




Sekizinci Sınıfların Öğretmeni Olmak: Türkçe Öğretmenlerinin Deneyimleri¹

To be a Teacher of Eighth Grades: Experiences of Turkish Teachers

Sayfa | 322

Merve ERCAN , Doktora Öğrencisi Araştırma Görevlisi, İnönü Üniversitesi, merve.ercan@inonu.edu.tr

Bahar DOĞAN KAHTALI , Doç. Dr., İnönü Üniversitesi, bahar.dogan@inonu.edu.tr

Geliş tarihi - Received: 9 Ekim 2024
Kabul tarihi - Accepted: 30 Ocak 2025
Yayın tarihi - Published: 28 Nisan 2025

¹Bu araştırma, yazarlar tarafından 15. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Ercan, M. ve Doğan Kahtalı, B. (2025). Sekizinci sınıfların öğretmeni olmak: Türkçe öğretmenlerinin deneyimleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16(1)*, 322-358.

DOI. 10.51460/baebd.1564442



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 322-358.

Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 322-358.

Araştırma Makalesi / Research Paper

Öz. Öğrenme-öğretme süreci birçok unsurdan oluşmaktadır. Bu unsurlar arasında “öğretmen”ler üstlendikleri çeşitli rollerle ön plana çıkmaktadırlar. Öğretmenler, kendilerinden beklentiler doğrultusunda rollerini ve sorumluluklarını şekillendirebilmektedir. Bu bağlamda dil becerilerini geliştirmeyi hedefleyen Türkçe öğretmenlerinin deneyimlerinin önemli olduğu söylenebilir. Bu araştırmanın amacı, sekizinci sınıfların dersine giren Türkçe öğretmenlerinin kendilerinden beklentilere yönelik görüşlerini belirlemektir. Araştırmada sekizinci sınıfların Türkçe dersini yürüten Türkçe öğretmenlerinin, kendilerinden beklentileri nasıl anlamlandırdıklarını ortaya koymak amaçlandığı için fenomenoloji deseni tercih edilmiştir. Araştırmanın katılımcıları on bir Türkçe öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla elde edilmiştir. Veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırmanın alt problemleri kapsamında elde edilen bulgular; Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2019) Türkçe öğretmenlerinden beklentileri ve bu beklentilerin karşılanma durumu, farklı sınıf düzeyindeki öğrencilerin, okul idaresinin, diğer branş öğretmenlerinin, zümrelerinin, il/ilçe millî eğitim müdürlüklerinin ve sekizinci sınıf öğrenci velilerinin Türkçe öğretmenlerinden beklentilerini sunan on bir farklı temayla belirtilmiştir. Araştırmada, Türkçe öğretmenlerinden beklentilerin farklılaştığı görüldü de çoğunlukla LGS odağında beklentilerin ön plana çıktığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe, Öğretmen, Beklenti, Ana dili, LGS.

Abstract. The learning-teaching process consists of many elements. Among these elements, “teachers” come to the forefront with the various roles they assume. Teachers can shape their roles and responsibilities in line with the expectations from them. In this context, it can be said that the experiences of Turkish teachers who aim to develop language skills are important. The aim of this study is to determine the views of Turkish teachers who teach eighth grade Turkish lessons about the expectations from them. Since the aim of the study is to reveal how the eighth grade Turkish teachers make sense of the expectations from themselves, the phenomenology design was preferred. The participants of the study consisted of eleven Turkish teachers. The data of the study were obtained through a semi-structured interview form. The data were analyzed by content analysis method. The findings obtained within the scope of the sub-problems of the research are presented in eleven different themes that present the expectations of the Turkish Course Teaching Program (2019) from Turkish teachers and the status of meeting these expectations, the expectations of students at different grade levels, school administration, other branch teachers, cafeterias, provincial/district directorates of national education, and parents of eighth grade students from Turkish teachers. In the study, it was concluded that although the expectations from Turkish teachers differed, the expectations were mostly centered on LGS.

Keywords: Turkish, Teacher, Expectation, Mother tongue, LGS.



Extended Abstract

Introduction. The teaching-learning process, which aims at practical planning within the education system, is structured with the integrity of some basic components. The teacher is the most important element in the teaching-learning process in terms of the duties and responsibilities assigned to him/her (Şahin, 2011). Demirel (2017) summarizes the personal and professional qualities of teachers in general. In this direction, the personal qualities of the teacher are discussed under three headings: being motivating, focusing on success and being professional; professional qualities are discussed under seven main headings: planning teaching activities, utilizing teaching methods and techniques, communicating effectively, managing the classroom, using time effectively, evaluating learning and providing guidance. While fulfilling their roles and responsibilities, teachers may interact with other elements in the learning-teaching process. As a natural consequence of this interaction, various expectations may arise. These expectations may be related to teachers' roles. Teacher roles can be discussed in the context of various factors. It can be said that each of these factors indirectly draws a framework for expectations from teachers.

In this context, what these factors expect from Turkish teachers, what Turkish teachers expect from themselves as a teacher, and how they make sense of all these expectations are seen as an important subject area that needs to be researched. This study differs from other studies in the literature in terms of describing what expectations the elements in the learning-teaching process have from eighth grade Turkish teachers, what expectations teachers have from themselves and how they make sense of these expectations. In addition, it can be said that addressing the expectations of Turkish teachers at the eighth grade level, which is preparing for a central exam, makes the study unique.

Method. The study was conducted with a phenomenology design, which is one of the qualitative research designs. The participants of the study consisted of eleven Turkish teachers. At the point of determining the participants, maximum diversity sampling and criterion sampling, which are among the purposeful sampling methods, were utilized. In this context, Turkish language teachers working in schools with lower (3), middle (5) and upper (3) socioeconomic levels in the central district of a metropolitan city located in the west of the Eastern Anatolia Region, who volunteered to participate in the study, were included in the study. A semi-structured interview form and a personal information form were used to collect the research data. The data collected in the study were analyzed by content analysis.

Results. Various findings were obtained based on the sub-problems of the research. The findings were combined under eleven different themes. When the findings regarding the expectations of the Turkish Curriculum (2019) from Turkish teachers are examined, it can be said that although the participants' thoughts about the expectations differ, they have common expressions in the form of "gaining four basic language skills, gaining the ability to express oneself, gaining the ability to use language correctly and developing the ability to understand and interpret what one reads". When looking at opinions on the fulfillment of expectations in the 2019 Turkish Language Teaching Program, it is seen that most participants stated that these expectations were not met. In the theme related to the expectations of students at different grade levels, all participants expressed that their responsibilities varied across different grade levels. In the schools where the participants work, it is



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 322-358.

Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 322-358.

Araştırma Makalesi / Research Paper

observed that the expectations of the school administration from eighth-grade Turkish teachers are largely focused on achieving high success in the LGS. On the other hand, the expectations of other branch teachers in the same schools from eighth-grade Turkish teachers are primarily aimed at improving students' reading comprehension skills. It is seen that the prominent idea among the expectations of the Turkish teachers from the Turkish teachers is "being in communication". It is seen that the expectations of the Provincial or District Directorates of National Education from the Turkish teachers teaching eighth grade classes are aimed at achieving success on the basis of their province. It is seen that the expectations of the parents from the Turkish teachers teaching eighth grade students are mostly oriented towards the student's placement in a good high school. Similarly, it is seen that the expectations of eighth grade students from their Turkish teachers are to get high scores in Turkish in LGS and to solve questions for the exam. It is seen that the prominent idea among the expectations of Turkish teachers who teach eighth graders is to give them the habit of reading. It is seen that the participants' thoughts about being a teacher of eighth graders differed. Some of the participants mentioned that teaching eighth graders is difficult, requires constant participation in meetings and completing the deficiencies of the previous grade levels, while others mentioned that it motivates them, they establish strong communication with students, they have privileges, they are pleased to be in the race, and they update themselves and do not atrophy. However, despite this, most of the participants emphasized that teaching eighth graders made them feel good.

Discussion and Conclusion. It was concluded that the eighth grade Turkish language teachers stated that the expectations of the Turkish Language Curriculum (2019) from them were generally; gaining the ability to use the language correctly, developing the ability to understand and interpret what they read, gaining the ability to express themselves and gaining the four basic language skills. In addition, some of the participants expressed that the program has expectations such as developing high-level thinking skills, developing aesthetic feelings, developing national feelings and raising a good person. It can be said that these discourses of the teachers overlap with the specific objectives of the Turkish Curriculum (2019). When we look at the other opinions about not meeting the expectations of the curriculum, it is seen that the participant teachers emphasize that students see the expectations in the curriculum as unnecessary. In addition, some of the participant teachers working in schools from lower and middle socioeconomic levels cited the student profile and insufficient facilities as reasons for not meeting the expectations of the curriculum. In this direction, it is seen that in the eighth grade Turkish lessons, although the preparation for the central exam is primarily responsible for not meeting the expectations of the Turkish Curriculum (2019), there are also obstacles arising from students and insufficient facilities. It is seen that the participants stated that their responsibilities also differed at different grade levels and elaborated this with examples. It is emphasized that especially in the seventh and eighth grades, their responsibilities change to carry out exam-oriented studies, and especially in the eighth grade, responsibilities such as solving tests and questions are imposed. It is thought that the beginning of the preparation process for the LGS, a centralized exam, is effective in the basis of these responsibilities that change after the seventh grade.

In order to reveal the expectations of Turkish teachers teaching eighth grade Turkish lessons in general, opinions were obtained from the participant teachers regarding the expectations of the elements that make up the learning-teaching process from the teachers. In this context, it was concluded that the primary expectation of the school administration from the eighth grade Turkish

Ercan, M. ve Doğan Kahtalı, B. (2025). Sekizinci sınıfların öğretmeni olmak: Türkçe öğretmenlerinin deneyimleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16(1), 322-358.*

DOI. 10.51460/baebd.1564442



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 322-358.

Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 322-358.

Araştırma Makalesi / Research Paper

teachers was to achieve “high success in LGS”. It is thought that this expectation creates a control over teachers. It is seen that the expectations of different branch teachers from eighth grade Turkish teachers are to improve their reading comprehension skills and to cooperate for success. It was concluded that LGS was again at the center of these expectations. It is seen that teachers of different branches give feedback to Turkish teachers that students do not understand what they read and therefore cannot solve the questions correctly. In this context, it is thought that there is such an expectation from Turkish teachers due to the question styles in LGS that are oriented towards reading comprehension and interpretation. Similarly, there are also expectations from the Turkish teachers who teach eighth grade classes. It is seen that these expectations are “being in communication” and “recommending resource books”. It is seen that an academic communication is at the center of the expectations of the cafeterias to be in communication with Turkish teachers. Participant teachers emphasize that they expect their cognates to share and inform each other about the course content in the context of the grade level.

Provincial or District Directorates of National Education also have some expectations from Turkish teachers who teach eighth grade classes. When these expectations are analyzed, it is seen that the first expectation is “to achieve high success on a provincial basis”. It is seen that this expectation is common with the expectations of the school administration from the teachers. In this context, it can be said that the expectations of the Provincial and District Directorates of National Education from teachers also pave the way for an audit environment. In their research, Ömür and Bavlı (2020) state that teachers have to cope with pressure and control from educational administrators and parents due to standardized exams. When we look at the expectations of the parents of eighth grade students from their Turkish teachers, it is seen that they mostly expect their students to be placed in a good high school. Based on this result, it can be said that parents also have an expectation focused on success in the central exam. When the findings regarding the expectations of eighth grade students from their Turkish teachers are examined, it is seen that their primary expectation is to increase their scores in the exams. As can be seen, students' expectations are also exam-oriented. In addition to this, it is seen that students also have expectations from Turkish teachers regarding the course content. In this context, the prominent expectation is that the activities in the textbook should not be practiced in Turkish lessons. It can be said that the basis of this expectation of the students is their desire to do exam-oriented studies in Turkish lessons, and for this reason, they see the texts and activities in the textbooks as a waste of time. In this context, it can be said that the participant teachers' opinions about not meeting the expectations in the Turkish Lesson Teaching Program (2019) have an indirect relationship with the demands of the students. Thus, in line with the demands of the students, it is thought that the conduct of Turkish lessons in a way that is suitable for learning with text and in which higher level thinking skills can be developed is postponed. When the expectations of the eighth grade Turkish teachers from themselves are examined, it is concluded that some of these expectations are self-oriented and some are student-oriented expectations. In this context, “updating oneself” and “being sufficient for the students” are among the expectations of the teachers towards themselves. It can be said that these expectations of teachers are generally related to the general structure of the teaching profession. However, when we look at the points mentioned by the participant teachers in their opinions, it is seen that these expectations are based on the reasons arising from LGS.

Finally, the participant Turkish teachers stated what being a Turkish teacher for eighth graders meant for them. When these meanings are analyzed, it is seen that the prominent opinion is

Ercan, M. ve Doğan Kahtalı, B. (2025). Sekizinci sınıfların öğretmeni olmak: Türkçe öğretmenlerinin deneyimleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16(1), 322-358.*

DOI. 10.51460/baebd.1564442

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 322-358.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 322-358.
Araştırma Makalesi / Research Paper



that it makes them feel good. This meaning is followed by the view of “completing the deficiencies”. Other meanings expressed by Turkish teachers are as follows: being challenged, attending meetings constantly, being in a race, not being dull, communicating strongly and having privileges. In addition, some Turkish teachers also stated that teaching eighth grade Turkish motivated them. In this context, when the opinions of Turkish teachers are examined in general, it is seen that they attribute meanings to being a teacher of eighth graders that can be evaluated both positively and negatively.



Giriş

Yapılandırmacı felsefeye dayanan 21. yüzyıl eğitim sistemi, çeşitli öğelerin bir arada bulunduğu dinamik bir yapıya sahiptir. Temizkan (2008) neredeyse bütün toplumların eğitim sisteminin; öğretmen, öğrenci ve eğitim programı olmak üzere üç temel öge üzerine kurulu olduğunu vurgulamaktadır. Kıröğlü (2023) ise eğitim sistemini oluşturan öğeler içinde öğretmen, öğrenci ve eğitim programı üçlüsünün diğerlerine göre daha öne çıktığını, bu üçlü içinde ise diğerlerini etkileme gücü daha fazla olan ögenin “öğretmen” olduğunu dile getirmektedir. Öğretmen unsurunun önemi sıklıkla vurgulanmaktadır. Gülden'e (2021) göre öğrenme-öğretme sürecinde bütün bileşenlerin etkinliğini doğrudan etkileyen unsur, Memişoğlu'na (2014) göre ise bu süreçte en etkili birey, öğretmendir. Öğretmen bileşeninin öne çıkarılması, bütün aşamalarda rehber olması ve öğrenme-öğretme sürecinin her unsuruyla yakın etkileşim kuruyor olması düşüncelerine dayandırılabilir.

Eğitim sistemi içinde uygulamaya dönük planlamayı hedefleyen öğrenme-öğretme süreci, bazı temel bileşenlerin bütünlüğüyle yapılandırılmaktadır. Gülden (2021) Türkçe öğretimi bağlamında öğrenme-öğretme sürecini meydana getiren temel bileşenleri; öğretim programı, öğretmen, materyaller, araç-gereçler, eğitim ortamı ve ölçme değerlendirme süreci şeklinde sıralamaktadır. Öğretmen; kendisine verilen görev ve sorumluluklar açısından öğretim-öğrenme sürecinde en önemli unsurdur (Şahin, 2011). Nitekim öğretim programının uygulayıcısı, öğrencilere yönelik öğrenme içeriğinin ve ortamının hazırlayıcısı, gerektiğinde öğrenme koşullarının düzenleyicisi öğretmenlerdir. Sahip oldukları bu niteliklerle öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenmelerinin *ana kurgulayıcısı* oldukları söylenebilir. Öğretmen, eğitim öğretim faaliyetlerinin kilit noktasında bulunmaktadır (Uygur ve Kanadlı, 2020). Görüldüğü gibi hem genel olarak eğitim sistemi içinde hem de özel olarak öğrenme-öğretme sürecinin planlanmasında öğretmen unsuru öne çıkmaktadır.

