

Assessment of New Turkish Curriculum for Grade 1 to 5

İsmet ŞAHİN*

Abstract . The level of education in Turkey couldn't achieve the goals set in the curriculum according to many national and international researches. As a result, the Ministry of National Education started a reform action in primary curriculum in 2004. The Turkish curriculum for Grade 1 to 5 is redeveloped considering social constructivist theory of education. New curriculum was piloted in 2004-2005 school year and put into practice nationwide in 2005-2006 school year. The purpose of this study is to assess the qualities of new curriculum using Stake's Countenance Model. This model requires the comparison of curriculum intents with performance and standards. Curriculum intents were derived from the documents of the ministry, performance criteria was gathered depending on teachers' perspectives and standards were studied in the literature. The results show that new curriculum and the performance indicators are concurrent to the criteria of a constructivist curriculum set in literature.

Key words: Constructivism, Constructivist Turkish Curriculum, Curriculum Reform in Turkey,

Summary

Purpose and significance: According to many national and international researches, the level of education in Turkish Republic is certainly not satisfactory and couldn't achieve the goals set in the curriculums. Some international studies such as Pisa (2003), Prills (2001) and Timms-R (1999) put forward that Turkey is one the least successful countries in Mathematics, Science and Language Teaching. It achieved to be the 31st out of 38 countries in math and 33rd in science. In the project of international reading skills development, Turkey achieved to the 28th out of 35 countries. Also the report prepared by EARGED in 2002 put forward that education in the country is a complete failure and all aspects of education should be revised. As a result, the Ministry of National Education started a reform action in primary curriculums in 2004. The Turkish curriculum for Grade 1 to 5 is redeveloped considering social constructivist theory of education. New curriculum was piloted in 2004-2005 school year and put into practice nationwide in 2005-2006 school year. The purpose of this study is to assess the qualities of 2004 Turkish curriculum using a curriculum evaluation model similar to both Stake's Countenance and Provus' Discrepancy models of curriculum evaluation.

Methods: The model used in this study aims at comparing the discrepancies between the standards of a constructivist curriculum with the intent and the performance in terms of goals and objectives, content, method, teachers' roles, and evaluation aspects. Curriculum intents were derived from the documents of the ministry, performance criteria was gathered depending on teachers' perspectives and standards were studied in the literature.

Results: The results showed that the intents of 2004 Turkish curriculum are concurrent to the criteria of a constructivist curriculum set in literature. Thus, it can be concluded that 2004 curriculum is characteristically a constructivist curriculum. And the level of achievement of what are intended in 2004 curriculum is also very high in teachers' perspectives. In other words, what are intended by the curriculum are achieved to a great level in all aspects. In general samples in 2005-2006 survey are not positive as much as the samples in 2004-2005 survey. The reason for this may be that the ministry provided more in-service teacher training and supplementary materials and tools in 2004-2005 school year.

Discussion and Conclusions: The results put that 2004 Turkish curriculum is a success in general for TTKB. The results also imply that even if the curriculum is found satisfactory to a great level, there is also place for improvement in all aspects. Discussions about the new curriculums mainly focus on the number of students in each class, lack of educational technology and materials, lack of school facilities and their maintenance and qualities of teachers. However, these are not the problems only for the new curriculums but were also effective for the old ones and the school system as a whole.

Yeni İlköğretim 1. Kademe Türkçe Programının Değerlendirilmesi

İsmet ŞAHİN*

Öz. Bir çok ulusal ve uluslararası araştırma ülkemiz eğitim programlarının yetersizliğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle, Milli Eğitim Bakanlığı 2004 yılında ilköğretim programlarında yeni bir reform çalışmasını hayata geçirmiştir. Bu doğrultuda ilköğretim Türkçe Programı da Yapılandırmacı eğitim anlayışı doğrultusunda yenilenmiştir. 2004-2005 öğretim yılında pilot olarak uygulanan yeni program, 2005-2006 öğretim yılında ülke çapında kullanılmaya başlamıştır. Bu araştırmanın amacı yeni programı Stake'in uyumluluk modeliyle değerlendirmektir. Bu modele göre yeni programların öngörülerinin, performans ölçütleriyle ve yapılandırmacı eğitim kuramıyla ne derecede uyumlu olduğu araştırılmaktadır. Program öngörülerini program kitapçığı ve diğer dokümanlar incelenerek, bu öngörülerin ne derecede başarılılabildiği her iki öğretim yılında öğretmen görüşleri belirlenerek ve yapılandırmacı anlayışın standartları ise literatür taraması yoluyla derlenmiştir. Bulgular yeni programının öngörülerinin büyük bir oranda başarıldığını ve yapılandırmacı anlayışın standartlarıyla uyumlu olduğunu ortaya koymaktadır.

Anahtar Sözcükler: Yapılandırmacılık, Yapılandırmacı Türkçe Programı, Türkiye'de Program reformu.

GİRİŞ

Dil bir kültürün can damarı olarak görülebilir. Her kültürde düşünmenin, hayal kurmanın, iletişim ve gelişimin temel aracı dildir. Bu nedenle, dil yaşamın kalitesini belirleyen bir unsurdur. İnsanlar dil becerilerinin elverdiği ölçüde hayatlarına anlam katabilirler. Dildeki yeterlilik sosyal ve bilişsel yeterlilikleri destekler, yetersizlik ise sosyal ve bilişsel sorunlara yol açabilir. Bu nedenle dil eğitimi her ülkede eğitim sisteminin öncelikli ve temel görevlerinden biridir. Ülkemizde bir çok araştırma dil eğitiminin başarısızlığını ortaya koymaktadır. Anadilimizde yaşanan bu yozlaşma ya da kirlenmeyi her ortamda gözleyebilmekteyiz.

Türk Milli Eğitim Sisteminin, özellikle son 40 yıldır, Cumhuriyetimizin kuruluşunda amaçlanan nitelikte insan gücü yetiştirebildiğini söylemek güçtür. Dünya Bankası Türkiye Raporu (2005), Pisa (2003), Prills (2001) and Timms-R (1999) gibi uluslararası araştırmalar ülkemiz eğitim sisteminin yetersizliğini ortaya koymaktadır. Timms-R'da ülkemiz 38 ülke arasında matematikte 31. fen bilgisinde 33. sırada yer almıştır. Prills'de ülkemiz 35 ülkenin yer aldığı, dördüncü sınıflarda yürütülen "Uluslararası Okuma Becerileri Gelişim Projesinde" 28. sırada yer almıştır. Ulusal araştırmalarda benzer sonuçlar vermiştir. EARGED tarafından 2002 yılında Türkiye genelinde, 47 ilden 573 ilköğretim okulunda 112000 öğrenciye uygulanan Başarı Belirleme Sınavı sonuçları eğitim sistemimizin köklü bir yeniliğe ihtiyaç duyduğunu ortaya koymuştur.

Bu doğrultuda Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu başkanlığı, uzun zamandan beri kullanılmakta olan ilköğretim programlarında bir değişikliğe gitmiştir. Hazırlanan Yeni İlköğretim Programları (Türkçe, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Fen ve Teknoloji, Matematik), 2004-2005 öğretim yılında 9 il ve 125 okulda pilot olarak denenmiş ve 2005-2006 öğretim yılında tüm ilköğretim okullarında uygulamaya konulmuştur. Yeni ilköğretim programında yapılandırmacı eğitim kuramının esas alındığı ifade edilmiştir. Yeni ilköğretim programları, aynı zamanda, gecikmiş ve hayati bir değişimin ilk adımı olarak değerlendirilebilir.

Bu çalışmanın amacı yeni ilköğretim 1. kademe Türkçe programının kuramsal yapısının ve uygulanabilme düzeyinin yapılandırmacı eğitim kuramıyla ne kadar örtüştüğünü belirlemektir. Bu çalışma iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada değerlendirme, 2004-2005 öğretim yılında pilot uygulama esnasında pilot okullar ve öğretmenlerle gerçekleştirilmiş, ikinci değerlendirme ise yaygın uygulama sırasında (2005-2006) tüm bölgelerden rasgele seçilen il ve okullarda gerçekleştirilmiştir.

Bu araştırmada öncelikle eski ve yeni Türkçe programları karşılaştırılmıştır. Yeni programları değerlendirmek için Stake'in Uygunluk/Uyumluluk modeline uygun bir program değerlendirme yöntemi tercih edilmiştir. Stake'in modelinde ilk aşama niyetlerin ya da program öngörülerinin tespiti olarak adlandırılmaktadır. İkinci aşama ise performansın gözlenmesi aşamasıdır. Stake'in modeline göre niyetlerin ne derecede gerçekteleğiği gözlenmeli ve üçüncü aşamada standartlar tanımlanmalıdır. Son olarak niyetler ve performans ölçütleri standartlarla karşılaştırılarak programla ilgili yargılara ulaşılabilecektir.

YAPILANDIRMACILIK

Geçen yüzyılda bilgi, "kazanılacak" bir Şey olarak algılanıyordu. Bunun sonucu olarak da öğrenci üretici ve etkin bir unsur olarak değil, edilgen ve alıcı bir konumda görülmüştür. Günümüzde ise bilgi "aranılan ve keşfedilen" bir Şey olarak kabul edilmektedir. Bu durumda öğrenci verilen bilgileri belleyen bir kişi değildir. O, öğretimde etkin ve bilgiyi arayan, keşfeden bir özelliğe sahiptir. Bunun sonucu olarak artık öğretme yerine öğrenme ön plâna çıkmıştır. Diğer bir ifade ile öğretim, öğrenci merkezli bir hale gelmiştir (Aydın, 1993).

Yapılandırmacılığı etkileyen felsefelerin ortak görüşü, öğrenenlerin etkin katılımı ile bilginin zihinsel olarak yapılandırılmasıdır. (Erdem, 2001). Yapılandırmacı ortamlar öğrenciye bilgi aktarma işlevi görmezler, aksine öğrencinin bilgiyi yapılandırmasını destekleyecek olanakları sunarlar. Yapılandırmacı öğrenme kuramına göre öğretim; öğrencilere önceden belirlenmiş içeriğin doğrudan aktarılması olarak değil, öğrenmenin kolaylaştırılması, öğrenme işinde öğrenciye dış dünyaya ilişkin kendi bireysel bilgi, anlam ya da yorumlarını yapılandırması için yardım edilmesi sürecidir (Biggs, 1989 ve Jonassen, 1991).

Duman (2004) yapılandırmacı öğrenmede karmaşık ve çabalamayı gerektiren bir öğrenme ortamı gerektiğini, gerçek konulara dayalı bir öğrenme ve öğretimin benimsendiğini, sorumluluk paylaşımının, sosyal etkileşmenin ve iletişimin öğrenmenin bir parçası olduğunu, içerik için çoklu sunumlardan faydalanılmasını ve öğretimin öğrenci merkezli olması gerektiğini ifade etmiştir. Lorschach ve Tobin'e göre (1992) yapılandırmacı yaklaşımda öğrenciler sınıfta faaliyet gösteren birer bilim adamı olarak görülür.

Yapılandırmacı anlayışa göre öğrenme aktif bir süreçtir. Birey, bilginin elde edilmesinde aktif bir role sahiptir. Birey geçmiş yaşantılarına bağlı olarak dıştan gelen uyarıcıları farklı olarak algılamaktadır. Öğrenme ortamında sürekli olarak çözümlenmesi gereken bir problem olmalıdır (Dinter, 1998).

Yapılandırmacı anlayışta öğretim programı, öğretmen, öğretim ortamı ve öğrencinin nitelik, işlev ve rollerinde önemli değişiklikler öngörmektedir. Örneğin öğrenci, düşünen, yaratan ve yapılandıran kişidir (Şimşek, 2004).

Yapılandırmacı Hedefler

Eğitimin yeni hedefi, bilgiyi nasıl ve nerede kullanacağını bilen, kendi öğrenme yöntemlerini tanıyıp etkili bir biçimde kullanan ve yeni bilgiler üretmede önceki bilgilerinden yararlanan bir insan modeli yaratmaktır. Hedef, öğrencinin bilgiyi temelden kurması ya da oluşturmasıdır. Öğrenme öğrenenlerin etkili düşünme, usa vurma, sorun çözmeye ve öğrenme becerilerini kazanmasını içerir (Alkan ve diğ., 1995). Hedef, öğrenenlerin önceden belli bir hiyerarşıye göre belirlenmiş hedeflere ulaşmalarına yardımcı olmak değil, öğrenenlerin bilgiyi zihinsel olarak anlamlandırmaları için fırsatlar yaratmaktır (Wilson, 1996).

