

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMI (2018) BAĞLAMINDA 5.
SINIF TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN
VE ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İmran Nazike AVCI

Antalya, 2018

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMI (2018) BAĞLAMINDA 5.
SINIF TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN
VE ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İmran Nazike AVCI

Danışman: Prof. Dr. Yusuf TEPELİ

Antalya, 2018

DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakçalardan gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullanışında alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

... / ... / 2018

İmran Nazike AVCI

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İmran Nazike AVCI'nın bu çalışması **26.07.2018** tarihinde jürimiz tarafından Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programında **Yüksek Lisans Tezi** olarak **oy birliği/oy çokluğu** ile kabul edilmiştir

Başkan

: Prof. Dr. Mehmet CANBULAT

(Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü)

İMZA


Üye

: Doç. Dr. Hakan ÜLPER

(Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü)



Üye (Danışman)

: Prof. Dr. Yusuf TEPELİ

(Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü)



YÜKSEK LİSANS TEZİNİN ADI: Türkçe Öğretim Programı (2018) Bağlamında 5.Sınıf Türkçe Dersi Öğretimine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi

ONAY: Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunun tarihli ve sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Ramazan KARATAŞ

Enstitü Müdürü

ÖN SÖZ

Tezimin şekillenmesinde ve son hâlini almasında bana katkı sağlayan danışmanım Prof. Dr. Yusuf TEPELİ'ye, jürimde bulunan Prof. Dr. Mehmet CANBULAT'a ve Doç. Dr. Hakan ÜLPER'e, eğitim programlarıyla ilgili konulardaki katkıları için Prof. Dr. Erdoğan Köse'ye ve sağladığı desteklerden dolayı Doç. Dr. Bekir DİREKÇİ'ye çok teşekkürler.

Akademik yazmamda emeği olan ve geçmişten bugüne hayatımda güzel izler bırakan bütün hocalarıma, destekleriyle hep yanımda olan arkadaşlarıma ve son olarak hayatımın her anında koşulsuz destekçilerim olan annem, babam ve kız kardeşlerime sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Sevgili Ailem, size minnetlerimi sunuyorum.

ÖZET

TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMI (2018) BAĞLAMINDA 5. SINIF TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

AVCI, İmran Nazike

Yüksek Lisans, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Yusuf TEPELİ

Temmuz 2018, xiii+136 Sayfa

Çalışmanın amacı Millî Eğitim Bakanlığınca yenilenen Türkçe Dersi Öğretim Programının öğretim sürecine dair öğretmen ve öğrenci görüşlerinin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda öğretim sürecinde gözlemler de yapılmıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yaklaşımlarından, iç içe geçmiş tek durum desenine uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu için akademik anlamda düşük, orta ve yüksek başarı gösteren 20 okul seçilmiştir. Bu okullardan seçilen 20 öğretmen, 18 öğrenci araştırmaya dâhil edilmiştir.

Araştırma verilerin bir kısmı öğretmenlerle yapılan görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Seçilen okullardan düşük, orta ve yüksek başarılı üç okul belirlenip bu okullarda ders gözlemleri yapılmıştır. Ders gözlemi yapılan okullardan seçilen öğrencilerden de odak grup görüşmesi aracılığıyla verilerin diğer kısmı toplanmıştır. Verilerin analizi içerik analizi tekniğiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018) öğretim süreci içerisinde; yapısı, öğrenme alanları, kazanımları, getirilen yenilikleri, karşılaşılan problemleri açısından incelenmiştir.

Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında; programın içeriğinde tema ve konuların uygun ve uygun olmadığı, ders araç-gereç ve materyallerinin uygun olduğu, etkinliklerin bazılarının öğrenci düzeyine uygun bazılarının uygun olmadığı, dil bilgisi konularında öğrencilerin hazırbulunuşluğunun göz ardı edildiği, yeni metin türlerinin eklenmesinin olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenme alanlarında ise programda anlaşılır bir şekilde yer aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Kazanımların örneklerle somutlaştırılması gerektiği, yazma kazanımının sayısının az olduğu, öğrenme alanlarının hepsinin kazanımlarının farklı örneklerle sunulması gerektiği,

öğretmenlerce dinleme/izleme öğrenme alanının ölçülmesinin zor olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Programdaki yeniliklere dair 21. yüzyıl becerilerinin eklenmesinin olumlu olduğu fakat derslerle yeterince ilişkilendirilemediği, kılavuz kitap ve çalışma kitaplarının olması yönünde hem olumlu hem de olumsuz bir bakış açısının olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Karşılaşılan problemlere dair ise sosyokültürel farklılıkları karşılamadığı, bireysel ihtiyaçlarla uyumlu olmadığı, programın öğrencilere okuma alışkanlığı ve dil zevki kazandırmadığı, değer aktarımının yetersiz olduğu, gerçek yaşama uygun etkinliklerin azlığı, okulların fiziksel donanım açısından eksikliklerinin bulunduğu, öğretmenlerin programın yaklaşımına uygun olacak şekilde dersi yürütmemesi, dersin içerik olarak zaman zaman öğrenci düzeyinin üstünde olduğu görüşündedirler.

Son olarak öğretmenler ve öğrencilerin Türkçe Dersi Öğretim Programı ile öğretim sürecine yönelik önerileri etkinliklerin ve metinlerin gerçek hayatla daha çok ilişkili olması, derslerin oyunlaştırılması gerektiği, çok katmanlı metinlere ve teknolojiyle daha çok yer verilmesi gerektiği, ders ortamlarının farklılaştırılması, ölçme ve değerlendirmede daha doğru ve kolay yolların olması gerektiği olmuştur.

Anahtar kelimeler: Türkçe Dersi Öğretim Programı, Öğretim Süreci, Durum Çalışması

ABSTRACT

AN INVESTIGATION OF TEACHERS' AND STUDENTS' OPINIONS REGARDING FIFTH GRADE TURKISH LANGUAGE COURSE IN TERMS OF TURKISH LANGUAGE TEACHING PROGRAM (2018)

AVCI, İmran Nazike

Master of Arts, Department of Turkish Language and Social Science Education,

Supervisor: Prof. Dr. Yusuf TEPELİ

July 2018, xiii+136 Pages

The aim of this study is to explore the opinions of teachers and students about teaching process of Turkish Language Curriculum. In addition to this purpose, Turkish Language Curriculum (2018) was examined in the process of teaching. The study was conducted in accordance with embedded single case design.

Based on the exam performance, 20 schools that show low, average, and high level of success were selected. 20 teachers and 18 students were included in the study. In the process of data collection, some of the data were collected from teachers through interviews. Among the 20 schools, three schools which have low, average and high level of performance were selected. In these three schools, Turkish lessons were observed. Some students were selected for focus group discussion out of three schools in which Turkish lessons were observed.

The data were analysed through content analysis technique. In the light of the data obtained from Turkish Language Curriculum (2018) and the process of teaching were analysed in terms of structural features, learning areas, learning outcomes, innovations, and the problems encountered.

Within the framework of teacher and student opinions and the research diaries of observations, the findings of study indicated that in the curriculum themes and the subjects are appropriate and not appropriate, materials and tools are appropriate, some of the activities are not appropriate to students' level while the others are appropriate for the students' level, in terms of grammar students' preparedness is neglected, and the addition of new genre of text is positive. Learning areas are presented clearly in the curriculum. In terms of outcomes in the curriculum, they need to be supported by concrete examples. The findings showed that the

number of the writing outcomes is limited and different examples are needed in the different learning areas. Moreover, it is hard to measure listening learning area.

The reforms in the curriculum are evaluated positively, the additions of 21st century skills are considered as positive; however, they are not sufficiently related to lessons. Guidebooks are evaluated as both negative and positive. In terms of the problems of the curriculum, they do not meet the socio-cultural diversity and do not respond individual needs. Furthermore, the curriculum lack gaining reading habits to students, give them language pleasure, fail to transfer values education, lack number of activities in line with daily life. The findings also revealed that schools have physical shortcomings, teachers fail to implement lessons according to the curriculum, and the content of the curriculum is sometimes a higher level than students' level.

Lastly, suggestions of teachers and students about Turkish Language Curriculum and process of teaching are as follow: activities and texts should be more related to real life, the necessity of gamification of lessons, multimodal texts and technology should be more present learning environments should be enriched, and there should be more robust and easy ways of measurement and evaluation.

Keywords: Turkish Language Teaching Program, Teaching Process, Case Study

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iv
TABLolar LİSTESİ.....	xi
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xiii

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	3
1.2.1. Araştırmanın Soruları.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	5
1.5. Tanımlar.....	5

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Öğrenme Alanları.....	7
2.1.1. Dinleme/İzleme Öğrenme Alanı.....	7
2.1.2. Konuşma Öğrenme Alanı.....	8
2.1.3. Okuma Öğrenme Alanı.....	9
2.1.4. Yazma Öğrenme Alanı.....	10
2.2. Türkçe Dersi Öğretim Programları.....	11
2.2.1. 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı.....	11
2.2.2. 2009 Türkçe Dersi Öğretim Programı.....	14
2.2.3. 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı.....	17

2.2.4. 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı.....	20
2.3. İlgili Araştırmalar.....	24

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli.....	40
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu.....	42
3.3. Veri Toplama Araçları.....	45
3.3.1. Öğretmenler için Geliştirilmiş Yarı Yapılandırılmış Bireysel Görüşme Formu.....	45
3.3.2. Öğrenciler için Geliştirilmiş Odak Grup Görüşme Formu.....	46
3.3.3. Yarı Yapılandırılmış Gözlem Formu.....	46
3.4. Veri Toplama Süreci.....	47
3.5. Verilerin Analizi.....	48
3.6. Araştırmanın Geçerlik Ve Güvenirliği.....	49

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Türkçe Dersi Öğretim Programı'na (2018) Dair Öğretmen Görüşlerine Yönelik Bulgular.....	51
4.1.1. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2018) Yapısına Dair Öğretmen Görüşlerine Yönelik Bulgular.....	51
4.1.2. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2018) Öğrenme Alanlarına Dair Öğretmen Görüşlerine Yönelik Bulgular.....	56
4.1.3. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2018) Kazanımlarına Dair Öğretmen Görüşlerine Yönelik Bulgular.....	59
4.1.4. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2018) Yeniliklerine Dair Öğretmen Görüşlerine Yönelik Bulgular.....	64

4.1.5. Türkçe Dersinin Öğretim Sürecinde Karşılaşılan Problemlere Dair Öğretmen Görüşlerine Yönelik Bulgular.....	68
4.1.6. Türkçe Dersinin Öğretim Sürecine ve Programına Dair Öğretmenlerin Önerilerine Yönelik Bulgular.....	70
4.2. Türkçe Dersi Öğretim Programı'na (2018) Dair Öğrenci Görüşlerine Yönelik Bulgular.....	74
4.2.1. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2018) Yapısına Dair Öğrenci Görüşlerine Yönelik Bulgular.....	74
4.2.2. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2018) Kazanımlarına Dair Öğrenci Görüşlerine Yönelik Bulgular.....	78
4.2.3. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2018) Yeniliklerine Dair Öğrenci Görüşlerine Yönelik Bulgular.....	83
4.2.4. Türkçe Dersinin Öğretim Sürecinde Karşılaşılan Problemlere Dair Öğrenci Görüşlerine Yönelik Bulgular.....	87
4.2.5. Türkçe Dersinin Öğretim Sürecine ve Programına Dair Öğrencilerin Önerilerine Yönelik Bulgular.....	89

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Türkçe Dersi Öğretim Programı'na (2018) Dair Öğretmen Görüşlerine Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	91
5.1.1. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2018) Yapısına Dair Öğretmen Görüşlerine Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	91
5.1.2. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2018) Öğrenme Alanlarına Dair Öğretmen Görüşlerine Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	94
5.1.3. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2018) Kazanımlarına Dair Öğretmen Görüşlerine Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	94
5.1.4. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2018) Yeniliklerine Dair Öğretmen Görüşlerine Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	95

5.1.5. Türkçe Dersinin Öğretim Sürecinde Karşılaşılan Problemlere Dair Öğretmen Görüşlerine Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	97
5.1.6. Türkçe Dersinin Öğretim Sürecine ve Programına Dair Öğretmenlerin Önerilerine Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	97
5.2. Türkçe Dersi Öğretim Programı'na (2018) Dair Öğrenci Görüşlerine Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	98
5.2.1. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2018) Yapısına Dair Öğrenci Görüşlerine Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	98
5.2.2. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2018) Kazanımlarına Dair Öğrenci Görüşlerine Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	100
5.2.3. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2018) Yeniliklerine Dair Öğrenci Görüşlerine Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	101
5.2.4. Türkçe Dersinin Öğretim Sürecinde Karşılaşılan Problemlere Dair Öğrenci Görüşlerine Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	101
5.2.5. Türkçe Dersinin Öğretim Sürecine ve Programına dair Öğrencilerin Önerilerine Yönelik Sonuç ve Tartışma.....	102
5.3. Öneriler.....	105
5.3.1. İleriye Dönük Araştırmalara İlişkin Öneriler.....	105
5.3.2. Uygulamaya Dönük Öneriler.....	105
KAYNAKÇA.....	107
EKLER.....	121
EK-1 Öğretmenler İçin Yarı Yapılandırılmış Bireysel Görüşme Formu	121
EK-2 Öğrenciler için Odak Grup Görüşme Formu.....	123
EK-3 Ders Gözlem Formu	125
EK-4 Bireysel İzin Formu	129
EK-5 Veli İzin Formu	130

Ek-6 Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu İzni.....	131
EK-7 İl Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni.....	133
ÖZGEÇMİŞ.....	134
İNTİHAL RAPORU.....	136

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 2.1. 6. Sınıf Türkçe Dersi Öğrenme Alanı, Amaç ve Kazanımları.....	13
Tablo 2.2. 6. Sınıf Türkçe Dersi Dil Bilgisi, Amaç ve Kazanımları.....	13
Tablo 2.3. 5. Sınıf Türkçe Dersi Öğrenme Alanı, Amaç ve Kazanımları.....	16
Tablo 2.4. 6. Sınıf Türkçe Dersi Dil Bilgisi, Amaç ve Kazanımları.....	16
Tablo 2.5. 5. Sınıf Türkçe Dersi Öğrenme Alanı, Amaç ve Kazanımları.....	19
Tablo 2.6. 5. Sınıf Türkçe Dersi Öğrenme Alanı, Amaç ve Kazanımları.....	22
Tablo 2.7. Türkçe Dersi Öğretim Programlarının Öğrenme Alanı, Amaç ve Kazanımları.....	23
Tablo 3.1. Çalışma Grubunu Oluşturan Türkçe Öğretmenleri Hakkındaki Bilgiler...	43
Tablo 3.2. Çalışma Grubunu Oluşturan Öğrenciler Hakkındaki Bilgiler.....	44
Tablo 3.3. Veri Toplama Sürecine Yönelik İş Takvimi.....	47
Tablo 4.1. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2018) Yapısına Dair Öğretmen Görüşleri.....	52
Tablo 4.2. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2018) Öğrenme Alanlarına Dair Öğretmen Görüşleri.....	57
Tablo 4.3. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2018) Kazanımlarına Dair Öğretmen Görüşleri.....	59
Tablo 4.4. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2018) Yeniliklerine Dair Öğretmen Görüşleri.....	64
Tablo 4.5. Türkçe Dersinin Öğretim Sürecinde Karşılaşılan Problemlere Dair Öğretmen Görüşleri.....	68
Tablo 4.6. Türkçe Dersinin Öğretim Sürecine ve Programına Dair Öğretmen Önerileri.....	71
Tablo 4.7. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2018) Yapısına Dair Öğrenci Görüşleri.....	75
Tablo 4.8. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2018) Kazanımlarına Dair Öğrenci Görüşleri.....	79

Tablo 4.9. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2018) Yeniliklerine Dair Öğrenci Görüşleri.....	83
Tablo 4.10. Türkçe Dersinin Öğretim Sürecinde Karşılaşılan Problemlere Dair Öğrenci Görüşleri.....	87
Tablo 4.11. Türkçe Dersinin Öğretim Sürecine ve Programına Dair Öğrenci Önerileri	89

KISALTMALAR LİSTESİ

E: Erkek

EBA: Eğitim Bilim Ağı

K: Kadın

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

METK: Türk Millî Eğitimi Temel Kanununa

Ö: Öğrenci

TDÖP: Türkçe Dersi Öğretim Programı

TKS: Toplam Kazanım Sayısı

TÜDÖPÖ: Türkçe Dersi Öğretim Programı Ölçeği

TYÇ: Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Son yıllarda dünyada ve ülkemizde yaşanan değişimlerle birlikte modern yüzyıla ayak uydurmak, sistemlerin çalışır durumda devam edebilmesi için bir zorunluluk hâline dönüşmeye başlamıştır. 21. yüzyılla birlikte değişiklikler daha çok dijital teknolojilere doğru yönelmiş ve bu durum yenilikleri beraberinde getirmiştir. Hem teknolojinin hem de değişen yüzyıldaki insanların ihtiyaçları doğrultusunda hedeflenen yeterlikler ve beceriler değişmiştir; bu da eğitim sahasında bazı değişikliklere gidilmesinin önünü açmıştır. Bu doğrultuda Özel Eğitim, İlköğretim ve Ortaöğretim öğretim programları yenilenmiştir. Değer, yeterlilik ve beceri çerçevesi içinde ilköğretim ve ortaokul düzeyinde 17, lise düzeyinde 24, imam hatip ortaokulu ve imam hatip lisesi düzeyinde 10 olmak üzere toplam 51 ayrı (sınıflar esas alındığında 176) müfredat yenilenmiştir (MEB, 2017). Türkçenin de içinde yer aldığı İlköğretim kademesinde şu öğretim programları yenilenmiştir:

Beden Eğitimi ve Spor, Bilişim Teknolojileri ve Yazılım, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (4-8. sınıflar), Fen Bilimleri, Görsel Sanatlar, Hayat Bilgisi, Hukuk ve Adalet, İngilizce (2-8. sınıflar), İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi, Matematik, Müzik, Oyun ve Fiziki Etkinlikler, Peygamberimizin Hayatı, Sosyal Bilgiler, Şehrimiz, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Teknoloji ve Tasarım, Temel Dini Bilgiler, Trafik Güvenliği ve Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2017).

