadırlar: 1. “*Eleştirel düşünme*”, 2. “*Araştırma-sorgulama*”, 3. “*Yaratıcı düşünme*”. “*Bilgi teknolojilerini kullanma*” ile “*İletişim*” becerileri ise, sıralamanın alt basamağında yer almaktadır. Öğretmenlerin ilk üç sırada yer alan “*Eleştirel düşünme*”, “*Araştırma-sorgulama*”, “*Yaratıcı düşünme*” becerilerini kazandırmada sorunlar yaşamaları, öğrencilerin, ilköğretim kademesinden başlayarak lise düzeyine kadar gördükleri ezberci eğitimin bir yansıması olduğunu ve yazın öğretiminin, bu açıdan yeniden ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Öğretmenler, becerileri kazandırırken, sırasıyla **şu sorunları** yaşadıklarını belirtmişlerdir: 1. “*Programda alt beceriler adıyla bölümlenen ve kazandırılması öngörülen çok sayıda beceri var*”. 2. “*Becerileri uygulama konusunda süre sıkıntısı yaşadık*”. 3. “*Becerileri kazandırmada öğrencilerde ön öğrenme eksiklikleri gözlemledik*”. 4. “*Kalabalık sınıflarda becerileri kazandırmada öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini ölçemedik*”.

2005 programında sınıf ortamında gerçekleştirilmesi elverişli olmayan çok sayıda alt beceriler olması, öğretmeni süre sıkıntısıyla karşı karşıya getirdiği gibi dersin amacına ulaşmasını da zorlaştırmaktadır. Buna öğrencilerin daha alt öğrenim basamaklarından taşıdıkları öğrenme eksikliklerini de ekleyebiliriz.

4. Etkinlikler

1.Genel ve Anadolu Lisesi öğretmenlerinin yaklaşık beşte dördü (%79; %78.2), meslek ve özel lise öğretmenlerinin de neredeyse tamamı (%94.7; %92.9), 2005 programında yer alan **etkinliklerin, programda öngörülen kazanımları,** “yeterince gerçekleştiremediği” görüşünde birleşmektedirler. Etkinliklerin, öngörülen kazanımları gerçekleştirecek biçimde düzenlenme konusunda öğretmen görüşleri arasında okul türü değişkenine göre gözlenen fark anlamlı bulunmamıştır ($X^2(2)=9.82, p>.05$).

1-10 yıl kıdem grubunun tamamına yakını (%90), 11-20 yıl kıdem grubu ile 21 yıl üzeri kıdem grubunun beşte dördü (%79.1; %85.7), 2005 programında yer alan etkinliklerin, programda öngörülen kazanımları, “yeterince gerçekleştiremediği” görüşündedir. Etkinliklerin, kazanımları gerçekleştirme konusunda grupların görüşleri arasında, kıdem değişkenine göre gözlenen fark anlamlı bulunmamıştır ($X^2(2)=3.44, p>.05$).

Fen-Edb Fakültesi çıkışlı öğretmenler ile Eğitim Fakültesi çıkışlı öğretmenlerin üçte ikisi (%68; %68.1), etkinliklerin, programın öngördüğü kazanımları “kısmen gerçekleştirdiği” görüşünü taşımaktadır. Öğretmenlerin, etkinliklerin, kazanımları gerçekleştirecek biçimde düzenlenmesi konusundaki görüşleri arasında gözlenen fark anlamlı bulunmuştur ($X^2(2)=7.12, p<.05$). Anlamlılığın, mezuniyet çıkışları farklı olan öğretmenlerin, gördükleri lisans programlarından kaynaklanan ve etkinlikleri, değişik görüş açılarından yorumlayışlarından ileri geldiği düşünülmektedir.

Öğretmenler, programdaki etkinliklerin, **“kazanımları gerçekleştirememe”** nedeni olarak, şu görüşleri ileri sürmüşlerdir: 1. *“Sınıf ortamında gerçekleştirilmesi zor, çok sayıda etkinlik var”*. 2. *“Etkinlikler, sınıf ortamında sunulabilecek kadar işlevsel değil”*. 3. *“Etkinlikler, öğrenci grupları veya sözcülerinin kendi başlarına düzenleyip sergileyebilecekleri nitelikte düzenlenmiş değil”*. 4. *“Etkinlikleri sergilemede birçok yöntem ve teknik iç içe geçmiş”*. 5. *“Öğrenciler, etkinlikleri gerçekleştirmede gerekli işitsel ve görsel araç ve gereçleri bulmada zorlandıklarını belirtirler”*. Sınıf ortamında gerçekleştirilmesi zor, çok sayıda etkinlik olduğunu ve etkinliklerin işlevsel nitelik taşımadığını gösteren bu araştırma bulgusu, öğrenci odaklı bir kuram olan yapılandırmacı yaklaşımın sınıf ortamında uygulanma zorluklarını ortaya koymaktadır.

2.Araştırmada görüşlerine başvuru alan öğretmenler, etkinliklerin kazandırılmasında sırasıyla **şu teknik ve yöntemleri** kullanmışlardır: *“Soru-cevap”, “Açıklama”, “Tartışma”, “Karşılaştırma”, “Canlandırma”, “Problem çözme” ve “Beyin fırtınası.”* *“Yeniden yapılandırma”* ile *“Panel”*in, sıralamanın alt basamaklarında yer alması, öğretmenlerin yeni yöntem ve yaklaşımlar hakkında yeterince bilgi sahibi olmadığını düşündürdüğü gibi sınıf ortamlarının yeni yaklaşımlara uygun biçimde, -özellikle teknolojik altyapı açısından-

düzenlenmemiş olabileceğini de düşündürmektedir. Türkçe ve yazın öğretiminde soru-cevap, tartışma ve düz anlatım yöntemlerinin sıklıkla kullanıldığını gösteren bu bulguyu, kimi görüş (Kavcar, 1994, s.139) ve alan araştırma bulguları da destekler niteliktedir (Kantemir, 1976, s.102; Sever, 1985, s.92; Işıksalan, 1998, s. 62; Balcı, 2002, s.70).

