

İLKÖĞRETİM II. KADEME 2005 TÜRKÇE PROGRAMININ UYGULANABİLİRLİĞİNİN İLKÖĞRETİM MÜFETTİŞLERİNİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

The Evaluation of the Applicability of the 2005 Turkish Language Curriculum for Secondary Stage Primary Level Based On the Views of Primary School Educational Inspectors

H.İsmail ARSLANTAŞ¹
Nihat ŞİMŞEK²
A.İhsan KAYA³

Özet

Bu araştırma 2005 yılından itibaren uygulanmaya başlanan Türkçe programının uygulanabilirliğini müfettiş görüşleri doğrultusunda belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmaya veri oluşturmak için Kilis, Gaziantep, Mersin ve Adana illerinde görev yapan toplam 53 ilköğretim müfettişinin görüşlerine başvurulmuştur. Tarama (survey) yönteminin kullanıldığı bu araştırmada veri toplamak amacıyla 5'li likert tipi olarak hazırlanan ve 31 maddeden oluşan müfettiş görüşlerini belirleme ölçeği kullanılmıştır. Uygulanan ölçekle elde edilen bulgular SPSS 16.00 paket programı ile değerlendirilmiştir. Araştırma ile ortaya konan sonuçlara bakıldığında, ilköğretim müfettişlerinin 2005 Türkçe programının etkililiği ve uygulanabilirliği hakkında olumlu görüşte oldukları anlaşılmış, müfettişlerin programa yönelik görüşlerinin cinsiyete, öğrenim durumlarına ve mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Türkçe Dersi, Türkçe Öğretimi Programı, İlköğretim Müfettişi

Abstract

This study examined inspectors' views on the effectiveness and applicability of new Turkish Language Curriculum, introduced in 2005. The participants of the study were 53 elementary school inspectors working in Kilis, Gaziantep, Mersin and Adana. These two large cities were chosen in order to have a representation of the whole country. A 31-item Likert type questionnaire was used to collect the data about inspectors' opinions. The data was analyzed using the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) 16.00. According to the results, the inspectors have positive attitudes about new curriculum's effectiveness and applicability. It was also found that the inspectors' attitudes did not differ significantly according to respondents' gender, education, and seniority.

Key Words: Turkish Course, Turkish Teaching Curriculum, Elementary School Inspectors

¹ Yrd.Doç.Dr., Kilis 7 Aralık Ünv., M.R.Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü. Kilis, adaca66@gmail.com.

² Yrd.Doç.Dr., Kilis 7 Aralık Ünv., M.R.Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü. Kilis, nihatsimsek@kilis.edu.tr.

³ Yrd.Doç.Dr., Kilis 7 Aralık Ünv., M.R.Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü. Kilis, aikaya@kilis.edu.tr.

GİRİŞ

Dil, insanlar arasında iletişim sağlayan ve bütün öğrenme faaliyetlerinde anahtar rol oynayan doğal bir araçtır. Dil edinimi ve eğitimi belli bir süreç içinde gelişir. Bireylerin öğrenmeye ve öğrendiklerini birleştirmeye olan doğal eğilimi, uygun yöntem ve teknikler kullanıldığında geliştirilebilir. İnsanın kendisini ve çevresindeki olayları anlamaya çalışırken kurduğu düşünce dünyası, kavramlar ve kavramlar arasındaki ilişkilerle biçimlenir. İnsan, dil bütünlüğü içinde kazandığı değerlerle birlikte sosyalleşir ve dil yardımıyla öğrenme, öğrendiklerini uygulama, yorumlama gibi birtakım düşünme ve ifade etme faaliyetlerinde bulunur. Türkçe öğrenimi, anlama, yorumlama, iletişim kurma becerilerinin gelişmesine yönelik olan dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma öğrenme alanları ile dil bilgisinden oluşur. Sözü geçen öğrenme alanları birbiriyle etkileşim hâlinde olduğundan bir bütünlük içinde ele alınmalıdır (MEB, 2005a).

Anadili, bireylerin evrene ve olaylara bakış açısını belirlemede temel faktörlerden biridir. Birey, duyu ve düşüncelerini en iyi şekilde kendi dilinde ifade edebilir. Özdemir (1983: 18–30)'e göre evreni söze dönüştürme, sözcükleştirme anadilin toprağında gerçekleştirilebilir. Böyle olunca da anadilin söz değerleriyle adlandırıp adlandıramadığımız bir düşünce, düşünce biçimini ve niteliğini kazanmamıştır daha. Sözelimi kimileyin bir şeyi adlandırmak isteriz, gelgelelim "dilimin ucunda ama adlandıracak sözü bulamıyorum" deriz. Gerçekte dilimizin ucuna gelen bir şey yoktur. O düşünce anadilin söz değerleriyle biçimlenmedikçe, söze dönüşmedikçe düşünce niteliğini taşımaz. Ana dili eğitimi "yakın ve uzak çevrede kendiliğinden işleyen öğrenme sürecinin daha düzenli, daha etkin ve daha güncel olması için gelişmelere doğrudan müdahale etmek ve duruma uygun etkinlikler düzenlemek" olarak değerlendirilebilir (Demir ve Yapıcı, 2007). Dil eğitimi öğretici bilgilerle sınırlamak uygun değildir. Çünkü dil, bireye yaşamı tanıtır ve aynı zamanda bireyi sosyalleştirir. Bireyin yaşamında bu kadar önemli olan bir öğretimin öğrenme sürecinin doğru tasarlanması ve verilmesi gerekmektedir.