Eğitim sistemi ve öğretim sürecinde önemi sıklıkla vurgulanan öğretmenlerin taşımaları gereken temel niteliklerin olduğu düşünülmektedir. Demirel (2017) öğretmenin kişisel ve meslekî niteliklerini genel olarak özetlemektedir. Bu doğrultuda öğretmenin kişisel nitelikleri güdüleyici olma, başarıya odaklanma ve profesyonel olma şeklinde üç başlıkta; meslekî nitelikleri ise öğretim etkinliklerini planlama, öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanma, etkili iletişim kurma, sınıf yönetme, zamanı etkili kullanma, öğrenmeleri değerlendirme ve rehberlik yapma olmak üzere yedi ana başlıkta ele alınmaktadır. Öğretmenlik Meslek Kanunu'na (2022) bakıldığında ise öğretmenliğin, eğitim ve öğretimle ilgili yönetim görevlerini üstlenen özel bir ihtisas mesleği olarak açıklandığı, öğretmenlerin Türk Millî Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun, etik bir şekilde bu mesleği yürütmekle yükümlü oldukları görülmektedir. Öğretmenlik Meslek Kanunu (2022) ile öğretmenlerin meslekî sorumlulukları belirli çerçevede sunulsa da öğretmenler, öğretim ortamında doğrudan veya dolaylı olarak farklı rollerin üstlenicisi olabilmektedir. Böylelikle de öğretmenlik mesleği roller ve sorumluluklar bağlamında bir beceri olarak görülebilmekte ve öğretmen kimliği araştırmacılar tarafından farklı benzetmelerle açıklanabilmektedir. Bu bağlamda Sönmez'e (2021) göre öğretmen; eğitim ortamında istendik davranışları kazandıran profesyonel kişi, Göçer'e (2022) göre ise bir mimar, orkestra şefi, rehber ve koordinatördür. Orkestra şefi benzetmesinden de anlaşılacağı gibi öğretmenler, süreç içinde birçok ögeyle etkileşim hâlinde olarak genel bir uyumu sağlamaya çalışmaktadırlar. Bu amaç, öğretim sürecinin diğer öğeleriyle aktif bir iletişimi gerekli kılabilmektedir.



Öğretmenler, rollerini ve sorumluluklarını yerine getirirken öğrenme-öğretme sürecindeki diğer unsurlarla etkileşim hâlinde olabilmektedir. Bu etkileşimin doğal bir sonucu olarak çeşitli beklentiler oluşabilmektedir. Söz konusu beklentiler öğretmenlerin rolleriyle ilişkili olabilmektedir. Öğretmen rolleri ise çeşitli faktörler bağlamında ele alınabilmektedir. Makovec (2018) öğretmenin rollerini etkileyen içsel ve dışsal faktörler olduğundan söz etmektedir. İçsel faktörler arasında öğretmenin meslekî rolüne ilişkin kendi algıları; dışsal faktörler arasında ise öğrenci, veli, okul liderleri, toplum ve diğer paydaşlarının öğretmene yönelik görüşleri ve öğretmenden beklentileri yer almaktadır (Makovec, 2018). Sıralanan bu faktörlerin her birinin, öğretmenlerden beklentilere dönük dolaylı biçimde bir çerçeve çizdiği söylenebilir.

Toplumun eğitimden beklentisinin artması aynı zamanda öğretmenlerden beklentinin artmasına da neden olmuş, böylelikle öğretmenlerin rolleri de farklılaşmıştır (Temizkan, 2008). İçinde bulunulan çağda öğretmen rollerini ve onlardan beklentileri ortaya koyabilmek için öğrenme-öğretim sürecinin unsurları arasında yer alan öğretim programı, öğrenci, veli, öğretmen okul iç ve dış paydaşları bileşenlerinin üzerinde durulması gerektiği düşünülmektedir. Eryılmaz (2013) öğrencilerin, öğretmenlerden beklentilerinin açıklanmasını ders katılımı bağlamında önemli görmektedir. Bu bağlamda beklentilerin karşılanma durumunun, öğrencilerin motivasyonunu dolaylı olarak etkilediği yorumu getirilebilir. Ayrıca öğretmenlerin davranışlarını şekillendirmelerinde de beklentilerin önemli bir rolü vardır. Öğretmen davranışları ve öğrenci beklentileri birbirini etkilemektedir (Sidekli, 2010). Bu bağlamda öğrenci beklentileriyle öğretmen uygulamalarının çift yönlü bir etkileşim kurduğu söylenebilir.

Öğrenci beklentileriyle beraber okul iç ve dış paydaşlarının da öğretmenlerden çeşitli beklentilerinin olduğu düşünülmektedir. Zümre başkanı, okul müdürü, okul müdür yardımcısı, millî eğitim şube müdürleri, il millî eğitim müdürü, kaymakam, vali vb. yetkililer öğretmenleri geniş bir sorumluluk sahasıyla karşı karşıya getirmektedir (Koç ve Kıymaz, 2019). Ayrıca bu sorumluluk sahasında branş öğretmenlerinin yer aldığı, zaman zaman farklı branş öğretmenlerinin birbirlerine sorumluluk yüklediği ve birbirlerinden beklentilerinin olduğu da ifade edilebilir.

Öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerle beraber veliler de paydaştır. Eğitimin değişmez unsurları, öğrenciler ve velilerdir (Metlilo ve Yıldırım, 2021). Aileler, okulun sürekli iş birliği içerisinde olması gereken önemli unsurlarındandır (Ünal vd., 2010). Bu bağlamda öğretmenlerden beklentiler arasında öğrenci velilerinin de belirgin bir konumu olduğu söylenebilir. Veli beklentileri; öğretmenleri meslekî gelişim faaliyetlerinde bulunmaya, kendilerinden beklentileri karşılamaya yönlendirmektedir (Çayak, 2021).

Türkçe öğretmenlerinden beklentilerin ve Türkçe öğretmenlerinin bir öğretmen olarak kendilerinden beklentilerinin neler olduğu ve bütün bu beklentileri nasıl anlamlandırdıkları, araştırılması gereken önemli bir konu alanı olarak görülmektedir. Türkçe öğretmenleri özelinde böyle bir araştırmanın kurgulanmasının önemi üzerinde de durulması gerektiği düşünülmektedir. Koç ve Kıymaz (2019) bütün öğretmenlerin öncelikli olarak ana dili öğreticisi olduklarının ve Türkçe öğretmekten sorumlu olduklarının unutulmaması gerektiğini vurgulamaktadır. Her ne kadar bütün branşlardan öğretmenlerin Türkçe öğretmekle sorumlu oldukları vurgulansa da eğitim-öğretim ortamlarında Türkçe öğretmenleri alan bilgileri ve uygulamalarıyla bir disiplin olarak ana dili



öğretimini beceri temelli bir anlayışla sistematik biçimde yürütmektedir. Türkçe öğretmenleri, diğer branş öğretmenlerinden farklı olarak öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirmek için özel amaçlar doğrultusunda öğretimi planlamaktadırlar. Baştuğ ve Demirgüneş'e (2020) göre dil becerilerini temel olarak kazanmış öğrencilerin ilgili becerileri akademik ve okul dışı yaşamında işlevsel olarak kullanmalarından Türkçe öğretmenleri sorumludur. Bu bağlamda Türkçe öğretmenlerinden beklentilerin sadece okul ortamıyla sınırlı kalmadığı düşünülmektedir. Okul dışı ortamlarda da ana dilinin kullanımına ilişkin deneyimlerin odağında, Türkçe öğretmenlerinin olduğu söylenebilir. Ayrıca öğrenme-öğretme sürecinde Türkçe öğretmenlerinden beklentilerin sınıf düzeylerine göre farklılaştığı da söylenebilir. Bu bağlamda beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf düzeylerinde genel beklentinin ana dili becerilerini geliştirme olmasıyla beraber özellikle merkezî bir sınav olan Liseye Geçiş Sınavı'na (LGS) hazırlık sürecinin yaklaşmasıyla Türkçe öğretmenlerinden beklentilerin sekizinci sınıf düzeyinde farklılaştığı düşünülmektedir. Bu noktada LGS'ye hazırlık sürecinde sekizinci sınıf Türkçe öğretmenlerinden beklentilerin neler olduğunun ve Türkçe öğretmenlerinin bu beklentileri nasıl anlamlandırdıklarının belirlenmesi gerekmektedir. Böylelikle Türkçe öğretmenlerinin üstlendikleri rollere ve Türkçe derslerini yürütme biçimlerine ilişkin çıkarımlarda bulunulabilir.

Alan yazınındaki çalışmalara bakıldığında öğretmenlerden beklentilere yönelik çeşitli çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Bu bağlamda Şahan'ın (2011) ilköğrencilerinin velilerinin; yöneticilerden ve öğretmenlerden beklentilerini ele aldığı, Çelikkaya'nın (2011) ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler öğretmenlerinden beklentilerini ele aldığı, Erşan'ın (2019) ise ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumundan ve öğretmenden beklentilerini ele aldığı görülmektedir. Ayrıca Arslan ve Aslanargun'un (2024) 1999-2021 yılları arasında velilerin, okuldan ve öğretmenlerden beklentilerini ele alan 50 makaleyi inceleyerek bir tarama çalışması yaptığı tespit edilmiştir. Türkçe dersi özelinde yapılan çalışmalara bakıldığında Bağcı ve Temizkan'ın (2006) ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe öğretmenlerinden beklentilerini incelediği, Sidekli'nin (2010) ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi için öğretmenlerinden beklentilerini incelediği, Rengi ve Polat'ın (2019) ise Türkçe ve Türk kültürü öğretmenlerinden beklentileri incelediği görülmektedir. Ayrıca alan yazınında öğretmen beklentilerini çeşitli bağlamlarda konu edinen yabancı çalışmaların (Rubie Davies, 2010; Timmermans vd., 2016) yer aldığı dikkat çekmektedir.

Görüldüğü üzere alan yazınında Türkçe öğretmenlerinden beklentilere yönelik çalışmalar sınırlı sayıdadır. Sekizinci sınıf Türkçe öğretmenlerinden beklentilere yönelik herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Ancak Türkçe öğretmenlerinin bu bağlamda deneyimlerinin ele alınması önemli ve gerekli görülmektedir. Bu doğrultuda çalışmanın amacı "Sekizinci sınıfların dersine giren Türkçe öğretmenlerinin kendilerinden beklentilere yönelik görüşlerini belirlemek" olarak ifade edilmiştir. Söz konusu çalışma, öğrenme-öğretme sürecindeki unsurların sekizinci sınıf Türkçe öğretmenlerinden ne gibi beklentilerde bulduklarını, öğretmenlerin meslekî uygulamalarına ilişkin kendilerinden beklentilerinin neler olduğunu ve bu beklentileri nasıl anlamlandırdıklarını, betimlenmesi yönüyle alan yazınındaki diğer çalışmalardan farklılaşmaktadır. Ayrıca merkezî bir sınava hazırlanan sekizinci sınıf düzeyi odağında Türkçe öğretmenlerinden beklentilerin ele alınmasının, çalışmayı özgün kıldığı söylenebilir. Çalışmanın ana amacı doğrultusunda belirlenen alt problemler aşağıda sıralanmıştır.



Sekizinci sınıf Türkçe derslerini yürüten Türkçe öğretmenlerinin;

- Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2019) beklentilerine ve bu beklentilerin karşılanmasına,
- farklı sınıf düzeyindeki öğrencilerin beklentilerine,
- okul idaresinin beklentilerine,
- diğer branş öğretmenlerinin beklentilerine,
- zümrelerinin beklentilerine,
- il ya da ilçe millî eğitim müdürlüklerinin beklentilerine,
- velilerin beklentilerine,
- öğrencilerin beklentilerine,
- meslekî uygulamalarına ilişkin kendilerinden beklentilerine yönelik görüşleri nelerdir?
- Sekizinci sınıf Türkçe derslerini yürüten Türkçe öğretmenlerine göre "Sekizinci Sınıfların Öğretmeni Olmak" ne anlama gelmektedir?

Yöntem

Araştırmanın deseni

Çalışma nitel araştırma desenlerinden biri olan fenemoloji (olgubilim) deseniyle gerçekleştirilmiştir. Creswell'e (2021) göre fenemolojik çalışma, bir fenomen veya kavramla ilgili birkaç kişinin yaşanmış deneyimlerinin ortak anlamını keşfeder. Bu çalışmada sekizinci sınıfların dersine giren Türkçe öğretmenlerinin çeşitli bağlamlarda kendilerinden beklentileri nasıl anlamlandırdıklarını ortaya koymak amaçlandığı için fenemoloji deseni tercih edilmiştir. Çalışma için etik onay İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulundan 29.12.2022 tarihinde 24 sayılı oturumda 5 numaralı kararla alınmıştır.

Katılımcılar

Çalışmanın katılımcıları on bir Türkçe öğretmeninden oluşmaktadır. Katılımcıların belirlenmesi noktasında amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesinden ve ölçüt örneklemeden faydalanılmıştır. Bu kapsamda Doğu Anadolu Bölgesi'nin batısında bulunan bir büyükşehir merkez ilçesine bağlı alt (3), orta (5) ve üst (3) sosyoekonomik düzeye sahip okullarında görev yapan, gönüllü olarak katılım sağlamak isteyen Türkçe öğretmenleri çalışmaya dâhil edilmiştir. Okulların sosyoekonomik düzeyine ilişkin bilgi okul idarelerinden alınmıştır. Bu bağlamda K4, K7, K11 alt; K1, K2, K3, K5, K6 orta; K8, K9, K10 olarak kodlanan katılımcılar üst sosyoekonomik düzey olarak nitelendirilen okullarda görev yapan Türkçe öğretmenleridir. Farklı sosyoekonomik düzeylerde okullardan katılımcı öğretmenlerin seçilmesinin nedeni çeşitlilik sağlamaktır. Katılımcı öğretmenlerin seçilmesinde aynı okulda en az üç yıldır sekizinci sınıfların Türkçe dersine giriyor olmak ölçütü de dikkate alınmıştır. Bunun nedeni olarak çalışmanın fenemolojik desene kurgulanması gösterilebilir. İlgili fenomene ilişkin deneyim ve algının bu süre kapsamında oluşabileceği varsayılmıştır. Nitel araştırma yönteminde veri doyumu sağlanması önemli görülmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).



Çalışmada on bir Türkçe öğretmeniyle yapılan görüşmelerde veri doyumu sağlandığı için daha fazla öğretmenle görüşme gerçekleştirilmemiştir.

Verilerin toplanması

Araştırma verilerinin toplanması için yarı yapılandırılmış görüşme formundan ve kişisel bilgi formundan faydalanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanırken öncelikli olarak alan yazın taraması yapılmış, tarama sonucunda sorulacak soruların boyutları belirlenmiş ve ilgili sorular hazırlanmıştır. Ardından alan uzmanlarından görüşler alınmış ve gelen dönütler doğrultusunda görüşme formunda düzenlemeler yapılmıştır. Kişisel Bilgi Formu aracılığıyla ise öğretmenlerin meslekî deneyimine, cinsiyetine ve görev yaptıkları okulun sosyoekonomik düzeyine yönelik bilgiler elde edilmiştir.

Katılımcı öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirilmeden önce "Görüşme Takvimi" oluşturulmuştur. Öğretmenlerin istekleri doğrultusunda belirlenen gün ve saatlerde görüşmeler çevrim içi veya yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Çevrim içi görüşmeler ZOOM üzerinden yapılmıştır. Görüşmeler ortalama 40 dakika sürmüştür ve katılımcı öğretmenlerin onayı doğrultusunda kayıt altına alınmıştır.