3.Öğretmenler, öğrencilerinin sırasıyla, programın öngördüğü şu beş etkinliği yapmaya istekli olduklarını belirtmişlerdir: 1. “*Sınıfta işlenen metinler hakkında yorumlar yapmaya*”; 2. “*Şiir okuma yarışmalarına katılmaya*”; 3. “*Kişisel olarak hazırladıkları ödevleri sınıf ortamında sunmaya*”; 4. “*Roman/hikâye, tiyatro ve önemli belgesellerin CD, VCD, DVD’lerini sınıfa getirip arkadaşlarına izletmeye*”; 5. “*Roman veya kısa oyun karakterlerini canlandırmaya*”. “*Panellere katılma*” ile “*Günün önemli sanat olaylarını veren yayınları sunma*” gibi etkinlikler ise sıralamanın alt basamaklarında yer almaktadır. Öğrencilerin, öncelikle “kendilerini ifade edecek” etkinlikleri yapmaya istekli olduklarını gösteren bu araştırma bulgusu, öğretimde öğrencinin etkinliğini ortaya koyan önemli bir gelişme olarak yorumlanabilir.

4.Araştırma kapsamında bulunan öğretmenler, 2005 programında öngörülen etkinlikleri gerçekleştirmek için sırasıyla şu beş **basılı ve yazılı kaynaktan** yararlandıklarını belirtmişlerdir: 1. “*Okutulan ders kitabından*”; 2. “*Alanla ilgili bilimsel kaynaklardan*”; 3. “*Ünlü şairlerin şiir kitaplarından*”; 4. “*100 Temel Eserden*”; 5. “*Yardımcı ders kitaplarından*”. “*Radio programları*”, “*Devlet sanatçılarının seslendirdiği şiir kasetleri*, ise öğretmenlerin en az başvurdukları kaynaklardır. Öğretmenlerin, etkinlikleri kazandırmak için en çok MEB ders kitabını kullanmaları, kitabın, öğretme-öğrenme sürecinde ‘temel kaynak’ olma özelliğini hâlen koruduğunu göstermektedir. Öğretimin, büyük çoğunlukla ders kitabına odaklanarak yapıldığını gösteren bu bulguyu, daha önceki araştırma bulguları da desteklemektedir (Kantemir, 1976, s.112; Sever, 1985, s.76; Işıksalan, 1998, s.66).

5.Araştırma grubunu oluşturan öğretmenler, etkinliklerin gerçekleştirilmesinde **görsel ve işitsel araçlar** olarak ilk sırada **bilgisayarı** kullandıklarını belirtmişlerdir. Bunu sırasıyla projektör, tepegöz, kasetçalar, video izlemektedir. En az kullanılan ise televizyon ve teyptir. Öğretim etkinliklerinin gerçekleştirilmesinde bilgisayar ve internetin ilk sırada yer alması, teknolojik araçların eğitimde kullanıldığını gösteren önemli bir gelişmedir. 1976-2002 yılları arasında yapılan alan araştırmalarında, öğretim etkinliklerinin gerçekleştirilmesinde öğretmenler, görsel ve işitsel araçları -çok az kullanan özel okul dışındakiler- hiç kullanmadıklarını belirtmişlerdi (Kantemir, 1976, s.112; Sever, 1985; s. 76, Işıksalan, 1998, s. 62; Balcı, 2002, s.71). Anadolu liselerindeki yabancı dil öğretmenleri, derste kullanacakları eğitim araç ve gereçlerinin, okullarında bulunmadığını öne sürmüşlerdi (Ergin, 1991, s.638). Teknolojik araç ve gereçlerin öğretim etkinliklerinde yeterince kullanılmadığını gösteren bu bulgular, Türkçe derslerinde de görülmektedir (Özçiçek, 1983, s.94-

95; Hastaoğlu, 1986, s.59-63; Küçük, 1998, s.155-156; Özbay, 2003, s.63). Oysa, öğrenmeyi kalıcı ve verimli kılan, öğrenciyi öğrenmeye güdüleyen eğitim araç ve gereçlerinin, ilköğretim ilk kademededen itibaren bilinçli ve amacına uygun olarak kullanılması, çağdaş öğretimin kaçınılmaz bir gereğidir. Buna çeşitli öğrenci sunumları ve oyunlaştırılmayı da ekleyebiliriz. Türkçe ve Edebiyat dersi, çok uyaranlı ortamlarla zenginleştirilip işlendiği oranda kendisinden beklenen verimi verebilecektir.

5. Ölçme ve Değerlendirme

1.Genel, Anadolu, meslek lisesi öğretmenlerinin yaklaşık yarısı (%46.8; %42.6; %48.1), özel lise öğretmenlerinin yaklaşık üçte ikisi (%64.3), öğrencilerinin **sınıf içi etkinliklerini** değerlendirirken, sadece “önemli buldukları üniteler için” izleme testleri uyguladıklarını belirtmişlerdir. Her üç kıdem grubunda bulunan öğretmenlerin yaklaşık yarısı da (%45.6; %49.3; %47.6) aynı görüşe katılmaktadır. Fen-Edb Fakültesi çıkışlı öğretmenlerin yarıya yakını (%46.1) “her ünite sonunda izleme testleri uyguladığımı” belirtirken, Eğitim Fakültesi çıkışlı öğretmenlerin yarıdan fazlası (%56.3), sadece “önemli buldukları üniteler” için uyguladıklarını belirtmişlerdir.