Öğrenenlerin sahip olduğu bilgi birikimi farklılık gösterdiğinden, yapılandırmacılıkta tek doğru yerine, her birey aynı kavrama farklı anlamlar yükleyebileceği kabul edilir. Bu nedenle hedefler kesin olarak belirlenemez. Sadece öğrencilerin ulaşmaları beklenen genel hedefler vardır. Davranışlar daha genel bir Şekilde hedef ifadelerinin içinde yer almaktadır.

Yapılandırıcı İçerik

Geleneksel tasarımın aksine, yapılandırıcı tasarımda içerik spesifik olarak önceden belirlenmez. Öğrencinin bir anlayış ve bakış açısı geliştirmesine vurgu yapar. Bednar ve diğerleri (1992) oluşturmaya yaklaşımda içeriğe, öğrencinin bir içerik alanında tartışma konularına yönelik olarak ilgili diğer alanları araştırmaya yönlendirilmesi, bireyin çeşitli bakış açılarını görmesi ve alternatif veri kaynaklarını araştırması için desteklenmesi olarak bakarlar. Jonassen (1994) ise; içeriğin, öğrenenlere derinlemesine araştırma yapma ve uzmanlık düzeyinde bilgi oluşturma imkânı sağlaması gerektiğini belirtmiştir. Yapılandırılmış içerik, öğrenenlerin yeni ve farklı ilişkiler keşfetmesini sağlayacaktır.

Geleneksel sınıfta dersler kitaplara dayanır. Geleneksel sınıflarda öğretim, öğrencinin bilmesi gereken sabit bir bilginin olduğu fikrine dayanır. Dersin içeriği, eğitim durumları önceden belirlenir. Yapılandırıcı anlayışta içerik genel hatlarıyla bellidir, ancak sınırlar kesin değildir (Özden, 2003). Yapılandırıcı öğrenmeyi temel alan öğretim tasarımları “bireylere ne öğretilmeli?” sorusu yerine “öğrenen nasıl öğrenir?” sorusuyla ilgilendirilir. Öğrenmeden çok öğrenme ortamlarını tasarlamak önemlidir. Dolayısıyla öğrenme yaşantılarının düzenlenmesine daha fazla önem verilir. Öğrenenlerin ortak ilgilerinden yola çıkılarak içerik belirlenir. Öğrenme yaşantıları konuların ya da alanların önceden belirlenmiş şekline göre değil, bireyin içinde bulunduğu bağlama göre değerlendirilir (Erdem, 2001).

Yapılandırıcı Öğrenme Öğretme Süreci

Yapılandırıcı anlayışın uygulandığı eğitim ortamları, bireylerin öğrenme sürecinde daha fazla sorumluluk almalarını ve etkin olmalarını gerektirir. Çünkü öğrenilecek öğelerle ilgili zihinsel yapılandırmalar, bireyin bizzat kendisi tarafından gerçekleştirilir. Bu nedenle, yapılandırıcı eğitim ortamları, bireylerin çevreleriyle daha fazla etkileşimde bulunmalarına, dolayısıyla, zengin öğrenme yaşantıları geçirmelerine olanak sağlayacak bir biçimde düzenlenir (Yaşar, 1998).

Yapılandırıcı öğretimde, öğrenmenin gerçekleşmesi için öncelikle iyi bir problemle derslere başlanmalıdır, Dewey'in deyişiyle problematik bir durum söz konusu olmalıdır. İkincisi, işbirliğine dayalı bir öğretim yürütülmelidir (Brooks ve Brooks, 1993). Yapılandırıcı anlayışta önemle vurgulanması gereken şey, öğrencilere kesin bir şeyleri bilmeleri gerektiğini göstermek değil, mantıklı bir yorumun nasıl yapılabileceğini göstermektir (Cunningham, 1991).

Öğrenciler bilgiyi yapılandırmada, her konuya, alana ya da öğrenene göre düzenlenmiş farklı etkinliklerde yer alırlar (Şaşan, 2002). Öğrenme ortamında genelde, öğrencilerin öğrenme sürecinde daha fazla sorumluluk almaları ve etkin olmalarına olanak sağlayan öğrenme yaklaşımlarından yararlanılır (Jonassen ve diğerleri 1995). Yapılandırıcı öğrenmede amaçların şu özellikleri taşıması gerektiği ifade edilmektedir: Yapılandırıcılık, isteklilik, karmaşıklık, otantiklik, işbirlikçilik (Gürol ve Demirli, 2003). Amaç; bireylere çeşitli araçlar ve materyallerle öğrenmeye kendi istekleri doğrultusunda yön vermeleri için fırsat vermektir (Erdem, 2001).

Yapılandırıcı Öğretmen

Yapılandırıcı yaklaşımda öğretmenin görevi değişmiştir. Nagel (1999)'e göre her şeyi bilen, bir ölçüde kutsal ve sınav gücünü elinde tutan öğretmenden, bildiğine bilgiler katmaya devam eden, kutsal değil, herkes gibi paylaşılabilen ve korkulmayan, yönlendirici, sınavı yalnız bir ölçüm aracı olarak değil, öğrenme sürecinin bir parçası olarak değerlendiren, öğretmene bir dönüşüm yaşanmalıdır.

Yapılandırıcı bakış açısında öğretmen geleneksel olarak bilgi veren kişi değildir. Öğretmen çeşitli materyaller kullanarak öğrencinin etkin olarak öğrenme işine girmesini, onları değiştirmesini sağlar (Erden ve Akman, 2002). Öğrencilerin önceki ve yeni karşılaştıkları bilgileri nasıl bağlantı kurarak yapılandıracaklarına rehberlik eder. Öğretmenler aynı zamanda öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmelerinde onlara öncülük, modellik ederek yardımcı olur. Öğretim ortamını düzenlemede, içeriği çoklu yöntemlerle sunmada da önemli bir rol oynar (Duman, 2004). Asan ve Güneş (2000)'e göre

öğretmenin rolü, öğrencilerin zihinsel yapılarının oluşmasına rehberlik yapmak ve anlama kabiliyetlerinin gelişmesine uygun öğrenme etkinliklerini düzenlemektir. Öğrenciler kendi sorularını sormaya, kendi deneylerini yapmaya ve kendi sonuçlarına varmaya özendirilir. Öğretmen sınıfta işbirliği ve etkileşimi kolaylaştırıcı tutum ve davranışlar sergiler. Öğrenilecek öğeleri, öğrenciler bakımından anlamlı ve ilginç kılacak fırsat ve ortamlar yaratır (Slavin, 1994). Korkmaz (2004)'a göre yapılandırmacı yaklaşım, öğretmenin yegâne bilgi dağıtıcılık görevini bırakarak bunun yerine, eğitim programını ve öğretimsel metodolojileri sürekli olarak analiz etmesini gerekli kılmaktadır.

Yapılandırmacı anlayışa sahip öğretmen bireye uygun etkinlikler yaratma, öğrenenlerin hem birbiri ile hem de kendisi ile iletişim kurmalarını cesaretlendirme, işbirliğine teşvik etme, öğrenenlerin fikir ve sorularını açıkça ifade edecekleri ortamları oluşturma gibi rolleri yerine getirir. Öğretmen, öğrenenlerin bireysel farklılıklarına uygun seçenekler sunar, yönergeler verir, her öğrenenin kendi kararını kendisinin oluşturmaya yardımcı olur. Bu noktada öğretmen rehberdir. Öğretmen düşündürücü sorular sorarak öğrencileri araştırmaya ve problem çözmeye teşvik eder (Brooks ve Brooks, 1999). Öğretmenin rolü, kesinlikle bilgi aktarmak değildir. Sınıfta bir öğrenme ortamı oluşturarak öğrenciyi o ortamın etkin bir üyesi haline getirip öğrenmeyi kolaylaştırmaktır (Yaşar, 1998).

Yapılandırmacı Değerlendirme

Yapılandırmacı anlayışta bilgi dışsal bir gerçeklik değil, bireyin deneyimleri ve inançlarıyla oluşturduğu bir şeydir. Yapılandırmacı anlayışta değerlendirme geleneksel yaklaşımdan farklıdır. Geleneksel yaklaşımın aksine öğrenci öğrenmesini dolaylı değil doğrudan ölçmektedir. Değerlendirme, süreçten ayrı değil, sürecin bir parçasıdır (Bednar ve diğ., 1992). Bu nedenle, ölçme ve değerlendirme, öğrenme sürecine adapte edilir. Burada, sonuçtan çok öğrencinin yaşadığı öğrenme süreci, çeşitli sınavlarla ölçülür ve öğrenci hakkında bir kanaate ulaşılır (Semerci, 2001).

Yapılandırmacı yaklaşımda hedeflerin ve öğrenme yaşantılarının belirlenmesinde olduğu gibi, sınav durumlarında da öğretmen-öğrenci işbirliği esastır. Bu yaklaşımda sınav durumlarının işlevi, öğrenene yardımcı olmaktır. Geleneksel ölçme araçları yerine, önceki öğrenmelerin yeni durumlara uygulanması değerlendirilir. Bu aşamada ise ezberlenen bilgi değil, özümseyen bilgi değerlendirilir (Brooks ve Brooks, 1993).

Şahin (2001)'e göre, yapılandırmacılar, standart test ve not sistemine karşı çıkarlar. Onun yerine değerlendirme öğrenme sürecinin bir parçası haline gelir ve öğrenciler kendi gelişmelerini değerlendirme de rol oynarlar. Yapılandırmacılık, öğrenme metot ve sonuçlarının kolayca ölçülemediği ve her bir öğrenen için sonuçların aynı olamayabileceği, daha çok açık uçlu bir öğrenme deneyimini destekler (Mergel, 1998).

Yapılandırmacılıkta değerlendirme bireyin bilgiyi yapılandırmasının belirlenmesi şeklinde olmaktadır. Bu nedenle, değerlendirme aracı olarak, kavram haritası, portfolio, performans testleri, grup testleri kullanılmaktadır. Sözel ifade, grup tartışması, bilginin aktarılması, problem çözme sürecinin kaydı bu amaçla kullanılacak tekniklerdir (Cunningham, 1991).

ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

Bu çalışma yeni ilköğretim programlarını değerlendirmeyi amaçlayan bir projenin parçasıdır. Söz konusu proje 2004-2005 öğretim yılında pilot uygulama esnasında ve 2005-2006 yılında yaygın uygulama sürecinde yürütülmüştür. Bu araştırma da programların uygulanabilme düzeyiyle ilgili öğretmen görüşleri derlenerek, Talim Terbiye Kurulunun yeni programlarda niyet ettiklerinin yapılandırmacı anlayışla ne derecede uygun olduğu ve ne derecede başarılılabildiği tespit edilmeye çalışılmıştır. Özetle, niyet edilenlerle, başarılılar yapılandırmacı anlayışın standartlarıyla karşılaştırılarak değer yargularına ulaşılacaktır. Bu çalışma her iki öğretim yılında elde edilen verilerin raporudur.

Program Değerlendirme Modeli

Yapılandırmacı eğitim kuramı esas alınarak geliştirildiği ifade edilen yeni ilköğretim 1. Kademe Türkçe programını değerlendirmek için Malcolm Provus'un Farklılıklar (Discrepancy) modeli ile Stake'in Uyumluluk/Uygunluk (Countenance) modelinden faydalanılmıştır.

Worthen ve Sanders'in (1987; 61) yaptığı sınıflandırmada Provus'un Farklılıklar modeli nesnel (objectivist) ve faydacı (Utilitarian) modeller altında ve Stake'in Uyumluluk modeli ise tam karşıt, öznel (subjective) ve sezgisel (intuitionist) modeller altında incelenmesine rağmen, her ikisi de; olması gerekenler (standartlar), olanlar (performans) ve niyet edilenleri (intent) karşılaştırarak sonuca ulaştığından benzer özellikler içermektedir. Stake'de (1975) kendi yönteminin Dan Stufflebeam ve Mal Provus'un yöntemleriyle benzerlikler içerdiğini ifade etmektedir.

Provus'un Farklılıklar Modeli programları amaçlar, hedefler, içerik, yöntem ve değerlendirme boyutlarında, standartlar, beklenen ve başarılı arasındaki farklılıkları analiz ettiği ve nesnel bir yaklaşım benimsediği için Tyler geleneğine ait bir program değerlendirme modeli olarak görülür (Worthen ve Sanders, 1987; 68).