Verilerin analizi

Araştırmada toplanan veriler içerik analiziyle çözümlenmiştir. Yıldırım ve Şimşek' e (2018) göre içerik analizinde benzer veriler belirli kavram ve temalar doğrultusunda bir araya getirilir ve okuyucunun anlayacağı şekilde yorumlanır. Bu bağlamda ilk olarak araştırmacılar tarafından veri seti detaylı bir şekilde okunmuş ve düzenlenmiştir. Ardından kodlamalar yapılmıştır. Oluşturulan benzer kodlar ise uygun tema altında birleştirilerek sunulmuştur. Katılımcıların görüş bildirdiği kodun karşısına "*" işareti konulmuştur.

Geçerlik ve güvenirlik

Araştırmanın geçerliğini ve güvenirliğini sağlamak için birtakım önlemler alınmıştır. Bu amaçla öncelikle öğretmenlerden elde edilen görüşler dijital ortamda yazıya aktarılmış, tekrar öğretmenlere sunulmuş ve katılımcı teyidi sağlanmıştır. Çalışmanın veri seti ilk aşamada iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı okunmuş ve kodlanmıştır. Ardından yapılan kodlamalar aynı tema altında birleştirilmiştir. Yapılan kodlamalara ve oluşturulan temalara ilişkin uzman görüşü alınmıştır. Bu görüş doğrultusunda kod ve temalar revize edilmiştir. Elde edilen veriler çoğunlukla doğrudan alıntılarla sunulmuş ve öznel düşüncelere yer verilmemiştir. Ayrıca katılımcıların kimliğini gizli tutmak adına kod isimler kullanılmıştır. Örneğin, K1 kod ifadesi "Katılımcı 1"i temsil etmektedir.



Bulgular

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2019) Türkçe öğretmenlerinden beklentileri

Katılımcı Türkçe öğretmenleri Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2019) kendilerinden çeşitli beklentileri olduğunu dile getirmişlerdir. Bu bağlamda öğretmenlerin görüşleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2019) Türkçe öğretmenlerinden beklentileri

| Tema | Kod | K1 | K2 | K3 | K4 | K5 | K6 | K7 | K8 | K9 | K10 | K11 | f |
|--|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|-----|---|
| Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Türkçe öğretmenlerinden beklentileri | Dört temel dil becerisini kazandırma | | | * | * | * | | | | | * | * | 5 |
| | Kendini ifade edebilme becerisi kazandırma | * | | * | * | | | | | * | * | * | 6 |
| | Dili doğru kullanma becerisi kazandırma | * | * | * | * | | * | * | | | | * | 7 |
| | Okuduğunu anlama ve yorumla becerisini geliştirme | * | | * | | * | | * | * | | | * | 6 |
| | Üst düzey düşünme becerilerini geliştirme | | | | | | | | | | * | | 1 |
| | İyi bir insan yetiştirmek | | | | | | * | | | | | | 1 |
| | Estetik duyguları geliştirme | | | | | | | | | | | * | 1 |
| | Millî duyguları güçlendirme | | | | | | | | | | | * | 1 |

Tablo 1'de Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2019) Türkçe öğretmenlerinden beklentilerine ilişkin düşüncelerin yer aldığı görülmektedir. Katılımcıların, beklentilere yönelik düşüncelerinin farklılaştığı görülsede üzerinde durdukları "Dört temel dil becerisini kazandırma, kendini ifade edebilme becerisi kazandırma, dili doğru kullanma becerisi kazandırma ve okuduğunu anlama-yorumla becerisini geliştirme" biçiminde ortak ifadelerinin bulunduğu söylenebilir. Bu kodlara ilişkin katılımcıların yanıtlarından örnekler şu şekildedir:

"...Bu bakımdan bu dört temel beceri var. Dinleme, izleme, okuma, yazma ve okuma, yazma, konuşma gibi beceriler. Bunları doğru şekilde kazandırmamız bekleniyor." (K11)



"Program şu anda bize etkinlikler veriyor. Etkinliklerin içerisinde belirli bir konu hakkında duygu ve düşüncelerini paylaşmalarını, yazmalarını sağlamamızı istiyor." (K9)

"Türkçeyi doğru, güzel, etkili bir şekilde konuşmak diye bir genel amacımız var aslında bunun uygulanması bekleniyor." (K2)

"Bizden çocuğun, çocukların okuma, anlama, okuduğunu anlama, yorumlama becerilerini geliştirmemiz bekleniyor." (K3)

Yukarıdaki ifadelerin yanı sıra Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2019) öğretmenlerden beklentilerine yönelik K10'un "Kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alabilen, daha üst düzey bilgi ve becerilerle donatılmış öğrenciler isteniyor. Yani öğretim programının talebi bu..." ifadesiyle üst düzey becerileri edindirmeye, K11'in "Yine temalarımızda mutlaka millî kültür teması var. Ayrıca Atatürk teması var. Bununla birlikte millî kültür bu temalara baktığımızda çocukların millî duygularının güçlendirilmesi isteniyor bekleniyor bizlerden" ve "Ayrıca yine dersimizin özelliği olarak çocuklardan çocukların estetik duygularını geliştirmemiz bekleniyor bizlerden" ifadeleriyle millî duyguları güçlendirmeye ve estetik duyguları geliştirmeye, K6'nın ise "Öğrencilerimizin sadece yani akademik anlamda değil ama tırnak içinde söylüyorum iyi bir insan olarak da gelişimlerine yönelik beklentiyi gerçekleştirdiğinizde Türkçe dersinin genel amaçlarını sağlamış oluyorsunuz, bu da bir beklenti..." ifadesiyle iyi bir insan yetiştirmeye yönelik beklentiyeye vurgu yaptığı görülmektedir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki (2019) beklentilerinin karşılanma durumu

Katılımcı Türkçe öğretmenleri, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2019) kendilerinden beklentilerinin karşılanma durumuna ilişkin görüşlerini belirtmişlerdir. Katılımcıların çoğunlukla beklentilerin karşılanmadığı yönünde görüş bildirildiği görülmektedir. Bu bağlamda katılımcı öğretmenlerin görüşleri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki (2019) beklentilerinin karşılanma durumu

| Tema | Kod | K1 | K2 | K3 | K4 | K5 | K6 | K7 | K8 | K9 | K10 | K11 | f |
|---|---------------------------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|-----|---|
| Türkçe Dersi Öğretim Programındaki (2019) beklentilerin karşılanma durumu | Merkezî sınav hazırlığına uygun değil | * | | | * | * | * | * | * | * | * | * | 9 |
| | Programın amaçları geriplanda kalıyor | | | | | * | * | * | | | | | 3 |
| | Öğrenci gereksiz görüyor | | | | | * | * | * | | * | | | 4 |
| | Öğrenci profili | * | * | | * | | | | | | | | 3 |
| | Olanaklar yetersiz | | | | | | * | | | | | * | 2 |
| | Karşılanıyor | | | * | | | | | | | | | 1 |



Tablo 2'ye bakıldığında katılımcıların Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) bulunan beklentilerin karşılanma durumuna ilişkin düşüncelerini belirttikleri görülmektedir. Katılımcıların çoğu, bu beklentilerin karşılanmadığı yönünde görüşlerini belirtmişlerdir. Karşılanmamasının nedenleri arasında ise Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2019) merkezî sınav hazırlığı için uygun olmaması, öğrencilerin programdaki beklentileri gereksiz görmesi, programın amaçlarının uygulamada geri planda kalıyor olması, öğrenci profili ve olanakların yetersizliği gösterilmektedir. Bu bağlamda öne çıkan görüş, programın amaçlarından hareketle Türkçe öğretmenlerinden beklentilerin merkezî sınav hazırlığına uygun olmaması üzerinedir. K5 ve K9 bu noktada düşüncelerini şöyle ifade etmektedir:

"Türkçe dersimiz sekizinci sınıflarda ve diğer sınıflardaki gibi 4 temel beceri üzerine kurulmuş. Okuma, yazma, dinleme, konuşma şeklinde. Buradaki kazanımların çocuklara yansıtılması lazım. Yani programın beklediği şey bu. Ama 8. sınıf özelinde daha çok hepimizin bildiği sahada LGS'ye yönelik verilen kazanımların ön plana alınıp öğrencinin sınava hazırlanması ve rakamsal olarak sınavlarda başarı göstermesi hedefleniyor. Beklentiler sınava hazırlık yapmaya yönelik değil, karşılanamıyor." (K5)

"Yani Millî Eğitim'in programın benden beklentisiyle öğrencilere sunduğu hiçbir değil, kesinlikle. Ben programı açıyorum, benden beklentileri zaten başlamış. Yani maddelemiş. Bir okuduğunu anlama ve yorumlama, dinleme, konuşma. Bir de yazım ve noktalama... Burada yazım ve noktalama da böyle test tekniğinden ziyade düzenli yazı yazma, yazdığını imla ve kurallarına göre uydurma. Hep program bunun beklentisi içerisinde. Ama karşıma çıkan sınav öyle değil kesinlikle. Sınava bu şekilde hazırlanmak mümkün değil." (K9)

Katılımcıların programın beklentilerinin karşılanmasında sorun yaşadıkları, öne çıkan bir diğer görüşün ise öğrencilerin bu beklentileri gereksiz görmesi yönünde olduğu görülmektedir:

"Biz gelip sekizde okulda, o beşinci, altıncı sınıfta yaptığımız gibi, o kitaptan metinleri işlediğimizde sonra sözcük çalışması yaptığımızda, metni analiz eden etkinlikleri yaptığımızda bunların maalesef ki bunun altını böyle çizerek söylüyorum gereksiz buluyor öğrenci." (K7)

"Sekizinci sınıflarda LGS ideali olduğu için programın hedefleri öğrenciyi sıkıyor, yani angarya, gereksiz bir iş gibi görüyorlar." (K9)

Katılımcılar; programda yer alan beklentilerin karşılanması noktasında bir yandan sınav hazırlığına uygun olmamasına ve öğrencilerin söz konusu beklentileri gereksiz görmelerine vurgu yaparken diğer yandan da öğrencileri merkezî sınavla yönelik hazırladıkları için programın amaçlarının geri planda kaldığına değinmektedir. Bu bağlamda K6 "*Çoğu zaman öğrenciler sınav odaklı olduğu için gerek toplum gerekse koşullar bunu dayattığı için biz bu amaçları gerçekleştiriyoruz. Hatta bu amaçlar değil ikinci planda, üçüncü planda da kalabiliyor. Eee. Böyle bir çatışmanın içinde oluyoruz.*" ifadeleriyle hem programın amaçlarının gerçekleştirilmesiyle sınav hazırlığı yapma arasındaki çatışmanın üzerinde durduğu hem de programın amaçlarının geri planda kaldığına değindiği görülmektedir. Benzer şekilde K7'nin "*Türkçeyi doğru güzel etkili kullanma gibi amaçlar, asıl amaçlar, asıl amaçlar maalesef ikinci planda kalıyor. Ne oluyor asıl amaç? Eee belli bir test sınavından belli bir düzeyin üstüne çıkmak. Yani bütün odağımız, amacımız, çalışmalarımız, her şeyimiz bu yönde olacak...*" şeklinde düşüncelerini paylaşarak asıl amaçların geri planda kaldığını ve sınav başarısının asıl amaç olarak öne çıktığını vurgulamaktadır.



Katılımcılardan alt sosyoekonomik düzey olarak nitelendirilen okullarda görev yapan öğretmenlerin ise programın beklentilerinin karşılanması noktasında öğrenci profiline ve olanakların yetersizliğine ilişkin görüşlerini belirttikleri görülmektedir:

"Hani imkânlardan dolayı bazı şeylerde sıkıntılar yaşıyoruz bu becerileri kazandırmakta. Onun dışında okuma sevgisi, özellikle okuma üzerinde çok fazla duruluyor. Ama buna baktığımız zaman okulumuzun şu an hala bir kütüphane hali hazırda mevcut çok işlevsel bir kütüphanesi var diyemem. Tamamen kendi imkânlarımızla yürütmeye çalışıyoruz Merkezde belki bunlar merkezi okullarda çok da bahsi geçmeyen şeyler dahi olabilir ama bizler bu konularda biraz problem yaşıyoruz merkeze uzak okul olarak." (K11)

"Programın verdiği sorumluluk ve beklentilerin karşılanması öğrenci profiliyle bence çok ilgili. Karşında seni dinleyen öğrenci varsa tek tek hepsini yaparsın ama bir etkinliğe geçiyorsun atıyorum bir kazanımı vermeye geçiyorsun öğrenci sıkılıyor, sürekli konuşmaya başlıyor, ona sus buna sus diyorsun, öğrenci profiliyle çok alakalı bu durum..." (K4)

Katılımcı öğretmenlerin çoğu Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019) beklentilerinin karşılanmadığı yönünde görüş belirtse de K3'ün katılımcıların çoğunun düşüncesinden farklı olarak "Hani şu an yüzde 70-80 böyle bir oran verirsek beklentiler karşılanıyor diyebiliriz..." şeklinde ifadeleriyle programın beklentilerinin belirli bir oranda karşılandığını belirttiği görülmektedir.

Farklı sınıf düzeylerindeki öğrencilerin Türkçe öğretmenlerinden beklentileri

Katılımcı Türkçe öğretmenlerinin, farklı sınıf düzeylerindeki öğrencilerin ve diğer paydaşların Türkçe derslerindeki beklentilerinin de farklılaştığı yönünde görüş belirttikleri görülmektedir. Bu bağlamda katılımcı öğretmenlerin görüşleri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.

Farklı sınıf düzeylerindeki öğrencilerin Türkçe öğretmenlerinden beklentileri

| Tema | Kod | K1 | K2 | K3 | K4 | K5 | K6 | K7 | K8 | K9 | K10 | K11 | f |
|---|--|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|-----|----|
| Farklı sınıf düzeylerindeki öğrencilerin Türkçe öğretmenlerinden beklentileri | Sorumluluklar farklılaşıyor | * | * | * | * | * | * | * | * | * | * | * | 11 |
| | 5.snf. ortaokula uyumu sağlamak | | * | | | * | | | | | | | 2 |
| | 5. snf. okuma alışkanlığı kazandırmak | * | | | | * | | | * | * | | | 4 |
| | 5. ve 6. sınıflar daha rahat | | | | | | | * | | | * | | 2 |
| | 7. ve 8. snf. sınava yönelik çalışmalar yap. | | | | * | * | * | | | * | * | | 5 |
| | 8. snf. test ve soru çözmek | * | * | | * | | * | * | | * | * | * | 8 |
| | | | | | | | | | | | | | |



Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların tümünün farklı sınıf düzeylerinde sorumluluklarının farklılaştığına dair görüş belirttikleri görülmektedir. Sorumlulukların farklılaşmasının, beklentilerle ilişkili olduğu söylenebilir. K2 ve K5 5. sınıflarda sorumluluklarının ortaokula uyumu sağlamak olduğunu, K1, K5, K8 ve K9 ise Türkçe dersi özelinde 5. sınıflarda temel sorumluluklarının kitap okuma alışkanlığı kazanmak olduğunu ifade etmektedir. K7 ve K10 ise sorumluluk açısından 5. ve 6. sınıfların rahat olduğunu vurgulamaktadır:

"Sorumluluklarımın sınıf düzeylerine göre farklılaştığını düşünüyorum." (K1).

"Beşinci sınıflarda daha çok eee bence ortaokul ortamına alıştım, uyma diyebilirim beşinci sınıf için ben. Eee yeni yeni alıyorlar, uyum sağlıyorlar çünkü..." (K2).

"Mesela beşinci sınıftaki bizim öncelikli sorumluluğumuz çocuklara bir okuma alışkanlığı kazandırmak." (K8).

"Beş, altı ve yedinci görece sorumluluk açısından daha rahat diyebilirim." (K11).

Katılımcıların üzerinde durdukları diğer düşüncelere bakıldığında 7. ve 8. sınıflarda sınava yönelik çalışmalar yapma sorumluluklarından söz ettikleri görülmektedir. Bu bağlamda K10 "7 ve 8. sınıflarda derse girdiğimiz zaman daha çok işte sınava yönelik çalışmalar yapılıyor. Bu öğrencilerin sınavda başarılı olması, daha fazla net yapabilmesi için çalışmalar yapıyoruz." şeklinde düşüncelerini dile getirmektedir. Katılımcıların özellikle sekizinci sınıf özelindeki sorumluluklarından söz ederken test ve soru çözme odaklı ilerlediklerinden, sorumluluklarının bu yönde olduğundan bahsettikleri görülmektedir.