2.Araştırma kapsamına giren öğretmenler, 2005 programında öngörülen kazanım ve becerilerin yoklanmasında en çok, “**Çoktan seçmeli soru tipini**” kullanmaktadırlar. Bunu “Boşluk doldurma tipi” ile “Kısa cevaplı soru tipi” izlemektedir. “Açık uçlu soru tipi” ile “Uzun cevaplı soru tipi” ise en az uygulanan soru tipleridir. Araştırma bulgusundan anlaşılacağı üzere, öğretmenler, 2005 programında yer alan kazanım ve becerileri “**test**” tekniğiyle yoklamaktadırlar. Son üç yıldır lise giriş sınavlarında test tekniğinin kullanılması bu tarzı daha da cazip hale getirmiştir. Kantemir (1976) ve tarafımızdan yapılan alan araştırmalarında (1998) bilginin testle sınanması düşük oranlardayken (% 2.67; %16.5), günümüzde test tekniğinin ilk sıraya oturması, sistemin getirdiği bir zorunluluktur denebilir.

3.Anadolu ve meslek lisesi öğretmenlerinin beşte üçü (%61.7; %62.5), öğrencilerin **okul dışı etkinliklerini** değerlendirdiklerini belirtirken; özel ve genel lise öğretmenlerinin yarısı (%50; %54.8), “kısmen” değerlendirdiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin okul dışı etkinliklerini değerlendiren Anadolu ve meslek lisesi öğretmenlerinin bu tutumlarını, öğrencilerini hayata daha başarılı yetiştirme istek ve çabalarının diğerlerine göre daha fazla oluşuyla açıklayabiliriz.

11-20 yıl meslek deneyimi olan orta kıdem grubunun yaklaşık üçte ikisi (%64.2), öğrencileri okul dışı etkinlikleriyle değerlendirirken, bu oran diğer kıdem gruplarında daha azdır. Bu tutumu, 11-20 yıl kıdem grubundaki öğretmenlerin, öğrencilerini derse daha iyi güdüleyerek, başarılarını artırma çabalarına bağlayabiliriz. Fen-Edb Fakültesi çıkışlı öğretmenlerin yarıdan fazlası (%56.3), Eğitim Fakültesi çıkışlı öğretmenlerin yaklaşık yarısı (%47.2), öğrencilerin okul

dışı etkinliklerini değerlendirdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin, öğrencilerin okul dışı etkinliklerini değerlendirme konusundaki görüşleri arasında mezuniyet değişkenine göre anlamlı fark gözlenmemiştir ($X^2(2) = 1.56$, $p > .05$).

Araştırmada görüşlerine başvuru alan öğretmenler, öğrencilerin okul dışı etkinliklerini değerlendirmede ilk sırada, “*Kitap okuma değerlendirme ölçeğini*” kullandıklarını belirtmişlerdir. Bunu, “*Hikâye ve roman okuma gözlem formu*” ile “*Öğrenci ürün dosyası (portfolyo) değerlendirme formu*” izlemektedir. “*Grup değerlendirme gözlem formu*” ise en az kullanılan değerlendirme ölçeğidir. Öğretmenlerin en çok kitap okuma ölçeğini kullanmaları, öğrencilere kitap sevgisi ve okuma alışkanlığı kazandırma veya bu alışkanlığı geliştirme konusunda gösterdikleri istek ve çabalara bağlanabilir.

Tablo1.2005 Türk Edebiyatı Öğretim Programının Uygulanmasında En Çok Karşılaşılan Sorunlar*

SORUNLAR	Öncelik Sıralaması (N)										Sıra puanı
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
1.Yeni programın temel felsefesi hakkında yeterince bilgilendirilmedik.	95	12	13	17	4	5	2	2	1	1	1347
2.Yeni program, öğrencinin yaşı ve algılama düzeyinin üzerinde akademik derinlikteki bilgileri içeren kapsamlı bir çerçevede hazırlanmış.	33	57	14	17	5	3	1	5	3	-	1144
3. Yeni programda, gerçekleştirilmesi öngörülen kazanım ve becerilerin hepsi, öğrencilerin ilgi ve beklentilerine uygun değil.	18	40	43	24	6	3	3	-	-	1	1116
4. Etkinliklerin hepsi, sınıf ortamında uygulanabilecek kadar işlevsel değil.	22	45	51	37	8	3	1	-	1	-	1361
5. Etkinliklerin ağırlıklı olarak öğrenci grupları veya grup sözcüleri tarafından sınıf ortamında sergilenmesi pek mümkün olmadı.	3	4	20	21	58	29	14	6	2	1	945
6. Sürekli grup biçiminde çalışma, diğer öğrencilerin derse	-	5	2	14	13	46	39	14	6	2	679

ilgisini ve sorumluluk duygusunu azaltıyor.											
7. Etkinliklerin sunulmasında süre yeterli olmadı.	2	9	15	17	41	28	38	9	5	2	917
8. Okulun teknolojik olanakları, etkinlikleri sınıf ortamında gerçekleştirecek derecede yeterli değil.	4	-	4	13	7	17	12	33	18	10	483
9. Sınıf mevcutlarının kalabalıklığı, etkinlikleri amacına uygun olarak gerçekleştirmeye izin vermedi.	1	-	9	5	7	9	8	14	30	20	358
10. Yeni programda öğretmenin yönlendirici rolü ve işlevi göz ardı edilmiş.	1	-	1	4	9	2	14	32	25	30	342

* Öğretmenler, öncelik sırasına göre birden fazla seçenek işaretlemişlerdir.

Yukarıdaki Tablo 1 incelendiğinde, araştırma kapsamında görüşleri alınan öğretmenler, 2005 Türk Edebiyatı programını uygularken en çok şu altı sorunla karşılaştıklarını belirtmişlerdir: 1. “Etkinliklerin hepsi, sınıf ortamında uygulanabilecek kadar işlevsel değil”. 2. “Yeni programın temel felsefesi hakkında yeterince bilgilendirilmedi”. 3. “Yeni program, öğrencilerin yaşı ve algılama düzeyinin üzerinde, akademik derinlikteki bilgileri içeren kapsamlı bir çerçevede hazırlanmıştır”. 4. “Yeni programda, gerçekleştirilmesi öngörülen kazanım ve becerilerin hepsi, öğrencilerin ilgi ve beklentilerine uygun değil”. 5. “Etkinliklerin ağırlıklı olarak öğrenci grupları veya grup sözcüleri tarafından sınıf ortamında sergilenmesi pek mümkün olmadı”. 6. “Etkinliklerin sunulmasında süre yeterli olmadı”. “Yeni programda öğretmenin yönlendirici rolü ve işlevi göz ardı edilmiş” seçeneği ise sıralamanın en alt basamağında yer alan güçlük derecesi en az olan görüştür.