Anadili öğretiminin amaçları; anlama gücünün geliştirilmesi, anlatım beceri ve alışkanlığının kazandırılması, dinleme ve okuma alışkanlığı ve zevkinin oluşturulması, kişisel aktif ve pasif söz varlığının zenginleştirilmesi, temel dil bilgisi kurallarının öğretilmesi ve dil bilinci ile sevgisinin oluşturulmasıdır (Kavcar ve Oğuzkan,1995). Ayrıca, Türkçe programına göre, öğrencinin görsel okuma ve görsel sunu becerisi kazanması da temel amaçlar arasında gösterilmektedir. Çocuğun okulla birlikte çevresini, toplumunu, kültürünü tanıması bu bilgileri geliştirmesi ve kendini ifade etmesi ana dili öğretimindeki başarı ile doğru orantılıdır. Ana dili öğretiminin bireylere doğru, açık ve etkili bir iletişimi gerçekleştirebilecek dilsel becerileri kazandırma, onların düşünce güçlerini geliştirme, yetkinleştirme ve toplumsallaştırma süreçlerine katkıda bulunma gibi temel amaçları vardır (Sever, 2000: 5).

Ülkelerin sosyal, bilimsel, ekonomik ve kültürel kalkınmasının anahtarını kaliteli bir eğitim oluşturur. Demokratik değerleri yaşama geçirmek

ve refah toplumu olmak isteyen ülkeler eğitimle bu hedeflere ulaşabileceklerdir. Kalkınmanın temeli olan bu yeterlilikleri fark eden Avrupa Birliği'ne üye ülkeler, bilgi paylaşımının temel alındığı "ERASMUS" projeleriyle birçok kaynağı ortak kullanmakta, öğrenen ve öğreten üniversite yoluyla rekabet düzeyi yüksek insanlar, dolayısıyla da Avrupa Birliği bilgi toplumunu oluşturmayı hedeflemektedirler. Bu gelişmeler, eğitilmiş insan, öğrenme ve öğretme süreçleri, bilgi tabanı (ne öğrendiğimiz-ne öğreteceğimiz) gibi kavramların güncellenmesini zorunlu kılarken bu değişime uyum sağlayabilecek bireylerin yetiştirilebilmesi için çağdaş gelişmeler ışığında eğitim programlarının yeniden oluşturulması zorunluluğunu da beraberinde getirmiştir (Çelik, 1997: 29-38).

Ülkemizin katıldığı uluslararası akademik karşılaştırma sınavlarında III. Uluslar Arası Matematik ve Fen Bilgisi Çalışması (The Third International Mathematics and Science Study -TIMSS 1999), Uluslar Arası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi (Progress in International Reading Literacy Study- PIRLS 2001), Uluslar Arası Öğrenci Değerlendirme Projesi (Program for International Student Assessment- PISA 2003) gibi sınavlarda ortaya çıkan durum da eğitim sisteminde köklü bir reforma ihtiyaç duyulduğunu ortaya koymuştur. Bunun üzerine son 10- 15 yıl içerisindeki eğitim araştırmaları, yüksek lisans ve doktora tezleri, toplumsal kesimlerden gelen dönütler de dikkate alınarak "Nasıl bir insan?" sorusu çevresinde programlar oluşturulmuştur (MEB, 2005b).

Günümüzde öğretmen ve konu merkezli eğitim anlayışının hem bireysel hem de toplumsal ihtiyaç ve beklentileri karşılayamadığı anlaşılmıştır. Çünkü bu anlayış, eğitimde bireylere "ne öğretilim?" sorusuna odaklanmıştır. Yeni bilgi ve fikirler üretmek yerine birikmiş bilgiyi bireylere aktarmak esas alınmıştır. Bu anlayış bireyleri üretici olmaktan çok tüketiciliğe yöneltmenin yanında bireylerin ve toplumun sağlıklı gelişmesini en azından yavaşlatmıştır. Bu geleneksel anlayışın yerine öğrenciyi merkeze alan, bilgi aktarmak yerine bireylerin zihni potansiyelini harekete geçiren, pasif dinleyici olmak yerine öğrenmeye aktif olarak katılan bir eğitim anlayışını hayata geçirmenin zorunlu olduğu ortaya çıkmıştır. Bu duruma bağlı olarak son zamanlarda eğitim programlarını yeni anlayışa göre düzenlemek için bazı çalışmalar başlatılmıştır.

Günümüzde bilgiyi tüketmekten çok bilgiye süratle ulaşmak, aktif olarak kullanmak ve yeni bilgiler üretmek ön plana çıkmıştır. Artık bireylerden onlara aktarılan bilgileri alıp aynen kabullenmelerinden ziyade o bilgiye yorum ve anlam katarak yeniden şekil vermeleri istenmektedir. Bu anlayış doğrultusunda MEB, bütün öğrencilerin bir kabul edildiği, katı, ezberci, üretimden uzak, her türlü etkinlik, yönlendirme ve değerlendirmenin öğretmen tarafından güdüldüğü davranışçı (Behaviourist) yaklaşımlardan; çoklu zekâ, aktif öğrenme gibi yapılandırmacı (Constructivism) öğrenme yaklaşımlarının benimsendiği bir anlayışa yönelmiştir. Bu eğitim sürecinde öğrenci merkezli bir anlayışla, öğrencinin zihinsel becerilerini geliştirmeye ve bilgiyi yapılandırmasına ağırlık verilmiştir. Böylece anlayabilen,

sınıflayabilen, tahmin edebilen, analiz, sentez ve değerlendirme yapabilen, zihinsel ve üst düzey beceriler yanında araştıran, yorumlayan, ifade edebilen, iletişim kurabilen girişimci bireyler, dolayısıyla da küreselleşen dünyada bilgi üreten bir toplum yetiştirmek hedeflenmiştir (Güneş, 2004).