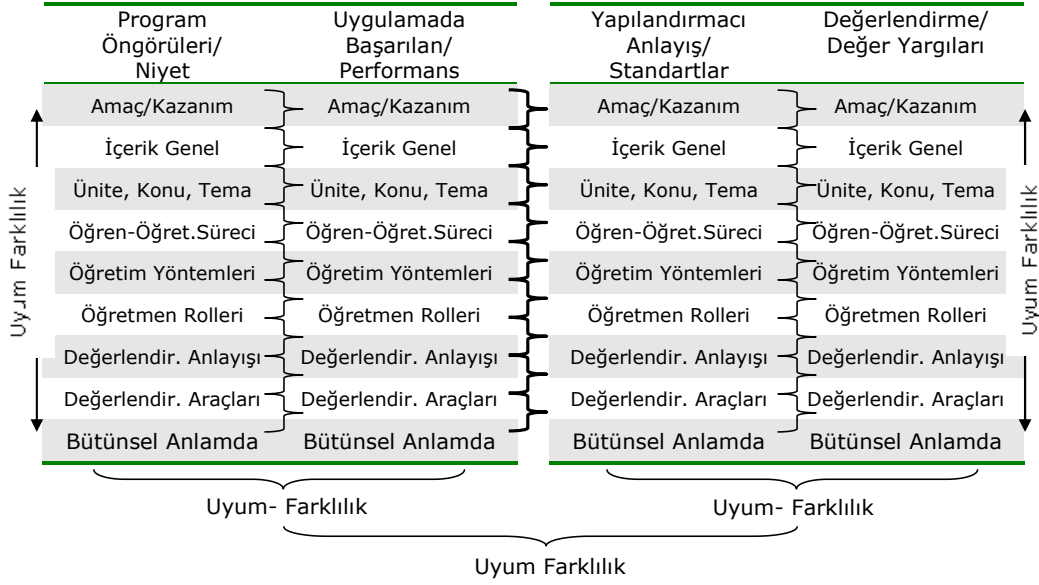
Stake'in uyumluluk modeliyle Provus'un farklılıklar modeli arasındaki fark ise veri toplama araç ve biçimi ile veri kaynaklarıdır. Provus'un farklılıklar modelinde sadece görüşler ve izlenimlerle değil daha nesnel araçlarla, hedefler, öğrenci davranışları, içerik analizi ve benzeri alanlarda veri toplanması önerilmektedir. Stake'in uyumluluk/uygunluk modelinde ise program değerlendirmede girdi, süreç ve çıktıya etki eden unsurların irdelenmesi söz konusudur.

Bu çalışmada kullandığımız model sadece öğretmen görüşlerine dayandığı için Provus'un farklılıklar modeliyle tam olarak örtüşmemektedir. Ayrıca girdi, süreç ve çıktı ilişkisine dayanmadığı için Stake'in Uyumluluk modeliyle farklılaşmaktadır. Yeni programları değerlendirmek için kullandığımız yöntemde Provus'un farklılıklar modelinin amaç, hedef, içerik, yöntem ve değerlendirme ilişkileri boyutunu aldığımız söylenebilir. Stake'in uyumluluk/uygunluk modelinden ise "Niyet-Performans ve Standart" karşılaştırması yönteminden faydalanılmıştır. Bu çalışmanın program değerlendirme modeli, amaç/hedefler, içerik, yöntem, öğretmen rolleri ve değerlendirme boyutlarıyla yeni programda niyet edilen, başarılı (performans) ve olması gerekenleri (standart) karşılaştırmak şeklinde özetlenebilir ve Provus'un farklılıklar modeliyle, Stake'in uyumluluk modelinin bileşkesidir. Ayrıca sadece öğretmen görüşlerini esas aldığı için Stake'in modeline daha yakın olduğu da düşünülmüştür.

Bu araştırmada öncelikle yeni programların amaç/kazanım, içerik, yöntem ve değerlendirme boyutlarıyla ilgili öngörü ve özelliklerinin listelenmesi, bu öngörü ve özelliklerinin okullarda ne ölçüde hayata geçirilebildiğinin araştırılarak niyet edilenle başarılı arasındaki uyum veya farklılıkların tespit edilmesi düşünülmüştür. Ardından yapılandırmacı eğitim anlayışının standartlarıyla yeni programların performans kriterlerini karşılaştırarak programla ilgili değer yargılarının oluşturulması ve raporlanması planlanmıştır.

Programla niyet edilenler ve programın özellikleri, Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının 2004 yılında yayınladığı Yeni İlköğretim Programları ve Kılavuzlarından ve internet sitesinde yayınladığı tanıtım dokümanlarından faydalanılarak belirlenmiştir. Bu kaynaklarda programların amaçları ve kazanımları, içerikleri ve etkinlikleri, değerlendirme anlayışı ve araçlarıyla ilgili öngörüler ve özellikler maddeler halinde listelenmiştir. Elde edilen bu listeler programın niyetini ya da programla niyet edilenleri ifade etmektedir.

Programla hedeflenenlerin ne kadar gerçekleştirilebildiğini belirlemek amacıyla önceki aşamada amaçlar, içerik yöntem ve değerlendirme boyutlarıyla listelenen maddeler anketler haline dönüştürülmüş, geçerlilikleri ve güvenilirlikleri sağlanarak pilot okullarda görev yapan öğretmenlere uygulanmıştır. Program öngörülerıyla öğretmen görüşleri arasındaki uyum ve uyumsuzluk ya da farklar yapılandırmacı anlayışın standartlarıyla karşılaştırılarak programlar değerlendirilmiştir. Bu çalışmada kullanılan değerlendirme yöntemi Şekil 1'de özetlenmektedir.



Şekil 1. Program Değerlendirme Modeli

Örnekleme

Bu çalışmada örnekleme, programların başarıma düzeyi hakkında en çok bilgi sahibi olduğu düşünülen öğretmenlerdir. Bu nedenle programları değerlendirmek için 2004-2005 öğretim yılında pilot okullardaki ve 2005-2006 öğretim yılında ülke genelinden rasgele seçilen il ve ilçe okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine başvurulması planlanmıştır.

2004-2005 araştırmasında pilot uygulama yapılan 9 ilden 6 tanesi rasgele örnekleme metoduyla seçilmiştir. Bu iller sırasıyla Bolu, Diyarbakır, Hatay, İstanbul, Kocaeli ve Van'dır. Bu illerde okullar şube ve öğretmen sayıları dikkate alınarak merkez ve ilçe örnekleme çalışarak seçilmiştir. Diyarbakır' da pilot okul sayısı çok az olduğu için hepsi seçilmiştir. Ancak onay almakta ve anketlere cevap almakta sıkıntılar yaşanmış sadece bir okul anketleri doldurarak göndermiştir. İstanbul'da çeşitli nedenlerle onay almakta gecikilmiş ve sadece 5 okul uygulamaya alınmıştır. Kocaeli ve Bolu'da tüm okullar anketleri doldurarak göndermiş, Van'da bir köy okulu dışında diğer hepsi anketleri göndermişlerdir. Hatay ve İstanbul'da iki okul dışında diğerleri anketlere cevap vermişlerdir. Birinci yıl toplam 39 okul ve 450 öğretmen bu çalışmaya katılmıştır. Türkçe anketini 6 ilde toplam 87 öğretmen doldürmüştür. Anketlere cevap veren öğretmenlerin %44,8'i kadın, %49,4'ü erkek öğretmenlerdir. %5,7'si cinsiyet maddesine cevap vermemiştir. Türkçe programıyla ilgili ankete cevap veren öğretmenlerin %25,6'sı birinci sınıf, %23'ü ikinci sınıf, %23'ü üçüncü sınıf, %12,6'ü dördüncü sınıf ve %14,9'si beşinci sınıf öğretmendir. %1,1'i sınıf belirtmemiştir.

İkinci yıl (2005-2006) aynı araştırma, aynı araç ve yöntemlerle ülkemizin yedi coğrafi bölgesini örnekleme rasgele seçilmiş 30 il ve 300 okulda toplam 4500 öğretmenle tekrarlanmıştır. Örnekleme işlemine öncelikle tüm coğrafi bölgeleri %25 oranında temsil edecek rasgele yöntemle seçilen 30 il belirlenerek başlanmıştır. Ülkemiz genel, öğrenci ve öğretmen nüfusunun %75'i il merkezlerinde %25'i kırsalda bulunduğu için her ilde okulların %75'i il merkezleri %25'i ise ilçe ve köylerden seçilmiştir. Her ilde 7'si il merkezi 3'ü ilçe ve köy okulu olmak üzere rasgele yöntemle 300 okul belirlenmiştir. Bu okullarda görev yapan yaklaşık 4500 öğretmene anketler gönderilmiştir. Bunlardan 800-850 civarı Türkçe anketidir. 700 civarında anket geri dönmüş ancak eksik ya da boş anketler çıkarıldığında geride 668 öğretmen görüşü kalmış ve analizlere dâhil edilmiştir. Bu öğretmenlerin %20 si cinsiyet belirtmemiş olup

erkek ve kadın oranı yaklaşık %40 civarındadır. Örneklemin %24,1'i 1. sınıf, %18,4'ü 2. sınıf, %27,4'ü 3. sınıf, %22,62'si 4. sınıf ve %7,5'i 5. sınıf öğretmenidir.

Uygulama

Milli Eğitim Bakanlığı EARGED'den onay alındıktan sonra belirlenen okullarda şube ve öğretmen sayılarına göre anketler rasgele seçilen şube adına göre kodlanarak postayla gönderilmiştir. Anket zarfları içerisine okul müdürüne çalışma için bilgilendirme ve uygulama yönergesi konulmuştur. Ayrıca anketler üzerine öğretmenler için çalışmanın önemi, katılımın gönüllü olduğu, objektif davranmaları doğrultusunda bir yönerge konulmuştur. Ayrıca adres yazılmış ve pul yapılandırılmış boş bir zarf iliştilerle anketlerin iadesi için kullanılması istenmiştir. Dönen anketler SPSS veritabanına girilmiş ve analizler SPSS 10.0 versiyonu istatistik programı kullanılarak yapılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Yeni Programla ilgili öğretmen görüşlerini derlemek amacıyla, programın öngörü ve özellikleri Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının 2004 yılında yayınladığı Türkçe Programı ve Kılavuzundan ve internet sitesinde yayınladığı tanıtım dokümanlarından faydalanılmıştır. Bu kaynaklarda programın amaçları ve kazanımları, içeriği ve etkinlikleri, değerlendirme anlayışı ve araçlarıyla ilgili öngörüler ve özellikler maddeler halinde listelenmiştir. Programla ilgili amaçlar, içerik, yöntem ve değerlendirme boyutlarıyla listelenen maddeler anketler haline dönüştürülmüş, geçerlilikleri ve güvenilirlik analizleri için Kocaeli'nde pilot okullarda görev yapan öğretmenlere uygulanmıştır. Anketlerde kullanılan maddelerin son halleri bulgular bölümünde sunulan tablolarda görülebilir.

Öğretmen görüşlerini derlemek için kullandığımız anketlerde öğretmenlere, öncelikle programın kazandırmayı amaçladığı becerileri içerik, yöntem ve değerlendirme anlayışı ve araçlarıyla kazandırılıp kazandıramadığı sorulmuştur. Bu bölümde yeni programın öngördüğü hedef ve kazanımların ne derecede davranışa dönüştüğü belirlenmeye çalışılmıştır. Ardından program içeriğinin özellikleri sorgulanmıştır. Bu sorularda hedeflenen, içeriğin yapılandırmacı eğitim anlayışına ve niyet edilen amaç ve kazanımları gerçekleştirmeye ne kadar uygun olduğunun belirlenmesidir. Bir diğer bölümde tema, öğrenme alanı ve konuların amaçları ve kazanımları gerçekleştirmek için ne kadar yeterli ve doğru olduğu sorgulanmıştır. Ayrıca yeni programda öğrenme öğretme süreciyle ilgili özelliklerin ne derecede uygun ve başarılabılır olduğu sorulmuştur. Bu yolla programda niyet edilenlerin sınıflarda ne kadar uygulanabildiği belirlenmeye çalışılmıştır. Bir başka bölümde öğretmenlerin yeni programlarda kendilerine öngörülen rollerini ve görevlerini ne kadar yerine getirebildiğiyle ilgili maddeler yer almıştır. Bu bölümde öğretmenlerin farklı roller ve görevlerdeki yeterlilikleri saptanmaya çalışılmıştır. Son olarak, yeni değerlendirme anlayışı ve araçlarının uygunluğu ve ne kadar doğru ve sağlıklı kullanılabildiği sorgulanmıştır.

Geçerlilik

Programları değerlendirmek için geliştirilen anketlerde programın her ögesini karşılayacak bölüm ve her bölümü örnekleyecek kadar çok ve çeşitli madde olmasına özen gözetilerek anketlerin kapsam geçerlikleri sağlanmaya çalışılmıştır. Görünüş/Yüzeysel Geçerlilik için anketler bölüm öğretmen üyeleriyle paylaşılarak onlardan görüş ve önerileri alınmıştır. Öğretim üyelerinin önerileri doğrultusunda son düzenlemeler yapılarak Kocaeli'de 8 pilot okulda ön uygulama gerçekleştirilmiştir.