TARTIŞMA

2005 Türk Edebiyatı Dersi öğretim programının liselerde uygulanma sorunlarını belirlemeyi hedefleyen bu çalışmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Amaçlarla İlgili Olanlar

1.2005 Türk Edebiyatı Dersi öğretim programı, Millî Eğitimin temel amaçlarını gerçekleştirme konusunda öğretmenlerin beşte dördü (%80) tarafından “yeterli” bulunmamaktadır.

2.Programın “özel uzmanlık istemeyen, başta sanat metinleri olmak üzere her türlü metni çözümleyebilen, benzer ve farklı metinleri birbirleriyle karşılaştırıp sonuçlar çıkarabilen öğrenciler yetiştirmek” hedefini gerçekleştirme konusunda, öğretmenlerin % 90’ı, 2005 programını işlevsel bulmamaktadır.

3.Araştırma kapsamına giren öğretmenlerin % 90’ı, 2005 programının, Edebiyat dersinin genel amaçlarını gerçekleştirme konusunda yeterli olduğu görüşüne katılmamaktadır. Programın; “Başta sanat metinleri olmak üzere her türlü metinde ulusal ve evrensel kültür, düşünce ve zevk öğelerini belirlemek; bunlar arasındaki ilişkiyi kavratmak” amacı ile “Okuma zevki ve alışkanlığını geliştirmek” amacını gerçekleştirmede öğretmenlerin beşte dördü (%83) güçlük çekmektedir.

2.İçerik/Konu Alanıyla İlgili Olanlar

1.2005 programının “metin” kavramı üzerine oturtulan sınıflaması, öğretmenlerin çoğu tarafından “*yararlı*” bulunmaktadır. Genel, Anadolu ve meslek lisesi öğretmenlerinin yaklaşık beşte üçü (%59; %54.8; %57.1), özel lise öğretmenlerinin yaklaşık üçte ikisi (64.3), programın metin odaklı sınıflamasını, edebiyat öğretimi açısından “*yararlı*” bulmaktadır. Kıdem ve mezuniyet değişkeninden de birbirine yakın oranlarda bulgular elde edilmiştir.

2.2005 Türk Edebiyatı Dersi öğretim programında, konu/dönem ağırlığına göre ünitelerin dağılımı, genel, Anadolu, meslek ve özel lise öğretmenlerinin dörtte üçü (%74.2; %76.5; %75.4; %71.4) tarafından “*dengeli*” bulunmamaktadır. Kıdem ve mezuniyet değişkeni de benzer sonucu vermektedir. Öğretmenler, “konu ağırlığının Cumhuriyet Edebiyatının (1950-2000) döneminde olmasını ve metin dağılımlarının günümüzden geçmişe doğru giden bir anlayışla yapılması önermişlerdir.

3.2005 programının içeriği, genel ve meslek lisesi öğretmenlerinin üçte ikisi (%66.1; %69.6), özel lise öğretmenlerinin de yaklaşık beşte üçü (%57.1) tarafından “*öğrenci düzeyinin üzerinde*” bulunurken, Anadolu lisesi öğretmenlerinin yarısı (%51.1) tarafından “*öğrenci düzeyine uygun*” bulunmaktadır. Kıdem ve mezuniyet değişkeni bulguları da benzer sonuçları ortaya koymaktadır. Program içeriğini öğrenci düzeyinin üzerinde bulan öğretmenler, sırayla şu üç gerekçe üzerinde durmuşlardır: 1. “*Uygulanabilirliği zor kuramsal bilgilere fazla yer verilmiş*”. 2. “*Öğrencilerin ilgi, gereksinim ve beklentileri dışında çok ayrıntılı bilgi verilmiş*”. 3. “*Edebiyat dönemleri geniş biçimde akademik düzeyde verilmiş*”.

3.Kazanımlar/Becerilerle İlgili Olanlar

1.Araştırma kapsamında bulunan öğretmenlerin büyük çoğunluğu, programda yer alan “kazanımların, dersin amaçlarını gerçekleştirecek biçimde düzenlenmediği” görüşündedir. Bu oran, genel ve Anadolu lisesi

öğretmenlerinde dörtte üç (%74.2); meslek lisesi öğretmenlerinde beşte dört (%82.5); özel lise öğretmenlerinde yaklaşık üçte ikidir (%61.5). Kıdem ve mezuniyet değişkeni de benzer sonuçları vermektedir.

2. Anadolu, meslek ve özel liselerde görev yapan öğretmenlerin yaklaşık yarısı (%44.7; %41.8; %42.9), 2005 Türk Edebiyatı Dersi öğretim programında “konu alanındaki çok üst düzey bilgi ve becerilere yer verildiği” görüşündedir. Genel lise öğretmenleri bu görüşe yaklaşık beşte iki oranında katılmıştır (%39.3). Kıdem ve mezuniyet değişkeninden de benzer bulgular elde edilmiştir.

3. Araştırma grubunda bulunan genel ve meslek lisesi öğretmenlerinin beşte dörtten fazlası (%85.5; %86), Anadolu lisesi öğretmenlerinin yaklaşık dörtte üçü (%73.9), özel lise öğretmenlerinin yaklaşık üçte ikisi (%64.2), 2005 programındaki kazanımların, öğretme-öğrenme süreçlerine uygun düzenlendiği görüşüne katılmamaktadır. Her üç kıdem grubunda bulunan öğretmenlerin beşte dört oranındaki kısmı da (%76.8; %85.3; %80.9) aynı görüşü paylaşmaktadır. Mezuniyet değişkeni de benzer bulguyu vermektedir.