Okulda öğrencilere verilecek bilginin işlevsel olması gerekmektedir. Öğrenci aldığı bilgiyi dış dünyada kullanmalı, paylaşmalı ve artırmalıdır. Öğrencilere, sınıf içerisinde kalan ve kuru bilgi yükleri hâlinde belli bir süre zihinde yer eden bilgiler yerine özlü, işlevsel, pratik ve yeni bilgiler kazandırılmalıdır. Çünkü bilgi toplumuna özgü yaşam, bireyde analitik, çok yönlü, eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi gerektirmektedir (Şimşek, 1997: 7–8). İşte bu özellikleri esas alan yapılandırmacılık, öğretimle ilgili bir kuram değil, bilgi ve öğrenme ile ilgili bir kuramdır. Bu kuramda bilginin tekrarı değil, bilginin transferi ve yeniden yapılandırılması söz konusudur (Şaşan, 2002). Söz konusu kurama göre öğrenenler, aktif öğrenendir; kendi bilgilerini yapılandırır ve bir sünger gibi, yeni bilginin pasif alıcıları olmazlar (Sewell, 2002: 24; Özden, 2006: 519). Bu bağlamda öğrenenler kendi düşünce ve yorumlarını geliştirirler. Öğrenme, aktarılan belirli bir bilgi kümesini almayı değil, öğrenenlerin etkili düşünme, usa vurma, sorun çözme ve öğrenme becerilerini kazanmasını içerir (Alkan, Deryakulu ve Simsek, 1995: 57).

Martha ve Deborah (2000: 130–133) ‘a göre yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğrenme ortamlarında yazma becerisi değerlendirilirken öğrenme süreci dikkate alınmalıdır. Öğrenci bilgiyi oluşturabilmeli, dış dünya ile sınıfı bütünleştirebilmeli, tartışma ortamlarına katılıp sonuç çıkarabilmeli ve bunları da yazma metnine katabilmelidir. 2005 ilköğretim Türkçe programının, yapılandırmacı öğrenme anlayışına uygun olarak hazırlandığı söylenebilir. Çünkü bu program, teorik bilgi aktarımından ziyade bilginin aktif şekilde öğrenilmesini ve öğrencinin öğrenmeye aktif katılımını esas alır.

Geçmişten günümüze eğitimdeki gelişmelere bakıldığında bilginin doğasına ilişkin temel kabullerin öğrenme ve öğretme sürecini etkilediği görülür. Son yıllarda öğrenmenin bilişsel ve duyuşsal boyutları olan zihinsel bir süreç olduğu düşüncesini vurgulayan yeni kuramlar ön plana çıkmıştır. Ders öğretim programlarında mevcut durum üzerine yapılan araştırmalardan elde edilen birikim sonucunda eğitimin amaçlarını gerçekleştirmede yapılandırıcı öğrenme teorisinin faydalı fonksiyonel bir çerçeve sağladığı ve yeni açılımlar getirdiği vurgulanmaktadır (MEB, 2005b: 16).

2005 Türkçe programının “öğrenci merkezli” ya da “yapılandırmacı” yaklaşımdan hareketle etkinlik temelli, öğrencinin öğrenme sürecine aktif olarak katılmasını amaçlayan, dersler arası yatay ve dikey ilişkileri dikkate alan, sınıf içi ve sınıf dışı öğrenme deneyimlerini bütünleştirmeye önem veren bir anlayışla geliştirilmeye çalışıldığı görülmektedir. Bu özellikler dikkate alındığı zaman bu programın, ilköğretim düzeyindeki eğitime önemli katkılar getirme potansiyeli olduğu söylenebilir (Gömleksiz ve diğerleri, 2006: 34–39).

2005–2006 yılından itibaren uygulamaya konulan yeni ilköğretim programı çerçevesinde ilköğretim ikinci kademe Türkçe dersi programları yenilenmiştir. Yenilenen Türkçe programı ile ilgili hususlar hazırlanan

kılavuzda etraflıca açıklanmıştır. Yeni ilköğretim programında, hazırlanan kılavuzda da belirtildiği gibi, programın esasını şu özellikler oluşturmaktadır:

1. Programlar etkinliklerle zenginleştirildi.
2. Ölçme değerlendirme anlayışında süreci de değerlendiren bir anlayışa geçildi.
3. Türkçeye duyarlılık tüm derslerin ana becerisi haline getirdi.
4. Türk dili bilinci ve tarih bilinci oluşturulması programın ana hedefleri arasında yer aldı.
5. Yeni öğretim programı nasıl öğretmekten çok, öğrenmeyi merkeze alan bir anlayışı esas aldı.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda öğrencilerin kazanımlar ve etkinlikler yoluyla dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma becerilerini geliştirmeleri yanında dilimizin imkân ve zenginliklerinin farkına vararak Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmaları da hedeflenmektedir. Ayrıca Türkçe Dersi Öğretim Programı'yla dinlediklerini, izlediklerini ve okuduklarını anlayan; duygu, düşünce ve hayallerini anlatan; eleştirel ve yaratıcı düşünen, sorumluluk üstlenen, girişimci, çevresiyle uyumlu, olay, durum ve bilgileri kendi birikimlerinden hareketle araştırma, sorgulama, eleştirme ve yorumlamayı alışkanlık hâline getiren, estetik zevk kazanmış ve millî değerlere duyarlı bireyler yetiştirilmesi amaçlanmıştır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda, kazanılan bilgi ve becerilerin daha verimli ve kalıcı olmasını sağlamak için çeşitli etkinliklere yer verilmiştir. Programdan beklenen başarının elde edilebilmesi için kılavuz kitaplar, programı tanıtan seminerler, programla ilgili örnek etkinlikler, örnek ders işlenişlerini içeren VCD'ler hazırlanmıştır. Programda ders basamaklarını anlatan öğretmen kılavuz kitapları ve derslerde kullanılması için tasarlanan CD'lerle de görsel ve işitsel destek sağlanmaya çalışılmıştır. Bakanlığın ilgili sitelerinde programla ilgili örnek etkinlikler ve detaylı bilgi verilmeye çalışılmıştır (Şentürk, 2007).

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yaklaşım olarak, öğrenme sürecinde öğrencinin birikim ve deneyimlerinden hareketle sorunlara çözümler üretmesini, öğrenme-öğretme etkinliklerinde öğrencinin gelişim düzeyinin dikkate alınmasını, dolayısıyla değerlendirmede öğretim sürecindeki gelişimin de önemli olduğu benimsenmiştir. Bu yaklaşımın temel hedefi, öğrencinin öğretmen rehberliğinde; etkili iletişim kurması, grup çalışmalarına katılması, öğrendiklerini aşamalı bir biçimde inşa etmesidir. Türkçe öğretiminin daha verimli olabilmesi için, öğrencinin derse etkin olarak katılmasının sağlanması, motivasyonunun sürekli olarak desteklenmesi gerekir.

Eğitim sistemi ve programlarda öngörülen amaçlarının gerçekleşip gerçekleşmediğini belirlemenin en bilinen yollarından biri denetimdir. İlköğretimde denetim denilince ilk akla gelen ise ilköğretim müfettişleridir. İlköğretim müfettişleri öğretimle ilgili uygulamaları bizzat yerinde görerek inceleme ve değerlendirme imkânına sahiptir. Müfettişler, öğretmenlerle birebir görüşmeler yaparak sınıf içi pek çok uygulamayı değerlendiren, kısa sürede programın geniş uygulama sahasını yakından görüp izleme ve

değerlendirme fırsatı bulan eğitimcilerdir. Zira onlar programın başarısı ve mevcut durumu ile ilgili gerçekçi ve objektif bilgilere doğrudan ulaşma imkânına sahiptir. Müfettişlerden elde edilecek -konu ile ilgili- verilerin programın geliştirilip olgunlaştırılmasında önemli yeri vardır.

İlköğretim müfettişlerinin belirtilen rollerinden biri de öğretmenlere mesleki yardım ve rehberliktir. Yeni programların anlaşılması ve uygulanması konusunda da ilköğretim müfettişlerine önemli görevler düşmektedir. Söz konusu eğitimciler, programlar konusunda da öğretmenlere rehberlik yapmak durumunda oldukları için programlardaki yenilikleri en iyi şekilde öğrenip öğretmenlere yardım etmekle yükümlüdürler. Bu nedenle yeni programların uygulanabilirliği konusunda ilköğretim müfettişlerinin gözlem ve incelemelerine dayalı görüşleri oldukça önemli veriler sağlayabilir.

Çalışmanın Amacı

Araştırmanın amacı, yenilenen ilköğretim Türkçe programının uygulanabilirliğini müfettiş görüşleriyle ortaya koymaktır. Bu çalışmada yenilenen Türkçe programın milli eğitimin temel ilke ve amaçlarına ne kadar uygun olduğu ve kazanımların içerik ve ölçme değerlendirme yönünden yeterli olup olmadıkları tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. İlköğretim müfettişlerinin 2005 Türkçe programının uygulanabilirliği konusundaki görüşleri nasıldır?
2. İlköğretim müfettişlerinin 2005 Türkçe programına yönelik görüşleri müfettişlerin; “cinsiyet”, “kıdem” ve “öğrenim durumuna” göre farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırma, ilköğretim müfettişlerinin Türkçe programı ile ilgili düşüncelerini ortaya koymak amacıyla onların görüşlerine başvurularak veri toplamaya dayalı nicel bir çalışmadır. Çalışma, tarama modelinde betimsel içerikli yapılmıştır. Karasar (1998:81)'a göre tarama modeli, iki veya daha fazla değişken arasında birlikte değişim varlığını ve derecesini belirlemek amacıyla yapılır.

Araştırmada kullanılan ölçme aracı, Şimşek (2009) tarafından ilköğretim müfettişlerinin sosyal bilgiler programı ile ilgili tutum ve düşüncelerini ortaya koymak amacıyla hazırlanan anketten yararlanılarak geliştirilmiştir. Ayrıca alanyazın taraması yapılarak ölçekteki bazı maddeler değiştirilmiş ve yeni maddeler eklenilmiştir. Sonrasında uzman kişilerin görüşleri esas alınarak bu görüşler doğrultusunda ölçüğe son şekli verilmiştir.

Bu şekilde oluşturulan ölçüğün güvenilirlik çalışması yapılmış; güvenilirlik katsayısı (Cronbach Alfa) .95 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, ölçüğün oldukça güvenilir olduğunu ortaya koymaktadır.

Ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, 3 değişkenden oluşturulan cinsiyet, kıdem ve öğrenim düzeyi gibi müfettişlere ait kişisel

bilgiler yer alırken, ikinci bölümde görüşleri belirlemeye yönelik hazırlanmış olan ölçek maddeleri yer almaktadır. Nihai ölçekte 30 madde yer almakta olup 5'li derecelendirme kullanılmıştır. Elde edilen verilerin işlenmesinde SPSS 16.0 paket programı kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde ve yorumlanmasında, t-testi ve Varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Çalışmada kullanılan nihai ölçek Kilis, Mersin, Gaziantep ve Adana illerinde görev yapan ilköğretim müfettişlerine uygulanmıştır. Toplanan anketlerden bazıları hatalı ve eksik olduğu için 53 tanesi değerlendirmeye alınmıştır.

Veriler, 5'li likert derecelendirmesi dikkate alınarak yorumlanmıştır. Derecelendirmede 1.00-1.80 (Hiç katılmıyorum), 1.81-2.60 (Katılmıyorum), 2.61-3.40 (Kararsızım), 3.41-4.20 (Katılıyorum), 4.20-5.00 (Tamamen katılıyorum) aralıkları kullanılmıştır.

BULGULAR ve YORUM

Araştırma ile ilgili veriler aşağıda tablolar halinde verilmiştir. Verilerle ilgili yorumlar tabloların altında gösterilmektedir.

Tablo 1. *İlköğretim II. Kademe Türkçe Programının Uygulanabilirliğine Dair İlköğretim Müfettişlerinin Görüşlerinin Ortalama ve Standart Sapmaları*

	Maddeler	Ort.	St.sp.
1	Ders kitapları programın felsefesine uygun olarak hazırlanmıştır	3.88	.72
2	Programda yer alan kazanımlar programın genel amaçlarına uygundur	3.96	.61
3	Haftalık ders saati programda yer alan kazanımların öğrenciye verilmesi için yeterlidir	3.66	.89
4	Kazanımlar öğrencilerin bilişsel gelişim özelliklerine uygundur	3.88	.57
5	Kazanımlar öğrencilerin duyuşsal gelişim özelliklerine uygundur	3.81	.62
6	Kazanımlar öğrencilerin psiko-motor gelişim özelliklerine uygundur	3.64	.76
7	Kazanımlar programda değer ve tutumları (dayanışma, hoşgörü, vatanseverlik, sorumluluk) kazandırabilecek niteliktedir.	3.81	.70
8	Kazanımlar programda öngörülen temel kavramları kazandırabilecek niteliktedir.	3.79	.76
9	Kazanımlarda yer alan ifadeler açık ve anlaşılır niteliktedir	3.86	.78
10	Programın içeriği öğrencinin seviyesine uygundur	3.64	.90
	Programın içeriği öğrencilerin ilgisini çeker	3.67	.75
12	Programın içeriği son bilimsel gelişmelere uygun olarak düzenlenmiştir	3.75	.82
13	Programın içeriği programın genel amaçları ile tutarlılık gösterir	3.90	.79
14	Programın içeriği yeterlidir	3.52	.97

15	Program konular arasında bütünlük sağlar niteliktedir	3.66	.70
16	Etkinlikler kolaylıkla uygulanabilir niteliktedir	3.52	.95
17	Etkinlikler öğrenci merkezli öğrenme stratejilerine (tartışma, araştırma...) uygundur	3.77	.86
18	Etkinliklerde çoklu zekâ kuramına yer verilmiştir	3.60	.94
19	Ünitelerin işleniş sırasındaki etkinliklerde, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı esas alınmıştır	3.84	.71
20	Programda diğer derslerle ilişkilendirmeler kolayca yapılmaktadır	3.30	.86
21	Programda gereksiz ifadeler yer verilmemiştir	3.32	.97
22	Program öğrenci merkezlidir	3.90	.71
23	Program derste kullanılacak yöntem ve teknikler konusunda öğretmenlere yol göstericidir	3.81	.80
24	Program öğretmenlere derste kullanacakları araç-gereçleri seçmelerine yardımcı olur	3.69	.84
25	Program evrensel değerleri içermektedir	3.64	.87
26	Programda değerlendirme yapılabilmesi için gerekli ölçütlere yer verilmiştir	3.66	.85
27	Öğretim programında öngörülen ölçme-değerlendirme yöntemleri, öğrencilerin gelişim düzeylerini dikkate alır niteliktedir.	3.52	.89
28	Ölçme ve değerlendirme yöntemleri (performans ödevleri, projeler...) kazanımları ölçmede etkilidir	3.49	.82
29	Program, ölçme ve değerlendirmede öğretmenlere rehberlik etmektedir	3.69	.82
30	Program temel dil becerilerini (dinleme, izleme, konuşma...) kazandırır niteliktedir	3.66	.95
	TOPLAM	3.86	.78

Tablo 1 incelendiğinde, Müfettişlerin 2005 Türkçe programının uygulanabilirliği ile ilgili görüşlerinin ortalamasının 3.30 ile 3.96 arasında değiştiği görülmektedir. Anket maddelerinin tamamına dair müfettiş görüşlerinin ortalaması 3.86'dır. Bu verilere göre, müfettişlerin Türkçe programının uygulanması ilgili görüşleri "Katılıyorum" düzeyindedir. Tablo 1'deki ortalamalara göre, anket maddelerine dair müfettiş görüşlerinin daha yüksek olduğu maddeler şunlardır: Madde 2. Programda yer alan kazanımlar programın genel amaçlarına uygundur (3.96), Madde 13. Programın içeriği programın genel amaçları ile tutarlılık gösterir (3.90), Madde 1. Ders kitapları programın felsefesine uygun olarak hazırlanmıştır (3.88), Madde 4. Kazanımlar öğrencilerin bilişsel gelişim özelliklerine uygundur (3.88), Madde 9. Kazanımlarda yer alan ifadeler açık ve anlaşılır niteliktedir (3.86).