K7, sekizinci sınıfta sorumluluklarının farklılaştığını "Türkçe dersi kapsamındaki etkinlikleri sekizinci sınıfta yapamıyoruz. Bu önemli bir sorun. Çünkü bize sekizinci sınıfta hani hem veli baskısı olarak hem idari çevre her türlü bir sorumluluk yükleniyor. Nedir o LGS'de yani deneme sınavlarında, testlerde öğrencinin başarısı, test başarısı. Yani çoktan seçmeli sınav başarısı tam olarak bu. O yüzden sorumluluk başka farklı yani hem içerik olarak başka hem de nicel olarak daha ağır bir sorumluluğumuz oluyor sekizinci sınıflarda. Sorumluluğumuz soru çözme, test çözdürmek oluyor." cümleleriyle ifade etmektedir.

Görüldüğü gibi Türkçe öğretmenleri, genel olarak farklı sınıf düzeylerinde sorumluluklarının da farklılaştığından söz etmektedir. Farklılaşan sorumluluklara ilişkin düşüncelerine bakıldığında ise sınıf düzeyleri odağında, öğrenci ve diğer paydaş beklentilerini vurguladıkları görülmektedir. Bu temada öğretmenler her ne kadar görüşlerini sorumlulukları odağında sunsalar da aslında bu görüşlerinin altında farklı sınıf düzeyindeki öğrencilerin ve paydaşların beklentilerini sundukları söylenebilir. Nitekim öğretmenlerin sorumluluk olarak ifade ettikleri, farklı sınıf düzeyindeki öğrencilerin ve paydaşların beklentileridir.

Okul idaresinin Türkçe öğretmenlerinden beklentileri

Katılımcı Türkçe öğretmenlerinin, okul idarelerinin kendilerinden beklentilerine ilişkin görüşlerini belirttikleri görülmektedir. Bu görüşler Tablo 4'te sunulmuştur.



Tablo 4.

Okul idaresinin Türkçe öğretmenlerinden beklentileri

| Tema | Kod | K1 | K2 | K3 | K4 | K5 | K6 | K7 | K8 | K9 | K10 | K11 | f |
|--|------------------------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|-----|---|
| Okul idaresinin Türkçe öğretmenlerinden beklentileri | LGS'de yüksek başarı | * | | * | | * | * | * | * | * | * | * | 9 |
| | Sorunsuz ve başarılı sınıf | * | | * | * | * | | | | * | | | 5 |
| | Öğrencilere koçluk yapmak | | | | * | | * | * | | * | | | 4 |
| | Okuma kültürünü geliştirmek | | * | | | | | | * | | | | 2 |
| | Sosyal kültürel etkinlikler yapmak | | | | * | | | * | | | | | 2 |

Tablo 4 incelendiğinde okul idaresinin sekizinci sınıfların dersine giren Türkçe öğretmenlerinden beklentilerinin çoğunlukla LGS'de yüksek başarı elde edilmesine yönelik olduğu görülmektedir. K8 "...ama dediğim gibi idarenin tek beklentisi LGS'de başarı. Yani her idare ben idarede olsam ben de bunu isterim okulum LGS'de başarılı olsun derim. Yani bu sınav sisteminde idarenin beklentisi öğrencinin LGS de çok net yapması ve çok fen lisesi kazandırmak..." düşünceleriyle bu durumu ifade etmektedir. K8 bu ifadeleriyle idarenin başarı beklentisini normal karşılayarak kendisinin de düşüncesinin bu yönde olduğunu belirtmektedir.

Okul idaresinin Türkçe öğretmenlerinden beklentileri arasında davranış bağlamında sorunsuz, akademik açıdan ise başarılı bir sınıf ortamının oluşturulması da yer almaktadır. Bu bağlamda K1 "Türkçe dersi bağlamında da diğer dersler bağlamında da başarı ortalaması yüksek olsun. Sınıfta problem olmasın, kavga olmasın, gürültü olmasın, bir de başarı yüksek olsun.", K6 "Bana problem getirmeyin ama sınavda başarılı olun..." şeklindeki ifadeleriyle kendilerinden beklentilere dikkat çekmektedirler.

Okul idaresinin, sekizinci sınıf öğrencilerinin hazırladıkları LGS'de başarılı olmalarını sağlamak için Türkçe öğretmenlerinden koçluk yapmalarını beklediklerine ilişkin görüşlerin de var olduğu görülmektedir. K4 "Koç öğretmenler belirliyordu mesela iyi öğrenciler için bizden onların yakın takibini yapmamızı istiyordu, biz yakın takibini yapıyorduk. Kaç soru çözmüş işte, velisini arayıp teyit ediyorduk bunu bekliyor müdür senden..." ifadeleriyle okul müdürünü koç öğretmenler belirlediğini ve bu koç öğretmenlerin öğrencilerin yakın takibini yapmasını istediğini aktarmaktadır. Alt sosyoekonomik düzeyde bir okulda görev yapan K7 "...yani özellikle mesela biz okulumuzda okuma kültürü kapsamında çok çalışmalar yaptık. Yıllardır yapıyoruz, böyle bir temel attık. Bu anlamda da okul müdürünün okuma kültürünü geliştirmek için bizden beklentileri yüksek..." cümleleriyle kendilerinden beklentiye vurgu yapmaktadır. Alt sosyoekonomik düzey olarak nitelendirilen diğer bir



okulda görev yapan K4 ise okul müdürlerinin öncelikli olarak sosyal kültürel etkinlikler yapmalarını bekleediklerini ifade ederek yaşadığı bir olayı şu şekilde aktarmaktadır:

"Yani bizim öğrenci profilimiz belli olduğu için bizim müdürümüz öğrencilerimizden farklı başarılarla kendilerini duyurmalarını sağlamamızı bekliyor. Çeşitli yarışmalarda derece elde etmeyi, ilin ilçenin ismini duyurmanı, farklı projeler yapmanı bunları bekliyorlar. Bana göre yarışmalara daha çok önem veriyorlar. Hatta ben bir kere müdürün yanına gidip demiştim biz akademik anlamda sekizleri hazırlamaya çalışırken siz bizden ekstra o kadar çok işte sosyal şeyler istiyorsunuz ki biz yetiştiremiyoruz diye gitmiştim müdürün yanına. Her ikisini bir arada yürütemiyoruz diye. Müdür bana açık açık şey dedi bizim için akademik başarıdan çok sosyal başarı daha önemli. Bir öğrencinin çok net yapması benim gözümde önemli değil ama karşısındakine kendini ifade etmesi rahatça işte bir şeyler yapması anlatması benim için daha önemli dedi."

Diğer branş öğretmenlerinin Türkçe öğretmenlerinden beklentileri

Katılımcı Türkçe öğretmenleri, diğer branş öğretmenlerinin kendilerinden beklentileri olduğundan söz etmektedirler. Bu bağlamda katılımcı öğretmenlerin görüşleri Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.

Diğer branş öğretmenlerinin Türkçe öğretmenlerinden beklentileri

| Tema | Kod | K1 | K2 | K3 | K4 | K5 | K6 | K7 | K8 | K9 | K10 | K11 | f |
|--|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|-----|----|
| Diğer branş öğretmenlerinin Türkçe öğretmenlerinden beklentileri | Okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek | * | * | * | * | * | * | * | * | * | * | * | 11 |
| | Başarı için iş birliği | * | * | | | * | * | | | * | | | 4 |

Tablo 5'e bakıldığında görev yaptıkları okuldaki diğer branş öğretmenlerinin sekizinci sınıfların dersine giren Türkçe öğretmenlerinden beklentilerinin öğrencilerin öncelikli olarak okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye yönelik olduğu görülmektedir. K3 "*Diğer branşların bizden beklentisi öğrencilerin okuduğunu anlama sıkıntısını çözmemiz. Yani okuduğunu anlayamıyor ise öğrenci orada Türkçede bir problem var demektir diye düşünüyorlar.*" şeklinde ifadeleriyle bu durumu özetlemektedir. Ayrıca katılımcıların çoğu öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik beklentinin LGS odağında olduğunu, öğrencilerin yeni nesil soruları anlamakta güçlük çektikleri için diğer derslerdeki soruları da çözemediklerini bundan dolayı diğer branş öğretmenlerinin Türkçe öğretmenlerinden beklentilerinin olduğunu vurgulamaktadırlar:

"Şimdi birkaç yıldır, son yıllarda diyelim artık bütün branşlarda sınavlar, yeni nesil dediğimiz sorular biraz okuma becerilerini ölçmeye dayalı. Yani sayısal derslerde dahi bu böyle. Çünkü mesela



bir matematik sorusu sadece bir matematik bilgisini ölçmüyor. Sorunun bir kurgusu var, bir hikâyesi var öğrencinin onu özümsemesi gerekiyor. Öncelikle anlaması, kavraması. Sonra o matematik bilgisi devreye giriyor. Bu fende de böyle, sosyalde de böyle, din kültüründe de böyle. O yüzden okuma becerileri noktasında hani doğrudan sizden beklentimiz budur diye dile getirmeseler de bunu hissediyoruz, bizim okuduğunu anlama becerilerini geliştirmemizi bekliyorlar." (K7)

"Diğer branş öğretmenlerin beklentileri şöyle. Şimdi artık yeni değişen sınav sisteminde çocukların matematik vesaire sosyal bunları bilmesinden önce çocukların okuduğunu anlama becerisini ölçüyor bu yeni nesil sorular. Yani çocuk matematiği de yapabilmesi için önce soruyu anlaması kavraması gerekiyor. Yoksa onlar dört işlem verse dahi çocuk okuduğu soruyu anlamadıktan sonra yapamıyor işlemlerini. Ya da soruya doğru cevabı veremiyor. Bundan dolayı okuduğunu anlamalarını sağlamamız bekleniyor." (K11)

Diğer branş öğretmenlerinin sekizinci sınıfların dersine giren Türkçe öğretmenlerinden beklentilerinin öğrencinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmenin yanı sıra bir de öğrencinin LGS başarısı için iş birliği yapmaya yönelik olduğu görülmektedir:

"Diğer branşların da beraber ekip olarak nasıl yapabiliriz, nasıl okulumuzu daha öne çıkarabiliriz, ilde okullar arasında sürekli bir rekabet var. Bu yarış sürekli devam ediyor. Biz kendi okulumuzu LGS'de nasıl başarılı hale getirebiliriz diye başarı için bir ekip olma beklentisi var." (K5).

Zümrelerinin Türkçe öğretmenlerinden beklentileri

Katılımcı Türkçe öğretmenleri, zümrelerinin kendilerinden bazı beklentileri olduğunu dile getirmektedirler. Bu bağlamda katılımcı öğretmenlerin görüşleri Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6.

Zümrelerinin Türkçe öğretmenlerinden beklentileri

| Tema | Kod | K1 | K2 | K3 | K4 | K5 | K6 | K7 | K8 | K9 | K10 | K11 | F |
|---|------------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|-----|---|
| Zümrelerinin Türkçe öğretmenlerinden beklentileri | İletişim halinde olmak | | | * | | * | * | * | * | * | * | | 7 |
| | Kaynak kitap önerme | * | | * | | * | | | | * | * | | 5 |

Tablo 6 incelendiğinde zümrelerinin Türkçe öğretmenlerinden beklentileri arasında öne çıkan düşüncenin "iletişim halinde olmak" olduğu görülmektedir. Katılımcılar (K3, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11) iletişim halinde olma beklentisinin sadece akademik boyutuna dikkat çekmektedirler. Bu bağlamda K8 kendisine yöneltilen "Zümrelerinizin sizlerden beklentileri nelerdir?" soruna yönelik düşüncelerini şu şekilde ifade etmektedir:

"Eee beklenti iletişim. Yani bizdeki konular şey gibidir. Bir zincirin halkaları gibidir. Mesela beşinci sınıfta isim fiil ayrımını öğretiriz biz. Çocuk sekizinci sınıfa geldiğinde onu öğrenmemişse fiilimsiyi öğrenemez veya altıncı sınıfta tamlamaları öğretiriz. Çocuklara sıfatları öğretiriz sekizinci Ercan, M. ve Doğan Kahtalı, B. (2025). Sekizinci sınıfların öğretmeni olmak: Türkçe öğretmenlerinin deneyimleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(1), 322-358.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 322-358.

Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 322-358.

Araştırma Makalesi / Research Paper

sınıfa geldiğinde sıfat fiili öğrenemez. Tamlamaları öğrenemezse yüklemi söz öbeklerini öğrenemez. İşte yedinci sınıfa gelir zarfı öğretiriz. Sekizde zarfı bilmeden zarf fiili öğrenemez. Konu hep birbiriyle ilişkili olduğu için. Yeri gelir beşinci sınıftaki sınıfı beşe kadar getiririm. Altıncı sınıfta diğer zümrem alabiliyor o yüzden biz onlara eksiksiz iletişim halinde olarak birlikte hareket etmediğimiz sürece o zincirde halkalarda kopukluk olur. Türkçe öğretmenleri diğer branşlara nazaran daha iletişim halinde olmalı, hareket etmeleri gerekir diye düşünüyorum çünkü yani müfredatta sekizinci sınıftan sorumlular ama sekizinci sınıf konusu öğrenmeleri için beşte altıda, yedide de o konuları biliyor olmaları lazım. Bundan kaynaklı olarak da haklı bir şekilde zümrelerimiz bizden bu konularda daima iletişim halinde olmamızı, birbirimizi ne işlediklerimizle ilgili haberdar etmemizi bekliyor." (K8)

Katılımcılar, akademik boyutta iletişim kurmanın yanı sıra özellikle sekizinci sınıf öğrencilerinin ders kitabı dışında kullanabilecekleri, LGS'ye yönelik hazırlık kitaplarına ilişkin birbirlerine öneride bulunmalarına yönelik beklentiye vurgu yapmaktadırlar. Bu bağlamda K5 "*Ders kitaplarının dışında öğrencilerin kullanması gereken kitaplara ihtiyaç olabiliyor. Hatta daha ileri giderek şu yayınlar, kaynaklar daha sınava odaklı, daha başarılarını arttırıcı şekilde zümreler öneride bulunmamızı bekliyor, ben de dâhil olmak üzere...*" şeklinde düşüncelerini ifade etmektedir.

İl/ilçe Millî Müdürlüklerinin Türkçe öğretmenlerinden beklentileri

Katılımcı Türkçe öğretmenleri okul idaresinin, diğer branş öğretmenlerinin ve zümrelerinin yanı sıra il ya da ilçe Millî Eğitim Müdürlüklerinin de kendilerinden beklentileri olduğunu belirtmektedirler. Bu bağlamda katılımcı öğretmenlerin görüşleri Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7.