4. 2005 programındaki kazanımları, öğretme-öğrenme süreçlerine uygun bulmayan öğretmenler, sırasıyla şu gerekçeleri göstermişlerdir: 1. “Kazanımlar, öğrencilerin ilgi, gereksinim ve beklentilerine uygun biçimde düzenlenmemiş”. 2. “Kazanımlar, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri esas alınarak düzenlenmemiş” 3. “Kazanımları uygulayabilmek için verilen süre yeterli değil”.

5. Araştırma grubunu oluşturan öğretmenler, “Metnin oluşumuyla ilgili kazanımlar”ı, ilk sırada öğrenci düzeyine uygun bulunmayan konu alanı kazanımları olarak göstermişlerdir. Bunu sırasıyla, “Edebî metnin özellikleriyle ilgili kazanımlar”, “Şiir inceleme yöntemiyle ilgili kazanımlar” izlemektedir. Öğrenci düzeyine uygun bulunmayan kazanımların “metin” ve “edebî metin”le ilgili olması, 2005 programının hazırlanma gerekçesi olan “metin odaklı öğretim” yaklaşımının yeterince uygulanmadığını ortaya koymaktadır.

6. Araştırmada görüşlerine başvuru alan genel ve meslek lisesi öğretmenlerinin neredeyse tamamı (%93.6; %98.2), Anadolu lisesi öğretmenlerinin beşte dörtten fazlası (%87.2), özel lise öğretmenlerinin yaklaşık beşte dördü (%78.5), 2005 programındaki becerileri, öğrencilere kazandırma güçlükleri çekmektedirler. Kıdem ve mezuniyet değişkeni de yaklaşık oranda aynı bulguyu vermektedir. Öğretmenlerin kazandırmada güçlük çektikleri ilk üç beceri şunlardır: “Eleştirel düşünme”, “Araştırma-sorgulama” ve “Yaratıcı düşünme”. Öğretmenler, becerileri kazandırırken yaşadıkları sorunların başında, “Programda çok sayıda alt beceriler olmasını” ve buna bağlı olarak “süre” sıkıntısı yaşamalarını belirtmişlerdir. Becerileri kazandırmada öğrencilerde gözlenen “ön öğrenme eksiklikleri” de buna eklenebilir.

4.Etkinliklerle İlgili Olanlar

1.Araştırma kapsamında bulunan genel ve Anadolu Lisesi öğretmenlerinin yaklaşık beşte dördü (%79; %78.2), meslek ve özel lise öğretmenlerinin neredeyse tamamı (%94.7; %92.9), 2005 programında yer alan etkinliklerin, programda öngörülen kazanımları “yeterince gerçekleştiremediği” görüşündedir. Kıdem ve mezuniyet değişkenleri de, yaklaşık oranlarda aynı sonucu vermektedir.

Öğretmenler, etkinliklerin, kazanımları gerçekleştirememe nedeni olarak, sırasıyla şu üç gerekçeyi göstermişlerdir: 1. “Sınıf ortamında gerçekleştirilmesi zor çok sayıda etkinlik var” 2. “Etkinlikler, sınıf ortamında sunulabilecek kadar işlevsel değil”. 3. “Etkinlikler, öğrenci grupları veya sözcülerinin kendi başlarına düzenleyip sergileyebilecekleri nitelikte düzenlenmiş değil”.

2.Öğretmenler, etkinliklerin kazandırılmasında, öncelik sırasına göre, “Soru-cevap”, “Açıklama”, “Tartışma”, “Karşılaştırma”, “Canlandırma”, “Problem çözme”, “Beyin fırtınası” yöntemlerini uyguladıklarını belirtmişlerdir. 2005 programın hazırlanma gerekçesi olan “Yeniden yapılandırma”nın, sıralamanın alt basamağında yer alması, sınıf ortamında uygulanma zorluğunu ortaya koymaktadır.

3.Araştırma kapsamına giren genel, Anadolu ve meslek lisesi öğretmenlerinin beşte dördten fazlası (%82; %82.9; %87.7), 2005 programında öngörülen etkinlikleri yapma veya katılma konusunda öğrencileri, yeterince istekli bulmamaktadır. Özel lise öğretmenlerinin yaklaşık üçte ikisi (%64.3), bu seçeneğe katılmıştır. Kıdem ve mezun değişkeni de benzer bulguyu ortaya koymuştur.

Öğrenciler şu beş etkinliği yapmaya veya katılmaya isteklidirler: 1.“Sınıfta işlenen metinler hakkında yorumlar yapmaya”, 2.“Şiir okuma yarışmalarına katılmaya”, 3.“Kişisel olarak hazırladıkları ödevleri sınıf ortamında sunmaya”; 4.“Roman/hikâye, tiyatro ve önemli belgesellerin CD, VCD, DVD’lerini sınıfa getirip arkadaşlarına izletmeye”; 5.“Roman veya kısa oyun karakterlerini canlandırmaya”.

4.Araştırma kapsamında bulunan öğretmenler, 2005 programında öngörülen etkinlikleri gerçekleştirmek için sırasıyla şu basılı ve yazılı kaynaklardan yararlandıklarını belirtmişlerdir: 1.“Okutulan ders kitabından”, 2.“Alanla ilgili bilimsel kaynaklardan”, 3.“Ünlü şairlerin şiir kitaplarından”, 4.“100 Temel Eserden”, 5.“Yardımcı ders kitaplarından”.

5.Araştırma kapsamında görüşlerine başvuru alan öğretmenler, etkinliklerin gerçekleştirilmesinde ilk sırada “bilgisayar ve interneti” kullandıklarını belirtmişlerdir. Bunu sırasıyla, *projektör, tepegöz, kasetçalar, video* izlemektedir. *Televizyon ve teyp* ise sıralamanın alt basamaklarında yer almaktadır.

5.Ölçme-Değerlendirmeyle İlgili Olanlar

1.Öğretmenlerin yaklaşık yarısı (%47.5), görev yaptıkları okul tipi, meslek kademeleri ve mezuniyet çıkışı ne olursa olsun, öğrencilerinin sınıf içi etkinliklerini değerlendirirken, “Her ünite için değil, önemli buldukları üniteler için” izleme testleri uygulamaktadır. Anadolu lisesi öğretmenlerinin yarısı (%53.2) ise, “her ünite sonunda izleme testleri” uyguladıklarını belirtmiştir.