Ön uygulama yapılan okullar; Yahya Kaptan İÖÖ., 28 Haziran İÖÖ., Türk Pireli İÖÖ., Suadiye İÖÖ., Gebze Koç İÖÖ., Alikahya İÖÖ., A.Taner Kışlalı İÖÖ., Rotterdam İÖÖ'dür. Pilot çalışmaya 100 civarında öğretmen katılmış 91 geçerli anketle analizler yapılmıştır.

Yapı geçerliliği için Faktör Analizi yapılması düşünülmüştür. Ancak madde ve bölüm sayısının çokluğu nedeniyle tüm madde ve bölümlerin dâhil edildiği sadece bir faktör analizi sonuç vermemiştir. Bu nedenle her bölüm bir ölçek olarak kabul edilmiş ve her bölüm için ayrı ayrı faktör analizi yapılmıştır. Her bölüm için eigen değeri ve temsil ettikleri toplam varyans yüzdeleri tatmin edici düzeyde bulunmuştur. Her maddenin faktör yükleri incelenmiş, düşük olan maddeler ve benzer özelliği ölçen maddeler çıkarılmıştır. Aşağıdaki Tablo 1 tüm bölümler için Faktör analizi özet istatistiklerini göstermektedir.

Tablo 1. Faktör Analizi Sonuçları Özet İstatistikleri

Bölümler	Faktör Sayısı	Eigen Değeri	Yığılmış Varyans Yüzdesi	Faktör Yükleri	
				En az	En Çok
1-Hedefler/Amaçlar	1	6,597	65,97%	.747	.879
2-İçerik	2	5.28 – 4.17	63.04%	.545 - .622	.806 - .781
3-Öğrenme Öğretme	2	4.96 – 2.28	55.69%	.804 - .686	.901 - .764
4-Öğretmen Roller	2	6.77 – 2.96	74.9%	.740 - .747	.850 - .916
5-Değerlendirme	1	4.17	69.4%	.744	.910

Faktör Çıkarım Metodu: Principal Component Analysis.
Tek Faktör çıktığında rotasyon yapılmamıştır. İki Faktör , Varimax Rotation with Kaiser Normalization

Güvenilirlik

Tablo 2. Güvenilirlik İstatistikleri

Türkçe Anketi Güvenilirlik Katsayıları		
Örnek Sayısı	Madde Sayısı	Cronbach Alpha : 0,96
53	76	Gutmann Split Half : 0,88
		Spearman Brown : 0,88

BULGULAR

Yeni Türkçe Programının Genel Değerlendirilmesi

Sever'e göre (1997, s.301) Türk eğitim sisteminde, bireylere dilsel becerilerin kazandırılması görevi Türkçe dersine ve öğretmenlerine verilmiştir (Sever, 1997, s.301). Anılan (2004, s.1293) anadili öğretiminde iki temel alandan söz etmektedir. Bunlardan birisi "anlatma" diğeri "anlamadır." Anlatma alanında konuşma ve yazma becerisi öğretilir. Anlama için ise dinleme ve okuma becerileri önemlidir. Anılan, devlet okullarının 5. sınıflarından 746 öğrenciye okuduğunu anlama becerisini ölçecek bir test uygulamıştır. 30 puan üzerinden bu öğrencilerin okuma anlama becerisi ortalama 15,07 puandır. Bu sonuç ilköğretim 1. kademesinde Türkçe dersinin okuma anlama açısından %50 başarılı olduğunun bir göstergesidir. Bu bir başarısızlık olarak da değerlendirilebilir. Ayrıca, yapılan araştırmalar üniversite sınavlarına giren adayların büyük çoğunluğunun Türkçe sorularını cevaplandırma da yetersiz olduklarını göstermiştir. Özbay (2004, s.2805) başarısızlığın sebebinin öğrenciden kaynaklanmış olabileceği gibi öğretmen yetersizliklerinin de bu başarısızlıkta etkili olmuş olabileceğini söylemektedir. Özbay eğitimle kültür arasındaki ilişkinin herkes tarafından kabul edildiğini ve dil eğitiminin de bu sürecin en önemli aşamalarından biri olduğunu söylemektedir. Ancak, Özbay'a göre "Türkiye'de Türkçe ve edebiyat programlarının olumlu bir şekilde uygulanamayışı nesiller arasında kopukluğa sebep olmuş ve bu yüzden de konuşma ve yazmada ana dillerini iyi kullanamadıkları gerçeğini ortaya çıkarmıştır."

1981 Türkçe programı Talim Terbiye Kurulunun 22.09.1981 tarih ve 172 sayılı kararıyla kabul edilmiş, 06.07.1981 tarih ve 2098 sayılı tebliğler dergisinde yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. Program incelendiğinde hedefler, davranışlar, öğrenme öğretme süreci, içerik ve ölçme değerlendirme boyutlarıyla

“davranışçı” bir program özelliği taşıdığı görülebilir. Program amaçlar doğrultusunda saptanan konular ve hedefler, hedefleri gerçekleştirmek için belirlenen davranışlar doğrultusunda oluşturulmuş öğretmen merkezli etkinlikler ve çoğunlukla ürünü yani davranış değişikliğini ölçme ve değerlendirme anlayışı taşımakta olduğundan davranışçıdır (Vural, 2003, s. 45-106).

1981 Türkçe programı “İlkokuma, Anlama, Anlatım, Dilbilgisi, Atatürkçülük ve Yazı” öğretimi öğrenme alanları doğrultusunda hazırlanmış bir programdır. Programın giriş bölümünde genel amaçlar ve programla ilgili açıklamalar verilmiştir. 1981 programında daha sonra ilkokuma ve yazma çalışmalarının nasıl yapılacağı maddeler halinde sayılmıştır. İlkokuma için önerilen yöntem çözümleme (bireşim) yöntemidir. Ardından sırasıyla anlama, anlatım, dilbilgisi ve Atatürkçülük başlıkları altında amaçlar, hedefler ve kazanımlar verilmiştir. Atatürkçülük için ayrıca kısa konu başlıkları verilmiştir. Bu aşamada yazma öğretimi için bağımsız bir program getirilip Türkçe programı içerisinde yerleştirilmiştir. Yazı programında açıklamalar, kullanılacak araç ve gereçler, yazı öğretiminde izlenecek yol ve takiben sınıf seviyeleri için amaçlar, hedefler ve davranışlar, konular, yazı örnekleri, araç gereçler, işleniş yöntemi, öğrenme ve öğretme etkinlikleri, örnek ölçme soruları ve değerlendirme bölümleri bir bütün olarak verilmiştir. Yazı öğretiminde eğik yazı çalışmaları ikinci sınıfta başlamaktadır. Türkçe programında daha sonra anlama, anlatım, dilbilgisi için genel ve özel amaçlar ve davranışlar verilmiştir. Türkçe programında (Vural, 2003) yazı öğretimi dışında içerik, konu, etkinlik tanımı ya da önerisi bulunmamaktadır.

Özyürek (2004) Türkçe eğitimini istediğimiz düzeyde yapamadığımızı belirtmiştir. Özyürek’e göre bunun nedenleri programların ezberci, tüm ülkede standart ve tekdüze olması, öğretmenlerin iyi yetiştirilmemiş olması, kaynak kitapların doğru ve yeterli olmamasıdır. Özyürek’e göre “bunun sonucu olarak ilköğretim okullarımızda okuyan, okuduğunu anlayan, eleştiren, anladığını gerek yazıyla, gerekse sözle, Türk dilinin kurallarına, işleyişine uygun bir biçimde anlatabilen, yazabilen öğrencilerin sayıları gün geçtikçe azalmaktadır.”

Talim Terbiye Kurulunun 12.07.2004 tarih ve 115 sayılı kararıyla Yeni Türkçe 1-5 dersi öğretim programları 2005-2006 Öğretim Yılından itibaren uygulanmak üzere kabul edilmiştir. Yeni program (TTKB, 2004, s.13-15) Türkçe öğretimini sadece dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu ile ilgili temel becerilerinin geliştirilmesi için değil, aynı zamanda metinler arası düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerin de geliştirilmesi için hazırlanmıştır. Ayrıca, iletişim kurma, bilinçli kararlar verme, öğrenmeyi sürdürme gibi üst düzey becerilere de önem verilmiştir.

Program Kılavuzunda (TTKB, 2004, s.15) programın özellikleri, kısaca aşağıdaki şekilde listelenmiştir;

- *“Bilgi ezberlemeye değil, bilgi üretmeye dayalı eğitim yaklaşım ve modelleri temel alınmıştır.*
- *Programda eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma, problem çözme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, Türkçe’yi doğru, etkili ve güzel kullanma, metinler arası okuma, kişisel ve sosyal değerlere önem verme gibi temel becerilere yer verilmiştir.*
- *Öğrencinin dil ve zihinsel becerilerini geliştirmesi ve etkili kullanmasına önem verilmiştir. Bu amaçla, sıralama, sınıflama, eleştirme, tahmin etme, ilişki kurma, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel beceriler ön plana çıkarılmıştır.*
- *Öğrenme alanları günümüz dil eğitim anlayışına uygun olarak; dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu başlıkları altında düzenlenmiştir. Ayrıca; görsel okuma ve görsel sunu gibi çağdaş öğrenme alanları programa yansıtılmıştır.*
- *Anlama becerilerinin geliştirilmesi amacıyla; sıralama, sınıflama, eleştirme, tahmin etme, ilişki kurma, özetleme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi etkinlikler verilmiş; ayrıca metin içi, metin dışı ve metinler arası okuma yoluyla anlam kurmaya özen gösterilmiştir.*
- *Yazı öğretimine birinci sınıftan itibaren bitişik eğik yazıyla başlanması ve bütün yazı çalışmalarının bitişik eğik yazı harfleriyle yapılması için gerekli düzenlemeler yapılmıştır.*
- *Öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak her öğrenme alanı için ayrı ayrı belirlenen etkinliklerle öğrencilerin süreç içinde değerlendirilmesi planlanmıştır. Kişisel değerlendirme formları, çalışma dosyası, gözlem formları gibi çeşitli değerlendirme formları da verilmiştir.*

- İlk okuma-yazma öğretimi, dinleme ve konuşma alanlarından kopuk, sadece okuma ve yazma becerilerini geliştirme süreci olarak düşünülmendiğinden, programda diğer alanlardan ayrı olarak ele alınmamıştır. Bu nedenle bütün öğrenme alanlarıyla iç içe, özellikle dinleme ve konuşma alanlarıyla da bütünleştirilerek verilmiştir.”

Yeni Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yapılandırıcı yaklaşımın esas alındığı, ayrıca, çoklu zekâ ve öğrenci merkezli öğrenme gibi çeşitli yaklaşımlardan da yararlandığı belirtilmiştir. (s.14) Bu doğrultuda Yeni Türkçe Öğretim Programı; 1981 programına kıyasla, öğrenme, öğrenme-öğretme süreci ve öğretmenin rolünde önemli değişiklikler getirmektedir.

Yapılandırıcı yaklaşıma göre Türkçe öğretiminde öğrenme; öğrencinin bilgiyi zihninde yapılandırarak yeni bilgiler üretmesi temeline dayalıdır. Bu nedenle öğretimin çok öğrenme üzerinde durulmaktadır. Program kılavuzunda (TTKB, 2004, s.151). Türkçe programında yapılandırmacı anlayış aşağıdaki şekilde tanımlanmıştır;

“Yapılandırmacı yaklaşıma göre bilgi zihinde yapılandırılmaktadır. Bilgi, dinleme, okuma ve görsel okuma ile alınan bilgiler zihinde sıralama, sınıflama, ilişkilendirme, sorgulama, analiz ve sentez yapma gibi çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilerek iyice anlaşılacaktır. Bireyin ön bilgileriyle yeni bilgiler bütünleştirilerek zihinde yapılandırılmaktadır. Konuşma, yazma ve görsel sunu ile zihinde yapılandırılan bu bilgiler gözden geçirilmekte, belirlenen amaç ve yöntemlere göre sıralama, sınıflama, ilişkilendirme, sorgulama, analiz ve sentez yapma gibi çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilerek cümlelere, kelimelere, hecelere ve sese dökülmektedir. Yapılandırıcı yaklaşıma göre Türkçe öğretiminde öğrenme alanları bütün olarak ele alınmalıdır. Bu doğrultuda Türkçe öğretiminde öğrenmenin anlam kurmak olduğu, öğrencinin sunulan bilgiyi olduğu gibi ezberlemek ya da kabul etmek yerine, bilgiyi sorgulaması gerektiği, öğrencilerin kendi öğrenmesinde etkin bir rol üstlenmesine çalışıldığı, öğrencilerin alıştırmayı yapmak yerine; gerçek yaşamlarında karşılaştıkları sorunları ele almaları ve bu sorunları kendilerinin çözmeleri sağlandığı ifade edilmektedir.”