Tablo 1'deki verilere göre yukarıda sıralanan beş maddeye dair müfettiş görüşleri ortalaması, anketin tümüne dair müfettiş görüşlerinin ortalamasına göre daha yüksek iken, anketin diğer maddelerine dair müfettiş görüşlerinin ortalamasının daha düşük olduğu görülmektedir.

Müfettişlerin, “Programda yer alan kazanımlar programın genel amaçlarına uygundur” maddesi ile ilgili görüşlerinin ortalaması (3.96) diğer maddelere göre en yüksek ortalamadır. Bu bulgu, dikkate değer bir veri olarak değerlendirilebilir. Bu veriye göre, ilköğretim müfettişlerinin Türkçe programına dair oldukça yeterli bilgiye sahip oldukları söylenebilir. 2005 Türkçe programının Yapılandırmacı öğrenme anlayışına uygun olarak hazırlandığı belirtilmektedir (Güneş,2004; MEB 2005a). Yeni program anlayışına göre, günümüzde bilgiyi tüketmekten çok bilgiye süratle ulaşmak, aktif olarak kullanmak ve yeni bilgiler üretmek ön plana çıkmıştır. Artık bireylerden onlara aktarılan bilgileri alıp aynen kabullenmelerinden ziyade o bilgiye yorum ve anlam katarak yeniden şekil vermeleri istenmektedir. Kavcar ve Oğuzkan (1995)Türkçe öğretiminin temel amacının, anlama gücünün geliştirilmesi, anlatım beceri ve alışkanlığının kazandırılması, dinleme ve okuma alışkanlığı ve zevkinin oluşturulması, kişisel aktif ve pasif söz varlığının zenginleştirilmesi, temel dil bilgisi kurallarının öğretilmesi ve dil bilinci ile sevgisinin oluşturulması olduğunu belirtmektedirler. Sever (2000:5) ana dili öğretiminin bireylere doğru, açık ve etkili bir iletişimi gerçekleştirebilecek dilsel becerileri kazandırma, onların düşünce güçlerini geliştirme, yetkinleştirme ve toplumsallaştırma süreçlerine katkıda bulunma gibi temel amaçları kazandırmak olduğunu ifade etmektedir. Belirtilen bu amaçların gerçekleştirilmesi için, öğrencilerin Türkçe derslerine etkin olarak katılmaları, okuyarak, yazarak, dinleyerek dil becerilerini kazanmaları ve aynı zamanda üretici bir düşünme biçimine sahip olmaları gerekmektedir. Dolayısıyla ilköğretim müfettişlerinin Türkçe programında yer alan kazanımların, programın genel amaçlarıyla uyumlu olduğunu belirtmeleri, 2005 Türkçe programının yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygun olarak hazırlandığını anladıklarını göstermektedir.

Tablo 1’e göre müfettiş görüşleri ortalamasının en düşük olduğu beş madde ise şu şekilde sıralanmaktadır: Madde 20: Programda diğer derslerle ilişkilendirmeler kolayca yapılmaktadır (3.30), Madde 21: Programda gereksiz ifadeler yer verilmemiştir (3.32), Madde 28: Ölçme ve değerlendirme yöntemleri (performans ödevleri, projeler...) kazanımları ölçmede etkilidir (3.49), Madde 27: Öğretim programında öngörülen ölçme-değerlendirme yöntemleri, öğrencilerin gelişim düzeylerini dikkate alır niteliktedir (3.52), Madde 16: Etkinlikler kolaylıkla uygulanabilir niteliktedir (3.52).

Müfettişler, “programda diğer derslerle ilişkilendirmeler kolayca yapılmaktadır (3.30)” ve “Programda gereksiz ifadeler yer verilmemiştir (3.32)” ifadelerine “Kararsızım” şeklinde görüş belirtirken diğer maddelere ise “katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Tablo 1’deki veriler ışığında, müfettişlerin 2005 Türkçe programının uygulanabilirliğine dair görüşlerinin olumlu olduğu söylenebilir.

Tablo 2: Müfettişlerin Cinsiyete Göre Türkçe Programına Yönelik Görüşlerinin t-testi Sonuçları.

Cinsiyet	N	X	S	sd	t	p
Kadın	6	3.86	5.25	51	.26	.791
Erkek	47	3.87	17.00			

Tablo 2’deki bulgulara göre ilköğretim müfettişlerinin Türkçe programına yönelik görüşleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($t(51)=.26$, $p>0.05$). Ancak tablodan da anlaşılacağı üzere erkek müfettişlerin görüşlerinin ($X=3.87$) bayan müfettişlere göre ($X=3.86$) daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu verilere göre müfettişler, Türkçe programının uygulanabilirliğine “Katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmektedirler.