2.2005 programında öngörülen kazanım ve becerilerin yoklanmasında öğretmenler, ilk sırada “Çoktan seçmeli soru tipini” uyguladıklarını belirtmişlerdir. Bunu, birbirine yakın puanlarda “Boşluk doldurma tipi” ile “Kısa cevaplı soru tipi” izlemektedir. “Açık uçlu soru tipi” ile “Uzun cevaplı soru tipi” en az kullanılan soru tipleridir.

3. Anadolu ve meslek lisesi öğretmenlerinin yaklaşık üçte ikisi (%61.7; %62.5), öğrencilerinin okul dışı başarısını değerlendirirken; genel ve özel lise öğretmenlerinin yarısı (%54.8; %50), “kısmen” değerlendirebildiklerini belirtmişlerdir. 1-10 yıl kıdem grubunda bulunan öğretmenler ile 21 yıl üzeri kıdemi bulunan öğretmenlerin yaklaşık yarısı (%47.1; %42.9), 11-20 yıl kıdem grubunda bulunan öğretmenlerin yaklaşık üçte ikisi (%64.2), öğrencilerin okul dışı başarısını değerlendirmektedir. Fen-Edb Fakültesi çıkışlı öğretmenlerde bu oran (%56.3), Eğitim Fakültesi çıkışlı öğretmenlerde ise yarıya yakındır (%47.2).

Öğretmenlerin, öğrencilerinin okul dışı etkinliklerini değerlendirirken en çok “kitap okuma değerlendirme ölçeğini” kullandıkları anlaşılmaktadır. Bunu “Hikâye ve roman okuma gözlem formu” ile “Öğrenci ürün dosyası (portfolyo) değerlendirme formu” izlemektedir. “Grup değerlendirme gözlem formu” ise, öğretmenler tarafından çok az kullanılmaktadır.

Araştırma kapsamında görüşlerine başvurulmuş öğretmenler, yeni programı uygularken, yaşadıkları sorunları öncelik sırasına göre şöyle belirtmişlerdir: 1. “Etkinlikler, sınıf ortamında uygulanacak kadar işlevsel değil”. 2. “Yeni programın temel felsefesi hakkında yeterince bilgilendirilmedi”. 3. “Yeni program öğrencinin yaşı ve algılama düzeyinin üzerinde akademik derinlik isteyen bilgiler içeren kapsamlı bir çerçevede hazırlanmış”. 4. “Yeni programda gerçekleştirilmesi öngörülen kazanım ve becerilerin hepsi öğrencilerin ilgi, gereksinim ve beklentilerine uygun değil”. 5. “Etkinliklerin ağırlıklı olarak öğrenci grupları veya grup sözcüleri tarafından sınıf ortamında sergilenmesi pek mümkün olmadı”. 6. “Etkinliklerin sunulmasında süre yeterli olmadı”.

ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma bulgularına dayanılarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir. Buna göre;

1. Programda gerçekleştirilmesinde güçlük çekilen, nitelik açısından yüksek ve çok sayıda **amaç** bulunması, amaçların yeniden ele alınmasını gerektirmektedir. Öncelikle, program hazırlama aşamasında ihmal edilen **amaç analizi** yapılmalıdır. 1976, 1985, 1998, 2002, 2008 yıllarında yapılan alan araştırmaları bulguları, program amaçlarının, Millî Eğitimin ve dersin genel amaçlarını gerçekleştirilmede yetersiz kaldığını ortaya koymuştur. Bu nedenle, hazırlanan taslak amaçların, farklı sosyo-ekonomik bölgelerde yaşayan öğrenciler üzerinde test edilmesi, alınan dönütlere göre yeniden geliştirilip düzenlenmesi doğru bir yöntem olacaktır.

2. Türk Edebiyatı dersinin, 2005 program kılavuzunda belirtilen “**özel uzmanlık 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 çözümlenebilen ve yorumlayabilen, benzer ve farklı metinleri birbiriyle karşılaştırıp bunlardan sonuçlar çıkarabilen öğrenciler yetiştirmek**” hedefi, -araştırma bulgusundan ortaya çıktığı üzere- lise düzeyi öğrencileri için yüksek bir hedef olarak değerlendirildiğinden, uygulamalı alan araştırmalarıyla test edilerek, öğrenciye görelilik ilkesine göre yeniden düzenlenebilir.

3. Araştırma bulgusundan elde edildiği üzere, **kazanımların** çok üst düzey bilgi ve becerileri kapsamı ve kimilerinin akademik derinlikte olması, öğrencinin öğrenme düzeyi, algılaması ve yeteneği dikkate alınarak yeniden düzenlenmesini gerektirmektedir. Kazanımların da amaçlarda olduğu gibi konu alanı ve öğretim süreçlerine uygun olarak yeniden ele alınması gereğini ortaya koymaktadır.

4. Sınıf ortamında çok sayıda alt beceriyi gerçekleştirmek yerine önemli ve birbirine bağlı temel becerileri pekiştirmek daha uygun olacaktır. Lise düzeyinde kazandırılmasında zorluk çekilen eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, araştırma-sorgulama ve problem çözme gibi çok önemli becerilerin ilköğretim kademelerinde düzeye göre başlatılarak geliştirilmesine önem verilmelidir.

5. Programda öngörülen ancak işlevsel nitelik taşımayan ve sınıf ortamında uygulanma olasılığı olmayan **etkinlikler** elenmeli, öğrencinin ilgi duyduğu, sınıf ortamında kişisel olarak ve grup çalışmalarıyla sergileyebileceği, kendisini geliştirebileceği ve gelecekteki yaşantısında da kullanabileceği nitelikte olanlar öncelenmelidir.