Temel varsayımları açısından bakıldığında 1998 programın “davranışçı” 2004 programının ise amaç, içerik, yöntem ve değerlendirme boyutlarıyla kuramsal olarak, Aydın (1993), Duman (2004), Özden (2003), Tezci ve Gürol (2003), Biggs (1989) ve Jonassen (1991) tarafından tanımlanan yapılandırmacı anlayışın amaç, içerik, yöntem ve değerlendirme özellikleriyle uyumlu olduğu söylenebilir.

Yeni Türkçe Programında Amaçlar ve Hedefler

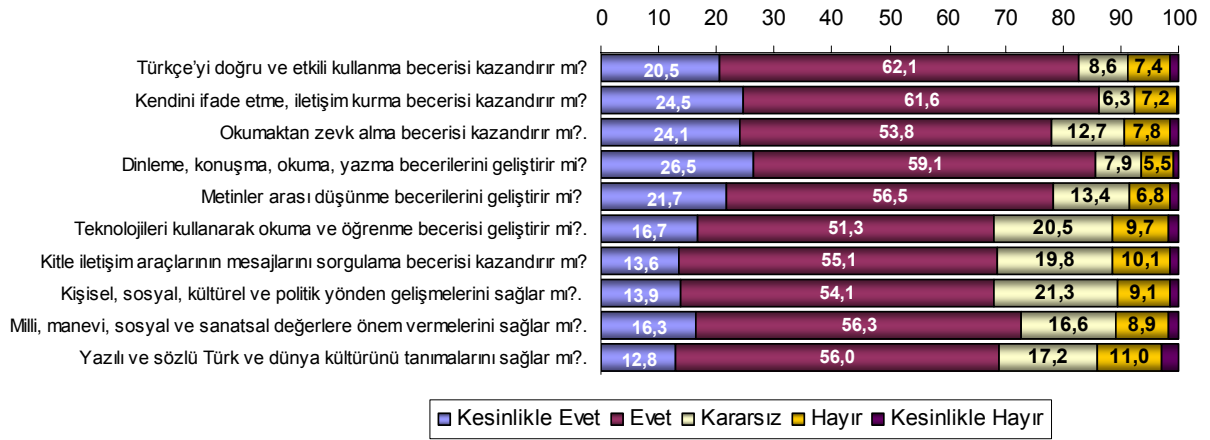
1981 ve 2004 Türkçe Programları öğrencilere kazandırılacak beceriler ve hedefler açısından, karşılaştırılmıştır. 1981 programında belirtilen 8 genel amacın hemen hemen hepsi yeni programın amaçlarıncı karşılanmaktadır. 1981 programında her amaç için hedefler ve davranışlar belirlenmiştir. Davranışçı yaklaşımın en temel özelliklerinden birisi bu tür mekanik davranışlar üzerine oluşturulmasıdır. Yeni programda sadece öğrencilerin “estetik duyguların gelişmesine katkıda bulunmak” hedefini karşılayacak bir ifade yoktur. Fakat eski programda olmayan birçok yeni hedef ya da amaç eklenmiştir. Bunlar;

- Metinler arası düşünme becerilerini geliştirmek.
- Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihninde yapılandırma becerilerini geliştirmek.
- Bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerini geliştirmek.
- Bilgi teknolojilerini kullanarak okuma, metinler arası anlam kurma ve öğrenme becerilerini geliştirmek.
- Kitle iletişim araçlarıyla verilen mesajları sorgulama becerilerini geliştirmek.
- Kişisel, sosyal, kültürel, ekonomik ve politik yönlerden gelişmelerini sağlamak.

2004 programın amaçları incelendiğinde çağın gereklerinin dikkate alındığı, daha sistemli ve kapsamlı amaçlar oluşturulduğu görülebilir. Ayrıca, eski programlardaki hedef ve davranış anlayışından

daha genel olan kazanım anlayışına geçilmiştir. Yeni programın amaç, içerik, yöntem ve değerlendirme boyutlarıyla kuramsal olarak Aklan ve diğerleri (1995), Wilson (1996) ve Şimşek (2004) tarafından tanımlanan yapılandırmacı anlayışın amaç, içerik, yöntem ve değerlendirme özellikleriyle uyumlu olduğu söylenebilir. Uygulamada yeni programın amaçlarının ne kadar başarılılabildiği hususunda 2004-2005 yılında pilot illerde yapılan araştırmada öğretmen görüşleri çok yüksek düzeyde olumludur. Öğretmenlerin yaklaşık %89'u amaçların gerçekleştirilebilme düzeyi konusunda olumlu görüş belirtmişlerdir. Yaklaşık %6'sı kararsız kalırken, %5'i ise olumsuz görüş ifade etmişlerdir. En düşük değerlendirme düzeyi %76 civarında bir olumluluk düzeyi ile "Yazılı ve Sözlü Türk ve dünya kültürünü tanımlarını sağlar" amacı içindir. Diğer tüm maddeler %95 düzeyinde olumlu değerlendirilmektedir.

2005-2006 yılında ülke genelinde yapılan araştırmada elde edilen veriler, 2004-2005 yılında elde edilen verilerden daha düşük düzeyde olsa da olumludur. Aşağıda Şekil 2 bu verileri göstermektedir.



Şekil 1. Türkçe Dersi Amaçlarının Başarılabilme Düzeyleri (%- 2005-2006)

2005-2006 öğretim yılında öğretmenler amaçların gerçekleştirilebilme düzeyi hakkında %75,7 oranında olumlu görüş bildirmişlerdir. Kararsızlar %14,4, olumsuzlar ise %10 düzeyindedir. "Kendini ifade etme ve iletişim kurma becerisi" ile "dinleme, konuşma, okuma, yazma becerisi" kazandırma konusunda olumluluk düzeyi en yüksektir.

Sonuç olarak gerek 2004-2005 gerekse 2005-2006 bulgularına göre yeni Türkçe programının amaçları kuramsal olarak yapılandırmacı karakter taşımaktadır. Bununla birlikte uygulamada da oldukça yüksek düzeyde başarılılabildiği uygulayan öğretmenlerce ifade edilmiştir. Program değerlendirme modelimize göre program geliştirmecilerin niyet ettikleri ile standartlar ve performans göstergeleri amaçlar açısından uyumludur.

Yeni Türkçe Programında İçerik

1981 Türkçe programı (Vural, 2003; s. 45-106) "İlkokuma, Anlama, Anlatım, Dilbilgisi, Atatürkçülük ve Yazı" öğretimi öğrenme alanları doğrultusunda hazırlanmış bir programdır. İlkokuma yazmayı ayırdığımızda Türkçe programında öğrenme alanları anlama, anlatım, dilbilgisi, yazı ve Atatürkçülüktür. Programda anlama, anlatım ve dilbilgisi alanları için konu, tema ya da içerik önerilmemiştir. Okuma için Milli Eğitimce tavsiye edilen kitaplardan faydalanılması önerilmektedir.

2004 programında ilkokuma yazma dışında öğrenme alanları dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunudan oluşur. Bu öğrenme alanlarının hem kendi içerisinde hem de diğer öğrenme alanlarıyla bir bütünlük içerisinde ele alındığı ve ilişkilendirildiği ifade edilmektedir. Yeni

programın en dikkat çekici özelliklerinden birisi de dilbilgisinin ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmamış olmasıdır (TTKB, 2004; 15). Dilbilgisi çalışmalarına diğer öğrenme alanları içerisinde yer verilmiştir. Oysa 1981 programında dilbilgisi ayrı bir öğrenme alanıdır. Yeni programda öğrenme alanları tanımlanmış ve detaylı olarak açıklanmıştır. Ayrıca Atatürkçülük konuları dört başlık altında programa yerleştirilmiştir. Bunlara ek olarak ilkokuma ve yazma yöntemi değiştirilmiştir.

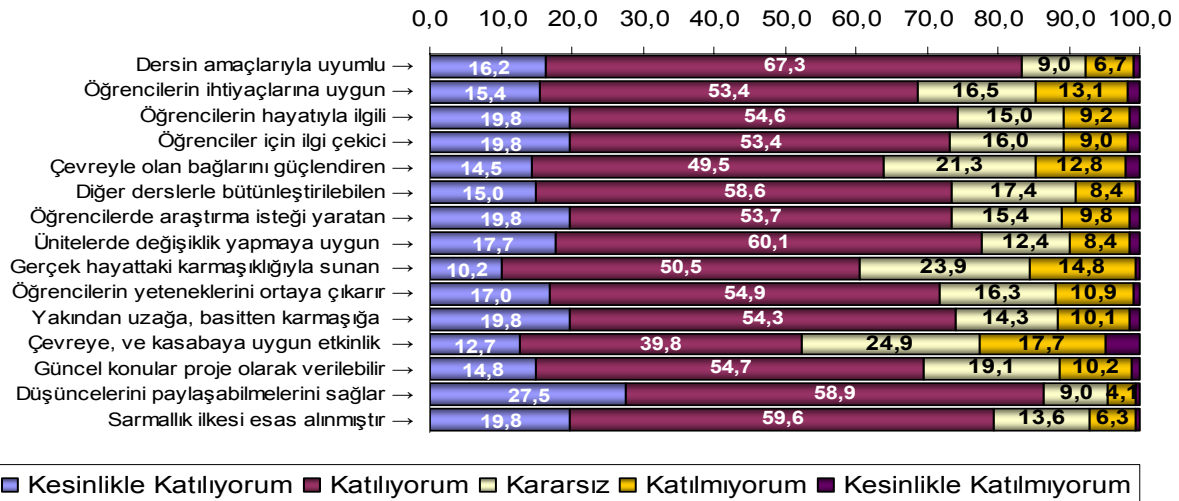
Yeni Türkçe 1-5 programında bir öğretim yılı içerisinde ele alınacak tema sayısı 8'dir. Bu temalardan 4'ü zorunlu, 4'ü seçmelidir. Seçimlik temalar için 10 seçenek sunulmuştur. Seçimlik temalar verilen seçeneklerden seçilebileceği gibi yeni temalar belirlenebileceği de ifade edilmiştir. Her tema için içerik önerileri verilmiştir ancak zorunlu değildir. İncelendiğinde 1981 programında sadece Atatürkçülük ve Yazı öğrenme alanları için konu ya da içerik önerildiği görülebilir. Ayrıca herhangi bir etkinlik önerisi de bulunmamaktadır.

2004 programında ise öğrenme alanları, temalar ve bu temalarda kullanılacak örnek etkinlikler sunulmuştur. Yeni program içerik anlamında eskisiyle karşılaştırıldığında, daha sistemli ve anlaşılır olduğu, bilgiyi aktarmaktan çok hayatta işe yarar beceriler kazandırmanın da amaçlandığı görülebilir.

Eski ve yeni programların içerik özellikleri yapılandırmacı anlayışın Bednar ve diğerleri (1992), Jonassen (1994), Özden (2003), Erdem (2001) ve Dinter (1998) tarafından ifade edilen beklenti ve standartlarıyla karşılaştırıldığında eski programın varolan içerik özellikleri "davranışçı" anlayışa, yeni programın ise "yapılandırmacı" anlayışa ait olduğu ifade edilebilir. Yeni programın içerik öğesinin amaçların başarılabilmesi ve sınıflarda uygulanabilmesi açısından ne kadar uygun olduğu öğretmenlere sorulmuştur.

2004-2005 bulgularına göre içeriğin çeşitli özellikleri genel olarak oldukça yüksek düzeyde olumlu değerlendirilmiştir. İçerik konusunda olumlu görüş bildirenlerin oranı %87,2, kararsızlar %8,6 ve olumsuz olanların oranı ise %3,9 civarındadır. Özellikle içeriğin "dersin amaçlarıyla uyumlu" ve "öğrencilerin düşüncelerini paylaşabilmelerini sağlar" maddeleri neredeyse %99 düzeyinde olumlu değerlendirilmiştir. En düşük olumluluk düzeyi ise %59 ile içeriğin "gerçek hayattaki karmaşıklığıyla sunulması" maddesinde ortaya çıkmıştır.