İl/ilçe Milli Eğitim Müdürlüklerinin Türkçe öğretmeninden beklentileri

| Tema | Kod | K1 | K2 | K3 | K4 | K5 | K6 | K7 | K8 | K9 | K10 | K11 | f |
|---|--------------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|-----|----|
| İl/ilçe Milli Eğitim Müdürlüklerinin Türkçe öğretmenlerinden beklentileri | İl bazında yüksek başarı | * | * | * | * | * | * | * | * | * | * | * | 11 |
| | Kitap okuma saatleri | | * | | * | | | | | | | * | 3 |

Tablo 7'ye bakıldığında il ya da ilçe Millî Eğitim Müdürlüklerinin sekizinci Sınıfların dersine giren Türkçe öğretmenlerinden beklentilerinin, buldukları il bazında başarı elde etmelerine yönelik olduğu görülmektedir:

"Ya aslında il, ilçe... Yani yine aynı şeye geliyoruz. Yani sınav. İlin başarısına bakılıyor sene sonunda. Benim ilim Türkiye ortalaması üstünde mi, altında mı? Buna bakıyor işte benim ilde kaç



öğrenci fen lisesine gitti, ilçe de aynı şekilde düşünüyor. İşte bundan hareketle LGS başarısı. Yani yönetsel temel bakış açısı budur burada..." (K7)

"Yani genellikle LGS yaklaştığında bununla ilgili şube müdürleri vesaire okul ziyaretlerinde bulunuyorlar. Zaten okul olarak ve ilçe ya da il olarak ortalamanın yüksek olmasını istiyorlar, bekliyorlar her zaman." (K10)

İl bazında yüksek başarının yanı sıra öğretmenlerden kitap okuma saatlerinin yapılmasına yönelik bir beklenti olduğu da dikkat çekmektedir. K2 İl/İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerinin kendilerinden beklentilerini "Kitap okuma saatleri çok söyleniyor artık. Hani bu artık herkesin bildiği bir şey kitap okuma saati yapılması işte..." şeklinde ifade etmektedir.

Sekizinci sınıf öğrenci velilerinin Türkçe öğretmenlerinden beklentileri

Katılımcı Türkçe öğretmenleri sekizinci sınıf öğrenci velilerinin kendilerinden beklentilerinden söz etmektedir. Bu beklentiler Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8.

Sekizinci sınıf öğrenci velilerinin Türkçe öğretmeninden beklentileri

| Tema | Kod | K1 | K2 | K3 | K4 | K5 | K6 | K7 | K8 | K9 | K10 | K11 | f |
|--|--|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|-----|---|
| Sekizinci sınıf öğrenci velilerinin Türkçe öğretmenlerinden beklentileri | Öğrenci iyi bir liseye yerleşsin | * | * | * | * | * | * | * | | * | | | 8 |
| | Öğrenci bütün paragraf sorularını doğru çözsün | | | * | * | | | * | * | * | | | 5 |
| | Öğrenci kitap okumasın, soru çözsün | | * | * | * | | * | | | | | | 4 |
| | Ev ödevi olarak hedef soru verilsin | | | * | | * | | | * | | * | | 4 |
| | Ders kitabındaki etkinlikler işlenmesin | | | * | * | | * | | | | | | 2 |
| | Öğretmene telefonla kolayca erişeyim | | | * | * | | * | * | * | * | | | 6 |
| | Beklenti yok | | | | | | | | | | | * | 1 |

Tablo 8'e bakıldığında velilerin sekizinci Sınıfların dersine giren Türkçe öğretmeninden beklentilerinin çoğunlukla öğrencinin iyi bir liseye yerleşmesine yönelik olduğu görülmektedir. Bu



bağlamda K3 " *Herkes çocuğunun iyi bir liseye yerleşmesini istiyor, bekliyor.*" şeklinde düşüncelerini dile getirmektedir. Ayrıca velilerin öğrencilerin LGS'de çıkacak olan bütün paragraf sorularını çözmeleri, kitap okumak yerine soru çözmeleri, ev ödevi olarak öğrencilere hedef soru sayısı vermeleri ve Türkçe derslerinde ders kitaplarında yer alan etkinlikleri işlememeleri yönünde beklentilerinin olduğu görülmektedir:

"Öğrenci velileri genellikle onların bütün paragraf sorularını doğru yapmasını sağlamamızı istiyorlar, valla beklentileri en çok paragraf sorularını ful yapmalarını bekliyorlar." (K8)

"Kitap okumasın, soru çözsün kitap okutmamı istemiyorlar, paragraf sorularını böylelikle çözeceklerini anlatamıyorum, boş görüyorlar kitap okumayı..." (K4)

"Şöyle ki bizim onları boş bırakmamamız ve sürekli ödev vermemiz. Onları ödevlendirmemizi, belli sayıda hedef soru verip çözdürmemizi bekliyorlar." (K5)

"Ders kitaplarındaki etkinlikleri işlemememizi istiyorlar." (K6)

Yukarıdaki beklentilerin yanı sıra velilerin öğretmene telefonla istediği zaman ulaşmalarına ilişkin beklentilerinin de söz konusu olduğu görülmektedir. Türkçe öğretmenleri bu durumu bir zorluk olarak görürken bir yandan da bu beklentiye karşılıklarını ifade etmektedirler. K4 ve K7'nin bu konudaki düşünceleri aşağıda yer almaktadır:

"En önemlisi ise erişilebilir olmamızı, kendilerinin istediği zaman bize ulaşmalarını ve sorularını, öğrenciyle ilgili durumları konuşmamızı çözmemizi bekliyorlar. Bunu biz yapmaya çalışıyoruz yani okul dışında her zaman yetişmemiz mümkün olmuyor bu durum biraz zorluk oluştursa da biz genellikle bütün bunları karşılamaya çalışıyoruz zaten..." (K4).

"Yani öğretmen her an böyle telefon karşısında hazır olmalı gibi ulaşılabilir, erişilebilir yani bu kadar rahat olmalı mı olmamalı mı yani onu kadarını bilmiyorum ama böyle bir durum da var." (K7)

Katılımcılar arasında yer alan alt sosyoekonomik düzeyden bir okulda görev yapan K11 ise sekizinci sınıf öğrenci velilerinin kendisinden herhangi bir beklentisi olmadığını vurgulayarak bu durumu şöyle açıklamaktadır: "Yani açıkçası ben şimdiye kadar çalıştığım okullar genellikle kırsal kesim olduğu için bundan önceki okulum da kırsal bir okuldu. Bu da işte hani oraya göre biraz daha kırsal değil ama yani burası da hani köy sayılır yine kırsal bir alan, velinin bu konuda çok fazla bir ilgisinin beklentisinin olduğunu söyleyemem. Yani bir beklenti yok..."

Sekizinci sınıf öğrencilerinin Türkçe öğretmenlerinden beklentiler

Katılımcı Türkçe öğretmenlerinin, sekizinci sınıf öğrencilerinin kendilerinden beklentilerine ilişkin görüşleri Tablo 9'da sunulmuştur.



Tablo 9.

Sekizinci sınıf öğrencilerinin Türkçe öğretmenlerinden beklentileri

| Tema | Kod | K1 | K2 | K3 | K4 | K5 | K6 | K7 | K8 | K9 | K10 | K11 | f |
|---|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|-----|---|
| Sekizinci sınıf öğrencilerinin Türkçe öğretmenlerinden beklentileri | Netlerini artırmak | * | | * | * | * | * | * | * | * | | | 8 |
| | Soru çözmek | * | * | * | | * | | * | | | * | | 6 |
| | Ders kitabındaki etkinlikleri işlememek | * | | * | * | * | * | * | * | | | | 7 |
| | Whatsapp'tan çözülemeyen soruları çözdürmek | | | | * | * | | * | * | * | | | 5 |
| | Duygusal olarak anlaşılacak | * | | * | | * | | * | | * | * | * | 7 |
| | Sosyal etkinlikler yapmak | | * | | * | * | * | | | | | * | 5 |

Tablo 9'a bakıldığında sekizinci sınıf öğrencilerinin derslerine giren Türkçe öğretmenlerinden beklentilerinin LGS'de Türkçeden yüksek net yapmak ve sınava yönelik soru çözmeleri yönünde olduğu görülmektedir. Bu bağlamda K1 düşüncelerini "Öğrencilerin netlerini artırmak. Sene başında farz edelim, bir öğrenci sekizinci sınıfta 10 net yapıyorsa işte her zaman bir üste çıksın, bir üste çıksın, daha da artsın, düşmesin." şeklinde ifade ederek öğrencilerin netlerini yükseltmeye yönelik beklentilerine, K10 ise "Onun dışında hani zaten teneffüs saatlerinde falan bile soruları olursa çözüyoruz. Çocukların böyle hani sürekli soru çözme gibi beklentileri var." ifadeleriyle soru çözdürmeye yönelik beklentilerine vurgu yapmaktadır.

Katılımcıların dile getirdikleri bir diğer konu ise Whatsapp'tan öğrencilerin çözemedikleri soruları atarak öğretmenlerinden bu soruyu doğru bir şekilde çözüp anlatmalarını istedikleri yönündedir. K9 bu konu hakkındaki düşüncelerini aşağıdaki şekilde ifade ederek bu durumun özellikle sekizinci sınıflarda yaşandığına ve iş yükü boyutuna vurgu yapmaktadır:

"Whatsapp gruplarından ya da özelden öğrenciler çözemediği soruları gönderiyorlar. Biz oradan bakıp doğrusunu göndermemizi bekliyor. Öğrencinin bu talebi bize ekstra iş yükü. Mesela akşamları beşinci sınıflar hiçbir zaman soru göndermez Whatsapp'tan. Ama sen sekizinci sınıflardan soru geliyor hep..."

Netlerinin yükseltilmesini ve sürekli soru çözülmesini isteyen öğrencilerin aynı zamanda ders kitabında bulunan etkinliklerin işlenmemesine yönelik bir beklentiye sahip oldukları da görülmektedir. K6 buna ilişkin düşüncelerini aşağıdaki gibi ifade ederek bu durumdan şikâyetçi olduğuna, etkinlikleri işlediklerinde ders işlenmiyormuş algısı oluştuğuna dikkat çekmektedir:



"Bu konuda ben çok şikâyetçiyim yani hatta o dereceye geliyor ki biz o kitaptan yürüttüğümüzde o etkinlikleri işlediğimizde sanki böyle ders işlenmiyormuş gibi bir algı oluyor, bizden bu etkinlikleri yapmamızı bekliyorlar."

Katılımcılara göre, sekizinci sınıf öğrencilerinin akademik beklentilerinin yanı sıra duygusal olarak anlaşılma ve sosyal etkinlikler düzenlenmesi şeklinde beklentilerinin söz konusudur. Bu bağlamda K11 düşüncelerini "Çocuklar sekizinci sınıfa geldiklerinde hani genelde sınav stresi, sürekli her yerde konuşulması, herkesin onlardan bir beklentilerini dile getirmesi onlar üzerinde fazlasıyla baskı oluşturuyor. O yüzden öncelikle anlaşılmayı bekliyorlar." şeklinde ifade etmektedir. K11'in düşüncelerinden hareketle öğrencilerin sınav hazırlık sürecinin kaygısıyla duygusal olarak anlaşılma ihtiyacı duydukları söylenebilir.

Katılımcıların ifadelerine bakıldığında öğrencilerin zaman zaman sosyal etkinlikler düzenlenmesi şeklinde beklentilerinin olduğu da dikkat çekmektedir. K4 bu durumu "Öğrenciler ders dışı sosyal etkinlikler de yapmak istiyorlar." şeklinde ifade ederken K11 ise durumu şöyle açıklamaktadır:

"Sadece ders odaklı beklenti değil, bunun dışında dönemde bir kez de olsa 8. sınıfta özellikle bunu yaşıyorum. Her sene dönemde ya da senede bir kez de olsa hep birlikte bir sosyal aktivite yapmak istiyorlar mutlaka. Biz biraz merkezden uzak olduğumuz için işte hani bir kerede olsa toplu bir şekilde sinemaya gitmeyi, bir kere de olsa toplu bir şekilde bir piknik yapmayı vesaire 8. sınıfların hepsinin ortak kriteri bu bizden beklentileri özellikle bu sene sonuna doğru..."

Sekizinci sınıf Türkçe öğretmenlerinin meslekî uygulamalarına ilişkin kendilerinden beklentileri

Sekizinci sınıfların dersine girmekte olan Türkçe öğretmenleri, yukarıda üzerinde durulan unsurların yanı sıra kendi meslekî uygulamalarına ilişkin kendilerinden beklentilerinin olduğunu da belirtmektedir. Bu bağlamda katılımcı Türkçe öğretmenlerinin, kendilerinden beklentilere ilişkin görüşleri Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10.

Sekizinci sınıf Türkçe öğretmenlerinin meslekî uygulamalarına ilişkin kendilerinden beklentileri

| Tema | Kod | K1 | K2 | K3 | K4 | K5 | K6 | K7 | K8 | K9 | K10 | K11 | f |
|-------------------------------|-----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|-----|---|
| Okuma alışkanlığı kazandırmak | | * | | * | | * | * | * | * | | * | | 7 |
| Kendimi güncellemek | | * | * | * | | * | | * | * | | | * | 6 |
| Öğrenciye yetebilmek | | | * | | | * | | * | | | | * | 5 |
| Yazma etkinlikleri | | | * | | | * | * | * | | | * | * | 6 |
| Güçlü iletişim kurma | | | | | * | * | * | | * | * | | | 5 |
| Farklı içerikler sunmak | | | | | * | | | | | | | | 1 |



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 322-358.

Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 322-358.

Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 10 incelendiğinde sekizinci sınıfların dersine giren Türkçe öğretmenlerinin, meslekî uygulamalarına dönük kendilerinden beklentileri arasında öne çıkan düşüncenin okuma alışkanlığı kazandırmak olduğu görülmektedir. Bu bağlamda K8 "*Yani benim kendimden beklentim çocuklara okuma alışkanlığı kazandırabilmek.*" şeklinde düşüncesini ifade etmektedir. Ayrıca Türkçe öğretmenleri kendilerini güncellemek ve öğrenciye yetebilmek noktasında da beklentilerinin olduğunu vurgulamaktadırlar. K1 her anlamda kendini güncellemeye yönelik beklentisini şöyle ifade etmektedir:

"O günün şartlarına ayak uydurup kendimi öğrencilere karşı, arkadaşlarıma karşı, idareye karşı en iyi şekilde yetiştirebilmek. Hani güncel bir konu gelmiş gelmişse, bir yönetmelik değişmişse ben onu hemen öğrenmeliyim, hemen uygulamalıyım. Yeni bir soru tipi gelmişse, o konuda bir değişiklik olmuşsa. Çünkü her zaman aynı konu olmuyor. 10 sene önceki konu ile evet şimdiki konu bir olmuyor. Ben her sene tekrar ediyorum değişiklik var mı diye. Tekrar ediyorum bakıyorum bu sene bir şey eklenmiş mi diye. Onun için kendimizi devamlı yenilemek zorundayız."

Öğrencilere yetebilmek noktasında ise K11 "*Bir 8. sınıf Türkçe öğretmeni olarak kendimden beklentim öncelikle çocuklara, onlara yetebilmek. Yani onların karşısında hiçbir zaman o eksiklik duygusunu hissetmemek tam donanımlı bir şekilde çocukların karşısında olabilmek*" cümleleriyle öğrencinin karşısına donanımlı bir şekilde çıkma düşüncesine dikkat çekmektedir.

Sekizinci sınıfların dersine giren Türkçe öğretmenleri Türkçe dersleri bağlamında özellikle yazma etkinlikleri gerçekleştirmeyi kendilerinden beklediklerini belirtmektedir. K7 bu konuda "*İşte yazma etkinlikleri yapmalıyız. Yazma dersleri yapmalıyız. Buna zaman ayırabilmeliyiz. Öğrenciye mesela kendi yazdıklarını toplayabildiği bir dosya tutturabilmeliyim. Yazmaya yönelik bir şeyler yapmayı bekliyorum.*" ifadeleriyle yazma etkinliklerini düzenlemeye, bunun için zaman ayırmaya vurgu yapmaktadır.

Öğretmenlerin kendilerinden beklentilerinin odağı olan bir diğer konu ise öğrencilerle güçlü iletişim kurmak üzerinedir. Öğretmenlerin düşünceleri öğrencilerle güçlü iletişim kurduklarında akademik başarıyı da sağlamak için bir adım atacakları yönündedir. K4 bu bağlamda düşüncelerini şöyle ifade etmektedir:

"Yani o sosyal ilişkiyi güçlü tutmayı da kendimden bekliyorum o sosyal iletişimi güçlü tutunca akademik kendiliğinden geliyor, ben bunu hep gördüm. Tembel öğrenci bile çalışıyor."