6. Etkinliklerin gerçekleştirilmesinde yararlanılan yazılı ve basılı kaynaklar ile görsel ve işitsel araçların çeşitlendirilmesi, öğretimin zenginleştirilmesi ve kalıcılığının sağlanması açısından önem taşımaktadır. Öğrenme, çok uyaranlı ortamlarla desteklenerek geliştirilmelidir. Ancak, bunun için öncelikle okullarda eğitim teknolojisinin altyapısı oluşturulmalı, öğretmenlere teknolojik ürünleri kullanma konusunda sürekli eğitim seminerleri ve kurslar düzenlenmelidir. Bu konuda sorumlu kurum ve kuruluşlara büyük görevler düşmektedir.

7.Öğrenci ders dışı okumalara yönlendirilmeli, 100 Temel Eserin dışında, günün önemli edebiyat, sanat ve kültür olaylarıyla ilgili kitapları okuması ve oyunları izlemesi sağlanmalı, söz konusu etkinliklere güdülenen öğrenci ödüllendirilebilmelidir.

8.Test tekniği, uygulamada yaygın biçimde kullanılmasına rağmen yazın öğretiminin doğasına aykırıdır. Öğrencinin bütüncül düşünme ve algılaması, anlama ve anlatma becerilerinin gelişmesi açısından olumsuzluk yaratmaktadır. Bu nedenle öğrencinin anlatma, yazma ve yorumlama becerilerinin gelişimini sağlayan ölçme araçları öncelenmelidir. –Araştırma bulgusundan da elde edildiği üzere- öğretmenler, ders dışı etkinliklerde öğrenciyi değerlendirmek ve onları kitap okumaya güdülemek amacıyla kitap okuma ölçeğini kullanmayı sürdürmelidirler.

9.Ders kitaplarına alınan metinler, kimi gelişmiş ülkelerde olduğu gibi değişik sosyo-kültürel çevrelerdeki öğrenciler üzerinde test edilerek seçilmelidir. Öğrencinin ilgisini çeken, onun okuma alışkanlığını ve estetik beğenisini besleyip geliştirecek nitelikteki metinler olmalı, hatta bu bağlamda ders kitabı, metin okuma kitabına dönüştürülmelidir. Bu nedenle, MEB tarafından yapılan anket bulgularında da vurgulandığı üzere, ders kitabındaki dilleri anlamayı zorlaştıracak kadar ağır, öğrencinin ilgisini ve merakını çekmeyen uzun metinler elenmelidir.

10.Yapılan araştırma bulgusundan, ülke genelindeki okullarda bilgisayar kullanımında bir yaygınlaşma olmasına rağmen, öğretimde yararlanılan temel kaynak olma özelliğini koruduğu için öncelikli öneme sahip olan ders kitapları, konu alanı uzmanlara yazdırılmalı ve günün gereksinimlerine göre yenilenmeleri sağlanmalıdır.

11.Köklü ve geniş kapsamlı, yeni anlayışta hazırlanan öğretim programları daha geniş süreye yayılarak, öğretim sürecini etkileyen tüm öğelerin hazır hale getirilerek uygulamaya geçilmesi daha doğru bir yaklaşım olacaktır.

12.Yeni yaklaşım ve yöntemlerin yerleştirilmesinde yadsınamaz ağırlığı olan öğretmen eğitimi, öncelikle önemsenmesi gereken bir alandır. Özellikle de alan eğitimcisinin yetiştirilmesi, ayrı bir öneme sahiptir. Bu bağlamda bir öğrenme kuramı olarak yapılandırmacı yaklaşımın ne olduğu, felsefesi hakkında uygulama başlamadan önce tüm öğretmenlerin bilgilendirilmesi gerekirdi. Yedi bölgeden seçilen öğretmenlere verilen bir haftalık kursun, sistemi ve kuramı öğretmede yeterli olamayacağı açıktır. Öğretmenlerin tümünün bilgilendirilmesi dışında, yeni yöntem ve tekniği, sınıf ortamında nasıl uygulayacaklarına ilişkin rehber kitaplar hazırlanıp gönderilmelidir. Ayrıca, alan uzmanları ve yetkililerle görüşebileceği, sorunlarını aktarıp çözümler bulabileceği iletişim ortamları sağlanmalıdır.

13.2005 Türk Edebiyatı Dersi öğretim programının “metin odaklı sınıflama” esasına göre hazırlanması olumlu bir adımdır. Ancak, programın kazanımları, beceri ve etkinlikleriyle öğrenciye görecelik ilkesi esas alınarak öğrenci düzeyine indirgenmelidir.

14.Program içeriği ile süre uyumu sağlanmalıdır. Öğrencinin öğrenme düzeyinin üzerinde, dilleri ağır, çok uzun metinler çıkarılırsa süre yeterli olabilir, ders daha verimli işlenebilir.

15.Türk Edebiyatı Dersi öğretim programı, meslek liseleri için bu okulların temel hedefi ve gelecekteki işlevleri göz önünde bulundurularak ayrıca hazırlanmalıdır.

16.Her lise tipi ve sınıf düzeyi için program sonuçlarını alınan dönütlerle değerlendiren, bütünlük sağlaması açısından ilköğretim Türkçe programını da içine alan Türk Dili ve Edebiyatı Program Geliştirme merkezi kurulup sürekli ve verimli çalışması sağlanmalıdır.