Değişen bu programların bir gerekliliğin sonucu olduğu söylenebilir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2018) değişmesinin gerekliliği hem bir dil hem de bir ders olarak öğretim sürecinde benlik oluşturacak bir öneme sahip olmasındandır. Türk Millî Eğitimi Temel Kanununa (METK) göre Türk millî eğitiminin genel amaçlarını edinen bir bireyin, Türk vatandaşlarının, Türk toplumunun refah ve mutluluk seviyesini yükseltmesi; millî birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal, kültürel kalkınmayı desteklemesi ve hızlandırması gerekir. Ayrıca Türk Milletinin çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı hâline getirilmesine katkıda

bulunması gerekmektedir (METK, 1973). Bütün bunları gerçekleştirecek olan birey öncelikle kendi diline en iyi şekilde hâkim olmalıdır. Bu doğrultuda Türkçe dersi bir ders olmanın ötesine geçebilir ve kültürün de bir taşıyıcısı olabilir. Modern dünyada etkili iletişim kurabilen bireylerin yetiştiricisi işlevi görebilir. Bu anlamda Türkçe dersi eğitim-öğretim sürecinde öğrenciye; millî kimlik kazandırması, kültürel benlik oluşturmaya beklenen bir derstir (Bağcı Ayrancı ve Mutlu, 2017a). Bu öneme sahip bir dersin öğretim programının da nasıl ve ne şekilde oluşturulması gerektiği sorusundan yola çıkılarak toplumun ve yaşanan dönemin ihtiyaçlarına göre programlar tekrar tekrar incelenebilir. Bireyin kazanması beklenen hedefler yeniden oluşturulabilir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2018) yapılan değişikliklerin de çağın ihtiyaçlarının sonucu olduğu söylenebilir. Yenilenen programda, uygulanan eski programlardan farklı olarak değerler eğitimi öne çıkmaktadır. Bu değerler; adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverliktir. Değerler eğitiminin yanı sıra yaşanan sosyal değişimler sonucu bireylere kazandırılması istenen yeterlik ve becerilerde de toplumsal beklentiler değişmiştir. Bu doğrultuda Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi'nden (TYÇ) yararlanılarak 21. yüzyıl becerileri müfredata yerleştirilmiştir. Hedeflenen yeterlilik ve beceriler şunlardır: ana dilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, matematik yeterliği, bilim ve teknoloji yeterliği, dijital yeterlik, öğrenmeyi öğrenme, inisiyatif alma ve girişimcilik algısı, sosyal ve kamusal yeterlikler, kültürel farkındalık ve ifade (TYÇ, 2015).

Getirilen yeniliklerin öğrencileri hayata hazırlamayı; iletişim becerilerini geliştirmeyi hedeflediği söylenebilir. Bu becerilerin kazandırılması için gerekli Türkçe öğretim sürecinin ise öğretim programıyla doğrudan bağlantılı olduğu düşünülmektedir. Öğretim sürecini daha etkili hâle getirebilmek için Cumhuriyetin ilanından bu yana birçok öğretim programının hazırlandığı bilinmektedir. Daha iyi bir öğretim süreci için bu programlara yönelik alanyazında farklı araştırmalar (Hayran, 2002; Ülkü Kan, 2006; Bulut, 2006; Susar Kırmızı, 2006; Erdem, 2007; İtmeç, 2008; Durukan, 2008; Alkan, 2009; Doğu, 2010; Şekerci, 2011; Er, 2011; Çelikkıran, 2012; Tuzlukaya, 2013; Yiğit, 2013; Erden, 2014; Zevfi, 2015; Aldıç, 2016; Ersoy, 2017; Altunkeser ve Coşkun, 2017) yapılmıştır.

Bu çalışmalarda programların genel işleyişleri, öğrenme alanları, programa yönelik olarak ortaya konulan ders, çalışma ve kılavuz kitapları, kitaplarda yer alan metinleri, etkinlikleri ve programın ölçme değerlendirme boyutu gibi farklı yönleri konu edinilmiştir. Programların geliştirilmesi gereken yönlerine dair önerilerde bulunulmuştur. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (1-8. sınıflar) ortaya koyulması ile birlikte yine değerlendirme çalışmaları yapılmaya başlanmıştır.

Program incelemesine yönelik çalışmalara bakıldığında genellikle nicel çalışmaların yapıldığı görülmüştür. Oysaki programların incelenmesinde sayısal verilerin ötesine geçip sorunun kaynaklarını saptayabilmek ve sürece dair derinlemesine bilgi elde edebilmek için nitel çalışmalara daha çok ağırlık verilmelidir (Kumral ve Saracaloğlu, 2011). Bu açıdan alanyazında bir eksiklik olduğu düşünülmektedir. Bu çalışma ile Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2018) genel yapısı, öğrenme alanları, öğrenme alanlarında yer alan kazanımlar, dil becerileriyle ilgili yeniliklerin öğretim sürecine yansımaları, öğretim sürecinin değerlendirilmesi, yaşanan sorunlar ve sorunların nedenleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma nitel bir yöntemle desenlendiği için sorunlar derinlemesine ortaya konulmuş ve sorunlara derinlemesine öneriler sunulmaya çalışılmıştır. Bu yönüyle çalışmanın alanyazında önemli bir eksikliği gidereceği düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yenilenen Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2018) öğretim sürecine dair öğretmen ve öğrenci görüşlerinin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda görüşmeleri desteklemek amacıyla Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018), öğretim süreci içerisinde de araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir.

1.2.1. Araştırma Soruları

1. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2018), öğretim sürecine dair öğretmen görüşleri nelerdir?

1.1. Programın yapısına dair öğretmen görüşleri nelerdir?

1.2. Programın öğrenme alanlarına dair öğretmen görüşleri nelerdir?

1.3. Programın kazanım boyutuna dair öğretmen görüşleri nelerdir?

- 1.4. Programdaki yeniliklere dair öğretmen görüşleri nelerdir?
- 1.5. Türkçe dersinin öğretim sürecinde karşılaşılan problemler nelerdir?
- 1.6. Türkçe dersinin öğretim sürecine ve programına dair öğretmenlerin önerileri nelerdir?
2. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2018), öğretim sürecine dair öğrenci görüşleri nelerdir?
 - 2.1. Programın yapısına dair öğrenci görüşleri nelerdir?
 - 2.2. Programın kazanım boyutuna dair öğrenci görüşleri nelerdir?
 - 2.3. Programdaki yeniliklere dair öğrenci görüşleri nelerdir?
 - 2.4. Türkçe dersinin öğretim sürecinde karşılaşılan problemler nelerdir?
 - 2.5. Türkçe dersinin öğretim sürecine ve programına dair öğrencilerin önerileri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Son yıllarda günlük hayatta yaşanan değişimlerin eğitimde de değişikliklere yol açtığı bilinmektedir. Değişen hayatla birlikte eğitimden beklenenler, yeniden belirlenmiş; bu doğrultuda yeniden hazırlanan programın nasıl geliştirileceği tartışmaları eğitim ve öğretime yeni bir bakış açısı kazandırmıştır. Eğitim bağlamında bakıldığında Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2018) bir ders olmanın da ötesinde bireyin kendini gerçekleştirmesinde önemli bir konumda olduğu söylenebilir. Bunun sebebi ise en iyi şekilde okuyan, dinleyen, konuşan ve yazan bir bireyin kendini en iyi şekilde ifade edebilecek olmasıdır. Bu becerileri edinmeyen bireyin hem anlama hem de anlatma noktasında hayatında çeşitli problemler yaşaması muhtemeldir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı da bireyin kendini en iyi şekilde ifade edebilmesine hizmet etmek için hazırlanan bir programdır. Bu sebeple Türkçe dersi öğretim programının nasıl geliştirileceği çok önemlidir. Programların geliştirilmesi gereken noktalar ise uygulamalar esnasında belli olmaktadır. Uygulamaların içerisinde yer alan öğretmen ve öğrencilerin görüş ve önerilerinin programın geliştirilmesinde önemli olduğu düşünülmektedir.

Son yıllarda programlara yönelik pek çok değişiklik yaşanmaktadır. Her yeni programın ortaya konulmasıyla o programa yönelik inceleme çalışmaları yapılmıştır. Yeniliklerin ortaya konması gelişimin sağlanması içindir. Gelişimin sağlanması için de incelemeler devam etmektedir. Yapılan çalışmalar (Bulut, 2006; Erdem, 2007; Kuru, 2008; Durukan, 2008; Alkan, 2009; Hezen, 2009; Kaymakamoğlu, 2010; Şekerci, 2011; Çelikkıran, 2012; Tuzlukaya, 2013; Erden, 2014) incelendiğinde programa yönelik saha çalışmalarının ağırlıklı olarak eski programlara yönelik olduğu görülmüştür. Bu yüzden bu yeni programa yönelik çalışmaların yürütülmesinin, dersin öğretim programının gelişmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma 2017/2018 Eğitim ve Öğretim Yılı ile sınırlıdır.
2. Araştırma, 5. sınıf Türkçe dersi öğretim süreci ile sınırlıdır.
3. Araştırma, çalışma grubu 2017/2018 Eğitim ve Öğretim Yılı'nda Antalya İli merkez ilçelerinde yer alan devlet ortaokullarındaki 5. sınıf Türkçe öğretmenleri ve öğrencileri ile sınırlıdır.
4. Araştırmada kullanılan Türkçe Dersi Öğretim Programı 2017'de uygulamaya konulmuş ancak Şubat 2018'de son hâlini almıştır. Programda yaşanan bu değişiklik araştırmanın amacını etkilememektedir. Bu yüzden araştırmada Türkçe Dersi Öğretim Programı'na atıfta bulunulurken 2018 yılı tercih edilmiştir.
5. Araştırmada Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2018) öğretim sürecinin incelenmesine dair alınan görüşler araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından elde edilen veriler ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Müfredat (Öğretim Programı), en genel tanımıyla öğretmen rehberliğinde öğrencilerin edinmesi hedeflenen temel bilgi ve beceriler çerçevesidir (MEB, 2017).

Türkçe Dersi Öğretim Programı, T.C. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2017/2018 Eğitim-Öğretim Yılı'nda uygulamaya konulan program (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)'dır. Program Şubat 2018'de son olarak

güncellenmiş olsa da beşinci sınıf düzeyi için araştırmanın amacını etkileyecek bir değişiklik yaşanmamıştır.

Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları, bireyleri Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı, ahlaki olarak gelişmiş bir kişilikte ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olacak şekilde yetiştirmeyi hedeflemektedir (METK, 1973: 5101-5102).

Türk Millî Eğitiminin Temel İlkeleri, genellik, eşitlik, ferdin ve toplumun ihtiyaçları, yöneltme, eğitim hakkı, fırsat ve imkân eşitliği, Atatürk ilke ve inkıapları ve Atatürk milliyetçiliği, demokrasi eğitimi, laiklik, bilimsellik, planlılık, karma eğitim, süreklilik, okul aile iş birliği, her yerde eğitimidir (Millî Eğitim Temel Kanunu, 1973: 5102-5103).

Türkiye Yeterlikler Çerçevesi, Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinin amacı; tüm öğrenme ortamlarında kazanılmış ve kalite güvencesi sağlanmış yeterliliklerin tanımlandığı, sınıflandırıldığı, yeterlilikler arasında geçiş ilişkilerinin belirlendiği ve hayat boyu öğrenmenin desteklendiği bütünleşik bir yapı sunmaktır (TYÇ, 2015: 6549).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde alanyazında çalışma ilgili olduğu düşünülen kuramsal çerçeveye ve yapılan araştırmalara yer verilmiştir. Bu nedenle, öncelikle öğrenme alanları, geçmişten günümüze Türkçe dersi öğretim programları sonrasında ise çalışma ile ilgili araştırmalar sunulmuştur.

2.1. Öğrenme Alanları

Bireyin doğumuyla aile ortamından edindiği dil ana dilidir. Ana dilinin edinimi aileden başlayıp toplumsal çevrenin katkılarıyla büyüyen bir kültür eşliğinde bireyin doğumuyla başlayıp kendiliğinden ve her şeye rağmen gerçekleşmektedir (Demir ve Yapıcı, 2007). Ana dili ediniminin gerçekleşmesinin bireyin anlama ve anlatma becerilerinin gelişmesiyle sağlanabileceği düşünülmektedir. Buradaki anlama becerileri, dinleme/izleme ve okuma öğrenme alanlarından; anlatma becerileri, konuşma ve yazma öğrenme alanlarından oluşmaktadır (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1995). Bireyin ana dili eğitimini daha düzenli ve etkili bir hâle getirmek için öğrenme alanlarına öğretim sürecinin her bir öğrenme alanına uygun bir şekilde hazırlanması gerekir. Bu öğrenme alanlarına; iletişim ve eğitimdeki rollerine aşağıdaki başlıklarda yer verilmiştir.

2.1.1. Dinleme/İzleme Öğrenme Alanı

Dinleme bireyin edindiği ilk beceri olma özelliğini taşımaktadır. Bireyin henüz dünyaya gelmeden gerçekleştirmeye başladığı bir eylemdir. Dilin dört temel işlevinden biri olan dinleme, kişiler arasında iletişimin vazgeçilmez bir unsuru, anlatıcının mesajlarını anlama ve yorumlama gayretini; işitmeyi, karmaşık ve aktif katılım gerektiren bir süreci; güdümlü olmayı ve seçme özgürlüğünün de olduğu, insan beyninin bilişsel süreçlerini gerektiren zihinsel bir etkinliktir (Epçapan, 2013).

Dinleme, dinlenilenin kavranmasıyla gerçekleşen bir süreçtir, burada her işitmenin dinleme anlamına gelmediğini belirtmek gerekir, çünkü işitme kişinin

iradesinin söz konusu olmadığı maruz kalmasının yeterli olduğu bir durumken dinleme kişinin aktif katılımının gerektiği (Karadüz, 2010), iradesiyle bilinçli bir şekilde hareket ettiği bir eylemdir (Emiroğlu ve Pınar, 2013). Teknolojinin gelişmesiyle dinleme, izlemeyi de beraberinde getirmiş ve zamanla dinleme becerisi dinleme/izleme becerisi şekline dönüşmüştür.

Bu iletişim aracı eğitimde “dinleme/izleme becerisi” olarak yer almıştır. Dinleme/izleme becerisi sayesinde bireyin ilk öğrenmeleri gerçekleşmektedir. Bireyin daha iyi anlamasına destek olan, düşünme becerisini destekleyip, öğrenmeye katkı sağlayan bir beceridir. İlk edinilen ve en çok kullanılan beceri olması nedeniyle diğer becerileri de etkilediği düşünülmektedir (Emiroğlu ve Pınar, 2013). Bu sebeple dinleme/izleme becerisinin iletişimde ve eğitimde yeri büyüktür.

Alanyazına bakıldığında dinleme/izleme eğitimi ile ilgili çeşitli çalışmaların olduğu görülmüştür. Dinleme/izleme becerisini geliştirmeye yönelik (Doğan, 2010; Melanlıoğlu, 2012; Cihangir, 2004), öğretmen adaylarına yönelik (Maden ve Durukan, 2011; Yoncalık ve Çimen, 2006); ölçme ve değerlendirmeye yönelik (Karadüz, 2010; Melanlıoğlu, 2012) araştırmalar yapılmıştır. Görüldüğü üzere bu araştırmalar alanda ve diğer becerilerinin kazandırılmasında önemli bir yere sahiptir.