Yukarıda ifade edilen beklentilerin dışında, katılımcılar tarafından öne çıkan bir düşünce olmasa da sadece bir katılımcı tarafından ifade edilen öğrencilere farklı içerik sunmak düşüncesi de söz konusudur. K4 kendisinden öğrencilerine farklı içerik sunmak yönünde beklentisini "*Sadece soru değil yani konuyla ilgili film varsa da getirip izletmeyi beklerdim. Yani sadece ders bağlamında değil her şeyle ilgili onlara bir şeyler katmak isterdim, kendimden bunu beklerdim.*" şeklinde cümleleriyle aktarmaktadır. K4 böylelikle öğrencilere farklı sorular sunmanın yanı sıra farklı içerikleri sunmaya da dikkat çekmektedir.



Sekizinci sınıfların Türkçe öğretmeni olmak

Katılımcı Türkçe öğretmenlerine göre "sekizinci sınıfların Türkçe öğretmeni olmak" çeşitli anlamlara gelmektedir. Katılımcı öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda bu anlamlar Tablo 11'de sunulmuştur.

Sayfa | 347

Tablo 11.

Sekizinci sınıfların Türkçe öğretmeni olmak

| Tema | Kod | K1 | K2 | K3 | K4 | K5 | K6 | K7 | K8 | K9 | K10 | K11 | f |
|---|-------------------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|-----|---|
| Sekizinci sınıfların Türkçe öğretmeni olmak | Zorlanmak | | * | | | * | | | | | * | | 3 |
| | Sürekli toplantılara katılmak | | | | * | | * | | | * | | | 3 |
| | Eksikleri tamamlamak | * | | | | | | * | * | * | | * | 5 |
| | Motive etmek | | | * | * | | | | | | | | 2 |
| | Güçlü iletişim kurmak | | | * | | | | | | | | * | 2 |
| | Ayrıcalık sahibi olmak | | | | * | | * | | | | | | 2 |
| | Yarışın içinde olmak | | | * | * | | | | * | | | | 3 |
| | Körelmemek | | | * | * | | | | * | | | | 3 |
| | Güzel hissetmek | | | * | * | | * | | * | | * | * | 8 |

Tablo 11' e bakıldığında katılımcıların, sekizinci sınıfların öğretmeni olmalarına ilişkin düşüncelerinin farklılaştığı görülmektedir. Katılımcıların bazıları sekizinci sınıfların dersine girmenin zorluğundan, sürekli toplantılara katılmayı ve önceki sınıf düzeylerinin eksikliklerini tamamlamayı gerektirdiğinden bazıları ise kendilerini motive ettiğinden, öğrencilerle güçlü iletişim kurduklarından, ayrıcalık sahibi olduklarından, yarışın içinde oldukları için memnun olduklarından ve kendilerini güncellediklerinden, körelmediklerinden söz etmektedirler. Ancak buna rağmen katılımcıların çoğunun sekizinci sınıfların dersine girmelerinin kendilerini güzel hissettirdiğine vurgu yaptığı görülmektedir. Katılımcıların bu bağlamda düşünceleri tablodaki kod sırasına göre şu şekildedir:

"...Sekizinci sınıfların dersine girdiğimde zorlanıyorum." (K2)

"Sürekli toplantılara katılmamız gerekiyor." (K4)

"8'e geldiğinde bakıyorsun 5'in konusu yok, 6'nın konusu yok, 7'nin konusu yok. Mecburen geriye dönmek zorunda kalıyorsun. Konu tamamlamak zorunda kalıyorsun. Eğer sınıf yetersiz, konular tamamlamamış ise o konuyu sen tamamlamak zorunda kalıyorsun." (K1)

"O çocuk daha fazla net yaparsa ben motive olacağım, işte benim öğrencim şu kadar net yaparsa beni daha çok motive edecek." (K4)

"Aramızda biraz daha güçlü iletişim olabiliyor, esprileri biraz daha karşılıklı yapabiliyoruz." (K11)



"8. sınıfların dersine giren Türkçe öğretmeni olarak şunu söyleyebilirim. Bir ayrıcalık varmış gibi, 8. sınıfa herkes kaldırmaz." (K5)

"Yarışın içinde olmaktan ben de hani alışkanlık mı dersiniz ne dersiniz artık. Ben de memnunum. Yani yıllardır sekizinci sınıf öğretmeniyim. O yarışın içine kendimi kaptırmak bu tempo benim de hoşuma gidiyor." (K7)

"Sekizlerin dersine girmedğim senelerde bir böyle köreleceğim endişesi oluyor, körelmemek için girmek istiyorum." (K3)

Tablo 11'e bakıldığında katılımcılardan K5'in ve K10'un sekizinci sınıfların Türkçe öğretmeni olmayı zor olarak ifade etmelerine rağmen güzel hissettiriyor olmasına da vurgu yaptıkları dikkat çekmektedir.

Görüldüğü üzere öğrenme-öğretme sürecinde rolü olan unsurların her birinin sekizinci sınıfların dersine giren Türkçe öğretmenlerinden beklentileri söz konusudur. Bu beklentilerin odağında merkezî bir sınav olan LGS'ye hazırlık sürecinin etkisi olduğu görülmektedir. Söz konusu unsurların yanı sıra Türkçe öğretmenlerinin, bu süreçte kendilerinden de meslekî uygulamaları bağlamında bazı beklentileri olduğu görülmektedir. Katılımcı Türkçe öğretmenleri söz konusu beklentileri sorumlulukları üzerinden anlatmaktadır. Ayrıca sunulan bulgularda görüldüğü üzere "sekizinci sınıfların Türkçe öğretmeni olmak" katılımcılar için farklı anlamlar yüklenerek bir durumdur. Bu bağlamda katılımcı öğretmenler, kendileri için bu durumun ne anlama geldiğini belirtmişlerdir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, sekizinci sınıfların dersine giren Türkçe öğretmenlerinin görüşleri bağlamında Türkçe öğretmenlerinden beklentilerin neler olduğu ve öğretmenlerin bu beklentileri nasıl anlamlandırdıkları ele alınmıştır. Bu bağlamda araştırmanın problemi ve alt problemleri doğrultusunda çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır. Bu sonuçların; merkezî bir sınav olan LGS'ye hazırlık çalışmalarının etkin bir biçimde yürütüldüğü sekizinci sınıf düzeyinde Türkçe dersini yürüten öğretmenlerden beklentilerin neler olduğunu, ilgili öğretmenlerin üstlendikleri rolleri ve kendilerinden beklentileri nasıl anlamlandırdıklarını açıklaması açısından büyük bir öneme sahip olduğu düşünülmektedir.

Sekizinci sınıf Türkçe derslerini yürüten öğretmenlerinin, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2019) kendilerinden beklentilerini genel olarak; dili doğru kullanma becerisi kazandırma, okuduğunu anlama ve yorumla becerisini geliştirme, kendini ifade edebilme becerisi ve dört temel dil becerisini kazandırma biçimde ortak söylemlerle belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca katılımcıların bazıları programın; üst düzey düşünme becerilerini geliştirme, estetik duyguları geliştirme, millî duyguları geliştirme ve iyi bir insan yetiştirme gibi beklentileri olduğunu dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin bu söylemlerinin Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2019) özel amaçlarıyla örtüştüğü söylenebilir. Bu bağlamda katılımcıların Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) belirtilen amaçlara yönelik bilgi ve farkındalık sahibi oldukları düşünülmektedir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2019) beklentilerinin karşılanma durumuna yönelik katılımcıların görüşlerine bakıldığında çoğunlukla karşılanmadığı yönünde düşüncelerini belirttikleri Ercan, M. ve Doğan Kahtalı, B. (2025). Sekizinci sınıfların öğretmeni olmak: Türkçe öğretmenlerinin deneyimleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16(1), 322-358.*
DOI. 10.51460/baebd.1564442



ve karşılanmama nedenlerine ilişkin örnekler verdikleri görülmektedir. Bu örnekler arasında ön plana çıkan neden ise Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2019) beklentilerinin, merkezî sınav (LGS) hazırlığı için uygun olmamasına yöneliktir. Bu görüşle benzer biçimde üzerinde durulan bir diğer nokta ise sınav hazırlığı nedeniyle programın amaçlarının, uygulamada geri planda kalıyor olmasıdır. Bu bağlamda alan yazınındaki diğer araştırmalara bakıldığında benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Kaplan ve Demir'in (2023) araştırmalarında Türkçe öğretmenleriyle yaptıkları görüşme sonucunda, Türkçe Öğretim Programı'nın (2019) süreç boyutuna ilişkin karşılaşılan sorunlar arasında sınav başarısı odaklı tutuma yer verdikleri görülmektedir.

Görüldüğü gibi merkezî sınav etkeni, öğretim programının uygulanma boyutunu doğrudan etkilemektedir. Alan yazınındaki diğer çalışmalarda benzer sonuçlar söz konusudur. İlhan (2022) araştırmasında, ortaokul öğretmenlerinin Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan ve uygulanması ön görülen öğretim programlarını kendi okul ve sınıflarında belirtildiği şekilde uygulayamadıkları, uyarlayarak kullandıkları sonucunu elde etmiştir. Ayrıca araştırmada öğretmenlerin; öğrencilerin gideceği liseyi belirleyecek olan LGS'yi, program üzerinde uyarlamalar yapmak için en geçerli nedenlerden biri olarak gördükleri sonucuna da ulaşılmıştır. Bu sonuçtan hareketle Türkçe öğretmenlerinin, öğretim programı beklentilerini merkezî sınav etkisiyle karşılayamama görüşleri ile uyarlama yapma gereksinimi duymaları arasında doğrudan bir ilişki olduğu yorumu getirilebilir. Çeliker Ercan (2019) da araştırmasında öğretim programında sınav odaklı uyarlama çalışmaları yapan öğretmenlerin dinleme ve konuşma gibi iletişimsel kazanım ve etkinliklerden ziyade, dil bilgisi ve kelime öğretimine yönelik kazanımlara ve bu kazanımların pekiştirilmesine yönelik etkinliklere ağırlık verdiklerini vurgulamaktadır. Bu araştırma sonucuyla mevcut araştırma sonuçları arasında benzerlik söz konusudur. Dinleme ve konuşma gibi iletişim temelli kazanımların daha az önemsenmesi, dil bilgisi ve kelime öğretimi kazanımlarının öne çıkarılması sonucu ile katılımcıların "programın amaçları geri planda kalıyor" biçimindeki görüşleri arasında bağlantı kurulabilmektedir. Dilekçi ve diğerleri (2023) ise araştırmaları sonucunda LGS soru yapısının, öğretmenlerin ders işleme planlarını, zaman ve kaynak kullanımlarını doğrudan ya da dolaylı biçimde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Alan yazınındaki araştırma sonuçları ile mevcut araştırma sonuçları ışığında programda yer alan kazanımların ve bazı amaçların karşılanma durumunun merkezî sınav odağında olumsuz etkilendiği söylenebilir.

Öğretim programının beklentilerinin karşılanmamasına ilişkin diğer görüşlere bakıldığında ise katılımcı öğretmenlerin, öğrencilerin programdaki beklentileri gereksiz görmelerine vurgu yaptıkları görülmektedir. Ayrıca alt ve orta sosyoekonomik düzeyden okullarda görev yapan katılımcı öğretmenlerden bazıları programın beklentilerinin karşılanmamasına neden olarak öğrenci profilini ve olanakların yetersizliğini göstermektedir. Bu doğrultuda sekizinci sınıf Türkçe derslerinde, Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019) beklentilerinin karşılanmamasında öncelikle merkezî sınav hazırlığının etkisi olsa da öğrencilerden ve olanakların yetersizliğinden kaynaklı engeller olduğu da görülmektedir.

Katılımcıların, farklı sınıf düzeylerinde sorumluluklarının da farklılaştığını belirttikleri ve bunu örneklerle detaylandırdıkları görülmektedir. Örneklere bakıldığında, katılımcıların sorumluluk olarak ifade ettiklerinin aslında öğrencilerin ve diğer paydaşların (okul idaresi, veli, vb.) beklentileri olduğu tablosuyla karşılaşılmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin beşinci ve altıncı sınıf bağlamında sorumluluklarını, okuma alışkanlığı kazandırmak ve ortaokula uyumu sağlamak biçiminde ifade ettikleri ve bu sınıf düzeylerindeki sorumluluklarının daha rahat olduğunu vurguladıkları



görülmektedir. Ancak katılımcı Türkçe öğretmenleri tarafından yedinci ve sekizinci sınıfta sorumluluklarının sınava yönelik çalışmalar yürütmek biçiminde değiştiği, özellikle sekizinci sınıfta test ve soru çözmek gibi beklentilerin yüklendiği vurgulanmaktadır. Yedinci sınıftan sonra değiştiği görülen bu sorumlulukların temelinde, merkezî bir sınav olan LGS'ye hazırlık sürecinin başlıyor olmasının etkili olduğu düşünülmektedir.

Alan yazınındaki diğer araştırmalara bakıldığında da benzer anlayışın söz konusu olduğu görülmektedir. Kahraman (2014) ortaokul sekizinci sınıf öğretmenlerin önemli bir çoğunluğunun sınava yönelik ders işlediği ve ders işleyişinde en çok soru çözümü, ödev artırma, ek ders yapma, anlatım yapma ve sınav zamanına öğretim konularını yetiştirmek için planlamasını düzenleme metotlarını kullandıkları sonucunu elde etmiştir. Benzer biçimde Çetin ve Ünsal (2019) merkezî sınavların öğrenme-öğretme sürecine olumsuz etkilerinin olduğunu, öğretmenlerin dersin amacını ve içeriğini sınav odaklı hâle getirdiklerini ve derslerinde anlatım, test çözüme (soru-cevap) gibi daha çok sınava yönelik yöntem ve teknikleri kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. Söz konusu araştırma sonuçları ile mevcut araştırma sonuçları arasındaki bu benzerlik alan yazınındaki önemli bir sorunu ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin LGS'ye hazırlık sürecini geleneksel bir yaklaşımla planlayarak derslerin işleyiş biçimini de bu doğrultuda yapılandırmaları beceri temelli öğretimi ötelemektedir. Bu bağlamda Uysal ve Aykaç (2023) LGS ile beraber öğretmenlerin derslerinde uyguladıkları öğretim yöntem ve tekniklerinde sınav odaklı bir yaklaşım sergilediklerini, yapılandırmacı yaklaşımın öngördüğü öğretim yöntem ve tekniklerin aksine düz anlatım, soru-cevap gibi sınav odaklı öğretim yöntem ve tekniklerini uyguladıklarını dile getirmektedir. Ayrıca bu durumun bu şekilde devam etmesiyle yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme, iş birliği vb. becerileri tam olarak gelişmemiş bireylerin yetiştirileceğine vurgu yapmaktadır.

Görüldüğü gibi merkezî sınav hazırlığı kaygısıyla Türkçe öğretmenlerinin, sınıf düzeylerine göre beklentiler doğrultusunda sorumlulukları farklılaşmaktadır. Böylelikle öğretmenlerin; temel aldıkları öğretim anlayışları, kullandıkları yöntem ve teknikler, ölçme ve değerlendirme araçları da bu farklılıktan etkilenmektedir.