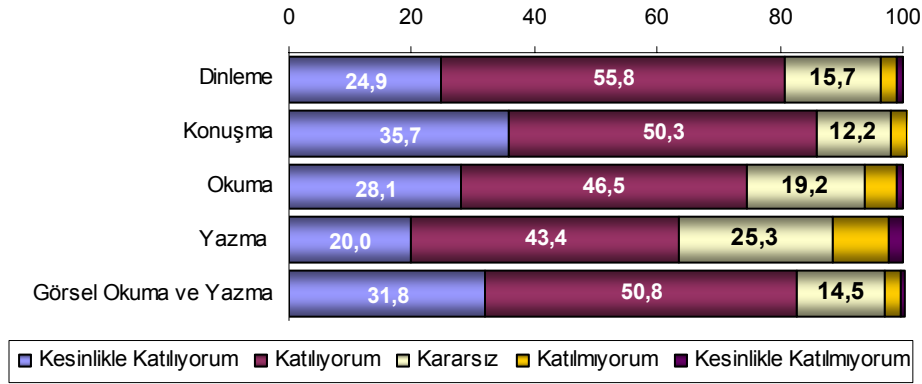
2004-2005 düzeyinde olmasa da 2005-2006 öğretim yılında elde edilen bulgularda da olumluluk düzeyi genel olarak yüksektir. Olumlu olanların oranı %72,1, kararsızlar %16,3 ve olumsuzlar %11,5'tir. Şekil 3'te görülebildiği gibi öğretmenler özellikle programın "öğrencilerin düşüncelerini paylaşabilmelerini sağlama" ve "içeriğin dersin amaçlarıyla uyumlu olması" konusunda daha yüksek düzeyde olumluyken, "çevreye ve kasabaya uygun etkinlikler içermesi konusunda" olumluluk düzeyi en düşüktür.



Şekil 2. Türkçe Dersi İçeriğini Değerlendirme Düzeyleri (%-2005-2006)

Yeni Türkçe programının içeriği kuramsal olarak niyet edilenle olması gerekenler açısından uyumlu bulunmuştur. Buna ek olarak, her iki öğretim yılında yapılan değerlendirmede, öğretmenler yeni programları sınıflarda uygulanması ve amaçları gerçekleştirilmesi açısından da oldukça olumlu değerlendirmiştir.

Ayrıca öğretmenlerden Türkçe dersi öğrenme alanlarını ayrı ayrı değerlendirmeleri istenmiştir. Öğretmenlerin bu öğrenme alanlarını uygun bulma düzeyi oldukça yüksektir. 2004 -2005 yılında ‘konuşma’ öğrenme alanı %91 ile en yüksek düzeyde olumlu bulunurken ‘yazma’ öğrenme alanı konusunda olumluluk düzeyi %75 ile en düşüktür. 2005- 2006 bulguları da aşağıda Şekil 4’te görüleceği gibi benzer sonuçlar vermiştir. Sonuç olarak farklı dil becerileri açısından yeni program yüksek düzeyde olumlu değerlendirilmektedir.



Şekil 3. Türkçe Dersi Ünitelerinin Uygunluk Düzeyleri (%-2005-2006)

Yeni Türkçe Programında Öğrenme Öğretme Süreçleri

1981 programında öğrenme ve öğretme süreçleriyle ilgili öneriler, her öğrenme alanı için ayrı ayrı verilmiştir (Vural, 2003, s.93-105). Atatürkçülük öğrenme alanı için bir öğretim yöntemi veya öğrenme süreci verilmemiştir. Okuma ve dinleme yoluyla anlama ile konuşma ve yazma yoluyla anlatım konularının nasıl işlenmesi gerektiği ve nelere dikkat edilmesi gerektiği tarif edilmiştir.

1981 programının genel yaklaşımını aşağıdaki paragraf açıklamaktadır.

“Dil, bir bilgi değil, beceri toplamıdır. Eğitim bilim verilerine göre beceri uygulanarak kazanılır. Türkçe’yi düzgün konuşma, iyi okuma, doğru yazma becerileri de ancak yapılarak alıştırmalarla kazanılır. Buna göre Türkçe’de uygulanacak yöntem etkin olmalıdır; kuramsal bilgiler, beceri kazanmaya yarayacak ölçüde ve nitelikte bulunmalıdır” (Vural, 2003, s 93).

Ancak yazı programında verilen örnek ders planlarının öğrenme ve öğretme etkinlikleri bölümlerinde önerilen yöntemler “anlatıp, gösterip, yaptırma” ağırlıklı, bazı bölümlerde “soru cevap, inceleme” yöntemleridir (Vural, 2003). Burada görüldüğü gibi beceri öğretiminde öğretmen merkezli, davranışçı bir yaklaşım sergilenmektedir.

2004 programında öğrenciyi derse aktif katacak, sahip olduğu bilgi ve düşüncelerden yeni deneyim ve bilgiler üretebileceği, eski ve yeni bilgiler arasında ilişkiler kurarak yeni bilgiler oluşturabileceği yapılandırmacı bir anlayış hakim kılınmaya çalışılmıştır (TTKB, 2004, s.151-153).

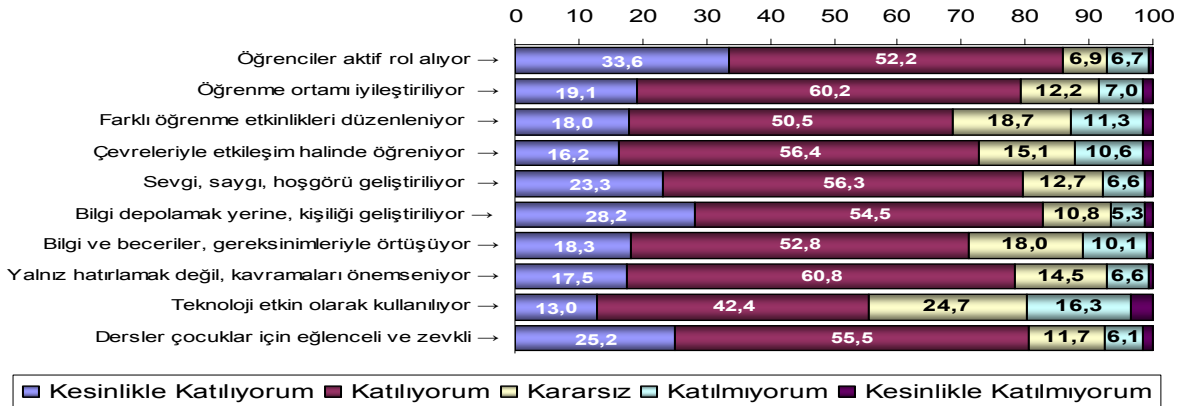
Türkçe öğretiminde öğrenme-öğretme sürecinde yapılacak çalışmalar yapılandırmacı yaklaşıma göre beş aşamada ele alınmıştır. Bunlar; Hazırlık, anlama, metin aracılığı ile öğrenme, kendini ifade etme ve değerlendirme aşamalarıdır.

1. *Hazırlık*; Hazırlık aşamasında ön hazırlık yapma, zihinsel hazırlık yapma, ön bilgilerini harekete geçirme, anahtar kelimelerle çalışma, tahmin etme, metni tanıma, amaç, yöntem ve teknikleri belirleme etkinlikleri yapılmaktadır.
2. *Anlama*; Bu aşamada dinleme, okuma, görsel okuma, metni anlama ve söz varlığını geliştirme etkinlikleri yapılmaktadır.
3. *Metin Aracılığı ile Öğrenme*; Bu aşamada üzerinde çalışılan metnin günlük hayatla, diğer derslerle ve ara disiplinlerle ilişkilendirilmesi ve öğrencilerin metinden hareketle bir konuyu araştırması gibi etkinlikler yaptırılmalıdır.
4. *Kendini İfade Etme*; Bu aşamada öğrendiklerini uygulama, konuşma, yazma, görsel sunu/drama yapma gibi etkinlikler yaptırılmalıdır.
5. *Ölçme ve Değerlendirme*; Değerlendirme çalışmaları iki şekilde yürütülmektedir. Bunlar öğrencinin kendini değerlendirmesi; öğretmenin öğrencinin gelişim düzeyini ve öğrenme sürecini değerlendirmesi ile kullanılan yöntem ve teknikleri değerlendirmesidir.

2004 programında önerilen tüm etkinliklerde bu beş aşama dikkate alınmış ve öğrencilerin yaparak, yaşayarak, aktif bir şekilde kendi öğrenmelerini oluşturmaları sağlanmaya çalışılmıştır. Yapılandırmacı eğitim kuramının öğrenme öğretme sürecine ait Yaşar (1998), Brooks ve Brooks (1993), Cunningham (1991), Şaşan (2002), Jonassen ve diğerleri (1995), Gürol ve Demirli (2003) ve Erdem (2001) tarafından açıklanan öngörülleri ile yeni programın özellikleri karşılaştırıldığında, yeni Türkçe programının öğrenme ve öğretmeye ilişkin ilkelerinin yapılandırmacı anlayışla uyumlu olduğu görülebilir.

Yeni programın öğretme öğrenme sürecinin uygunluğu ve sınıfta uygulanabilirliği hususunda öğretmen görüşlerine başvurulmuştur. 2004-2005 bulgularına göre öğrenme ve öğretme süreci konusunda öğretmen görüşleri %89,2 düzeyinde olumludur. Öğretmenlerin %5,9'u kararsız, %5'i olumsuz görüş bildirmişlerdir. "Farklı öğrenme etkinliklerinin düzenleniyor olması" (%70) ile "teknolojinin etkin bir şekilde kullanılıyor olması" (%82) maddeleri diğer maddelere göre daha düşük düzeyde olumlu bulunmuştur. "Öğrencilerin aktif rol alması", "sevgi, saygı ve hoşgörü geliştiriyor olması", "bilgi depolamak yerine kişiliği geliştiriyor olması" ve "derslerin çocuklar için eğlenceli ve zevkli olması" hususunda diğerlerine kıyasla daha yüksek düzeyde olumlu değerlendirmeler gözlenmiştir.

2005 -2006 bulguları da genel anlamda 2004-2005 bulgularından daha düşük düzeyde olsa da olumludur. Öğretmenlerin %75,4'ü olumlu, %14,5'i kararsız ve %10,1'i olumsuz görüş bildirmişlerdir.



Şekil 4. Türkçe Dersi Öğrenme ve Öğretme Sürecini Değerlendirme Düzeyleri (%-2005-2006)

Yukarıda Şekil 5’de detayları görüleceği gibi öğretmenler 2004-2005 sonuçlarıyla uyumlu bir şekilde “farklı öğrenme etkinliklerinin düzenleniyor olması” ile “teknolojinin etkin bir şekilde kullanılıyor olması” maddelerini diğerlerine kıyasla daha düşük düzeyde olumlu bulunmuştur. “Öğrencilerin aktif rol alması”, “sevgi, saygı ve hoşgörü geliştiriyor olması”, “bilgi depolamak yerine kişiliği geliştiriyor olması” ve “derslerin çocuklar için eğlenceli ve zevkli olması” hususunda diğerlerine göre daha olumlu değerlendirilmeler yapılmıştır.

Yeni Türkçe Programında Öğretmen Rollerini

1981 programında öğretmenden, programda belirlenmiş hedef davranışlarını öğrencilere kazandırmak için yine programda öngörülen içerik ve öğrenme öğretme süreçlerini işe koşarak “öğretim” yapması beklenmektedir. Sınıflarda çoğunlukla öğretmen merkezli etkinlikler önerilmektedir. Dersler öğretmen tarafından yapılandırılır, sunulur, değerlendirilir. Öğrenci bu süreçte öğretmenin verdiği komutları ve direktifleri yerine getiren konumda bulunmaktadır.

2004 programında (TTKB, 2004, s.154) yapılandırmacı kurama göre öğretmenden Türkçe öğretiminde aşağıdaki noktalara dikkat etmesi beklenmektedir.