2.1.2. Konuşma Öğrenme Alanı

Konuşma becerisi dinleme/izleme becerisinden sonra gelişen bir beceridir, çünkü bireyler duygularını, düşüncelerini, hayallerini, bilgilerini, gördüklerini ve duyduklarını başkalarına anlatma gereği duyarlar. Böylelikle dinleme/izleme becerisi konuşma becerisini beraberinde getirir (Emiroğlu ve Pınar, 2013). Konuşma becerisi diğer becerilere göre daha komplekstir (Yalçın, 2002). Konuşma becerisinin dinleme/izleme becerisinden sonra en çok kullanılan beceri olduğu düşünülmektedir. Sebebi olarak ise bireyin anlatma ihtiyacı düşünülebilir.

Bu iletişim aracı eğitimde “konuşma becerisi” olarak yer almıştır. Doğru bir iletişim kurmada konuşma becerisinin gelişmiş olması çok önemlidir, çünkü bireyin sözlü iletişim kurarken bireyin kendini ifade edebilmesi konuşma becerisindeki yetkinliğine göre nitelik olarak değişiklik gösterir. Anlatma becerileri anlama becerileriyle ilişkili olduğundan doğru, anlaşılır ve etkili bir şekilde düşünce ve duygularını ifade edememek bireyin aynı zamanda da öğrenememesi anlamına da

gelmektedir (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1995). İletişim becerilerinin gelişmiş olması anlamayı da geliştireceğinden daha iyi bir öğrenme gerçekleşebilir.

Alanyazına bakıldığında konuşma eğitimi ile ilgili çeşitli çalışmaların olduğu görülmüştür. Konuşma becerisinin gelişmesine yönelik (Doğan, 2009; Temizyürek, 2007), ölçme ve değerlendirmeyeyle ilgili (Temizkan, 2009), öğretmenlere yönelik (Er ve Demir, 2013; Çerçi, 2015; Katrancı, 2014), konuşma becerisinin hazırlanmasına yönelik (Güzel ve Karadağ, 2013) pek çok çalışmanın yapıldığı görülmüştür. Bu nedenle alan yazında önemli bir yere sahip olduğu düşünülmektedir.

2.1.3. Okuma Öğrenme Alanı

Anlama becerilerinden biri olan okuma, sonradan kazanılan bir beceridir. Okuma fiziksel ve zihinsel süreçlerin birlikte kullanılmasıyla ortaya çıkan bir anlama becerisidir. Okuma becerisi kısaca okuduğunu anlama ve yorumlama olarak tanımlanabilir. Bugünkü eğitim sistemi içerisinde en fazla yer ayrılan beceri olma özelliği olan okuma becerisidir. Bu yüzden, okuma becerisiyle birlikte anlama becerilerinin gelişimi üzerinde de önemle durulması gerekir. Okuma eğitimi bireyin okul hayatıyla başlayıp ömrü boyu devam eden bir süreçtir (Emiroğlu ve Pınar, 2013).

Bu iletişim aracı eğitimde “okuma eğitimi” olarak yerini almıştır. Okuma eğitimi olarak adlandırılan bu süreç, sadece harfleri tanıyıp kelimeleri sese dönüştürmek değil, sürecin sonunda aktaran amaçladığı anlama ulaşabilmektir (Salim, 2007). Okuma becerisinin sadece anlama becerilerini değil anlatma becerilerini de, kelime dağarcığının gelişmesine katkı sağladığı için, geliştirmekte olduğu düşünülmektedir.

Alanyazına bakıldığında okuma eğitimi ile ilgili çeşitli çalışmaların olduğu görülmüştür. Öğrencilerin okuma becerisine yönelik (Acarlar, Ege ve Turan, 2002; Baş ve Kardaş, 2014; Belet ve Yaşar, 2007), öğrencilerin okuma tutumlarına yönelik (Ogurlu, 2014), öğretmenlere yönelik (Kurudayıoğlu ve Çelik, 2013) okuma becerisiyle ilgili çalışmalar, araştırmacıların ve eğitimcilerin bu beceriye önem verdiğini göstermektedir.

2.1.4. Yazma Öğrenme Alanı

Yazmanın bir anlatma aracı olduğu bilinmektedir. Anlam açısından bakıldığında; duygu ve düşüncelerin semboller aracılığıyla ifade edilmesi (Yılmaz, 2012) olarak tanımlanabilir. Bir zorunluluk ve gereksinim olan yazma (Binyazar ve Özdemir, 2006) binlerce yıldır insanoğlu tarafından kullanılan bir iletişim aracı olarak gelişimini sürdürmüştür (Onan, 2012). Mağara duvarlarına hayvan figürleri çizmenin bu gereksinimin bir sonucu olduğu söylenebilir.

Bu iletişim aracı eğitimde “yazma eğitimi” olarak yerini almıştır. Dört temel dil becerisinden biri olarak kabul edilen yazmanın (MEB, 2018) okuma, konuşma ve dinleme/izleme becerileriyle iç içe olduğu bilinmektedir. Fakat gelişimsel süreç açısından bakıldığında yazma becerisi dinleme/izleme, okuma ve konuşma becerisinden sonra kazanılır (Göçer, 2013). Çünkü yazma karmaşık bir süreçtir (Walker, Shippen, Alberto, Houchins, Cihak, 2005). Bu zorlu süreçte öğrencilerden beklenen, bilgilerini organize edebilmesi ve dil bilgisi kurallarına uygun olarak sunulmasıdır (Ungan, 2007).

Alanyazına bakıldığında yazma eğitimi ile ilgili farklı çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının eğitimi (Ceran, 2013; Karatay, 2011; Tiryaki ve Demir, 2016), yetişkin eğitimi (Nohl ve Sayılan, 2004; Sayılan, 2012), yazma sorunları (Akkaya ve Kara, 2012; Arıcı, 2008), özetleme (Dilidüzgün, 2013; Karatay, Güngör, Bolat ve Okur, 2013) bunlara örnek gösterilebilir. Yazmanın çeşitleri ile ilgili çalışmalar da (Günel, Uzoğlu ve Büyükkasap, 2009; Karatay, 2013; Maltepe, 2006; Tabak ve Göçer, 2013; Ünal Topçuoğlu ve Tekin, 2013) alanyazında önemli bir yere sahiptir.

Yüzyıllardan beri devam eden yazma isteği ve alanyazında yapılan çalışmalar Millî Eğitim Bakanlığı tarafından tasarlanan öğretim programlarında da yerini almıştır. Bu çalışmanın inceleme boyutunu oluşturan Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018) ve bu programa kadar gelen tüm Türkçe Öğretim Program’larında yazma becerisinin geliştirilmesi önemini korumuştur. Yazma ile ilgili öğretim süreci programda yer alan yazma boyutuna bağlı olarak gerçekleştirilmektedir. İnceleme konusunu oluşturan Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (2018) yazma, dört temel dil becerisinden birini oluşturmaktadır. Programda yazma becerisi, diğer becerilerle ilişkisi açısından bir karşılaştırmaya ya da sıralamaya alınmadan sunulmuştur. Yazma becerisinin geliştirilmesi, kazanımların öğretim sürecine aktarılmasıyla

gerçekleştirilmektedir. Yazma süreci için önemli bir yere sahip olan kazanımların sınıflara göre dağılımı şu şekildedir: Birinci sınıf, 13; ikinci sınıf, 14; üçüncü sınıf, 17; dördüncü sınıf, 22; beşinci sınıf, 16; altıncı sınıf, 14; yedinci sınıf, 17 ve sekizinci sınıf, 20. Buna göre Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2018) toplam 133 yazma kazanımı bulunmaktadır.

2.2. Türkçe Dersi Öğretim Programları

Geçmişten bugüne hazırlanan pek çok Türkçe dersi öğretim programı bulunmakla birlikte, bu bölümde alanyazında son yayınlanan programla aynı yaklaşımda hazırlanmış olan programlar yer almaktadır.

2.2.1. 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı

Geleneksel yaklaşımlarla hazırlanan öğretim programlarının artık yetersiz kaldığı düşünülerek geliştirilmiş ve geliştirildikten sonra da uygulamaya konulmuştur. Sonrasında düzenlenerek son hâlini alan Türkçe dersi öğretim programı, yapılandırmacı yaklaşım merkeze alınarak hazırlanmıştır. Yapılandırmacı yaklaşımın temel alındığı, çoklu zekâ ve öğrenci merkezli öğrenme gibi farklı eğitim yaklaşımlarının da yer aldığı Türkçe Dersi Öğretim Programı ön bilgileri harekete geçirmeyi, öğrencinin gelişim düzeyini dikkate almayı, etkili iletişim kurabilmeyi, anlam oluşturmaya, uygulama ve değerlendirme yapabilmeyi hedeflemektedir (MEB, 2006). Bu yaklaşımla ortaya konan program öğrencinin bilgiye ulaşabilmesini ve öğretim sürecinde öğretmenin yol gösterici biri olarak yer alması gerektiğini öne sürmüştür.

Programda davranışçı yaklaşımı benimseyerek istendik davranışı oluşturmaya çalışan öğretmen figürü yerine; öğrencinin bilgiyi yapılandırmasını sağlayan, zihinsel faaliyetlerini geliştirmesini hedefleyen öğretmen figürü yer almaktadır (Altunkeser ve Coşkun, 2017). Bu yaklaşımla öğrenciden kendi deneyimlerinden yola çıkarak bilgiye ulaşması beklenmektedir. 2006 Türkçe dersi öğretim programında diğer programlardan farklı olarak köklü değişikliklere gidilmiş, program çağın ihtiyaçları doğrultusunda kapsamlı bir şekilde yeniden hazırlanmıştır. Bu programın temel farklılığı diğer programlardan ayrı bir yaklaşımla ortaya konmuş olmasıdır (Bayburtlu, 2015).

Programın genel amaçları (MEB, 2006:8) şu şekilde belirtilmiştir:

Millî birlik ve bütünlüğümüzün temel unsurlarından olan Türkçeyi özümsemeleri,

Türkçeyi doğru ve etkili kullanıp, kendilerini en iyi şekilde ifade etmeleri,

Konuşma ve yazma kurallarına uygun şekilde dili kullanmaları,

Anlama, sıralama, ilişki kurma, sınıflama, sorgulama, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma, yorumlama ve değerlendirme becerilerini geliştirme,

Kelime dağarcığını geliştirerek dil bilinci ve zevki kazanmaları,

Seviyesine uygun eserleri seçip, dinleme/izleme ve okuma alışkanlığı kazanmaları,

Yapıcı, yaratıcı, akılcı, eleştirel ve doğru düşünme yollarını öğrenip alışkanlık hâline getirmeleri,

Kitle iletişim araçlarını kullanıp bilgiye eleştirel yaklaşabilmeleri,

Türk ve dünya kültürüne dair millî ve evrensel değerleri kazanmaları,

Problemlere yönelik çözüm ve öneri üretebilmeleri,

Millî, ahlaki ve manevi değerlere önem verip bu değerlere sahip olmaları amaçlanmaktadır.

Programda yer alan temel beceriler: Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim kurma, problem çözme, araştırma, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma ve girişimciliktir (MEB, 2006).

Yukarıdaki genel amaçlardan anlaşılacağı üzere program, öğrencilerin bireysel ve toplumsal gelişimini merkeze almaktadır. Bu genel amaçların yanı sıra programda Türkçenin etkili kullanımı, eleştirel bakış açısı ve yaratıcılık, araştırma ve problem çözme gibi temel beceriler dikkat çekmektedir. Bu becerilere ek olarak karar verme, bilgi ve iletişim teknolojileri kullanımı, girişimcilik ve iletişim kurma gibi beceriler de gösterilebilir (MEB, 2006). Yine de programın düşünsel bir vizyona sahip olmadığı görülmektedir (Bayburtlu, 2015).

Gerçekleşmesi beklenen genel amaçlar doğrultusunda öğrenme alanları, öğrenme alanlarına ait amaç ve kazanımlar oluşturulmuştur.

Programda yer alan 6. sınıf öğrenme alanları, dil bilgisi ve kazanımları Tablo 2.1.'de gösterildiği şekildedir (MEB, 2006, s. 13-40):

Tablo 2.1.

6. Sınıf Türkçe Dersi Öğrenme Alanı, Amaç ve Kazanımları

Öğrenme Alanı	Amaç	Kazanım	TKS
Okuma	1. Okuma kurallarını uygulama	5	51
	2. Okuduğu metni anlama ve çözümleme	31	
	3. Okuduğu metni değerlendirme	2	
	4. Söz varlığını zenginleştirme	4	
	5. Okuma alışkanlığı kazanma	9	
Dinleme/izleme	1. Dinleme/izleme kurallarını uygulama	4	42
	2. Dinleneni/izleneni anlama ve çözümleme	25	
	3. Dinlediklerini/izlediklerini değerlendirme	3	
	4. Söz varlığını zenginleştirme	6	
	5. Etkili dinleme/izleme alışkanlığı kazanma	4	
Konuşma	1. Konuşma kurallarını uygulama	13	42
	2. Sesini ve beden dilini etkili kullanma	9	
	3. Hazırlıklı konuşmalar yapma	12	
	4. Kendi konuşmasını değerlendirme	4	
	5. Kendini sözlü olarak ifade etme alışkanlığı kazanma	4	
Yazma	1. Yazma kurallarını uygulama	11	42
	2. Planlı yazma	12	
	3. Farklı türlerde metinler yazma	4	
	4. Kendi yazdıklarını değerlendirme	3	
	5. Kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma	10	
	6. Yazım ve noktalama kurallarını uygulama	2	

Tablo 2.1.'de gösterilen öğrenme alanlarına bakıldığında okuma, dinleme/izleme, konuşma ve yazma öğrenme alanlarından dinleme/izleme, konuşma, okuma öğrenme alanları için beşer, yazma öğrenme alanı için altı amaç yazılmıştır. Beceriler açısından bakıldığında sırasıyla okuma (51), dinleme/izleme (42), konuşma (42), yazma (42) kazanımları yer almaktadır. Programda yer alan kazanımlar her sınıf düzeyi için ayrı ayrı, ilgili öğrenme alanlarının altında yer almıştır. Kazanımların bazılarının birden çok yargı taşıdığı görülmüştür. Kazanımlar bazen çok genel bazen çok öznel şekilde verilmiştir. Tutarlı bir sıra izlenmemiştir.

Dil bilgisi için ise kazanımların dağılımı Tablo 2.2.'de gösterildiği şekildedir (MEB, 2006, s. 41-42):

Tablo 2.2.

6. Sınıf Türkçe Dersi Dil Bilgisi, Amaç ve Kazanımları

Dil Bilgisi	Amaç	Kazanım	TKS
Dil Bilgisi	1. Kelimenin yapı özellikleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama	7	16
	2. Kelime türleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama	9	

Tablo 2.2.'de gösterilen dil bilgisine programda öğrenme alanı olarak yer ayrılmamıştır. Sınıf düzeyinde bilinmesi gereken iki amaç ve kazanımlar belirlenmiştir. Dil bilgisinde 16 kazanım yer almaktadır.

Programda yer alan öğrenme öğretme süreci, öğrencinin birikim, beceri ve gelişimlerine göre hazırlanıp öğrenci merkezli tasarlanmıştır. Kazanım ve etkinliklerin tümü öğrenci merkezli olacak şekilde oluşturulmuştur. Bu yüzden öğrenme etkinlikleri oluşturulurken öğrenci katılımlı hazırlanmıştır. Öğrenme öğretme sürecindeki uygulamaların; bireysel farklılıklara uygun, bireysel ya da grup çalışmalarıyla öğrenmeyi sağlayıcı, yalnızca okulla sınırlı olmayan bir süreç niteliğinde olduğu belirtilmiştir (MEB, 2006).

Öğrenme ve öğretme sürecine dair programın farklı bölümlerinde farklı bilgilerin bulunması anlam açısından karışıklık yaratmaktadır. Dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma alanlarına dair örnek etkinlik örnekleri verilmiştir. Metin işleme sürecinde Türkçe kitaplarında metinlerin, dil becerilerine yönelik nitelikleri taşımadığı söylenebilir.

Programda yer alan değerlendirme araç ve yöntemlerinde öğretmen ve öğrenciler tarafından kullanılacak birtakım ölçme araçları ve yöntemlerine dair kısa bilgiler ile form örnekleri sunulmuştur. Her sınıfa yönelik verilen kazanımlara uygun olan değerlendirme önerileri de bulunmaktadır (MEB, 2006). Çoklu zekâ kuramına uygun olacak şekilde hem öğretmen hem de öğrenci öğretim sürecini değerlendirebilmektedir.

2.2.2. 2009 Türkçe Dersi Öğretim Programı

2009 Türkçe Dersi Öğretim Programı yapılandırıcı yaklaşım merkeze alınarak hazırlanmış olsa da çoklu zekâ, beyin temelli öğrenme, öğrenci merkezli eğitim, bireysel farklılıklara duyarlı eğitim, sarmal, tematik ve beceri yaklaşımı gibi çeşitli eğitim yaklaşımları da kullanılarak oluşturulmuştur. Yapılandırıcı yaklaşım doğrultusunda öğrencinin ön bilgileri harekete geçirilmeli, gelişim düzeyine uygun bir program oluşturulmalıdır. Ek olarak öğrenci etkili iletişim kurabilmeli, anlayıp sorgulayabilmeli, bilgiyi uygulayıp değerlendirebilmelidir. Yapılandırmacı yaklaşım öğrenciyi merkeze aldığı için öğrenci derste aktif olmalı, iş birliği yapılabilen bir öğrenme ortamı sağlanmalıdır. Bu süreçte öğretmen bir rehber olarak yol göstermelidir (MEB, 2009).