Sekizinci sınıfların dersine giren Türkçe öğretmenlerinden beklentileri genel olarak ortaya koyabilmek amacıyla öğrenme-öğretme sürecini oluşturan unsurların öğretmenlerden beklentilerinin neler olduğuna ilişkin katılımcı öğretmenlerden görüşler alınmıştır. Bu bağlamda okul idaresinin sekizinci sınıfların dersine giren Türkçe öğretmenlerinden öncelikli beklentilerinin "LGS'de yüksek başarı" elde etmek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu beklentinin, öğretmenler üzerinde bir denetim oluşturduğu düşünülmektedir. Buyruk (2014) araştırmasında öğrencilerin merkezî sınavdaki başarılarından hareketle okulların ve öğretmenlerin karşılaştırıldığını böylelikle de öğretmenlerin üzerinde baskının arttığını vurgulamaktadır. Benzer biçimde Çetin ve Ünsal (2019) araştırmaları sonucunda öğretmenlerin merkezî sınavlardan dolayı üzerlerinde baskı hissettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Bu doğrultuda okul idarelerinin sekizinci sınıfların dersine giren Türkçe öğretmenlerinden beklentilerinin öncelikle akademik başarı odağında olduğu, bu durumun ise öğretmenler üzerinde olumsuz bir etki oluşturduğu söylenebilir. Uysal ve Aykaç (2023) araştırmalarında LGS'nin öğretmenlerin duygularına yansımalarının olumsuz olduğu sonucuna ulaşmıştır. Söz konusu araştırmada LGS'deki başarı beklentisinin; öğretmenlerin üzerlerinde baskı



oluşturduğu ve böylelikle öğretmenlerin eğitim hedeflerinden ödün vermelerine, derslerini sınav odaklı bir yaklaşımla yürütmelerine neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okul idaresinin merkezî sınavda başarı beklentisini takip eden diğer beklentiler ise sorunsuz ve başarılı sınıf oluşturma ile öğrencilere koçluk yapmaya yöneliktir. Görüldüğü gibi okul idareleri öğretmenlerden sadece akademik olarak başarılı öğrenciler, sınıflar istememektedir. Başarının yanı sıra “sorunsuz” olarak nitelendirdikleri sınıf ortamlarını, yani hem sorunsuz hem başarılı bir sınıf ortamı oluşturmalarını istemektedirler.

Ayrıca merkezî bir sınava hazırlık sürecinde olan öğrencilere “koçluk” yapma beklentisinin olduğu da görülmektedir. Böylelikle öğretmenlerden, öğrencilerin yakın takibinin yapılarak yönlendirilmesi ve velileriyle iletişim kurulması beklenmektedir. Doğan ve Oktay (2022) araştırmaları sonucunda LGS’ye hazırlık sürecinde okullarda uygulanan öğrenci koçluğu sisteminin; öğrencilere sunulan etkili rehberlik aracılığıyla motivasyon sağlama, öğrencileri takip ve kontrol ederek yakından ilgilenilmesi nedeniyle katılımcılar tarafından yararlı bulunduğu ulaşılmıştır. Kalçık (2017) koçluğun, tam olarak ne anlama geldiğinin bilinmemesi nedeniyle koçlardan ne beklendiğinin ve ne tür faydalar elde edilebileceğinin de bilinmediğine vurgu yaparak hizmet için eğitimlerle öğrenci koçluğunun öğretmenlere, velilere tanıtılmasının toplum yararına bir girişim olacağını belirtmektedir. Bu bağlamda sekizinci sınıfların dersine giren Türkçe öğretmenlerinden beklenen “koçluk” desteğinin kapsamı ve niteliğinin öğretmenlerin mevcut sorumluluklarıyla birlikte ele alınması gerektiği düşünülmektedir. Böylelikle öğretmenlerden beklenen koçluk desteği çeşitli unsurlar bakımından değerlendirilerek sistematik bir çerçevede sunulabilir.

Sıklıkla dile getirilmese de orta ve alt sosyoekonomik düzeyden okullarda görev yapan katılımcı öğretmenlerden bazılarının, okul idaresinin öğrencilerin okuma kültürünü geliştirmeye ve sosyal kültürel etkinlikler düzenlemeye yönelik beklentilerinin de olduğunu dile getirdikleri görülmektedir. Bu bağlamda söz konusu okullarda öğretmenlerden merkezî sınav odağında akademik başarının yanı sıra farklı beklentilerin de olduğu söylenebilir. Bulgulara bakıldığında bu beklentinin temelinde zaman zaman okul yöneticilerinin sosyal ve kültürel etkinliklerle okul isimlerini duyurmak gibi isteklerinin yer aldığı görülmektedir.

Farklı branş öğretmenlerinin sekizinci sınıfların dersine giren Türkçe öğretmenlerinden beklentilerinin, okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek ve başarı için iş birliği yapmak biçiminde olduğu görülmektedir. Bu beklentilerin odağında ise yine LGS'nin yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Farklı branş öğretmenlerinin, Türkçe öğretmenlerine öğrencilerin okuduklarını anlamadıkları ve bu nedenle de soruları doğru çözemedikleri biçiminde dönütler verdikleri görülmektedir. Bu bağlamda LGS’de bulunan okuduğunu anlamaya, yorumlamaya dönük soru tarzlarından dolayı Türkçe öğretmenlerinden böyle bir beklentinin olduğu düşünülmektedir. Alan yazınındaki diğer araştırmalara bakıldığında farklı branşlardaki soruların çözülmesinde başarılı olmak için okuduğunu anlama becerisinin önemini sıklıkla vurgulandığı görülmektedir (Batur vd., 2019; Erdem 2016; Kablan ve Bozkuş, 2021; Şivkin vd., 2020).

Benzer biçimde sekizinci sınıfların dersine giren Türkçe öğretmenlerinden zümrelerinin de beklentileri söz konusudur. Bu beklentilerin “iletişim hâlinde olmak” ve “kaynak kitap önermek”



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 322-358.

Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 322-358.

Araştırma Makalesi / Research Paper

biçiminde öne çıktığı görülmektedir. Zümrelerinin Türkçe öğretmenleriyle iletişim hâlinde olma beklentilerinin merkezinde ise akademik bir iletişimin yer aldığı görülmektedir. Katılımcı öğretmenler, zümrelerinin sınıf düzeyi bağlamında ders içerikleriyle ilgili birbirleriyle paylaşımda bulunmalarını, birbirlerini haberdâr etmelerini beklediklerini vurgulamaktadırlar. Ayrıca zümrelerinin, kendilerinden Türkçe dersi bağlamında “kaynak kitap önerme” gibi beklentilerinin olduğunu da dile getirmektedirler. Şahin ve diğerleri (2011) Türkçe öğretmenleriyle yürüttükleri araştırmaları sonucunda, eğitim-öğretim etkinliklerinin başarılı olması ya da olmaması noktasında en büyük sorumluluğun öğretmenlerde olduğunu vurgulayarak eğitimde verimliliğin artırılmasında aynı okulda görev yapan öğretmenler arasında katılımı ve ortak çalışmayı teşvik eden yardımlaşma etkinliklerinin artırılmasına vurgu yapmaktadır. Bu bağlamda zümrelerinin Türkçe öğretmenlerinden beklentilerinin iş birliği çerçevesinde olmasının, eğitimin verimliliği bakımından istenilen bir durum olduğu söylenebilir.

İl ya da İlçe Millî Eğitim Müdürlüklerinin de sekizinci sınıfların dersine giren Türkçe öğretmenlerinden bazı beklentileri olduğu görülmektedir. Bu beklentilere bakıldığında öncelikle ilgili öğretmenlerden “il bazında yüksek başarı elde etme” beklentisinin olduğu görülmektedir. Bu beklentinin okul idaresinin öğretmenlerden beklentisiyle ortak olduğu görülmektedir. Bu bağlamda İl ve İlçe Millî Eğitim Müdürlüklerinin öğretmenlerden beklentisinin de bir denetim ortamına zemin hazırladığı söylenebilir. Ömür ve Bavlı (2020) araştırmalarında öğretmenlerin, standart sınavlar nedeniyle eğitim yöneticilerinden ve velilerden kaynaklı baskı ve kontrol unsuruyla baş etmek zorunda kaldıklarını dile getirmektedir. Yöneticiler ve öğrenci velileri, standart sınavlarda elde edilen sonuçlardan hareketle öğretmenlerin meslekleri üzerinde denetim mekanizması işletebilmektedirler (Ömür ve Bavlı, 2020). Bu beklentinin yanı sıra İl ve İlçe Millî Eğitim Müdürlüklerinin, Türkçe öğretmenlerinden “kitap okuma saatlerinin yapılması” yönünde beklentilerinin olduğu da görülmektedir. Bu beklentinin de okumanın, LGS’deki soruların çözümündeki etkisi bağlamında temellendirildiği düşünülmektedir.

Sekizinci sınıf öğrencilerinin velilerinin Türkçe öğretmenlerinden beklentilerine bakıldığında çoğunlukla öğrencinin iyi bir liseye yerleşmesinin beklendiği görülmektedir. Bu sonuçtan hareketle velilerin de merkezî sınavda başarı odaklı bir beklenti içerisinde oldukları söylenebilir. Doğan ve Oktay (2022) araştırmaları sonucunda, LGS’nin öğrencilerin ve velilerinin hayatında önemli bir yere sahip olduğunu vurgulamaktadır. Çetin ve Ünsal’a (2019) göre ise bir üst kuruma öğrenci seçmek ve yerleştirmek için yapılan merkezî sınavlar öğrenciler ve veliler için önemlidir. Bu bağlamda velilerin, Türkçe öğretmenlerinden beklentilerinin çocuklarının iyi bir liseye yerleşmesini sağlamaları yönünde olduğu söylenebilir. Bu beklentiye ise öğretmene telefon aracılığıyla kolay bir biçimde ulaşma beklentisi takip etmektedir. Öğretmenlerin bu durumu zorluk olarak nitelendirmelerine rağmen velilerin bu beklentilerini karşıladıkları görülmektedir. Bu sonuçtan hareketle velilerin, okul dışı ortamlarda da öğretmenlerle her an iletişim kurabilme isteği ve beklentisi içerisinde oldukları ancak öğretmenlerin bu durumu olumlu karşılamadığı söylenebilir.

Ayrıca velilerin öğretmenlerden diğer beklentilerinin; öğrencinin bütün paragraf sorularını doğru çözmesine, öğrencinin kitap okumak yerine soru çözmesine, ev ödevi olarak öğrenciye hedef soru sayısı verilmesine ve Türkçe derslerinde ders kitabındaki etkinliklerin işlenmemesine yönelik olduğu görülmektedir. Katılımcı öğretmenlerin çoğunun öğrenci velilerinin kendilerinden beklentilerini sıralamasına rağmen alt sosyoekonomik düzeyden okulda görev yapan bir Türkçe



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 322-358.

Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 322-358.

Araştırma Makalesi / Research Paper

öğretmenin, öğrenci velilerinin kendisinden herhangi bir beklentisi olmadığını dile getirdiği de görülmektedir.

Öğrenme-öğretme sürecinde öğretmen ve veli iş birliğinin işlevsel bir rolü olduğu düşünülmektedir. İş birliğinin sağlıklı bir biçimde yapılabilmesi için ise velilerin öğretmenlerden beklentilerinin ve bu beklentilerin karşılanma durumunun önemli olduğu düşünülmektedir. Günaydın ve diğerleri (2024) araştırmalarında öğretmenlerin velilerle iş birliği yaparken karşılaştıkları zorluklar arasında “beklenti uyumsuzlukları”nın yer aldığını belirtmektedirler. Bu bağlamda velilerin, Türkçe öğretmenlerinden beklentilerinin hem kendilerinin hem de öğretmenlerin açısından olmak üzere çift yönlü bir süreçle değerlendirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Sekizinci sınıf öğrencilerinin Türkçe öğretmenlerinden beklentilerine yönelik bulgulara bakıldığında öncelikli beklentilerinin sınavlarda netlerinin artırılması olduğu görülmektedir. Görüldüğü gibi öğrencilerin beklentileri de sınav odaklıdır. Bunun yanı sıra öğrencilerin Türkçe öğretmenlerinden ders içeriğiyle ilgili beklentilerinin de olduğu görülmektedir. Bu bağlamda öne çıkan beklenti Türkçe derslerinde, ders kitabındaki etkinliklerin işlenmemesine yöneliktir. Öğrencilerin bu beklentisinin temelinde Türkçe derslerinde sınav odaklı çalışmalar yapma isteklerinin, bu nedenle ders kitaplarındaki metinleri ve etkinlikleri zaman kaybı olarak görmelerinin yer aldığı söylenebilir. Bu bağlamda katılımcı öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı’ndaki (2019) beklentilerin karşılanmamasına yönelik görüş bildirmelerinin, öğrencilerin talepleriyle dolaylı bir ilişki hâlinde olduğu söylenebilir. Böylelikle öğrencilerin talepleri doğrultusunda Türkçe derslerinin metinle öğrenmeye uygun ve üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilebileceği bir biçimde yürütülmesinin ötelendiği düşünülmektedir. Benzer biçimde Kanık Uysal (2022) Türkçe derslerinin; LGS’ye hazırlık kaygısı nedeniyle düşünme becerilerini geliştirmek yerine konu öğretme, konuların öğrenilme durumunu tespit etme, metin öğretme ve öğrencileri sınava hazırlama kaygısıyla işlendiğini vurgulamaktadır.

Öğrencilerin netlerini artırma beklentilerini okulda geçen süre boyunca öğretmenlerinin, sorularını çözmelerine yönelik beklentilerinin takip ettiği görülmektedir. Katılımcı öğretmenler, öğrencilerin okul dışında da benzer biçimde çözemedikleri soruları Whatsapp aracılığıyla kendilerine çözdürmek istediklerini vurgulamaktadırlar. Öğrencilerin Türkçe öğretmenlerinden bu beklentilerinin velilerinin beklentileriyle ortak olduğu söylenebilir.

Katılımcı öğretmenlere göre, sınav ve ders içeriği kapsamı dışında öğrencilerin öğretmenlerinden duygusal olarak anlaşılma ve sosyal etkinlikler yapma beklentileri de söz konusudur. Öğrencilerin öğretmenlerden bu beklentilerinin, LGS’ye hazırlık sürecinin üzerlerinde oluşturduğu kaygı ve stres durumlarını biraz da olsa hafifletme istekleriyle ilişkisi olduğu düşünülmektedir. Ulusoy (2020) sekizinci sınıf öğrencilerinin LGS’ye ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla belirlediği araştırmasında olumsuz algıların daha fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır. Dilekçi ve diğerleri (2023) öğretmenlerin, sınavın öğrencileri psikolojik ve sosyal bakımdan etkilediğini belirttiklerini aktarmaktadır. Bu doğrultuda Uysal (2022) öğretmenlerin sekizinci sınıf öğrencileriyle sınav odaklı bir iletişim süreci yerine, öğrencileri çeşitli yönleriyle tanımalarına ve onlarla sağlıklı bir biçimde iletişim kurmalarına olanak sağlayan bir iletişim sürecinde bulunmalarının gerektiğini dile getirmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin etkin katılım göstereceği sosyal ve kültürel etkinliklerle

Ercan, M. ve Doğan Kahtalı, B. (2025). Sekizinci sınıfların öğretmeni olmak: Türkçe öğretmenlerinin deneyimleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 16(1), 322-358.*

DOI. 10.51460/baebd.1564442



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 322-358.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 322-358.
Araştırma Makalesi / Research Paper

böyle bir iletişim ortamının oluşturulabileceği düşünülmektedir. Bayar ve Gürlek'e (2022) göre liselere geçiş sınavları öğrencilerin sosyal, duygusal ve fiziksel bakımdan gelişimlerini sınırlamamalı; onların ilgilerine göre etkinliklere katılabilmelerine imkân tanınmalıdır.

Sekizinci sınıfların dersine giren Türkçe öğretmenlerinin meslekî uygulamalar bağlamında beklentilerine bakıldığında ise bazılarının kendilerine dönük olduğu, bazılarının ise öğrenci odaklı beklentiler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin kendilerine dönük beklentileri arasında “kendini güncellemek” ve “öğrenciye yetebilmek” beklentileri yer almaktadır. Öğretmenlerin kendilerinden bu beklentilerinin genel olarak öğretmenlik mesleğinin genel yapısıyla ilişkili olduğu söylenebilir. Ancak katılımcı öğretmenlerin görüşlerinde değindikleri noktalara bakıldığında bu beklentilerinin temelinde LGS'den kaynaklı nedenlerin yer aldığı görülmektedir. Benzer biçimde Çetin ve Ünsal (2019) araştırmalarında, öğretmenlerin alandaki değişiklikleri ve yenilikleri sınav bağlamında takip ettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca ilgili araştırmada öğretmenlerin öğrenci başarısına göre öz değerlendirme yapmalarının, kendilerini güncellemeleri ve hazırbulunuşluklarını artırmalarının, öğretmenlerin kişisel ve meslekî gelişimlerine, merkezî sınavların etkisinin bir göstergesi olarak düşünülebileceği belirtilmektedir.