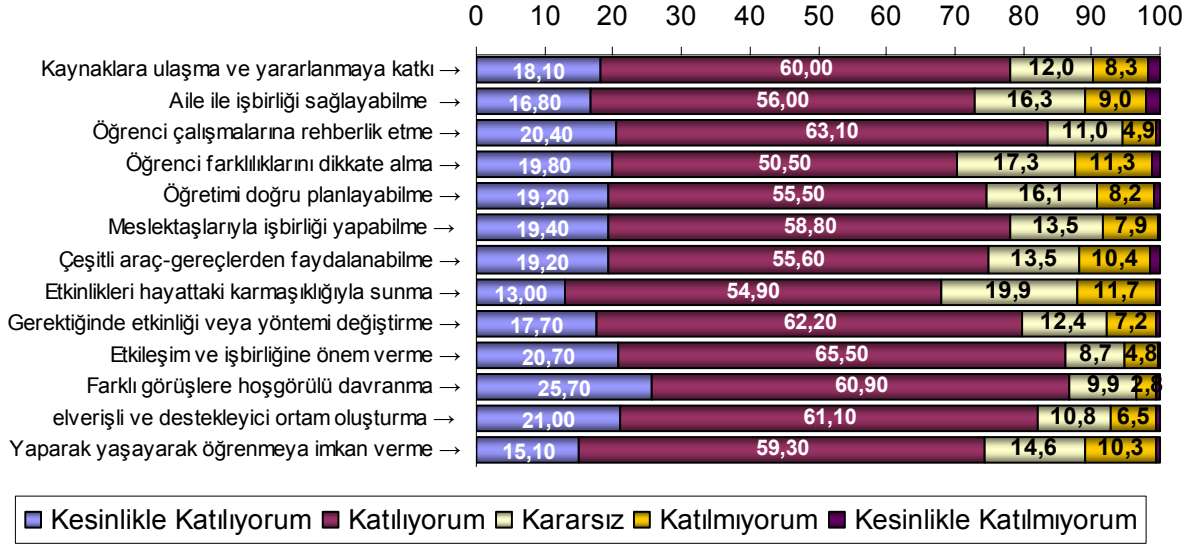
- Öğrencilerin öne sürdükleri fikirleri önemsemesi,
- Öğrencilerine Türkçe dersiyle ilgili zengin kaynak ve materyaller sunması,
- Türkçe öğretiminde sınıflandırma, ilişkilendirme, analiz-sentez, tahmin etme, sorun çözme, yaratıcılık vb. gibi zihinsel becerileri geliştirici çalışmalara ağırlık vermesi, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alıp buna uygun öğretim yöntem ve tekniklerini kullanması,
- Türkçe öğretiminde çeşitli kavramlar hakkındaki görüşlerini belirtmeden önce öğrencilerin o kavramlar hakkındaki görüş ve düşüncelerini saptaması, öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenlerle karşılıklı iletişime ve etkileşime girmelerini özendirilmesi,
- Açık uçlu sorular sorarak tartışma ortamı yaratması, bir danışman rolü üstlenerek öğrenciler üzerinde otorite kullanımını azaltması,
- Öğrencilerin düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmesi, öğrencilerin bilgileri karşılaştırmaları, ilişki kurmaları, kendi görüşlerini geliştirmeleri ve zihinlerinde anlamlandırarak yeniden yapılandırabilmeleri için yeterli ve gerekli süre vermesi,
- Öğrencilerin öğrenme hızlarını zorlamaması ,
- Öğrencilerin her öğrenme aşamasında kendilerine güvenmesini sağlaması,
- Öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerini özendirilmesi,
- Öğrencinin işini kolaylaştırması ve kendi kendine öğrenmesini sağlaması,
- Öğrenci ilişkilerinin demokratik olmasına özen göstermesidir.

Yeni programda öğretmenden beklenenlerle Nagel (1999), Erdem ve Akman (2002), Duman (2004), Asan ve Güneş (2000), Slavin (1994), Korkmaz (2004), Brooks ve Brooks (1999) ve Yaşar (1998)’in belirttiği yapılandırmacı öğretmen rolleri uyumaktadır. Bu tür davranışları örnekleyen öğretmenlerin yarattıkları ortamlar yapılandırmacı ortamlardır. Bu ortamlarda öğrenme öğrencinin gerçekleştireceği bir işidir.

Öğretmenlere yeni programın kendilerinden beklentilerini ne kadar karşılayabildikleri sorulmuştur. 2004-2005 öğretim yılında yürütülen araştırmada elde edilen veriler öğretmenlerin bu beklentileri yüksek düzeyde karşılayabildiklerini göstermektedir. Yeni anlayışta kendilerinden beklenenleri yerine getirebilmeleri konusunda öğretmenlerin %92,7’si olumlu, %5’i kararsız ve %2,2’si olumsuzdur. “Farklılıklarını dikkate alma”, “çeşitli araç gereçlerden faydalanma” ve “etkinlikleri hayattaki karmaşıklığıyla sunma” diğer maddelere göre daha düşük değerlendirilmiştir. Bununla birlikte “etkileşim ve işbirliğine önem verme”, “farklı görüşlere hoşgörümlü davranma”, “elverişli ve destekleyici bir ortam oluşturma” ve “yaparak yaşayarak öğrenmeye imkan verme” maddelerine neredeyse %98 oranında katılım gerçekleşmiştir.

2005-2006 bulguları da diğer bölümlerde olduğu gibi 2004-2005 verilerine göre daha düşük düzeyde olmakla birlikte olumludur. Örneklerin %77,7’si olumlu, %13,5’u kararsız, %8,7’si olumsuzdur.

“Farklılıklarını dikkate alma” ve “etkinlikleri hayattaki karmaşıklığıyla sunma” maddeleri daha düşük düzeyde olumlu bulunurken, “etkileşim ve işbirliğine önem verme”, “farklı görüşlere hoşgörülü davranma” ve “öğrenci çalışmalarına rehberlik etme” maddeleri daha yüksek düzeyde olumlu bulunmuştur. Detaylar aşağıdaki Şekil 6’da görülebilir.



Şekil 65. Türkçe Dersinde Öğretmen Davranışlarını Değerlendirme Düzeyleri (%-2005-2006)

Yeni Türkçe Programında Ölçme ve Değerlendirme

1981 programında yazı dışında, öğrenme alanlarına özgü ölçme ve değerlendirme yöntem ve araçları önerilmemiştir. Ancak diğer beceriler için toplu bir ölçme ve değerlendirme bölümü konulmuştur. Yazı etkinlikleri için önerilen ölçme yöntemi yazdırma ve soru cevap ağırlıklıdır. 1-3. sınıflar arasında soruların sözlü, 4-5. sınıflarda sözlü ve yazılı sorular sorulabileceği belirtilmektedir.

Diğer öğrenme alanları için önerilen ölçme ve değerlendirme yöntem ve araçlarında dikkat çekici özellikler vardır. Ölçme ve değerlendirme konusunda Türkçe (Vural, 2003, s.105) derslerinde sürekli ölçme ve değerlendirme yapmanın öneminden bahsedilmiştir. Türkçe öğretimi türlü etkinlikler içeren bir ders olduğu için, öğretmenin her öğrenci için ayrı ve ayrıntılı bir “ölçme değerlendirme” fişi düzenlemesi gerektiğinden bahsedilmektedir. Başlıca ölçme yolu olarak; gözlem, okuma, anlatırma, ödevler, testler, sözlü ve yazılı sınavlar önerilmektedir.

1-3. sınıflar için öğretmen gözlemlerinin değerlendirme de en etkili yol olduğu ifade edilmiştir. Neden olarak, bu dönemde çocuğa okuma yazma ile ilgili bir takım tekniklerin kazandırılmasının ayrı bir önem taşıdığı, bunun da zaman zaman yapılacak yoklamalarla değil, sürekli gözlemlerle saptanabileceği gösterilmiştir.

Sınavların cansız, sıradan ve ezber dayalı sınavlar olmaması önerilmiştir. Öğrencilerin günlük yaşamlarındaki okuma, izleme, anlama ve anlatımla ilgili problemler düzenlenmeli, bu problemlere Türkçe derslerinde edindiklerini uygulayarak çözüm bulmaları istenmelidir.

Programda her öğrenme alanı için ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin nasıl yapılacağı ve hangi araçların kullanılabileceğinin anlatılmamış olması bir eksikliklerdir. Ayrıca örnek etkinlikler ve araçlar sağlanmamış olması da bir diğer eksiklik olarak görülebilir. Yukarıda önerilen sürekli değerlendirme,

günlük hayatla ilişkilendirerek ve çeşitli araçlar kullanarak yapılacak değerlendirmeler 1981 programının olumlu özellikleridir.

Yeni program ise değerlendirmeyi, öğrenmenin önemli bir parçası olarak görmekte, sadece öğrenme ürününü değil, öğrenme sürecini de değerlendirmekte, uygun ölçme ve değerlendirme araçlarıyla öğrencilerin ne bilmediklerini değil, ne bildiklerini belirlemeye çalışır, klâsik ölçme ve değerlendirmenin yanında alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini teşvik etmektedir. (TTKB, 2004, s.38)

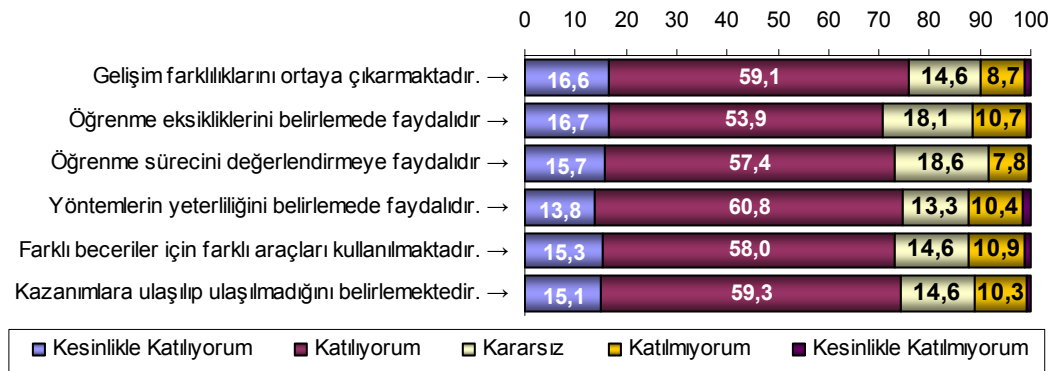
2004 Türkçe Öğretim Programı'nda, ölçme ve değerlendirme ile sadece öğrenme ürünü değil, öğrencilerin öğrenme süreçlerinin de izlenip değerlendirilmesi önerilmektedir. Türkçe Öğretim Programı değerlendirmeyi, öğrencilerin neyi bilmediğini değil, ne bildiklerini belirlemeye yarayan bir süreç olarak tanımlamaktadır.

Yeni programda, bireysel farklılıkları dikkate alan öğrenci merkezli öğrenme stratejisi benimsenmiştir. Programın bu anlayışı öğrencilerin bilgi ve becerilerini ölçme ve değerlendirmede farklı değerlendirme yöntemleri kullanılarak gerçekleştirilen çoklu değerlendirme yapılmasını gerektirmektedir. Bilgi ve becerilerin değerlendirilmesinde çoktan seçmeli, boşluk doldurma, eşleştirmeli, kısa cevaplı, açık uçlu sorulardan oluşan testlerin kullanılmasının yanında, süreci değerlendirmeye yönelik olarak gözlem formları, görüşmeler, kendini değerlendirme ölçekleri, çalışma dosyaları vb. araç ve yöntemler de önerilmiştir.

Yeni programda süreç değerlendirmede kullanılacak araç ve yöntemler; anektodlar, sergileme, görüşme (Mülakat), gözlemler, sözlü sunum, gösteri, kendini değerlendirme ve çalışma dosyasıdır. Sonucu değerlendirmede kullanılacak araç ve yöntemler ise; kısa cevaplı maddeler, çoktan seçmeli testler, eşleştirmeli maddeleri ve uzun cevaplı klasik sınavlardır. Yapılandırmacı anlayışın Bednar ve diğerleri (1992), Semerci (2001), Brooks ve Brooks (1993), Şahin (2001), Mergel (1998) ve Cunningham (2001) tarafından açıklanan değerlendirme konusundaki beklentileri yeni program tarafından karşılanmaktadır.

Yeni Türkçe programın ölçme değerlendirme anlayışı hakkında öğretmen görüşleri gerek 2004-2005 gerekse 2005-2006 öğretim yıllarında derlenmiştir. 2004-2005 bulgularına göre yeni programın ölçme ve değerlendirme anlayışı hakkında öğretmenler çoğunlukla olumlu görüşler taşımaktadır. Öğretmenlerin %80,7'si olumlu, %14,2'si kararsız, %5'i olumsuz görüş bildirmişlerdir. "Farklı beceriler için farklı araçlar kullanma" maddesi en düşük düzeyde olumlu değerlendirilirken, "gelişim farklılıklarını ortaya çıkarma" ve "öğrenme eksikliklerini belirleme" maddeleri yüksek düzeyde olumlu değerlendirilmiştir.

Aşağıda Şekil 7'de görüleceği gibi 2005-2006 sonuçları benzerdir. Öğretmenlerin %73,6'sı olumlu, %15,6'sı kararsız ve %11'i olumsuzdur. Ayrıca değerlendirme anlayışına ilişkin maddeler için olumluluk düzeyleri birbirine çok yakın bulunmuştur.