Bu program ve sonrasında bir önceki programdaki temel dil becerileri, öğrenme alanı adı ile yer almıştır. Programın öğrenme alanları dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu olmak üzere beş gruptan oluşmaktadır. Dil bilgisi 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programında da olduğu gibi ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmamış; diğer öğrenme alanlarının altında sunulmuştur.

Programın genel amaçları (MEB, 2009: 13) şu şekilde belirtilmiştir:

Dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu becerileri gelişmiş,

Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanan,

Kişisel, sosyal ve kültürel yönlerden gelişmiş,

Düşünen, anlayan, sıralayan, sınıflayan, sorgulayan, ilişki kuran, eleştiren, tahmin eden, analiz sentez yapan ve değerlendiren, zihinsel becerileri gelişmiş,

Haklarını ve sorumluluklarını bilen, çevresiyle uyumlu, şartlandırmaya karşı duyarlı,

Okumaktan ve öğrenmekten zevk alan,

Kitle iletişim araçlarından edindiği bilgileri sorgulayan,

Türk ve dünya kültürünü tanıyan,

Bilgi teknolojilerini kullanarak okuyan, metinler arası anlam kuran ve öğrenme becerilerini geliştiren,

Millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal, estetik ve sanatsal değerlere önem veren,

Bilgiyi araştıran, keşfeden, yorumlayan ve yapılandıran bireylerden oluşan bir toplum hedeflenmektedir.

Yukarıdaki genel amaçlardan anlaşılacağı üzere program, öğrencilerin kendilerini geliştirmelerini, dilini etkili kullanabilmelerini, değerlere ilgili olmalarını, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanabilen, yorumlayan ve bilgi üretebilen bireyler olmalarını beklemektedir (MEB, 2009).

Gerçekleşmesi beklenen genel amaçlar doğrultusunda öğrenme alanları, öğrenme alanlarına ait amaç ve kazanımlar oluşturulmuştur. Programda yer alan 5. sınıf öğrenme alanları ve kazanımları Tablo 2.3.'te gösterildiği şekildedir (MEB, 2009, s. 97-119):

Tablo 2.3.

5. Sınıf Türkçe Dersi Öğrenme Alanı, Amaç ve Kazanımları

Öğrenme Alanı	Amaç	Kazanım	TKS
Okuma	1. Okuma kurallarını uygulama	9	71
	2. Okuduğunu anlama	42	
	3. Anlam kurma	3	
	4. Söz varlığını geliştirme	6	
	5. Tür, yöntem ve tekniklere uygun okuma	11	
Yazma	1. Yazma kurallarını uygulama	14	65
	2. Kendini yazılı olarak ifade etme	35	
	3. Tür, yöntem ve tekniklere uygun yazma	16	
Konuşma	1. Konuşma kurallarını uygulama	13	53
	2. Kendini sözlü olarak ifade etme	28	
	3. Tür, yöntem ve tekniklere uygun konuşma	12	
Dinleme	1. Dinleme kurallarını uygulama	5	48
	2. Dinlediğini anlama	35	
	3. Tür, yöntem ve tekniklere uygun dinleme	8	
Görsel Okuma		15	15
Görsel Sunu		10	10

Tablo 2.3.'te gösterilen öğrenme alanlarına bakıldığında dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanlarından dinleme, konuşma için üçer, okuma öğrenme alanı için beş, yazma öğrenme alanı için üç amaç yazılmıştır. Görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanlarında sadece kazanımlar verilmiştir. Okuma, yazma, konuşma, dinleme, görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanlarının kazanımlarına bakıldığında sırasıyla 71, 65, 53, 48, 15 ve 10 kazanım belirlenmiştir. Öğrenme alanlarında ve kazanım sayılarında bir artış gözlenmektedir.

Dil bilgisi için ise kazanımların dağılımı Tablo 2.4.'te gösterildiği şekildedir (MEB, 2009, s. 128-132):

Tablo 2.4.

5. Sınıf Türkçe Dersi Dil Bilgisi, Amaç ve Kazanımları

Dil Bilgisi	Amaç	Kazanım	TKS
Dil Bilgisi		9	9

Tablo 2.4.'te gösterilen dil bilgisinde sadece kazanımlar verilmiştir. Dil bilgisinde 9 kazanım yer almaktadır. Öğrenme alanlarında ve kazanım sayılarında bir artış gözlenmektedir.

Programda yer alan öğrenme öğretme sürecinde her sınıf düzeyi için dinleme, okuma, konuşma, yazma ve görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanları için ayrı ayrı metin işleme ve etkinlik örnekleri yer almıştır. Anlama becerilerinin geliştirilmesi için sıralama, sınıflama, eleştirme, tahmin etme, ilişki kurma, özetleme, analiz sentez yapma ve değerlendirme için etkinlikler yer almış ve metin içi, metin dışı, metinler arası okumayla anlam kurabilmeleri sağlanmaya çalışılmıştır (MEB, 2009).

Programda yer alan tematik yaklaşımla birlikte öğrenme öğretme sürecinde yer alacak zorunlu ve seçmeli temalar ayrıntılı bir şekilde sunulmuştur. Programda yer alan temalara bakıldığında Türkçe Dersi (1-5. sınıflar) Öğretim Programı çerçevesinde bir eğitim öğretim yılı içerisinde bulunan temalar sekiz tanedir. Bu sekiz temadan dördü zorunlu, diğer dördü de seçmeli olarak yer almaktadır. Atatürk, Değerlerimiz, Sağlık ve Çevre, Birey ve Toplum zorunlu temaları oluşturmaktadır. Diğer dört tema belirlenirken seçmeli temalarla ilgili tablo kullanılabilmekte ya da yeni temalar eklenebilmektedir (MEB, 2009).

Değerlendirme aşamasında ise bireysel farklılıklara uygun ve öğrenme alanları için ayrı ayrı değerlendirme ölçekleri sunulmuştur. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda bilgi ve becerilerin değerlendirilmesinde çoktan seçmeli, boşluk doldurma, eşleştirmeli, kısa cevaplı, açık uçlu sorulardan oluşan testler kullanılması için önerilmiştir. Bunlara ek olarak süreci değerlendirmek için gözlem formları, görüşmeler, öz değerlendirme formları, öğrenci ürün dosyaları vb. araç ve yöntemlere yönelik örneklere yer verilmiştir (MEB, 2009).

2.2.3. 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı

Uygulamaya konan bu yeni program öğrencilerin bilgi birikimlerine, gelişimlerine ve edinmeleri gereken becerilere göre hazırlanıp, öğrenciyi merkezli yaklaşımla hazırlanmıştır. Sebebi ise 2015 Türkçe Dersi (1-8. sınıflar) Öğretim Programı'nın önceki programlardan farklı olarak öğrenci merkezli anlayışla gelen etkinlik temelli uygulamalar yerine beceri merkezli bir yaklaşımla hazırlanmış olmasıdır (Karabay, 2012). Programdaki kazanımlar sarmal bir şekilde

oluşturulmuştur. Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programının, öğrenme alanlarını ise sözlü iletişim, okuma ve yazma öğrenme alanı oluşturmaktadır. (MEB, 2015).

Zorunlu eğitimin 2012/2013 Eğitim Öğretim Yılı'nda 12 yıl olması (4+4+4), ilkokul 5. sınıfların ortaokul bünyesine alınması, değişen ihtiyaçlar ve teknolojik gelişmelerin etkisiyle 14.05.2009 tarihinde uygulamaya konulan Türkçe Dersi (1-5. sınıflar) Öğretim Programı'nın uygulamadan çıkarılıp 2015 Türkçe Dersi (1-8. sınıflar) Öğretim Programı kullanılmaya başlanmıştır.

Programın genel amaçları (MEB, 2015: 5) şu şekilde belirtilmiştir;

Sözlü iletişim, okuma ve yazma becerilerini geliştirmek,

Dili konuşma ve yazma kurallarına uygun şekilde bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarını sağlamak,

Düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, yorumlama, analiz sentez yapma ve değerlendirme becerilerini geliştirmek,

Okuyup, dinleyip ve izleyip söz varlığını zenginleştirip, dil zevki edinip, bilinçlenmelerini; zihinsel gelişimlerini sağlamak,

Okuma ve yazma öğrenme alanlarına dair alışkanlık kazanmalarını sağlamak,

Bir konudaki görüş veya düşüncelerini sözlü ya da yazılı şekilde etkili ve anlaşılır bir biçimde aktarabilmelerini sağlamak,

Bilimsel, yapıcı, eleştirel ve yaratıcı düşünme, kendini ifade etme, iletişim kurma, iş birliği yapma, problem çözme ve girişimcilik gibi temel becerilerini geliştirmek,

Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerini geliştirmek,

Basılı materyaller ve çoklu medya kaynaklarından bilgi edinip üretebilmelerini sağlamak,

Çoklu medya ortamlarında aktarılanları sorgulamalarını sağlamak,

Kişisel, sosyal ve kültürel yönlerden gelişmelerini sağlamak,

Millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal, estetik ve sanatsal değerlere önem vermelerini sağlamak; millî duygu ve düşüncelerini güçlendirmek,

Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla millî ve evrensel değerleri tanımlarını sağlamaktır.

Yukarıdaki genel amaçlardan anlaşılacağı üzere program, öğrencilerin kendilerini sosyal, kişisel ve kültürel yönden geliştirmelerini dili düzgün kullanmalarını, doğru anlayıp doğru anlatmalarını, medya araçlarından doğru ve güvenilir bilgiye ulaşmalarını, değerleri kazanmalarını amaçlamaktadır (MEB, 2015).

Gerçekleşmesi beklenen genel amaçlar doğrultusunda öğrenme alanları, öğrenme alanlarına ait amaç ve kazanımlar oluşturulmuştur. Programda yer alan 5. sınıf öğrenme alanları ve kazanımları Tablo 2.5.'te gösterildiği şekildedir (MEB, 2015, s. 26-28):

Tablo 2.5.

5. Sınıf Türkçe Dersi Öğrenme Alanı, Amaç ve Kazanımları

Öğrenme Alanı	Amaç	Kazanım	TKS
Yazma		13	29
Okuma	Anlama	13	23
	Akıcı okuma	4	
	Söz varlığı	6	
Sözlü İletişim		12	17

Tablo 2.5.'te gösterilen öğrenme alanları üç ana başlık hâlinde sınıflandırılmıştır. Öğrenme alanlarına bakıldığında yazma, okuma ve sözlü iletişim öğrenme alanlarından okuma öğrenme alanı için üç amaç yazılmıştır. Sözlü iletişim ve yazma öğrenme alanlarında sadece kazanımlar verilmiştir. Yazma, okuma ve sözlü iletişim öğrenme alanlarının kazanımlarına bakıldığında sırasıyla 29, 23 ve 17 kazanım belirlenmiştir. Öğrenme alanlarında ve kazanım sayılarında bir önceki programa göre bariz bir azalma gözlenmektedir. Dil bilgisi ise öğrenme alanlarının içinde sezdirme yoluyla metnin bağlamından yola çıkılarak verilecek şekilde sunulmuştur. Öğretim sürecinde ise öğrencilerin edinmesi beklenen kazanımlar bir bütün olarak görülmüş ve ilk sınıftan son sınıfa artan bir şekilde verilmiştir. Ders esnasında öğrenme alanlarına yönelik etkinliklerden bazıları için hazırlık gerekmektedir. Burada dikkat çekici nokta programın hazırlık gerektiren etkinliklerde öğrencilerin teknolojik kaynaklardan ön bilgiler edinip taslaklar oluşturmasını beklemesidir (MEB, 2015).

Programa yönelik olarak hazırlanan ders ve öğretmen kılavuz kitabında olması gereken metinlerle ilgili örnekler yer almaktadır. Kitapta yer alan temalar tematik yaklaşım esas alınarak hazırlanmıştır. Programda toplamda sekiz tema yer almaktadır. Bu temaların işleneceği ders saatleri ise bir önceki programa göre yükseltilmiş ve altı saat olmuştur. Temalarda yer alan metinler farklı türlerde hazırlanmış olup anlama, anlamlandırma, değerlendirme ve sentezleme becerilerinde öğrencilerin gelişimini sağlamak içindir. Bunların dışında öğrencilerin ek çalışmalar yapabilmesi için öğrenci çalışma kitabı da bulunmaktadır.

Türkçe dersinin değerlendirme aşamasında ise öğrenme alanlarının her birinde hazırbulunuşluk düzeylerinin belirlenmesi için, süreçteki durumunu tespit etmek için ve sonuç değerlendirmesi yapabilmek için ayrı ayrı uygulama ve uygulamanın bağlamı içinde ölçme ve değerlendirmenin yapılması gerektiği belirtilmiştir. Bunlara ek olarak öğretmenlere öğretim sürecinde kullanmaları için öz değerlendirme ve akran değerlendirme etkinlikleri de önerilmiştir (MEB, 2015).

2.2.4. 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı

Program ilk olarak 2017’de ortaya konulmuş ve 2018 Şubatta son hâlini almıştır. Sosyal hayatta daha çok yer kaplamaya başlayan teknolojinin etkisiyle yaşanan gelişmeler programa yansımıştır. Bu doğrultuda kazanımlar sarmal bir yaklaşımla hazırlanmıştır.

Öğretim süreci günlük hayatla daha ilişkili olacak şekilde yapılandırılmıştır. Bu program öğrencilerin üst bilişsel becerilerini kullanmalarına yönlendiren, daha kalıcı öğrenmelerini sağlayan, ön öğrenmelerle ilişkilendirilen, başka disiplinlerle, günlük hayatla, değerlerle, beceri ve yetkinlikler çevresinde bütünleşmiş olarak yapılandırılmıştır.

Programda yer alan yetkinlikler şunlardır: ana dilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, inisiyatif alma ve girişimcilik, kültürel farkındalık ve ifadedir. Programda yer alan değerler ise şunlardır: adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik.

2017/2018 yılında uygulamaya konulan Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda bir önceki programdan farklı yönleri yeterlikler çerçevesi ışığında değişiklikler yapılması ve değerler eğitiminin müfredata ayrı bir bölüm olarak eklenmesidir. Bunlara ek olarak öğretmen kılavuz kitabı kaldırılmıştır. Öğrenme alanları okuma, yazma, konuşma ve dinleme/izleme olarak sınıflandırılmıştır.

Programın genel amaçları (MEB, 2018:8) şu şekilde belirtilmiştir:

Öğrenme alanlarındaki becerilerini geliştirmeleri,

Dili düzgün, özenli kullanıp dil zevki edinmelerini,

Duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmeleri,

Okuma yazma öğrenme alanlarında alışkanlık kazanmalarını, etkili bir şekilde yazı yazabilmelerini,

Bilgiye araştırıp, keşfedip, yorumlayıp, zihinde yapılandırarak ulaşabilmelerini,

Basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişip, bilgiyi düzenleyip, sorgulayıp, kullanabilmelerini ve üretebilmelerini,

Eleştirel bir bakış açısına sahip olarak değerlendirmeler ve sorgulamalar yapabilmelerini,

Millî, manevî, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal değerlere önem vermelerini,

Türk ve dünya kültürüne dair estetik ve sanatsal değerleri fark edip benimsemelerini amaçlamaktadır.

Yukarıdaki genel amaçlardan anlaşılacağı üzere program, öğrencilerin kendilerini geliştirmelerini, dilini etkili kullanabilmelerini, okuma ve yazma alışkanlıklarını edinmelerini, Türk ve dünya kültürüne dair, ahlaki, tarihî, kültürel ve sosyal değerlerin farkında olmalarını, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanabilmelerini, eleştirel bir bakış açısına sahip, bilgiyi üretebilen, çoklu medya kaynaklarını doğru kullanabilen bireyler olmalarını beklemektedir (MEB, 2009).

Gerçekleşmesi beklenen genel amaçlar doğrultusunda öğrenme alanları, öğrenme alanlarına ait amaç ve kazanımlar oluşturulmuştur. Programda yer alan 5. sınıf öğrenme alanları ve kazanımları Tablo 2.6.'da gösterildiği şekildedir (MEB, 2015, s. 26-28):

Tablo 2.6.

5. Sınıf Türkçe Dersi Öğrenme Alanı, Amaç ve Kazanımları

Öğrenme Alanı	Amaç	Kazanım	TKS
Okuma	Akıcı okuma	4	34
	Söz varlığı	7	
	Anlama	23	
Yazma		21	21
Dinleme/izleme		12	12
Konuşma		7	7

Tablo 2.6.'da gösterilen öğrenme alanlarına bakıldığında dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma öğrenme alanlarından oluşmaktadır. Dinleme/izleme, konuşma ve yazma öğrenme alanı için amaç yazılmamış, okuma öğrenme alanı için üç amaç yazılmıştır. Dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma öğrenme alanlarında ve kazanım sayılarında bir azalma gözlenmektedir.