Tablo 3: Müfettişlerin Kıdeme Göre Türkçe Programına Yönelik Görüşlerinin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	909.298	4	221.324	.870	.489	-
Gruplarıçi	12542.589	48	261.304			
Toplam	13451.887	52				

Tablo-3 incelendiğinde ilköğretim müfettişlerinin Türkçe programına yönelik görüşleri kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. ($F(2-50)=2.153$, $p>0.05$) başka bir ifade ile ilköğretim müfettişlerinin Türkçe programına yönelik görüşleri kıdemlerine göre anlamlı derecede değişiklik arz etmez. Fakat Scheffe testinin sonuçlarına baktığımızda 20 yıldan fazla çalışan müfettiş grubunun görüşlerinin ($X=3.82$) diğerlerine göre en olumlu olduğu görülmüştür. Bunun dışında 1-5 yıl arasında kıdeme sahip olan müfettiş grubunun görüşünün ($X=3.81$), 6-10 yıl çalışan gruba ($X=3.78$), 11-15 yıl çalışan gruba ($X=3.76$), 16-20 yıl süreyle görev yapan gruba ($X=3.72$) göre daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu verilere göre, Türkçe programının uygulanabilirliğine dair müfettiş görüşleri “Katılıyorum” düzeyindedir. Bu verilere göre, müfettişlerin kıdem düzeyleri yükseldikçe, Türkçe programının uygulanabilirliğine ilişkin görüşlerinin düzeyinde düşüş olduğu görülmektedir.

Tablo 4: Müfettişlerin Türkçe Programına Yönelik Görüşlerinin Öğrenim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	1066.699	2	533.334	2.153	.127	-
Gruplarıçi	12385.218	50	247.704			
Toplam	13451.887	52				

Tabloya baktığımızda ilköğretim müfettişlerinin Türkçe programına yönelik görüşleri anlamlı bir farklılık göstermemektedir. ($F(2-50)=2.153$, $p>0.05$) başka bir ifade ile ilköğretim müfettişlerinin Türkçe programına yönelik görüşleri öğrenimlerine göre anlamlı derecede değişiklik arz etmez. Fakat müfettişlerin mezun oldukları fakülte türünün bu değişikliğe etki edip etmediğine scheffe testine göre bakılmıştır. Buna göre Fen Edebiyat Fakültesi mezunlarının görüşlerinin ($X=3.78$) eğitim fakültesi mezunları ($X=3.88$) ile lisansüstü eğitim alanlara ($X=3.89$) göre daha olumsuz olduğu tespit edilmiştir. Bu verilere göre, öğretim durumu değişkeni açısından, lisansüstü öğrenim gören müfettişler Türkçe programının uygulanabilirliğine ilişkin daha olumlu görüşe sahiptirler. Bu durum, lisansüstü eğitim gören müfettişlerin Türkçe programının uygulanabilirliğine dair olumlu bir beklentiye sahip olmalarından kaynaklanabilir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen verilere göre şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Müfettişlerin, Türkçe programının uygulanabilirliğine dair görüşleri ortalaması 3.86'dır. Bu değer "Katılıyorum" düzeyine denk gelmektedir. Bu bulguya göre, ilköğretim müfettişlerinin Türkçe programının uygulanabilirliğine dair olumlu görüşte oldukları söylenebilir. Yani müfettişler, Türkçe programını uygulanabilir olarak görmektedirler. Bu konuda Gelen ve Beyazıt (2007) tarafından yapılan çalışmada müfettişlerin eski ve yeni programa ait görüşlerinin karşılaştırılmasına ait ölçüm sonuçlarına bakıldığında müfettişlerin çoğunun yeni programın heyecan verici değişiklikleri içerdiğini belirtmeleri ve yeni programın öğrenciyi merkeze almasıyla var olan aksaklıkların giderilebileceğini söylemeleri, müfettişlerin yeni programa ait görüşlerinin eski programa kıyasla daha olumlu olduğunu göstermiştir. Ayrıca müfettişler, yeni programla öğrenme ortamlarının çeşitlendiğini, grup çalışmalarlarıyla öğrenciler arasında işbirliği sağlandığı ve öğretmen-öğrenci etkileşiminin artarak devam ettiği ve herkesin bir şeyler öğrendiği bir programla karşı karşıya oldukları yönünde ortak görüş belirtmişlerdir.

2. Müfettişler, 2005 Türkçe programının amaçları ile kazanımları arasında uyumluluk olduğu görüşündedirler. Bununla ilgili anketin ikinci

maddesine dair görüşleri ortalaması (3.96) diğer maddelere göre en yüksek ortalamadır.

3. Müfettişlerin Programda diğer derslerle ilişkilendirmeler kolayca yapılmaktadır” maddesine dair görüşleri ortalaması 3.30 ile en düşük ortalamadır. Yani müfettişlere göre, Türkçe dersi programı ile diğer arasında ilişkilendirmeler kolayca yapılamamaktadır.

4. Müfettişlerin Türkçe programına yönelik görüşlerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Benzer sonuçlara; Tüysüz ve Aydın’ın (2009) ilköğretim fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin yeni fen ve teknoloji programına yönelik görüşleri adlı çalışmasında da ulaşılmıştır.