Şekil 6. Türkçe Dersi Değerlendirme Anlayışı ve Araçlarının Uygunluğu

Yeni programın değerlendirme anlayışı, yapılandırmacı anlayışın değerlendirme anlayışıyla uyumlu olup öğretmenler bu anlayışın uygulanabilirliği konusunda oldukça yüksek düzeyde olumludur.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Ülkemizde eğitim sisteminin ve programlarının yetersizliği birçok ulusal ve uluslararası araştırmada ortaya konduğu gibi kamuoyunca kabul edilen bir gerçektir. Sever (1997), Anılan (2004), Özbey (2004) ve Özyürek'in (2004) yaptığı araştırmalar Türkçe Programının yetersizliği konusunda ampirik veriler içermektedir. Milli Eğitim Bakanlığının ilköğretim programlarında başlattığı reform hareketleri gecikmiş bir ihtiyaca cevap niteliği taşımaktadır.

Bu araştırmada öncelikle yeni Türkçe programı için Talim Terbiye Kurulunca belirlenen öngörüler tespit edilmiştir. Bu öngörüler ya da niyetler program kitapları, kılavuzlar ve benzeri bakanlıkça yayınlanan dokümanlardan faydalanılarak belirlenmiştir. Bu öngörüler bir anket haline getirilerek 2004-2005 ve 2005-2006 öğretim yıllarında yeni programlar doğrultusunda öğretim yapan ilköğretim sınıf öğretmenlerine, ne kadar uygulanabildiği ve başarılılabildiğini tespit amacıyla, uygulanmıştır.

İlk olarak eski Türkçe programıyla yeni program karşılaştırılmıştır. Eski Türkçe programında Yazı, Atatürkçülük ve Dilbilgisi dışında diğer anlama, anlatım ve benzeri öğrenme alanları için sadece amaç ya da hedef yazıldığı, içerik, yöntem ve değerlendirme konusunun ise ders kitaplarına ya da öğretmenlerin tercihinin bırakıldığı gözlenmiştir. Yeni programların birçok anlamda çok daha sistemli, bilimsel ve çağdaş ölçülerle hazırlanmış olduğu gözlenebilmektedir.

Yeni programları değerlendirme çalışmasında elde edilen veriler, yeni programda öngörülen amaç ve hedeflerinin çok yüksek düzeyde başarılılabildiğini, program içeriğinin öngörülen amaç ve hedefleri gerçekleştirmek için yüksek düzeyde uygun bulunduğunu, öğrenme ve öğretme süreçlerinin program içeriği ve hedefleri doğrultusunda yapılandırıldığını, öğretmenlerin yeni programın beklentilerini yerine getirebildiğini ve değerlendirme anlayışının uygun olduğunu ve başarılılabildiğini ortaya koymuştur.

Ayrıca programların esas alındığı yapılandırmacı eğitim kuramının standartları literatür taraması yoluyla belirlenmiştir. Yeni programın öngörülerıyla, başarılıabilme düzeyi yapılandırmacı anlayışın standartlarıyla karşılaştırılarak yeni program hakkında değer yargılarına ulaşılmıştır. Sonuç olarak yeni programın her boyutuyla yapılandırmacı eğitim kuramının özelliklerini taşıdığı ve ayrıca başarıma düzeyi ya da uygulanabilirliği konusunda öğretmen görüşlerinin yüksek düzeyde olumlu değerlendirildiği gözlenmiştir. Bu doğrultuda yeni programların Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu ve ülkemiz için bir başarı olduğu sonucunu çıkarmak yanlış olmayacaktır.

Yeni programlara getirilen eleştiriler incelendiğinde sınıf mevcutlarının kalabalıklığı, araç gereç eksikliği, okulların fiziksel şartlarının uygun olmaması ve öğretmenlerin yetersizlikleri üzerinde yoğunlaştığı görülmüştür. Ancak bu sorunlar sadece yeni programlar için değil eski programlar ve tüm eğitim sistemimizin sorunlarıdır. Bunların giderilmesi eski programlar için olduğu kadar yeni programlar içinde önemlidir. Sonuç olarak hiçbir program mükemmel olmamıştır, her program her zaman geliştirilmeye ihtiyaç duyabilir çünkü hayat sürekli değişmektedir.

Yeni programların başarılıabilmesinde en önemli engel OKS (Ortaöğretime Öğrenci Seçme Sınavı) ve ÖSS (Öğrenci Seçme Sınavı) gibi öğrenci ilgi, yetenek ve değerlerini dikkate almayan, çoğunlukla bilgi ve kavrama becerileri üzerine kurulu akademik sınavlardır. Bu sınavlar, anlayışları ve araçları değiştirilmedikçe öğrenciler okul ve dersane arasında bir ikilem yaşamak zorunda kalacaklardır. Öğretmenler öğrenci ve aile baskısıyla karşı karşıya gelerek yeni programların amaç, içerik ve yöntemleriyle sınava hazırlamak arasında bir tercih yapmak zorunda kalacaklardır.

KAYNAKÇA

Alkan, C., Deryakulu, D. ve Şimşek, N. (1995). *Eğitim Teknolojisine Giriş*. Ankara: Önder Matbaacılık.

- Anılan, H. (2004). *Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Okuduğunu Anlama Becerisiyle ilgili Hedef Davranışların Gerçekleşme Düzeyi*. XII. Eğitim Bilimleri Kongresi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Asan, A. ve Güneş, G. (2000). Oluşturmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Hazırlanmış Örnek Bir Ünite Etkinliği. *Milli Eğitim, Sayı: 147*, Ankara: MEB Yayınları: 3526.
- Aydın, M., Z. (1993). *Din Öğretiminde Yöntemler ve Buldurma Yöntemi*. A.Ü. S.B.E. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara.
- Bednar A., Cunningham, D., Duffy, T. & Perry, J. (1992). *Theory into practice: how do we link?* In Duffy, T. & Jonassen, D. (Eds.) *Constructivism and the Technology of Instruction: A Conversation*. New Jersey, USA: Lawrence Erlbaum Associates, Inc, pp. 17-34.
- Biggs, J. (1989). *Approaches to the enhancement of tertiary teaching*. Deryakulu, D. (2001). (Edit.: Ali Şimşek). Yapıcı Öğrenme, *Sınıfta Demokrasi*. Ankara: Eğitim-Sen Yayınları.
- Brooks, J., & Brooks, M. (1993). *The case for constructivist classrooms*. Şaşan, Hasan H.(2002) Yapılandırmacı Öğrenme. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*. 74(75). s. 49-52. <http://www.egitim.aku.edu.tr/kuramsal.htm>. adresinden Temmuz 2005'te indirildi.
- Brooks, M. G. and Brooks, J. G. (1999). *The Courage to Be Constructivist*. Şaşan, Hasan H.(2002) Yapılandırmacı Öğrenme. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*. 74(75). s. 49-52. <http://www.egitim.aku.edu.tr/kuramsal.htm>. adresinden Temmuz 2005'te indirildi.
- Cunningham, D. J. (1991). Assessing constructions and constructing assessments: A dialogue. *Educational Technology*, May, 13-17. www.proquest.com adresinden Kasım 2004'te indirildi.
- Dinter, F.R. (1998). Constructivism In Instructional Design Theory. *Journal of Structural Learning & Intelligent Systems*, 13(2). www.proquest.com adresinden Kasım 2004'te indirildi.
- Duman, B. (2004). *Öğrenme-Öğretme Kuramları ve Süreç Temelli Öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Dünya Bankası (2005). *Turkey Education Sector Study. Report Number 32450-TU*. World Bank Publication. [Online] Retrieved on 15-October-2006, at <http://egt.kou.edu.tr/ismetsahin/kouepg/raporlar/worldbank2005.pdf>
- EARGED. (2002). *ÖBBS 2002 Durum Belirleme Raporu*, MEB, 2003.
- Erdem, E. (2001). *Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Erden, M. ve Akman, Y. (2002). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Gürol, M. ve Demirli C. (2003). *Uzaktan Eğitimde Oluşturmacı Tasarım ve Uygulanması*. <http://www.fenokulu.net/bilcal44.htm> adresinden Kasım 2004'te indirildi.
- Jonassen D., H., (1991). *Objectivism versus Constructivism: Do we need a New Philosophical Paradigm?* Deryakulu, D. (2001). (Edit.: Ali Şimşek). Yapıcı Öğrenme. *Sınıfta Demokrasi*. Ankara: Eğitim-Sen Yayınları.
- Jonassen, D., H. (1994). Toward a constructivist design model. *Educational Technology*, 34(4), 34-37.
- Jonassen, D. H., Davidson, M., Collins, M., Cambell, J. & Haag, B. B. (1995). Constructivism and Computer-Mediated Communication in Distance Education. *The American Journal of Distance Education* 9 (2), 7-26.
- Korkmaz, H. (2004). *Fen ve Teknoloji Eğitiminde Alternatif Değerlendirme Yaklaşımları*. Ankara: Yeryüzü Yayınevi.
- Lorsbach, A. & Tobin, K. (1992). Constructivism as a Referent for Science Teaching. *NARST Newsletter* 30, 5-7.
- Mergel, B. (1998). *Instructional Design and Learning Theory*. Ret. From: www.usask.ca/education/coursework/802papers/mergel/brenda.html in July, 2005.
- Nagel G., K. (1998). *Öğrenmenin Taosu*, (Çev.: Beno Kuryel) İstanbul: Beyaz Yayınları.

- Özbay, M. (2004). *Yeniden Yapılandırma Çerçevesinde Türkçe Eğitimi Programı ve Bazı Öneriler*. XII. Eğitim Bilimleri Kongresi - 2003, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özden, Y. (2003). *Öğrenmeye Farklı Bir Bakış: Yapılandırmacılık, Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem-A Yayıncılık.
- Özyürek, R. (2004). *Okullarımızda Türkçe Eğitimi*. XIII. Eğitim Bilimleri Kongresi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- PISA. (2003). Learning for Tomorrow's World. First results of PISA 2003. OECD Publication. [Online] Retrieved on 15-October-2006, at <http://egt.kou.edu.tr/ismetsahin/kouepg/raporlar/pisa2003.pdf>
- PRILS. (2001). International Report: IEA's Study of Reading Literacy Achievement in Primary School in 35 Countries. [Online] Retrieved on 15-October-2006, at <http://egt.kou.edu.tr/ismetsahin/kouepg/raporlar/prils2001.pdf>
- Semerci, Ç (2001). Oluşturmacılık Kuramına Göre Ölçme ve Değerlendirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*. 1(2). 429-440 Pegem Yay. Ankara.
- Sever, S. (1997). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara, Anı Yayıncılık.
- Şahin, T., Y. (2001). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde Oluşturmacı Yaklaşımın Otantik Değerlendirme Süreçlerini Kullanarak Öğrenciler Üzerindeki Etkisinin Belirlenmesi*. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 7-9 Haziran 2001, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Şaşan, H., H.(2002). Yapılandırmacı Öğrenme. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*. 74(75). s. 49-52. <http://www.egitim.aku.edu.tr/kuramsal.htm>. adresinden Temmuz 2005 tarihinde indirildi.
- Şimşek, N. (2004). Yapılandırmacı Öğrenme ve Öğretime Eleştirel Bir Yaklaşım. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi* 3(5). Ankara: Pegem A Yayınevi.
- Slavin, R. E. (1994). *Educational Psychology: Theory and Practice*. Yaşar, Ş. (1998). Yapısalcı Kuram ve Öğretme-Öğrenme Süreci. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 8(1-2). Güz 1998 ss.68-75.
- Stake R. E. (1975). *Program Evaluation Particularly Responsive Evaluation*. Paper presented at a conference on "New Trends in Evaluation", Goteborg, Sweden, October 1973.
- Tezci, E., Gürol, A. (2003). Oluşturmacı Öğretim Tasarımı ve Yaratıcılık. [Online]: *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*. 2(1), Article 8.
- TIMSS. (1999). International mathematics report, findings from IEA's repeat of the Third International Mathematics and Science Study at the eight grade.[Online] Retrieved on 12-March-2001, at URL: http://timss.bc.edu/timss1999i/pdf/T99i_Math_TOC.pdf.
- TTKB. (2004). *Yeni Türkçe Dersi Programı ve Kılavuzu*. Ankara: MEB Yayınevi.
- Vural, M. (2003). *İlköğretim Programları*. Erzurum: Yakutiye Yayıncılık.
- Wilson, B., G. (Ed.) (1996). *Constructivist Learning Environments: Case Studies in Instructional Design*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications. NHMRC, (1996) Options for Effective Care in Childbirth. AGP: Canberra.
- Worthen, B., R. and Sanders, J., R. (1987). *Educational Evaluation: Alternative Approaches and Practical Guidelines*. London: Longman.
- Yaşar, Ş. (1998). Yapısalcı Kuram ve Öğretme-Öğrenme Süreci. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 8(1-2). Güz 1998 ss.68-75.