Okuma ve yazma, dinleme/izleme ve konuşma öğrenme alanlarının kazanımlarına bakıldığında sırasıyla 34, 21, 12 ve 7 kazanım belirlenmiştir. Bir önceki programa göre öğrenme alanlarının ayrılmış olduğu görülmektedir Dil bilgisi ise yine öğrenme alanlarının içinde sezdirme yoluyla metnin bağlamından yola çıkılarak verilecek şekilde sunulmuştur.

Öğretim sürecinde ise öğrencilerin aktif katılımının sağlanması, mümkün olduğunca bilgi ve iletişim kaynaklarından yararlanılması (slayt, bilgisayar, televizyon, etkileşimli tahta, internet, EBA içerikleri vb.), farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin bir arada ve dengeli bir şekilde kullanılması beklenmektedir (MEB, 2018). Öğretim sürecinde kullanılacak olan temalar sekiz tane olarak belirlenmiştir. Her tema için dört metin ve birer serbest okuma metni yer alacak şekilde planlanmıştır. Burada dikkat çekici olan nokta ise metin türleridir. Sebebi ise önceki programlardan farklı olarak blog, e-posta, sosyal medya mesajları, karikatür, çizgi roman gibi metin türlerine yer verilmiş olmasıdır. Böylelikle öğrencilerin günlük hayatta karşılaşılabilecekleri metin türlerini öğrenmelerine ve teknolojiyi doğru kullanmalarına katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

Türkçe dersinin değerlendirme aşamasında ise süreçteki durumunu tespit etmek için ve sonuç değerlendirmesi yapabilmek için ayrı ayrı uygulama ve uygulamanın bağlamı içinde ölçme ve değerlendirmenin yapılması gerektiği belirtilmiştir. Yazılı sınavlar hazırlanırken maddelerin görsellerle desteklenmesi

gerektiği vurgulanmıştır. Bunlara ek olarak öğrenme alanlarının bütüncül bir şekilde ya da ayrı ayrı değerlendirilebilmesi için öğrencilerin ürün dosyaları veya elektronik portfolyo hazırlamaları önerilmiştir (MEB, 2018).

Bu bölümde yer verilen programlarda yer alan öğrenme alanları ve kazanımları, toplam kazanım sayıları Tablo 2.7.'de gösterildiği şekildedir:

Tablo 2.7.

Türkçe Dersi Öğretim Programlarının Öğrenme Alanı, Amaç ve Kazanımları

Öğretim programı ¹	Öğrenme alanı ve dil bilgisi	Kazanım sayıları	TKS
2006	Okuma, yazma, konuşma, dinleme, dilbilgisi.	Okuma (51) Dinleme/İzleme (42) Konuşma (42) Yazma (42) Dil Bilgisi (16)	193
2009	Dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu.	Okuma (71) Yazma (65) Konuşma (53) Dinleme (48) Görsel Okuma (15) Görsel Sunu (10) Dil Bilgisi (9)	271
2015	Sözlü iletişim, okuma ve yazma.	Yazma (29) Okuma (23) Sözlü İletişim (17)	69
2018	Dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma.	Okuma (34) Yazma (21) Dinleme/İzleme (12) Konuşma (7)	74

Tablo 2.7.'ye bakıldığında en dikkat çekici nokta kazanım sayılarıdır. 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndan günümüze kazanım sayılarında bariz bir azalma görülmektedir. 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda 201 kazanım mevcutken 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda bu sayının 80'e düştüğü görülmektedir.

Öğrenme alanlarına bakıldığında ise yıllar içerisinde dil bilgisinin diğer öğrenme alanlarının içerisine dağılmış olduğu görülmektedir. Yine öğrenme alanlarında 2006'da dil bilgisinin ayrı olduğu, 2009'da öğrenme alanlarına görsel

okuma ve görsel sununun ayrı bir bölüm olarak konulduğunu, 2015'te görsel okum ve görsel sunun ayrı bir bölüm olmaktan çıkarılıp diğer bölümlerle birleştirilerek sunulduğunu ek olarak dinleme/izleme ve konuşma öğrenme alanlarının sözlü iletişim adı altında birleştiğini, 2018'de ise dört temel dil becerisinde kalındığı görülmektedir.

2.3. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, öncelikle Türkçe dersi öğretim programları ile yapılmış çalışmalar özetlenmekte ve konu ile ilgili çalışmalar yer almaktadır. Türkçe dersi öğretim programlarıyla ilgili pek çok çalışma yapılmıştır.

Çalışmalar incelendiğinde yaklaşım ve kuramlara yönelik, programın öğeleri üzerinden genel işleyişinin incelenmesine yönelik, programların karşılaştırılmasına yönelik, öğrenme alanlarına, dil bilgisine ve kazanımlarına yönelik, programa göre hazırlanan kitaplara, metinlere ve etkinliklere yönelik, programdaki ölçme ve değerlendirmeye yönelik araştırmaların yapıldığı görülmüştür.

Yaklaşım ve kuramlara yönelik araştırmalar (Hayran, 2002; Susar Kırmızı, 2006) şunlardır:

Hayran (2002) tarafından yapılan çalışmada İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın içeriğinin çağdaş yaklaşımlara yönelik düzenlenmesi hakkında 170 öğretmen, 41 müfettiş ve 24 öğretim elemanından görüş alınmıştır. Araştırma betimsel niteliktedir. Ankara ili merkez ilçelerinde yürütülmüştür. Araştırmada araştırmacı tarafından geliştirilen bir anket kullanılmıştır. Anket altı bölüm ve otuz beş maddeden oluşmaktadır. Araştırmanın bulguları sonucunda üç grupta Türkçe dersinin yeniliklere ve gelişmelere açık, yazınsal ve öğretici metinlerin yer alması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Yine Türkçe öğretiminde becerilerin kazandırılmasında Türkçenin en çok kullanıldığı öyküleme, betimleme, ikna etme, yaratıcı olma, sınıflama, bildirme ve düşlemler gibi alanlarda etkinlik ve alıştırma ile kazanılacağı fakat bunların araştırma sorgulama işlevini yerine getirmede yetersiz olduğu görülmüştür. Bir başka konu ise metin türleri ve etkinliklerdir. Metinler sıralanırken izleğin ön planda tutulması gerektiğini, öğrencilerin yaşına, düzeyine ve anlama kapasitesine göre seçilmesi gerektiğini ve bağlamdan kopuk olmayan bir dil bilgisi öğretiminin gerektiğini düşünmektedirler.

Ders içeriğinin mihver derslere paralel olarak oluşturulması ve ünitelere uygun posterlerle desteklenmesi gerektiğini düşünmektedirler. Bir başka görüş olarak katılımcıların bir kısmı dil becerilerin ayrı ayrı derslere bölünüp işlenmesi gerektiği kanısındadırlar. Diğer bir kısmı ise tümleşik dil becerisinin desteklenmesi gerektiği kanısındadır. Türkçe dersinin okuma ve yazma ağırlıklı olması gerektiğini düşünürken dil becerisinin dil bilgisi öğretmekle gelişmeyeceği görüşündedirler. Katılımcılar okuma parçalarının söz varlığını geliştirecek şekilde ve etkileşim sağlayabilen bir nitelikte oluşturulması gerektiğini düşünmektedir.

Susar Kırmızı (2006) Türkçe dersinde çoklu zekâ kuramına dayalı işbirlikli öğrenme yönteminin erişî, tutumlar, öğrenme stratejileri ve çoklu zekâ alanları üzerindeki etkileri üzerine bir çalışma yapmıştır. Araştırmada, ön test, son test kontrol gruplu deney modeli kullanılmıştır. Araştırma 178, 4. sınıf öğrencisiyle yürütülmüştür. Araştırmada üç farklı deney grubu bulunmaktadır. Bunlar çoklu zekâ kuramına dayalı işbirlikli öğrenme yöntemi, işbirlikli öğrenme yöntemi ve çoklu zekâ kuramına dayalı öğrenme uygulanan gruplardır. Kontrol grubu ise Türkçe Dersi Öğretim Programı ile yürütülmüştür. Araştırma verilerinin kaynağını “Okuduğunu Anlama Başarı Testleri, Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği, Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği ve Çocuklar için Çoklu Zekâ Ölçeği” oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda ise okuduğunu anlama başarısına yönelik olarak Türkçe Dersi Öğretim Programı ile yapılan öğrenmeye göre İşbirlikli Öğrenme Yöntemi ve Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yönteminin daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okumaya Yönelik Tutumun gelişmesinde, Türkçe Dersi Öğretim Programı ile yapılan öğrenmeye göre Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğrenme Yöntemi, Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme ve İşbirlikli Öğrenmenin daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımının geliştirilmesinde ise, programla yapılan öğrenmeye göre Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme ve İşbirlikli Öğrenmenin daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak Sözel-Dilsel Zekâ, Görsel-Uzaysal Zekâ, Bedensel-Kinestetik Zekâ, İçsel-Özedönük Zekâ Alanlarının harekete geçirilmesi hâlinde anlamlı bir farklılığın olduğu söylenmiştir.

Programın öğeleri üzerinden genel işleyişinin incelenmesine yönelik araştırmalar (Bulut, 2006, Ülkü Kan, 2006; Kuru, 2008; Balun, 2008; Arslan, 2008; Kılıçoğlu, 2009; Kaymakamoğlu, 2010; Menteşe, 2013; Dur, 2014) şunlardır:

Bulut (2006) alışmasında İlköğretim I. Kademe Yeni Programlarının (Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler) uygulamadaki etkililiği üzerine bir araştırma yapmıştır. Yeni programların uygulandığı İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli, Van, Hatay, Samsun ve Bolu illerindeki deneme okullarında araştırma yürütölmüştür. Yöntem olarak tarama modeli kullanılmıştır. Programın Öğelerine Dönük Değerlendirme Modeli (Erden, 1998) kullanılarak bir madde havuzu oluşturulmuş ve her bir program için ayrı bir ölçek oluşturularak öğretmen görüşleri alınmıştır. Türkçe Dersi Öğretim Programı Ölçeği (TÜDÖPÖ) uygulanmış ve sonuçlarına göre uygulamada; kazanım, kapsam ve eğitim durumu çok etkili, değerlendirmenin ise orta düzeyde etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Türkçe Dersi Öğretim Programı (TDÖP) kazanımlarına ilişkin görüşlerde ise iller arasında farklılık görülürken; sınıf, cinsiyet, kıdem, eğitim düzeyi ve sınıf mevcudu arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. TDÖP kapsamına göre il, sınıf ve cinsiyette anlamlı bir farklılık görülürken; kıdem, eğitim düzeyi ve sınıf mevcudunda anlamlı bir farklılık görülmemiştir. TDÖP eğitim durumuna göre il ve cinsiyette anlamlı bir farklılık görülürken; sınıf, kıdem, eğitim düzeyi ve sınıf mevcudunda anlamlı bir farklılık görülmemiştir. TDÖP değerlendirmesine göre ise il, sınıf ve cinsiyette anlamlı bir farklılık görülürken; kıdem, eğitim düzeyi ve sınıf mevcudunda anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Ülkü Kan (2006) deneme olarak uygulanmaya başlayan Yeni İlköğretim Programı'ndaki sekiz temel becerinin (eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, araştırma, problem çözme, karar verme, iletişim becerileri ile Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma) kazandırılmasında besinci sınıf Sosyal Bilgiler Dersi ve Türkçe Dersi öğretim programlarının etkililiğine yönelik Diyarbakır ilindeki beş okuldan 600 beşinci sınıf öğrencisinin görüşlerinin alındığı bir çalışma ortaya koymuştur. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada araştırmacı tarafından geliştirilen Yeni Türkçe Dersi Öğretim Programı Ölçeği kullanılmıştır. Yeni programlarının (Sosyal Bilgiler ve Türkçe) her ikisinde de ortak olan sekiz temel beceriyi kazandırmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyete göre ise kız öğrenciler arasında becerileri kazandırmada daha etkili bulmuştur. Öğrenim görölen okulun düzeyine göre ise sosyoekonomik düzeyi iyi olan okullarda becerileri kazandırmada daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öneri olarak ise okulların

imkân açısından iyileştirilmesi, öğretmenlerin, yöneticilerin ve velilerin programların uygulanmasına dair bilgilendirilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Kuru (2008) Türkçe dersi öğretim programındaki görsel okuma ve görsel sunu becerileri hakkında ilköğretim 5. sınıf öğretmenlerinden görüşler almış ve bu doğrultuda bir inceleme yapmıştır. Sonrasında ise becerilerin kazandırılmasına yönelik önerilerde bulunmuştur. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın verileri hem nicel hem nitel verilerden oluşmaktadır. Adana merkez ilçeleri çalışmanın yürütüldüğü yerlerdir. Araştırmanın katılımcılarını çalışmanın nicel kısmı için 150 öğretmen, nitel kısmını aynı grubun için 10 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmada kullanılan anket kişisel bilgilerin dışında 48 maddeden oluşmaktadır. İçeriğini programdaki görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin edinilmesine dair sorular oluşturmaktadır. Sorular kazanımlar, etkinlikler, yöntem ve teknikler, araç gereçler, ölçme ve değerlendirme gibi bölümlere yönelik olarak hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda ise görsel okuma ve görsel sunu becerilerini kazandırmak adına nelerin yapıldığı, ne gibi değişiklikler yarattığı, programda becerilerin yeterince net ifade edilip edilmediği, bu iki beceriye ait kazanımlara yönelik soruları barındırmaktadır. Araştırmanın sonucunda ise bu becerilerin öğrencilere araştırma, sorgulama, yaratıcılık, eleştirel düşünme, yorumlama kabiliyeti ve kişisel gelişim anlamında olumlu katkıları olduğunu, öğretmenlerin ise bu becerileri aktarma konusunda bir rehberliğe ihtiyaç duyduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Öğretmenler, öğrencilerin bu becerileri edinmeleri gerektiğini belirtmişlerdir.

Balun (2008) 550 ilkokul sınıf öğretmeniyle Türkçe dersi öğretim programındaki görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin kazandırılmasının etkililiğine yönelik olan araştırmasında araştırmacı tarafından geliştirilen bir anket kullanmıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Öğretmenler okulların teknolojik olarak yetersiz olduğunu belirtmiştir. Bu iki becerinin de kazandırılması gerektiğini düşünseler de ders kitaplarındaki etkinliklerin yetersiz olduğunu ve uygulama esnasında hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin bu iki beceri sayesinde kendilerini ifade etmede, girişimci olmada ve iletişim kurmada daha iyi oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Arslan (2008) çalışmasında Türkçe dersi öğretim programının öğretmenler tarafından ne ölçüde uygulandığını araştırmıştır. Türkçe dersi öğretim programının

uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri araştırmacı tarafından geliştirilen bir anket aracılığıyla alınmıştır. Araştırma tarama modeline göre yapılandırılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öğretim teknolojileri ve materyallerini olması gerektiği kadar kullanmadığı, süreç temelli bir değerlendirme yerine daha çok değerlendirme yöntemlerinin yeterince kullanılmadığı ve daha çok sonuç odaklı bir değerlendirme yapıldığı, yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak etkinliklerin, yöntem ve tekniklerin pek kullanılmadığı, okulların fiziki yeterliliklerinin de durumu olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Yine sonuç olarak yapılandırmacı yaklaşımın uygulamalarının daha fazla uygulanması gerektiğine ulaşılmıştır.

Kılıçoğlu (2009) çalışmasında Türkçe dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerini almıştır. Çalışmada 20 öğretmenin görüşleri aracılığıyla mevcut problemler, programın eksiklikleri ortaya konmuş ve problemlerin çözümüne dair önerilerde bulunulmuştur. Araştırmanın sonucunda öğretmenler yeni programın dört temel dil becerisini geliştirmede etkili olduğunu, anlaşılır olduğunu fakat kazanımların öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini ve ihtiyaçlarını tam olarak karşılamadığını, zaman zaman araç gereçlerin bulunma durumunda ve dil bilgisinin öğretiminde problemler yaşandığını, ölçme değerlendirme yöntemlerinin zaman kaybettirici olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler ek olarak kılavuz, ders ve çalışma kitabındaki etkinlikleri basit, yetersiz, birbirini tekrar eden ve pek de çeşitlendirilmeyen etkinlerin bulunduğu ve bunların değiştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Metinlerin ve etkinliklerin derste süre de göz önünde bulundurularak daha ilgi çekici ve birden çok beceriyi geliştirmeye yönelik olarak düzenlenmesi gerektiğini bildirmişlerdir. Ölçme değerlendirme araçlarının kullanılabilmesi için vakit almayacak ve doğru değerlendirmeler yapacak şekilde tasarlanması, araç gereçlerin seçiminde de her okulun ulaşabileceği araç gereçlerin seçilmesi gerektiği önerilmiştir.