5. Müfettişlerin kıdem durumlarına göre yeni programla ilgili görüşlerinde herhangi bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Ancak kıdemi yüksek olan müfettişlerin daha olumlu bir görüşe sahip oldukları anlaşılmaktadır. Kıdemi yüksek olan müfettişlerin program ile ilgili en olumlu tutumu sergileyen grup olması, onların yeni programın felsefesini en iyi anlayacak tecrübeye sahip olmaları ile açıklanabilir. Gömleksiz (2007) ’in yeni programla ilgili öğretmen görüşlerine dayalı olarak yaptığı çalışmada, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre programı tanıma açısından görüşleri arasında farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, kıdem açısından öğretmen ve müfettiş görüşleri arasında paralellik olduğunu göstermektedir.

6. Müfettişlerin öğrenim durumlarına göre de yeni program hakkındaki görüşlerinde herhangi bir farklılık tespit edilememiştir. Ancak tespit edilen ilginç sonuçlardan biri, yüksek lisans yapan müfettişlerin program ile ilgili tutumlarının diğerlerine göre olumlu olmasıdır. Benzer sonuçlara Şimşek’ın (2007) sosyal bilgiler programı ile ilgili müfettiş görüş ve tutumları isimli çalışmasında da ulaşılmıştır. Bu durum yüksek lisans yapan müfettişlerin programı detaylı bir biçimde incelemiş olmaları ve eksiklikleri daha kolay görerek yapıcı ve gerçekçi bir yaklaşımla ortaya koymaları biçiminde yorumlanabilir. Her iki çalışmada benzer sonuçlara ulaşılmış olması bu yargıyı daha da kuvvetlendirmektedir.

Bu sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

1. Türkçe programına uygun olarak dersin içeriği biçimlendirilmeli, bu değişikliklerin programa yansıtılabilmesi için program değerlendirme bir etkinlik haline getirilmelidir.

2. Programların hazırlanması esnasında, değişik bölgelerden seçilecek ilköğretim müfettişlerinin görüşlerine başvurulmalı, gerekirse hazırlama komisyonunda bazılarında çeşitli görevler verilmelidir. Böylece programların eksik yönleri görülerek, eğitimin niteliği ve verimi arttırılabilir.

3. Programda sonradan yapılan değişiklikler ve yeni gelişmeler hakkında müfettişlerin bilgilencmeleri için hizmet içi eğitim kursları yapılmalı ve müfettişlerin bu kurslara katılımları sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Alkan, C. , Deryakulu, D. ve Simsek, N. (1995). *Eğitim Teknolojisine Giriş: Disiplin, Süreç, Ürün*, Ankara: Önder Matbaacılık.
- Çelik, V. (1997). Örgütsel Değişme ve Geleceğin Okulu, *Yeni Türkiye*, 7, 29-38.
- Martha, D.T. & H. Deborah. (2000). The Learning Spiral-Toward Authentic Instruction, *Kappa Delta Pi Record*, 36n.3 spring 1130-133.
- Demir, C. ve Yapıcı, M. (2007). Anadili Olarak Türkçenin Öğretimi ve Sorunları, *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi / Cilt: IX, Sayı: 2*.
- Gelen, İ & Beyazıt, N (2007) Eski ve Yeni İlköğretim Programları İle İlgili Çeşitli Görüşlerin Karşılaştırılması, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Bahar 2007, Sayı 51, ss: 457-476*
- Gömlüksiz, M. ve Diğerleri (2006). “İlköğretim 1–5 Sınıflar Öğretim Programlarını Değerlendirme Toplantısı (Eskişehir) Sonuç Bildirisi”. *Çağdaş Eğitim Dergisi, Sayı:329, 34-39*.
- Gömlüksiz, M. N. (2007). Yeni İlköğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi. 27, 69-82*.
- Güneş, F. (2004). Yeni Eğitim Programı Tanıtımı Hizmet İçi Eğitim Semineri Notları. Yalova.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, 16. Baskı, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kavcar, C. ve Oğuzkan, F. (1995), *Türkçe Öğretimi*, Engin Yayınevi, Ankara.
- MEB, (2005a). *Türkçe 6-8. Sınıf Programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- MEB, (2005b). *İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi (4–5. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- Özdemir, E. (1983). Anadili Öğretimi, *Türk Dili Dergisi, Dil Öğretimi Özel Sayısı, 47(379–380), s.18–30*.
- Özden, Y. (2006). 21. yüzyılda Eğitimi Yeniden Canlandırma Çabaları, Türkiye'de Eğitim Bilimleri: Bir Bilânço Denemesi, (Ed: M. Hesapçıoğlu-A. Durmuş), Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Sever, S. (2000). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*, Ankara: Anı Yayınları
- Sewell, A. (2002). Constructivism and Student Misconceptions, *Ascience Teacher Journal. 48 (4) 24-29*.
- Şaşan, H. (2002). Yapılandırmacı Öğrenme, *Yasadıkça Eğitim Dergisi, Sayı: 74–75*.
- Şentürk, Ş. (2007). “Yeni ilköğretim programlarının öğretmen ve müfettiş görüşlerine göre değerlendirilmesi” Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Şimşek, N, Aydınöz, D, İbret, B. Ünal. (2009). Yeni İlköğretim Sosyal Bilgiler Programı Hakkında Müfettiş Tutumları, *Kastamonu Eğitim Dergisi, Mayıs 2009, Cilt:17 No:2, 513-524*,
- Şimşek, H. (1997). 21. Yüzyılın Eşiğinde, Paradigmalar Savaşı Kaostaki Türkiye, İstanbul: Sistem Yayıncılık
- Tüysüz C, Aydın H. (2009). İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretmenlerinin Yeni Fen ve Teknoloji Programına Yönelik Görüşleri, *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 29, Sayı 1 (2009) 37-54*