KAYNAKLAR

- Aksaçlıoğlu, A.G ve Yılmaz, B. (2007). Öğrencilerin televizyon izlemeleri ve bilgisayar kullanmalarının okuma alışkanlıkları üzerine etkisi. *Türk Kütüphaneciliği* 21 (1).
- Aktaş, Ş. (2006). *Edebiyat yıllığı*, Kritik Yayınları: Ankara, 153-156.
- Alkan, C. (1992). *Eğitim ortamlarının düzenlenmesi*. A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları: Ankara.
- Arıcı, Ali F. (2005). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma durumları*. A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi: Erzurum.
- Aytaç, G. (1999). *Genel edebiyat bilimi*. Papirüs Yayınları: İstanbul.
- Balcı, V. (2002). *Liselerde Türk dili ve edebiyatı öğretiminin değerlendirilmesi*. A.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi: Eskişehir.
- Balcı, A. (2009). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlık ve ilgileri üzerine bir araştırma*. G.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi: Ankara.
- Büyükoztürk, Ş. (2008). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (9. baskı). Pegem Yayınları: Ankara
- Çotuksöken, Y. (2002). Edebiyat dersleri üzerine gözlemler. *Nasıl Bir Edebiyat Eğitimi*. Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği, Beyoğlu Şubesi Yayınları: İstanbul.
- Doğan, H. (1972). *Türk ortaöğretim sisteminin değerlendirilmesi*. MEB Yayınları: İstanbul.
- Dökmen, Ü. (1994). *Okuma becerisi, ilgisi ve alışkanlığı üzerine psiko-sosyal bir araştırma*. MEB Basımevi: Ankara.
- EARGED. (2007). Öğrenci Merkezli Eğitim. Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. MEB Yayınları: Ankara.
- Ergin, Â. (1991). Yabancı dil öğretiminde eğitim araçlarından yararlanma. *A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, C.23, S.28. Ankara.
- Eroğlu, G. (1999). *Gazi üniversitesine bağlı eğitim fakültelerinden mezun öğretmenlerin öğretmenlik davranışları ile yeterliliklerine ilişkin görüşleri*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi: Ankara.

- Gökçe, E. (1999). *İlköğretim öğretmenlerinin yeterlilikleri*. A.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Halman, T. (2004). Türkiye’de eleştiri ve özgün kurumlar. *Edebiyat İlmi ve Problemleri Sempozyumu, 23-25 Eylül 2003*, Gazi Sosyal Bilimler Araştırma ve Geliştirme Derneği: Ankara.
- Hastaoğlu, H.(1986). *İlköğretim ikinci kademedeki Türkçe eğitimi*. A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi: Ankara.
- İşıksalan, N. (1998). 1992 Türk dili ve edebiyatı ders programı ile MEB lise 1.sınıf ders edebiyat kitabının değerlendirilmesi. *MEB Dergisi*. S.140, Ankara.
- İpşiroğlu, Z. (2002). *Nasıl bir edebiyat öğretimi*. Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği. Beyoğlu Şubesi Yayınları: İstanbul.
- Kantemir, E. (1976). *Türkiye’de liselerde Türk dili ve edebiyatı öğretimi*. MEB Yayınevi: İstanbul.
- Kavcar, C. (1999). *Edebiyat ve eğitim*. Engin Yayınevi: Ankara.
- Küçük, S. (1998). *Şehirleşmenin ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin okuma anlama becerilerine etkileri*. G. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi: Ankara.
- MEB. (2008). *Ortaöğretim programları ile ders kitaplarını değerlendirme çalışması* : 27-28 Ağustos, Kızılcahamam, Ankara.
- MEB. (2005). *Türk edebiyatı dersi öğretim programı ve kılavuzu*. MEB Yay: İstanbul.
- Özbay, M.(2003). Türkçe öğretiminde hedef-araç ilişkisinin ders kitabı örneğinde değerlendirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları: Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı*, S.13. s.59-69. Niğde.
- Özçiçek, N. (1983). *Ortaokullarda Türkçe öğretiminin etkinliği*. A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi: Ankara.
- Saraç, C. (2006). Türk dili ve edebiyatı öğretmeni adaylarının fen-edebiyat fakültelerinde karşılaştıkları problemler. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, C:14, No: 2.
- Sever, S. (1985). *Türk dili ve edebiyatı öğretimi*. A.Ü Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- Variş, F. (1985). *Eğitimde program geliştirme teori ve teknikleri*. A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları: Ankara.

SUMMARY

It is necessary to take the problems of teaching writing in Turkey as a multifunctional whole that is bound to each other. It is possible to group them as basic philosophy and principles, objects and aims of the lesson, new approaches and methods, the tools of education, course books, the quality and education of teacher. But the most important thing is to talk about the change of writing instruction.

Many reforms have been begun and applied in a lot of systems such as economy, politics, law, democracy, human rights and education since 1980s, in our country which is in the process of entrance to the European Union. But, the expansion and speed of technological revolution in the last century has taken the developed industry countries to the process of education reform and the race accelerates among power relations. It is necessary to prepare a strong education infrastructure in order to constitute qualified and quantitative criterion that is suitable for the education standards of AB countries, to accelerate the entrance to knowledge society and to view the development in the world. Programme development studies, teacher training politics, course book, criterion teaching materials and evaluation situations have begun to change for humans’ quality in every degree of education that new world requires. Student centered models are determined as the general characters of the education system. The basic philosophy of education

programmes is defined and **constructivist approach** which is a part of learning theories is adopted.

Constructivism which is a theory of knowledge and learning, for this characteristic it has, puts the learner at the center. Knowledge is learned, constructed and used by the learner. Knowledge is not taken from a person, a source or a power, it is not repeated but it is reconstructed by being transferred in this approach.

One of the programmes in the frame of this approach that has been prepared is **Turkish Language and Literature**. It is implied that the basic aim of literature teaching such as text analysis, evaluation, and interpretation is neglected by thinking that literature teaching is based on the history of literature not texts. It has become an obligation to use linguistic, semantics, interpretation, stylistics, each is a distinct science area in literature teaching by the way of text analysis. But, it is required to define that 2005 program was prepared by benefiting from disciplines such as linguistics, interpretation, semantics and it includes a variation of understanding. In this context, the necessity of analysis and evaluation of a text in terms of structure, expression, theme and intertext relations is implied.

The education programme of 2005 Turkish Literature course was constructed with **acquisitions** aimed, the wholeness of **“the units”**, and **activities** required for these acquisitions and **explanations** including strategies, methods for teachers in the process of education.

2005 Turkish Literature education programme defines the aim of the basic course as follows: to grow up students who can evaluate and understand every type of text which do not require a private speciality and who can analyze and evaluate every type of text especially art texts in terms of theme, language, expression and semantics who compare and contrast different