Kaymakamoğlu (2010) çalışmasında ilköğretim Türkçe dersi öğretim programına ilişkin ilköğretim müfettişleri, okul yöneticileri ve öğretmen görüşlerini alıp farklı değişkenlere göre bir karşılaştırmasını yapmıştır. Araştırma tarama modeline göre yapılandırılmıştır. Araştırmada araştırmacı tarafından geliştirilen bir ölçme aracı kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda müfettiş, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Müfettiş, öğretmen ve yöneticilerin Türkçe öğretim programının öğelerine (kazanım, içerik,

eğitim öğretim süreci ve değerlendirme) göre programı kısmen uygun buldukları görüşüne ulaşılmıştır. Programdaki içerik ve kazanımların uygunluğunda ise öğretmenlerin sınıf mevcuduna göre bir değişiklik görülmüş, sınıf mevcudu az olan sınıfın öğretmenlerinin daha uygun bulduğu ortaya çıkmıştır.

Menteşe (2013) çalışmasında Türkçe dersi öğretim programına dair öğretmen görüşlerini almıştır. Araştırma tarama modeline göre yapılandırılmıştır. 98 Türkçe öğretmenine araştırmacı tarafından geliştirilen bir anket uygulanmış ve içlerinden 12 öğretmenle görüşme yapılmıştır. Araştırmadaki ankette Türkçe dersi öğretim programında yer alan amaç ve kazanımlar, tema ve içerik, öğretim durumu, ölçme ve değerlendirme alanlarına dair sorular sorulmuştur. Görüşme formunda ise öğretmenliğe, ders planına, Türkçe öğretim programlarına dair sorular sorulmuştur. Araştırmanın sonucunda Türkçe dersi öğretim programındaki kazanımların, temaların ve tema içeriklerinin, öğretim yöntem ve tekniklerinin, ölçme ve değerlendirme gibi program öğelerinin önemli olduğunu; ancak programdaki bu öğelerin öğretmenlerin yeterli düzeyde gerçekleştirmediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin uygulama sürecinde; programdaki yeniliklere dair gerekli bilgiye sahip olmadıkları, öğrencilerin düzeylerinin eşit olmaması, ders materyallerini yeterli bulmamaları gibi farklı problemlerle karşılaştığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin programa dair yeterli bilgiye sahip olabilmesi için hizmet içi eğitim seminerlerinin yapılması gerektiği belirtilmiştir.

Dur (2014) ilköğretim ikinci kademe öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin yenilenen Türkçe programı ve programın uygulanmasıyla ilgili görüşleri ile uygulanması sırasında karşılaştıkları sorunları ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerini belirlemek ve değerlendirmek istemiştir. Öğretmenlerin okuma, konuşma ve yazma kazanımları ile ilgili olumlu fakat dinleme/izleme kazanımları ile ilgili kısmen olumlu görüş bildirdiği belirlenmiştir. Öğretmenler, Türkçe programının etkinlik ve ara disiplinler boyutuyla ilgili olumlu görüştedirler fakat ara disiplinlerin uygulanmasında bazı sorunlarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Programın dil bilgisi boyutuna olumlu ancak ölçme değerlendirme boyutuna kısmen olumlu görüş bildirmişlerdir. Öğrencilerin ise Türkçe derslerindeki etkinlikler ve ölçme değerlendirme uygulamaları ile ilgili olumlu görüşte olmalarına rağmen, ölçme değerlendirme uygulamalarıyla ilgili bazı sorunlarla karşılaştıkları ve yeterli şekilde gerçekleştirmedikleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin, Türkçe derslerindeki dil bilgisi

uygulamalarına ilişkin kısmen olumlu görüşte oldukları tespit edilmiştir. Araştırmada velilerin Türkçe derslerine ait uygulamalarla ilgili olumlu görüşte oldukları ancak bitişik eğik yazı ve bitişik eğik yazının uygulanmasına ilişkin olumsuz görüşte oldukları tespit edilmiştir.

Programların karşılaştırılmasına yönelik araştırmalar (Erdem, 2007; Altunkeser ve Coşkun, 2017) şunlardır:

Erdem (2007) çalışmasında Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı, eski programı ve İrlanda Ana Dili Öğretim Programı'nı karşılaştırmıştır. Araştırma nitel bir şekilde yapılandırılmıştır ve tarama modeli kullanılmıştır. Ana dili öğretim programları arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları ortaya koymak amacıyla tasarlanmıştır. Yeni program ve eski program arasındaki farklar ortaya konmuş değişen beceriler saptanmıştır. Yeni programda daha geniş kapsamlı ve daha kalıcı bir öğrenmenin hedeflendiği söylenmiştir. Görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin eklenip estetik değerlere önem verme ve yapıcı düşünme becerileri çıkarılmıştır. Yeni programdaki beceriler içinde bulunan yüzyılın ihtiyaçlarına göre düzenlenmiş bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, metinler arası okuma, sosyal ve kişisel değerlere önem verme şeklinde yer almıştır. Eski programda var olan dil bilgisi ayrı bir alan olmaktan çıkarılıp diğer alanlar içinde yayılmıştır. Diğer alanlarda yeni programın eski programın eksikliklerini kapattığı ortaya konmuştur. İrlanda ana dili öğretim programı ve yeni Türkçe öğretim programına bakıldığında ise amaç, içerik, öğrenme öğretme süreci, açısından benzerlikleri olduğu fakat ölçme ve değerlendirmede her iki programın da eksik olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Altunkeser ve Coşkun (2016) 2009 ve 2015 yıllarında hazırlanan Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırılması ve değerlendirilmesi adlı çalışmasında belge analizi tekniği kullanılarak benzerlikler ve farklılıklar değerlendirilmiştir. Sonuçta, 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda okuma yazma sürecinde harf gruplarının farklı olarak gruplandırıldığı, bazı harflerin yazım şekillerinde ve yazım özelliklerinde değişikliğe gidildiği saptanmıştır ve öğrenme alanların değişmesiyle birlikte kazanımlarda değişmiş ve bunlar sınıf seviyesine göre yeni programda belirtilmiştir.

Öğrenme alanlarına, dil bilgisine ve kazanımlarına yönelik araştırmalar (Karakoç Öztürk, 2008; İtmeç, 2008; Şişmanoğlu, 2009; Hezen, 2009; Bağcı

Ayrancı, 2010; Şekerci, 2011; Açmaz, 2011; Er, 2011; Çelikkıran, 2012; 2013; Güzel ve Karadağ, 2013; Tuzlukaya, 2013; Erden, 2014; Zevfi, 2015; Özyurt Aydemir, 2016; Aldıg, 2016; Ersoy, 2017) şunlardır:

Karakoç Öztürk (2008) 6. sınıf Türkçe öğretmenlerinin Türkçe dersi öğretim programındaki okuma öğrenme alanına dair görüşlerinin ne olduğuna dair bir araştırma yapmıştır. Çalışma Adana merkez ilçelerinde yürütülmüştür. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın verileri hem nicel hem nitel verilerden oluşmaktadır. 214 Türkçe öğretmene araştırmacı tarafından geliştirilen bir anket uygulanmış ve içlerinden 17 tanesiyle de görüşme yapılmıştır. Araştırmada programın unsurlarına (amaç ve kazanımlar, temalar, etkinlikler, programda kullanılması önerilen yöntem ve teknikler, araç gereçler ve ölçme değerlendirme) yönelik bir değerlendirme yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda programın amacının uygun olduğunu, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik hazırlandığını, amaç ve kazanımlardan beklenenlerin net bir şekilde ifade edildiğini belirtmiştir. Öğretmenler uygulama sürecinde öğrencilere okuma kazanımlarının bir kısmını kazandıramadığını, ders kitabı ve araç gereçlerin yetersiz olduğunu değerler ve millî kültüre dair temaların eklenmesi gerektiğini söylemişlerdir. Ölçme ve değerlendirme kısmında ise sınav, proje ve performans değerlendirilmesi yapılmasını olumlu bulsalar da külfet olarak görmektedirler. Türkçe dersinin kalitesinin artırılması için teknolojik anlamda okulların geliştirilmesi gerektiğini, sınıf mevcudunun azaltılması gerektiğini söylemişlerdir.

İtmeç (2008) çalışmasında ilköğretim 6. sınıf Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine göre hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın, dil bilgisi öğrenme alanını değerlendirmiştir. Çalışma tarama modeline göre yapılandırılmıştır. Araştırmada dil bilgisine yönelik olarak oluşturulan kazanımlar, etkinlikler, yöntem ve teknikler, araç gereçler, ölçme ve değerlendirme ile ilgili alanlarda öğretmenlerin görüşleri alınmıştır. Adana merkez ilçelerindeki 151 öğretmene anket uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin kazanımları öğrenci düzeyine uygun buldukları, araç gereç kullanımında ve ders anlatımında geleneksel bir yol izledikleri sonucu ortaya konmuştur.

Şişmanoğlu (2009) çalışmasında 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerini Türkçe dersi öğretim programının amaç ve kazanımları doğrultusunda incelemiştir. Türkçe dersi öğretim programının amaç ve hedeflerine ne ölçüde

ulaşılabildiği saptanmak istenmiştir. Araştırma tarama modeline göre yapılandırılmıştır. Öğrencilerin kompozisyonları ve kendi yazılı anlatımlarını değerlendirdikleri anketten yararlanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin yazma becerileri genel olarak başarılı düzeyde bulunmuştur.

Hezen (2009) alışmasında Türkçe dersi ğretim programının ögelerinin temel dil becerilerini ne ölçüde geliştirdiğini belirlemeye çalışmıştır. Araştırma yarama modeline göre yapılandırılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen bir ölçek kullanılmıştır. Becerilerin uygunluğu incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda programda ve kılavuzda lme ve değerlendirme kısmına yönelik açıklama ve örneklerin eksikliği mevcuttur. Temel becerilerden en çok eleştirel düşünme becerisini geliştirmeye uygun olduğu, en az girişimcilik becerisini geliştirmeye uygun olduğu ve sınıf düzeyleri açısından en çok 4. sınıf düzeyindeki temel becerileri geliştirmeye uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bağcı Ayrancı (2010) alışmasında ilköğretim Türkçe dersi ğretim programı ve ğretmen kılavuz kitabındaki dil bilgisi öğrenme alanı üzerine bir karşılaştırma yapmıştır. Programın ve ğretmen kılavuz kitabının etkililiğine ve uygulanabilirliğine dair ğretmen görüşleri alınmıştır. Araştırma tarama modeline göre yapılandırılmıştır. Araştırma da veriler anket aracılığıyla 41 öğretmenlerden toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda ğretmen kılavuz kitabı ile Türkçe ğretim Programı'ndaki dil bilgisi öğrenme alanı arasında uyumsuzluklar olduğu saptanmıştır. Dil bilgisi öğrenme alanının programa göre yeniden düzenlenmesi ve uyumsuzlukların giderilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

şekerci (2011) alışmasında ilköğretim Türkçe dersi ğretim programındaki dil bilgisi öğrenme alanının ğrenci düzeyine uygunluğunu, lme ve değerlendirmenin nasıl yapıldığını ve ğretim sürecinde karşılaşılan problemlerin neler olduğunu incelemiş ve ğretmen görüşlerini almıştır. Araştırma tarama modeline göre yapılandırılmıştır. Öğretmenler araştırmanın sonucunda kazanımları ğrenci düzeyine uygun bulduklarını, dinleme/izleme alanında sıkıntı yaşamadıklarını, yazama alanında sıkıntı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin kıdem değişkenine göre ise ilk 10 yılın içerisindeki öğretmenlerin alternatif lme ve değerlendirme yöntemlerini daha çok benimsedikleri tespit edilmiştir. Eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmenlerin ülkemizdeki mevcut sınav sisteminin dil bilgisi ğretiminde işlevsel olmadığına dair görüşleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Açmaz (2011) çalışmasında Türkçe dersi öğretim programında bulunan okuma, yazma, konuşma, dinleme/izleme, görsel okuma ve görsel sunu becerileri hakkında öğretmen görüşleri alarak bir değerlendirme yapmıştır. Araştırmada araştırmacı tarafından geliştirilen anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin kazanımları genel olarak uygun bulduğu, metinlerden bazılarının gereğinden uzun ve bilinmeyen kelimeleri içerdiğini, benzer konuları içeren metinlerin değiştirilmesi gerektiğini, etkinlik sayısının azaltılıp ev ve oku için ayrı ayrı etkinlikler hazırlanması gerektiğini, bireysel ve sosyoekonomik farklılıkların giderilmesi gerektiğini, sınıfların kalabalık ve teknik donanım açısından yetersiz olmasının geleneksel yöntemleri kullanmaya sevk ettiğini, alternatif değerlendirme yöntemleri hakkında bilgi eksiklerinin olduğunu, teknoloji okuryazarlığı ile ilgili hizmet içi eğitim verilmesi gerektiğini, dil bilgisi konularından bazılarının bursluluk sınavı gibi sınavlarla uyumlu olmadığını belirtmişlerdir.

Er (2011) çalışmasında ilköğretim Türkçe dersi öğretim programını dinleme/izleme öğrenme alanı üzerinde bir inceleme yapmıştır. Araştırmada programın amaç ve kazanımları, hazırlanan etkinlikleri, kullanılan yöntem ve teknikleri, mevcut araç gereçleri son olarak da ölçme ve değerlendirmeyi nasıl gerçekleştirdiklerine dair Türkçe öğretmenlerinin görüşleri alınmıştır. Araştırma tarama modeline göre yapılandırılmıştır. Araştırmanın bulguları nicel ve nitel yöntemler kullanılarak oluşturulmuştur. Nicel kısım için araştırmacı tarafından geliştirilen dinleme/izleme anketi oluşturulmuş, nitel kısım içinse öğretmenlerin bir kısmıyla görüşme yapılmıştır. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu amaç ve kazanımların dinleme/izleme becerilerini geliştirmede etkili ve toplumun ihtiyaç ve beklentilerine uygun, amaç ve kazanımların açık ve anlaşılır, kazanımların ulaşılabilir olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler öğrencilere alışkanlık kazandırmada en çok zorlandığını belirtirken, temaları yeterli bulduklarını, öğrencilerin günlük hayatlarıyla ilişkili olan temaların öğrencilerin daha çok ilgisi çektiğini söylemişlerdir. Araç gereç kullanımında ise ders kitaplarının dışına pek çıkmadıkları görülmüştür. Öğretmenlerden bazıları dinleme/izleme öğrenme alanındaki ölçme araçlarını kullanmanın zor olduğunu, dersin daha etkili olması için dinleme/izleme metinlerinin artırılmasını, aile eğitimlerinin yapılması gerektiğini, etkinlik sayılarının azaltılması gerektiğini, ilgi çekici metin türlerinin konulmasının

gerektiğini, sürenin artırılıp bölgelerin özelliklerine göre farklı farklı kitapların hazırlanması gerektiğini ortaya koymuşlardır.

Çelikkıran (2012) çalışmasında Türkçe dersi öğretim programında yer alan “Okuduğu Metni Anlama ve Çözümleme” başlığı altında yer alan 31 kazanımı yapılandırmacı yaklaşıma göre değerlendirmiştir. Araştırma tarama modeline göre yapılandırılmıştır. Araştırmanın sonucunda kazanımların çoğunun yapılandırmacı yaklaşıma uygun olduğuna ve bu kazanımların Türkçe dersinde okuduğunu anlama ve çözümleme becerisini olumlu yönde geliştirdiğine ulaşılmıştır.

Güzel ve Karadağ (2013) çalışmasında da, Türkçe dersi öğretim programında yer alan anlatma becerilerini incelenmiştir. Kazanımların bir kısmının konuşma ve yazma öğrenme alanının özelliklerini tam olarak yansıtmadığı, kazanımlarda ifade yanlışlıkları olduğu, bazı kazanımların çok genel bazılarının ise çok ayrıntılı olduğu ve bazı kazanımların da amaca yönelik olmadığı saptanmıştır.