Öğretmenlerin kendilerinden öğrenci odaklı beklentilerine bakıldığında ise bunların çoğunlukla ders içeriğine yönelik olsa da iletişim odağında beklentilerinin de olduğu görülmektedir. Bu beklentiler “okuma alışkanlığı kazandırmak”, “yazma etkinlikleri yapmak”, “güçlü iletişim kurmak” ve “farklı içerikler sunmak” olarak sıralanmaktadır. Bu beklentilerin Türkçe derslerinin, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) belirtilen amaç ve hedefler doğrultusunda yürütülmesine yönelik olduğu söylenebilir.

Son olarak katılımcı Türkçe öğretmenleri, sekizinci sınıfların Türkçe öğretmeni olmalarının kendileri için ne anlama geldiğini belirtmişlerdir. Böylelikle Türkçe öğretmenlerinin “sekizinci sınıfların öğretmeni olma”ya nasıl bir anlam yükledikleri ortaya konulmaktadır. Bununla ilgili verilere bakıldığında sekizinci sınıfların öğretmeni olmanın Türkçe öğretmenlerini “güzel hissettirdiği” sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu anlamı ise “eksikleri tamamlamak” görüşü takip etmektedir. Türkçe öğretmenleri tarafından dile getirilen diğer anlamlar; zorlanmak, sürekli toplantılara katılmak, yarışın içinde olmak, körelmemek, güçlü iletişim kurmak ve ayrıcalık sahibi olmak biçiminde sıralanmaktadır. Bu bağlamda katılımcı öğretmenlerin bazıları sekizinci sınıfların öğretmeni olmayı sorumluluk yükünü artırdığını ifade ederken bazılarının ise bu durumun, rekabet ortamının iyi hissettirdiği, körelmelerini engellediği olarak ifade etmişlerdir. Ayrıca bazı Türkçe öğretmenlerinin, sekizinci sınıfların Türkçe dersine girmelerinin kendilerini motive ettiğini de dile getirdikleri görülmektedir. Bu bağlamda Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine genel olarak bakıldığında sekizinci sınıfların öğretmeni olmaya hem olumlu hem de olumsuz olarak değerlendirilebilecekleri anlamlar yükledikleri görülmektedir.

Araştırmada sunulan bulgular ve ulaşılan sonuçlara bakıldığında öğrenme-öğretme sürecindeki unsurların her birinin, sekizinci sınıfların dersine giren Türkçe öğretmenlerinden beklentilerinin olduğu görülmektedir. Bu beklentileri, öğretmenlerin kendilerinin meslekî uygulamalarına dönük beklentileri de takip etmektedir. Bütün bu beklentilerin temelinde ise merkezî bir sınav olan “LGS”ye hazırlık sürecinin etkisi olduğu görülmektedir. LGS'ye hazırlık sürecinin bazı gereklilikleri, Türkçe öğretmenlerine çeşitli sorumluluklar yükleyerek Türkçe derslerinin ana amacı



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 322-358.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 322-358.
Araştırma Makalesi / Research Paper

olan “ana dili eğitiminin” nin ötelenmesine ve ders içeriğinin sınav odağında biçimlendirilmesine neden olmaktadır. Ortaya çıkan bu tabloda ise Türkçe derslerinin niteliğinin dolaylı bir biçimde olumsuz etkileneceği düşünülmektedir.

Öneriler

Okul idarecilerinin sekizinci sınıfların dersine giren Türkçe öğretmenlerinden beklentilerine ilişkin bulgulardan hareketle, beklentilerini “merkezî sınavda akademik başarı elde etmek” ile sınırlandırmamaları, bunun yanı sıra öğretim programının beklentilerini merkeze alan ve öğrencilerin ana dili becerilerinin gelişimini takip eden, destekleyen bilişsel ve sosyal beklentilerini de öğretmenlere iletmeleri önerilmektedir. Bu bağlamda okul idarecileri ile ana dili eğitimcileri olan Türkçe öğretmenlerinin bir araya gelip değerlendirmeler yapacakları, karşılıklı beklentilerini açık bir biçimde konuşabilecekleri toplantı ve çalışmaların planlanan aralıklarla düzenlenmesi de önerilmektedir.

Sekizinci sınıf öğrencilerinin, Türkçe öğretmenlerinden beklentilerine ilişkin bulgulardan hareketle “Türkçe öğretmenlerinin, okul psikolojik danışman ve rehber öğretmeninin önderliğinde sekizinci sınıf öğrencileriyle karşılıklı olarak kendilerinden beklentiler ve bu beklentilerin karşılanma durumuna ilişkin konuşabilecekleri ders dışı ortamlarda toplantılar, etkinlikler düzenlemeleri” önerilmektedir.

Sekizinci sınıf öğrenci velilerinin Türkçe öğretmenlerinden beklentilerine ilişkin bulgulardan hareketle öncelikle velilerin, ana dili becerilerinin geliştirilmesinin önemini ve gerekliliğini hissetmelerinin sağlanması gerektiği düşünülmektedir. Bu doğrultuda velilerin, çocuklarının iyi bir liseye yerleşmesinden önce iyi bir ana dili kullanıcısı olmalarına yönelik farkındalık kazanmalarının sağlanması için okul idaresi, Türkçe öğretmeni ve rehberlik servisi tarafından bilgilendirici toplantılar yapılması önerilmektedir.

Bu araştırmadan yola çıkılarak diğer araştırmacılara Türkçe öğretmenlerinden beklentileri, farklı sınıf düzeyleri ve paydaşlar bağlamında detaylı biçimde ele almaları önerilmektedir. Böylelikle Türkçe öğretmenlerinden beklentileri, sınıf düzeyi ve paydaşlar odağında karşılaştırılmalı bir biçimde detaylı değerlendirmenin ve öğretmenlerin deneyimlerinin bütüncül biçimde betimlemenin olanaklı olacağı düşünülmektedir.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 322-358.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 322-358.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kaynakça

- Arslan, E. ve Aslanargun, E. (2024). Velilerin okuldan ve öğretmenlerden beklentileri. *Educational Academic Research, (52)*, 83-106. <https://doi.org/10.33418/education.1421873>
- Bağcı, H. ve Temizkan, M. (2006). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe öğretmenlerinden beklentileri. *Journal of Turkish Educational Sciences, 4(4)*, 477-498.
- Baştuğ, M. ve Demirgüneş, S. (2020). Türkçe öğretimi ders işleme süreci. F. Susar Kırmızı (Ed.), *İlk ve ortaokullarda Türkçe öğretimi* içinde (s.1-49). Anı Yayıncılık.
- Batur, Z., Ulutaş, M. ve Beyret, T. N. (2019). 2018 LGS Türkçe sorularının PISA okuma becerileri hedefleri açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi, 48(1)*, 595-615.
- Bayar, A. ve Gürlek, M. (2022). Ortaokul öğretmenlerine göre 8. Sınıf öğrencilerin liseye geçiş sınavıyla ilgili yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi, 6(2)*, 215-229. <https://doi.org/10.32960/uead.1165193>
- Buyruk, H. (2014). Öğretmen performansının göstergesi olarak merkezi sınavlar ve eğitimde performans değerlendirme. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4(2)*, 28-42.
- Creswell, J.W. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri* (Çev. Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir). Siyasal Kitabevi.
- Çayak, S. (2021). Veli beklentilerinin öğretmenlerin profesyonel gelişimindeki rolü. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 9(116)*, 291-311. <http://dx.doi.org/10.29228/ASOS.50085>
- Çeliker Ercan, G. (2019). *Ortaokul İngilizce öğretmenlerinin program uygulama yaklaşımlarının öğrencilerin motivasyonlarına ve akademik başarılarına etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Osmangazi Üniversitesi.
- Çelikkaya, T. (2011). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sosyal bilgiler öğretmenlerinden beklentileri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 2(40)*, 38-50.
- Çetin, A. ve Ünsal, S. (2019). Merkezi sınavların öğretmenler üzerinde sosyal, psikolojik etkisi ve öğretmenlerin öğretim programı uygulamalarına yansması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34(2)*, 304-323.
- Demirel, Ö. (2017). *Öğretim ilke ve yöntemleri öğretme sanatı* (27. Baskı). Pegem Akademi.
- Dilekçi, A., Karatay, H. ve Koçyiğit, S. (2023). Türkçe öğretmenlerinin Liselere Geçiş Sistemi'ne ilişkin görüşleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 36(2)*, 1-16. <https://doi.org/10.19171/uefad.1264535>
- Doğan, S. ve Oktay, Y. (2022). Liselere geçiş sınavı (LGS) hazırlık sürecinin değerlendirilmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 11(2)*, 963-992. <https://doi.org/10.15869/itobiad.1054829>
- Erdem, E. (2016). Matematiksel muhakeme ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki: 8. Sınıf örneği. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 10(1)*. 393-414. <https://doi.org/10.17522/nefemed.31802>
- Erşan, Ş. (2019). Ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumundan ve öğretmenden beklentilerinin incelenmesi. *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 3(2)*, 161-178. <https://doi.org/10.30561/sinopusd.613394>
- Eryılmaz, A. (2013). Okulda motivasyon ve amotivasyon: "Derse Katılmada Öğretmenden Beklentiler Ölçeği'nin" geliştirilmesi". *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1 (25)*, 1-18.
- Göçer, A. (2022). *Öğreşme* (2.Baskı). Pegem Akademi.
- Gülden, B. (2021). Etkili bir Türkçe öğretiminin bileşenleri. E. Karagöl (Ed.), *Türkçe öğrenme ve öğretim yaklaşımları* içinde (s.341-379). Pegem Akademi.
- Günaydın, A., Yurdakul, M., Yurdakul, N. ve Aydoğan, M. (2024). Öğretmenlerin velilerle etkili iletişimlerine ve iş birliğine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Ulusal Eğitim Dergisi, 4(1)*, 422-435.
- İlhan, B. (2022). *Farklı branşlardaki ortaokul öğretmenlerinin öğretim programını sınıfa uyarlama sürecinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Ege Üniversitesi.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 322-358.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 322-358.
Araştırma Makalesi / Research Paper

- Kablan, Z. ve Bozkuş, F. (2021). Liselere giriş sınavı matematik problemlerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 211-231. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.800738>
- Kahraman, İ. (2014). Merkezi ortak sınav uygulamasının etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Munzur Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4), 53-73.
- Kalçık, F. (2017). Öğrenci başarısını desteklemede bir yol: öğrenci koçluğu. *Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 53-67.
- Kanık Uysal, P. (2022). Türkçe dersi sınavlarında yer alan soruların üst düzey düşünme becerileri açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitim Dergisi*, 10(1), 136-156. <https://doi.org/10.16916/aded.1016659>
- Kaplan, K. ve Demir, M. (2023). Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2019) bağlam-girdi-süreç-ürün (cıpp) modeli ile değerlendirilmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(1), 770-785. <https://doi.org/10.24315/tred.1125160>
- Kıroğlu, K. (2023). Bir meslek olarak öğretmenlik. Ö. Demirel, Z. Kaya ve K. Kıroğlu (Ed.), içinde *Eğitime giriş* (s.273-292). Pegem Akademi.
- Koç, R. ve Kıymaz, M.S. (2019). Türkçe öğretiminde güncel eğilimler ve sorunlar. K. Bulut ve M.N. Kardaş (Ed.), içinde *Türkçe öğrenme ve öğretim yaklaşımları* (s.219-235). Pegem Akademi.
- Makovec, D. (2018). The teacher's role and professional development. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 6(2), 33-45. <https://doi.org/10.5937/ijcrsee1802033M>
- Memişoğlu, S.P. (2014). Sınıf ortamında öğrenme-öğretme sürecinin yönetimi. M. Çelikten ve M. Teyfur (Ed.), *Yapılandırmacı yaklaşıma göre sınıf yönetimi* içinde (s.185-202). Anı Yayıncılık.
- Metlilo, E. ve Yıldırım, B. (2021). Öğretmen ve veli görüşlerine göre ailelerin eğitime katılımı. *İZÜ Eğitim Dergisi*, 3(5), 40-58. <https://doi.org/10.46423/izujed.839888>
- Millî Eğitim Bakanlığı, (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8. sınıflar)*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı (Şubat, 2022). Öğretmenlik Meslek Kanunu. 22 Kasım 2023 tarihinde <https://mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=7354&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5> adresinden edinilmiştir.
- Ömür, Y. E. ve Bavlı, B. (2020). Standart sınavlar ve dönüşen öğretmen kimliği. *Journal Of Economy Culture And Society*, (Özel Sayı 1), 117-137. <https://doi.org/10.26650/JECS2019-0101>
- Rengi, Ö. ve Polat, S. (Aralık, 2019). Çokkültürlü eğitim ortamlarında anadil ve kültür öğretmenlerinden beklentilerin veli görüşlerine göre incelenmesi: Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretmenleri Almanya Baden-Württemberg eyaleti Stuttgart örneği. *Contemporary Educational Researches: Theory And Practice In Education*. Frankfurt, Germany.
- Rubie-Davies, C. M. (2010). Teacher expectations and perceptions of student attributes: is there a relationship?. *British Journal of Educational Psychology*, 80(1), 121-135. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1348/000709909X466334>
- Sidekli, S. (2010). İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi için öğretmenlerinden beklentileri. *Milli Eğitim*, 39(187), 52-75.
- Sönmez, V. (2021). *Eğitim bilimine giriş* (16. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Şahan, M.A. (2011). *İlköğretim okulunda öğrencisi olan velilerin, yönetici ve öğretmenlerden beklentileri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Pamukkale Üniversitesi.
- Şahin, A. (2011). Öğretmen algılarına göre etkili öğretmen davranışları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (1), 239-259.
- Şahin, E., Maden, S. ve Gedik, M. (2011). Zümre öğretmenler kurulu toplantılarının etkililiğinin Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi (Erzurum ili örneği). *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 155-172.
- Şıvkın, S., Aksoy, V. C. ve Erdoğan, D. G. (2020). LGS 'de sorulan PISA tarzı matematik sorularını doğru cevaplama ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 148-159.
- Ercan, M. ve Doğan Kahtalı, B. (2025). Sekizinci sınıfların öğretmeni olmak: Türkçe öğretmenlerinin deneyimleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(1), 322-358.
DOI. 10.51460/baebd.1564442



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2025), 16 (1), 322-358.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2025), 16 (1), 322-358.
Araştırma Makalesi / Research Paper

- Temizkan, M. (2008). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerine bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6(3), 461-486.*
- Timmermans, A. C., de Boer, H. ve van der Werf, M. P. (2016). An investigation of the relationship between teachers' expectations and teachers' perceptions of student attributes. *Social Psychology of Education, 19(2), 217-240.*
- Ulusoy, B. (2020). 8. sınıf öğrencilerinin liselere geçiş sınavı (lgs)'na ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla incelenmesi. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(2), 186-202.* <https://doi.org/10.51119/ereegf.2020.5>
- Uygur, M. ve Kanadlı, S. (2020). İyi sınıf öğretmeni özelliklerine yönelik öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri: bir temel nitel çalışma. *Üniversite Araştırmaları Dergisi, 3(1), 35-39.* <https://doi.org/10.32329/uad.704896>
- Uysal, A. (2022). *Lgs sınavının öğretme-öğrenme sürecine etkisine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri* [Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi], Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- Uysal, A. ve Aykaç, N. (2023). LGS sınavının öğretme-öğrenme sürecine yansımalarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Dergisi, 6(7), 897-915.* <https://doi.org/10.26677/TR1010.2023.1255>
- Ünal, A., Yıldırım, A. ve Çelik, M. (2010). Analysis of perceptions of primary school principals and teachers about parents. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 23, 261-272.*
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.