Tuzlukaya (2013) çalışmasında Türkçe dersi öğretim programında yer alan “Okuduğu Metni Anlama ve Çözümleme” başlığı altında yer alan 31 kazanımı 6. sınıf öğrencilerinin kazanımlara ulaşma düzeyini değişkenlere göre değerlendirmiştir. Araştırma tarama modeline göre yapılandırılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin kazanımların yarısından fazlasının iyi bir başarı düzeyinde olduğu, diğer kazanımlarda ise başarı düzeylerinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin sosyoekonomik düzeyine bakıldığında alt, orta ve üst düzey olarak sınıflandırılmış başarı durumları üst düzey en başarılı, orta düzey orta başarılı, alt düzey ortalamanın biraz üstünde başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet açısından ise kadınların erkeklerden daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Erden (2014) çalışmasında Türkçe dersi öğretim programında konuşma eğitiminin kazandırılması için yer alan yöntem ve tekniklere dair öğretmen görüşlerini almıştır. Araştırma tarama modeline göre yapılandırılmıştır. Öğretmenlerin konuşma beceri alanı için belirlenen yöntem/tekniklerini uygulamadaki yeterlilik seviyelerine, kullanma sıklıklarına, yöntem ve teknikleri neye göre seçtiklerine, belirtilen yöntem ve tekniklerin sınıflar açısından hangi düzeyde etkili olduğuna, uygulama esnasında karşılaştıkları problemlere yönelik görüşleri alınmıştır. Öğretmene anket uygulanmış, içlerinden bir kısmıyla görüşme yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin konuşma becerisi alanında

yeterince bilgi sahibi olmadığı, uygulama sürecine yöntem ve teknikleri yansıtamadıklarını, yöntem ve tekniklerden soru cevap, güdümlü konuşma ve beyin fırtınasının kullanıldığını; güdümlü konuşma, empatik konuşma, serbest konuşmanın çok az kullanıldığını, zaman almayan, kolay uygulanabilen yöntem ve tekniklerin kullanıldığını tespit etmiştir. Öğretim sürecinde konuşma becerisi kazandırılırken pek çok sorunun yaşandığını fakat öğretmenlerin Türkçe dersine gereken önemi göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Zevfi (2015) ortaokul (5, 6, 7, 8. sınıf) Türkçe ders kitaplarının Türkçe dersi öğretim programında yer alan temel beceriler açısından incelenmiştir. Sonuç olarak, Türkçe ders kitaplarında temel becerilerin metinlerde dengeli olarak dağılım göstermediği, temel becerilerden “eleştirel düşünme” becerisinin diğer temel becerilere oranla tüm ders kitaplarında daha yoğun olduğu; bu becerinin en fazla ($f=144$) MEB 8. sınıf ders kitabında olduğu görülmüştür. “Yaratıcı düşünme” becerisinin en çok MEB 7. sınıf ($f=60$); “iletişim kurma” becerisinin MEB 7. sınıf ($f=123$); “problem çözme” becerisinin MEB 6. sınıf ($f=29$); “araştırma” becerisinin MEB 7. sınıf ($f=36$); “karar verme” becerisinin MEB 5. sınıf ($f=23$); “bilgi teknolojilerini kullanma” becerisinin MEB 5. sınıf ($f=11$) ve “girişimcilik” becerisinin MEB 5. sınıf ($f=74$) ders kitabında olduğu saptanmıştır. Tüm ders kitaplarında eleştirel düşünmenin en çok frekans değerine sahipken, “bilgi teknolojilerini kullanma” becerisi tüm ders kitaplarında en az değere ($f=27$) sahiptir.

Özyurt Aydemir (2016) çalışmasında Türkçe dersi öğretim programının görsel okuma ve sunu becerilerini geliştirmesi açısından bir incelenmesini yapmıştır. Araştırma betimsel tarama modeline göre yapılandırılmıştır. Araştırmada; 4. sınıf Türkçe dersi için hazırlanan öğrenci çalışma kitabında yer alan görsel okuma ve sunu kazanımlarına yönelik etkinliklerin dengeli bulunmamıştır. Öğrencilerin yarısının 4. sınıf Türkçe dersi görsel okuma ve sunu kazanımlarını gerçekleştirme konusunda kendilerini yeterli gördüğü ve öğrencilerin görsel okuma ve sunu becerilerini geliştirmede yeterli oldukları saptanmıştır.

Aldıç (2016) tarama modeline göre yapılandırılmış araştırmasında; öğretmen görüşlerine göre Türkçe dersi dinleme/izleme alanı kazanımlarının yaratıcı düşünme becerisine katkısı olduğu saptanmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan ve öğretmenlere yöneltilen görüşme yoluyla elde edilen bilgiler de sayısal sonuçları desteklemektedir.

Ersoy (2017) 5. sınıf Türkçe dersi öğretim programında yer alan okuma öğrenme alanı kazanımlarına ilişkin öğretmen görüşleri adlı çalışmasında tekil araştırma modeli kullanılarak seçilen çalışma grubundaki öğretmenlerden yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak veriler alınmıştır. Sonuçlara göre öğretmenler okuma öğrenme alanında yer alan kazanımların 5. sınıf öğrencisinin düzeyinin üstünde olduğu bundan dolayı uygulamada zorlukların yaşandığını belirtmiştir. 5. sınıf öğrencileri Piaget'in zihinsel gelişim dönemlerinden somut işlemler döneminde olduğu için sorgulama, eleştirel düşünme, soyut düşünme ve olaylardan düşünceleri soyutlama gibi becerileri istenen düzeyde kazanmaları beklenmemelidir.

Programa göre hazırlanan kitaplara, metinlere ve etkinliklere yönelik araştırmalar (Durukan, 2008; Alkan, 2009; Doğu, 2009; Özçakmak, 2011; Tosunoğlu ve Demir, 2014) şunlardır:

Durukan (2008) tarama modeline göre yaptırdığı çalışmasında Türkçe dersi öğretim programını programa yönelik olarak hazırlanan 2007/2008 Eğitim ve Öğretim Yılı'nda kullanılan üç yayınevinin ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve kılavuz kitabı temel dil becerilerine yönelik hedefler ve kazanımlar boyutunda değerlendirmiştir. Araştırmanın sonucunda dil becerilerinin gelişmesinde kazanımların eksik olduğu, etkinliklerin okuma ve dinleme/izleme becerilerini geliştirmede yetersiz kaldığını sürecin ileri düzeyde bir öğretim gerçekleştirmediğine ulaşılmıştır.

Alkan (2009) Türkçe dersinin öğretim programını metin işleme sürecine yönelik; öğretmen ve öğrenci görüşleri, bilgi düzeyi ve uygulamaları boyutunda değerlendirmiştir. Çalışmada bilgi testi, anket ve görüşme formu kullanılmış ve ders gözlemleri yapılmıştır. Öğretmenlerin metin işleme süreçlerini tam olarak yerine getirmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Yine öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda, bazı metinlerin öğrenci düzeyine uygun olmadığını, metin işleme sürecinde tekrara düştüğünü, metinleri işlerken süre anlamında zorluk yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin ise Türkçe dersinden keyif aldığı, derse yönelik ön hazırlık yaptıkları, metinlerden bazılarını anlamakta güçlük çektiklerini, derste edindiklerini okul dışında da uygulayabildiklerini, ödev konusunda birtakım güçlükler yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Doğu (2010) çalışmasında Türkçe dersi öğretim programındaki kazanımların gerçekleştirilmesi için ilköğretim 6. sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma kitabında yer alan etkinliklerin uygulanabilirliği hakkında Türkçe öğretmenlerinin görüşlerini alarak bir değerlendirme yapmıştır. Araştırma tarama modeline göre yapılandırılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen bir anket aracılığıyla öğretmen görüşleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin çalışma kitabında yer alan etkinlikleri yeterince incelemedikleri ve etkinliklerin sahip oldukları ve sahip olmaları gereken nitelikleriyle ilgili gerekli bilgi birikiminde olmadıkları, net yorumlar yapamadıkları saptanmıştır. Yine öğretmenler etkinliklerin bir kısmının iyi, bir kısmının da sorunlu olduğunu belirtmişlerdir. Metin türlerine yönelik etkinliklerin, temel dil becerilerine yönelik etkinliklerden daha çok probleme sahip olduğu bir diğer sonuçtur.

Özçakmak (2011) çalışmasında ilköğretim Türkçe dersi öğretim programına uygun olarak hazırlanan ders kitabındaki yazma etkinliklerine dair öğretmen görüşlerini almıştır. Araştırma tarama modeline göre yapılandırılmıştır. Araştırmada öğretmenlerden görüş alınırken Koza Yayınları'na ait 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe öğrenci çalışma ve öğretmen kılavuz kitaplarındaki 83 etkinlik kullanılmıştır. Her sınıf düzeyi için ayrı bir ölçek geliştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda yazma etkinliklerinden 33'ünün anlaşılabilir, uygulanabilir, düzeye ve amaca uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yazma etkinliklerinden 23'ünün anlaşılabilir, uygulanabilir, düzeye ve amaca uygun olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Etkinliklere değişkenler açısından bakıldığında cinsiyette erken öğretmenlerin, kıdemde 16 yıldan fazla süredir çalışan öğretmenlerin, mezun olunan okul olarak bakıldığında ise eğitim fakültesi mezunlarının etkinlikleri anlaşılabilir, uygulanabilir, düzeye ve amaca uygun olma gibi durumlarının daha olumlu düşünmekte olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tosunoğlu ve Demir (2014) 5. sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma kitabındaki etkinliklerin dil öğrenme alanlarına ve taksonomiye göre değerlendirilmesi adlı çalışmasında belge analizi metodu kullanılarak Türkçe dersi öğretim programında belirtilen öğrenme alanlarına ve Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmiştir. 5. sınıf Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitabı'ndaki etkinlikler sınıflandırılmış, Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki öğrenme alanlarına göre dağılımları araştırılmış ve sonra etkinlikler Bloom taksonomisindeki öğrenme alanları ve alt basamakları açısından değerlendirilmiştir. Sonuç olarak, 5. sınıf Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma

Kitabı'ndaki etkinliklerin %87.77 oranında bilgi ve kavrama düzeyinde olduğu ve öğrenci çalışma kitabının dil ve beceri eğitimi açısından yeterli düzeydeki etkinlikleri içermediğini göstermiştir.

Programdaki ölçme ve değerlendirmeye yönelik araştırmalar (Çakmak Akata, 2009; Yiğit, 2013; Keray Dinçel, 2016) şunlardır:

Çakmak Akata (2009) çalışmasında ilköğretim Türkçe öğretmenlerinin Türkçe dersi öğretim programının ölçme ve değerlendirme kısmını ne ölçüde etkili kullanıp kullanmadıklarını belirlemeye çalışmıştır. Araştırma tarama modeline göre yapılandırılmış, 50 öğretmenden görüş alınmış ve görüşlerinin belirlenebilmesi için araştırmacının geliştirdiği bir anket kullanılmıştır. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmede süreç değerlendirme gözlem formu, öz, akran ve grup değerlendirmelerinin eşit düzeyde kullanılmadıkları görülmüştür.

Yiğit (2013) çalışmasında Türkçe dersi öğretim programında yer alan alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinin işlevine kullanım sıklıklarına göre öğretmen görüşlerini değerlendirmiştir. Araştırma tarama modeline göre yapılandırılmıştır. 123 öğretmene anket uygulanmış, içlerinden 13 tanesiyle görüşme yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin programda yer alan alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini işlevsel buldukları ve en çok performans görevi ile proje kullandıkları en az ise öz değerlendirme, akran değerlendirme ve tutum ölçeğini kullandıkları tespit edilmiştir. Grup değerlendirmelerinde ise öğretmenlerin her öğrenciyi eşit değerlendirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerini uygularken haftalık Türkçe ders saatlerinin az olduğunu, sınıfların uygulamalar için olarak fazla kalabalık olduğunu, okulun ve sınıfların fiziki imkânlarının yeterli olmadığını, sınıfın kalabalık olmasından dolayı uygulama sürecinde sıkıntı yaşandığını ve uygulamaların karmaşık olmasından kaynaklı olarak pek uygulanmadığını belirtmişlerdir.

Keray Dinçel (2016) çalışmasında Türkçe dersi öğretim programındaki anlama becerilerine dair ölçme ve değerlendirme hakkında öğretmen görüşlerini almıştır. Araştırma nitel bir şekilde yapılandırılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin sonuç odaklı bir değerlendirme yaptıklarını, programdaki ve derse yönelik hazırlanan kitaplardaki ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin pek çoğunu kullanmadıklarını, kullandıklarında ise her beceri alanı için ayrı bir ölçme ve

değerlendirmenin yapılmadığı tespit edilmiştir. Anlama becerilerine dair programdaki ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kazanımlarla, kılavuz kitapla ve çalışma kitabıyla tam olarak örtüşmediği sonucuna ulaşılmıştır. Okuma beceri alanı için değerlendirme sorularının artırılması gerektiğini, metinlerin uzun, etkinliklerin birbirinin aynı olduğunu, uygulamada zaman sıkıntısı yaşandığını, sınıf mevcudunun olması gerekenden fazla olduğunu bunun da her öğrenciye ulaşılmasını engellediği bunlara ek olarak ailenin de öğrenciye gereken desteği vermediği sonucuna ulaşılmıştır. Dinleme/izleme beceri alanında ise öğretmenler çok fazla etkinlik yaptırmadığı, programdaki ölçme araçlarını kullanmadıklarını, metinlerin öğrencilere uygun olmadıklarını, uygulamada zaman sıkıntısı yaşandığını, sınıf mevcudunun olması gerekenden fazla olduğunu bunun da zaman kaybına neden olduğunu, ölçme ve değerlendirme araçlarının çeşitlendirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın sonucunda sınıf mevcudunun azaltılıp, ölçme araçlarının çeşitlendirilip, metinlerin yeniden düzenlenip, öğretmenlere hizmet içi eğitimlerin verilip sorunların üstesinden gelinebileceği belirtilmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde sırasıyla araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler sunulmuştur.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yaklaşımı ile desenlenmiştir. Durum çalışması yaklaşımı, alanyazında örnek olay incelemesi (bkz. Dünder ve Akyol, 2014; Koçbeker ve Saban, 2005) olarak da kullanılmaktadır. Kimi araştırmacıların (bkz. Nilgün, 2010) iki ismi bir arada kullandığı da görülmüştür. Bu araştırmada durum çalışması ismi kullanılmıştır.

Durum çalışması yaklaşımı, gerçek yaşamla ilişkili deneyimleri derinlemesine ele alan bir desendir (Creswell, 2013; Merriam, 2013; Patton, 2014; Stake, 2006; Yıldırım ve Şimşek, 2013; Yin, 2009). Bu yüzden de durum çalışması yaklaşımı; hastalıklarla ilgili deneyimler (Allotey, Allotey-Reidpath ve Reidpath, 2018; Petricca, Asfaw, Berta, Gibson ve Pain, 2018; Tórtora ve Ares, 2018; Tu ve Tu, 2018), yükseköğretimle ilgili çalışmalar (Greco, Bernadowski ve Parker, 2018; Yesufu, 2018), teknolojinin etkileri (Chen, Link ve Oliver, 2018; Khan Rai, Naeem ve Sadaf, 2017; Toma, Secundo ve Passiante, 2018) gibi birçok farklı konunun desenlenmesine yardımcı olmuştur. Bu konulardan bir diğeri ise eğitimidir.

Bireyi merkeze alan ve günlük yaşam deneyimlerine odaklanan durum çalışması eğitimle ilgili çalışmalarda, öğretim sürecinin daha verimli hâle getirilmesinde önemli yere sahiptir (Rose ve Shevlin, 2016). Bu yüzden öğretim sürecinin incelenmesini amaçlayan bu çalışma, durum çalışması ile desenlenmiştir. Durum çalışmasında amaçlanan, bir durumun ayrıntılı bir tanımını yapmak ve analizini gerçekleştirmektedir (Pearson, Albon ve Hubball, 2015).

Bu çalışmada, durum, 5. sınıf Türkçe dersi öğretim sürecinin öğretmen ve öğrenci deneyimlerine dayanarak incelenmesidir. Bir durum çalışmasında analiz birimi bir kişi, olay veya program olabilir (Pearson, Albon ve Hubball, 2015). Bu çalışmada analiz birimi, Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018) uygulama sürecidir.

Bu uygulama süreci Türkçe öğretmenlerinin ve 5. sınıf öğrencilerinin deneyimleriyle ortaya koyulmaya çalışmıştır.

Yapılan çalışmalarda durum çalışmasının kendi içerisinde çeşitlere ayrıldığı görülmektedir. Aşağıda alanyazında öne çıkan sınıflamalara tarihsel sırayla yer verilmiştir:

Lijphart (1971)'a göre durum çalışması, yorumlayıcı, hipotez geliştiren, teoriyi doğrulayan, teori hakkında bilgilendiren ve uç konular olmak üzere dörde ayrılır.

Eckstein (1975) durum çalışmasını; bireysel özelliklere odaklanan, disiplinli, sezgisel, güvenilirlik araştırması, önemli vaka araştırmaları olarak gruplar.

Stake (1995), durum çalışmasının içsel, araçsal ve kolektif olarak üç tipi olduğunu savunur.

McDonough ve McDonough (1997)'a göre durum çalışmaları, değerlendirici ve yorumlayıcı olarak ikiye ayrılır.

Yukarıda görüldüğü üzere durum çalışması farklı araştırmacılar tarafından değişik gruplara ayrılmıştır. Bu gruptamanın belirleyicisinin araştırmanın amacı olduğu söylenebilir. Bu gruplamaların yanı sıra Yin (1984'den akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013) durum çalışmasının dört tipi olduğunu öne sürmüştür. Bu durum çalışması çeşitleri şunlardır: “Bütüncül tek durum deseni, iç içe geçmiş tek durum deseni, bütüncül çoklu durum deseni, iç içe geçmiş çoklu durum deseni.”. Bu araştırmanın deseni Yin (1984) tarafından ortaya atılan durum çalışması görüşlerine dayanmaktadır; çünkü Yin (1984), durum çalışmasını kategorize ederken durumları ve amacı ilişkilendirmiştir. Ayrıca durum çalışmasının türlerini, alanyazındaki diğer görüşlere göre daha net ayrıştırmasından dolayı da tercih edilmiştir. Yin (1984)'in dört durum çalışması hakkında şunlar söylenebilir:

Bütüncül tek durum deseni: Araştırmanın tek bir amacının olduğu ve tek bir birimin analizini ele alan çalışmalarda kullanılır.

İç içe geçmiş tek durum deseni: Araştırmanın tek bir amacının olduğu ve bir birimi, alt birimleriyle ele alan araştırmalardır.

Bütüncül çoklu durum deseni: Araştırmanın amacının farklı birimler ve durumlarda ele alınmasıdır. Ayrıca bu farklı birim veya durumların birbiriyle olan farklılıklarını ortaya koymaktır.

İç içe geçmiş çoklu durum deseni: Araştırmanın amacı doğrultusunda farklı birimler ve durumlar incelenirken bu birim ve durumların alt boyutlarının da sürece dâhil edildiği çalışmalardır.

Bu araştırma, iç içe geçmiş tek durum desenine uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Bu desenin seçilme sebebi, araştırmanın tek bir amaca dayanmasıdır. Bu amaç, yenilenen Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018)'nin öğretim sürecinin etkililiğini belirlemektir. Çalışmanın birimini ise belli ölçütler doğrultusunda seçilen Antalya İl merkezinde yer alan okullardır. Alt birimleri ise bu okullardaki Türkçe öğretmenleri ve 5. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmada okullar tek bir birim olarak ele alınmıştır. Türkçe öğretmenleri ve 5. sınıf öğrencileri ise alt birimleri oluşturmaktadır. Seçilen okulların birbiriyle karşılaştırılması gibi bir durum söz konusu değildir.

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcıları belirlenirken amaçlı örneklem tekniklerinden ölçüt örneklemeden yararlanılmıştır. Araştırmanın amacını göz önünde bulundurarak araştırmacı tarafından ölçütler belirlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu ölçütler; velilerin ve okul yönetiminin araştırmaya istekli olması, okulların Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan liseye geçiş sınavlarında göstermiş olduğu başarılar ve Türkçe öğretmenlerinin çalışmaya gönüllü olarak katılmasıdır. Ayrıca okullardaki Türkçe öğretmenlerinin yenilenen Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018)'ni 5. sınıflarda uyguluyor olması ölçütler arasında yer almaktadır. Bu ölçütler doğrultusunda öncelikle Antalya İl Millî Eğitim Müdürlüğünden ortaokulların bir önceki yıl liseye giriş sınavlarında göstermiş oldukları akademik başarıları öğrenilmiştir. Bu başarılar göre okulların sıralamalarına bakılıp en düşük, orta ve yüksek başarı gösteren okullarla görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Görüşmeler sonucunda uygulama yapılacak düşük başarı (N=7), orta düzey başarı (N=6) ve yüksek başarı (N=7) gösteren 20 okul belirlenmiştir. Bu okullardaki öğretmenlere dair bilgiler Tablo 3.1.'de gösterildiği şekildedir:

Tablo 3.1.

Çalışma Grubunu Oluşturan Türkçe Öğretmenleri Hakkındaki Bilgiler

Kodu	Cinsiyeti	Yaşı	Hizmet Yılı	Lisans Mezuniyeti	Son Program ve Bir Önceki Programda Ders Verme Durumu	Dersini Yürüttüğü 5. Sınıf/lar	Sınıfın Sosyoekonomik Düzeyi	Dersini Yürüttüğü Sınıfın Mevcudu	Programla İlgili Aldığı Eğitimler
Y	E	60	36	Türk Dili	Evet	1 Tane	İyi	25	Yok
U	E	27	3	Türkçe	Evet	1 Tane	Kötü	25	Yok
Ş	K	28	1	Türkçe	Evet	1 Tane	Kötü	35	Yok
A	K	38	16	Türkçe	Evet	3 Tane	Orta	25-25-25	Yok
Ç	K	43	23	Türk Dili	Evet	3 Tane	Orta	35-35-35	Yok
İ	E	29	5	Türkçe	Evet	1 Tane	Kötü	24	Yok
B	K	51	28	Türk Dili	Evet	2 Tane	Orta-İyi	30-28	Yok
C	K	52	28	Türk Dili	Evet	2 Tane	Orta	40-40	Yok
K	K	36	15	Türkçe	Evet	1 Tane	Orta	33	Yok
T	K	34	13	Türkçe	Evet	1 Tane	Orta	34	Yok
Ö	K	33	10	Türkçe	Evet	3 Tane	Orta	30-32-32	Yok
F	E	34	12	Türkçe	Evet	2 Tane	Orta	29-34	Yok
İ	E	43	19	Türkçe	Evet	3 Tane	Orta-Kötü	29-26-22	Yok
M	K	35	10	Türkçe	Evet	1 Tane	Orta	30	Yok
E	E	44	16	Türkçe	Evet	3 Tane	İyi	44-43-41	Yok
N	K	29	6	Türkçe	Evet	2 Tane	Orta	30	Yok
H	K	35	13	Türkçe	Evet	4 Tane	Orta	30	Yok
Ö	E	49	25	Türk Dili	Evet	1 Tane	Orta	25	Yok
L	E	35	12	Türkçe	Evet	3 Tane	İyi	43-44-34	Yok
S	E	43	16	Türkçe	Evet	1 Tane	Orta	29	Yok

Tablo 3.1.'de belirtildiği üzere görüşmeye katılan/çalışma grubunda yer alan Türkçe öğretmenlerinin cinsiyetleri açısından bakıldığında 11 kadın ve 9 erkek katılımcının yer aldığı görülmektedir. Katılımcıların yaşları 27 ile 60 arasında değişmektedir. Hizmet yıllarının ortalaması 15 yıldır. Öğretmenlerin mezun olduğu lisans programları farklılaşsa da sadece 4 tanesi Türkçe Eğitimi alanının dışındadır. Öğretmenlerin tümü bir önceki programda da 5. sınıf Türkçe derslerini yürütmüş ve yenilenen Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018)'ni bir yıldır uygulamaktadır. Öğretmenler şu anki yenilenen programı en az bir en çok dört sınıfla yürütmektedir. Bu sınıfların sosyoekonomik düzeyi ağırlık olarak, 14 sınıfla, orta düzeydir. Sınıfların mevcuduna bakıldığında ise en az 22 kişilik sınıfta en çok 44 kişilik sınıfta programın yürütüldüğü görülmektedir. Öğretmenlerden hiçbiri yenilenen Türkçe dersi öğretim programına dair bir hizmet içi eğitim almamıştır.

Çalışma grubunun bir bölümünü oluşturan bu 20 Türkçe öğretmeniyle sürece dair görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu 20 öğretmenin yanı sıra 5. sınıf öğrencileri de çalışma grubunu oluşturmaktadır. Öğrenciler seçilirken yine okulların başarı durumları göz önünde bulundurulmuştur. Düşük, orta ve yüksek başarılı üç okul

belirlenmiştir. Bu okullardaki Türkçe öğretmenlerinin girmiş oldukları 5. sınıflardaki öğrenciler çalışmaya dâhil edilmiştir.

Çalışma grubuna dâhil edilen toplam öğrenci sayısı 18’dir. Bu öğrencilerden odak grup görüşmeleri sırasında detaylı veriler alınmaya çalışılmıştır. Odak gruplar oluşturulurken öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarıları ölçüt alınmıştır. Bu ölçüt doğrultusunda öğrenciler, odak grup görüşmesine düşük, orta ve yüksek başarılı olmak üzere eşit sayıda dâhil edilmiştir. Odak grup görüşlerine katılan öğrencilere dair bilgiler Tablo 3.2.’de gösterildiği şekildedir:

Tablo 3.2.

Çalışma Grubunu Oluşturan Öğrenciler Hakkındaki Bilgiler

Kodu	Öğrencinin Cinsiyeti	Öğrencinin Yaşı	Öğretmenin Cinsiyeti	Öğretmenin Yaşı	Öğretmenin Hizmet Yılı	Öğretmenin Lisans Mezuniyeti	Sınıf Mevcudu	Sınıfın Genel Sosyoekonomik Düzeyi	Okulun Genel Başarı Düzeyi
Ö1	E	11	E	44	16	Türkçe	43	Orta	İyi
Ö2	E	11	E	44	16	Türkçe	43	Orta	İyi
Ö3	K	11	E	44	16	Türkçe	43	Orta	İyi
Ö4	K	11	E	44	16	Türkçe	43	Orta	İyi
Ö5	K	11	E	44	16	Türkçe	43	Orta	İyi
Ö6	K	11	E	44	16	Türkçe	43	Orta	İyi
Ö7	E	11	E	34	12	Türkçe	29	Orta	Orta
Ö8	K	10	E	34	12	Türkçe	29	Orta	Orta
Ö9	E	10	E	34	12	Türkçe	29	Orta	Orta
Ö10	K	11	E	34	12	Türkçe	29	Orta	Orta
Ö11	E	11	E	34	12	Türkçe	29	Orta	Orta
Ö12	E	11	E	34	12	Türkçe	29	Orta	Orta
Ö13	K	11	K	38	16	Türkçe	25	Orta	Kötü
Ö14	E	11	K	38	16	Türkçe	25	Orta	Kötü
Ö15	K	11	K	38	16	Türkçe	25	Orta	Kötü
Ö16	E	12	K	38	16	Türkçe	25	Orta	Kötü
Ö17	E	11	K	38	16	Türkçe	25	Orta	Kötü
Ö18	E	10	K	38	16	Türkçe	25	Orta	Kötü

Tablo 3.2.’de belirtildiği üzere çalışma grubunda yer alan öğrenciler ders gözlemi yapılan üç okuldan seçilmiştir. Öğrencilerin cinsiyetlerine bakıldığında çalışma grubunun 10 erkek ve 10 kadın katılımcıdan oluştuğu görülmektedir. Katılımcıların yaşları 10 ile 12 arasında değişmektedir. Öğrencilerin öğretmenlerinin cinsiyetlerine bakıldığında 14 öğrencinin öğretmenin erkek, 6 öğrencinin öğretmenin kadın olduğu, hizmet yıllarının ortalamasının 14 yıl olduğu ve öğretmenlerin hepsinin Türkçe Eğitimi alanından mezun olduğu görülmektedir. Öğrencilerin öğretmenlerinin üçü de daha önceki programlarda da Türkçe dersini yürütmüştür. Bu öğretmenlerin tümünün bir diğer ortak özelliği ise yenilenen Türkçe

Dersi Öğretim Programı (2018)'nı bir yıldır uyguluyor olmalarıdır. Odak grup görüşmesine katılan öğrencilerin sınıflarının sosyoekonomik düzeyi ortadır. Üç sınıfın başarı düzeyi iyi, orta ve kötü olmak üzere üçe ayrılmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Durum çalışmalarında birden fazla veri toplama aracının kullanılması önemlidir. Bu sayede çalışmanın geçerlik ve güvenirliği arttırılabilir (Yin, 1984; Hartley, 1995'den akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu amaçla araştırmada birden fazla veri toplama aracı kullanılmıştır. Bu araçlara ve araçların geliştirilme sürecine dair bilgiler aşağıda başlıklar hâlinde sunulmuştur.

3.3.1. Öğretmenler için Geliştirilmiş Yarı Yapılandırılmış Bireysel Görüşme Formu

Bu form, Türkçe öğretmenleri için hazırlanmıştır. Öğretim sürecine dair öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Geliştirme sürecine, araştırmanın konusu temel alınarak başlanmış (Merriam,2013) ve araştırmanın amacı göz önünde bulundurularak (Glesne, 2013) alanyazın taraması yapılmıştır. Alanyazın taraması sonucunda amaca yönelik 20 soru oluşturulmuştur. Bu soruların geçerliğini denetlenmek amacıyla Türkçe eğitimcisi üç alan uzmanı, üç eğitim programcısı üç alan uzmanı, üç ölçme ve değerlendirme uzmanı ve Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda Türkçe öğretmeni olarak görev yapan üç öğretmenden görüş alınmıştır. Alan uzmanlarından gelen dönütler doğrultusunda görüşme formu yeniden düzenlenmiştir. Düzenleme sonrası görüşme formu 7 ana soru ve 17 alt sorudan oluşmuştur. Bu soruların Türkçe öğretmenlerine anlaşılır gelip gelmeyeceğini belirlemek için 6 (3 kadın, 3 erkek) Türkçe öğretmeni ile pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama için öğretmenler, çalışma grubuyla aynı özelliklere sahip; çalışma grubunun dışından olan kişilerden seçilmiştir. Pilot uygulama için öğretmenler seçilirken özellikle okulların başarı durumlarını eşit sayıda temsil eden öğretmen olmasına dikkat edilmiştir. Pilot uygulama sonrası sorularda belirlenen bazı noktalar düzenlenip forma son hâli verilmiştir. Form iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde görüşme yapılan gruba, görüşme yapılan sınıfa ve görüşme süresine dair bilgiler yer almaktadır. İkinci bölümde ise görüşme soruları bulunmaktadır. Formun

son hâli EK-1’de yer almaktadır. Görüşmeler gerçekleştirilirken ses kayıt cihazı kullanılmıştır.

3.3.2. Öğrenciler için Geliştirilmiş Odak Grup Görüşme Formu

Bu formun veri kaynağını 5. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Form, ilgili öğrencilerin öğretim sürecine dair görüşlerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Geliştirme sürecinde, öğretmenler için geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formundaki yol izlenmiştir. Öncelikle araştırmanın konusuna (Merriam,2013) ve amacına (Glesne, 2013) göre alanyazın taraması yapılmıştır. Alanyazın taraması sonucunda amaca yönelik 20 soru oluşturulmuştur. Bu soruların geçerliğini denetlenmek amacıyla Türkçe eğitimcisi üç alan uzmanı, üç eğitim programcısı üç alan uzmanı, üç ölçme ve değerlendirme uzmanı ve Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda Türkçe öğretmeni olarak görev yapan üç öğretmenden görüş alınmıştır. Alan uzmanlarından gelen dönütlerle form, yeniden düzenlenmiştir. Düzenleme sonrası görüşme formu 7 ana soru ve 45 alt sorudan oluşmuştur. Bu soruların 5. sınıf öğrencileri için anlaşılabilirliğini belirlemek amacıyla 6 (3 kadın, 3 erkek) öğrenci ile pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama için öğrenciler, çalışma grubuyla aynı özelliklere sahip; çalışma grubunun dışından olan kişilerden seçilmiştir. Öğrenciler düşük, orta ve yüksek başarılı okullardan eşit sayıda seçilmiştir. Pilot uygulama sonrası sorular tekrar düzenlenip forma son hâli verilmiştir. Form iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde görüşme yapılan gruba, görüşme yapılan sınıfa ve görüşme süresine dair bilgiler yer almaktadır. İkinci bölümde ise görüşme soruları bulunmaktadır. Formun son hâli EK-2’de yer almaktadır. Odak grup gerçekleştirilirken gruplar altışar öğrenciden oluşmuştur. Görüşme gerçekleştirilirken ses kayıt cihazı kullanılmıştır.

3.3.3. Yarı Yapılandırılmış Gözlem Formu

Bu formun veri kaynağı araştırmacıdır. Form, çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğinin arttırılmasına hizmet etmek amacıyla geliştirilmiştir. Bu veri toplama aracı sayesinde öğretim süreci gözlemlenmiştir. Form geliştirilirken öğretmenlere ve öğrencilere sorulan sorular göz önünde bulundurulmuştur. Aynı amaca hizmet eden sorular olmasına dikkat edilmiştir. Böylelikle öğretmen ve öğrenci görüşleri, gözlem formundaki verilerle karşılaştırılarak öğretim süreci hakkında daha nesnel bilgilere

ulaşılmaya çalışılmıştır. Gözlem formu için öncelikle 15 soru hazırlanmıştır. Bu sorular, öğretmen ve öğrenci görüşme formundaki tüm sorulara karşılık gelmektedir. Ardından hazırlanan bu sorular, aynı uzmanların görüşüne sunulmuştur. Uzmanlar formu, araştırmanın amacına uygunluk, soruların boyutları, çalışma grubuna uygunluk açısından incelemiştir. İnceleme sonucunda soru sayısı, 45'e çıkmıştır. Uzman dönütlerinden gelen eleştirilerle forma son hâli verilmiştir. Son durumda form, iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde, gözlemlenecek sınıf, ders ve gözlem süresi ile ilgili ayrıntılı bilgiler yer almaktadır. İkinci bölümde ise 45 tane gözlem sorusu bulunmaktadır. Form EK-3'te yer almaktadır.

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmanın bu bölümünde veri toplama süreci hakkında bilgilere yer verilmiştir. Veri toplama sürecinin nasıl gerçekleştirildiği Tablo 3.3.'te yer alan iş akış şemasında gösterilmiştir:

Tablo 3.3.

Veri Toplama Sürecine Yönelik İş Takvimi

İşlem Sırası	İşlem	Veri Toplama Aracı	Tarih
1.	Araştırma için Antalya İl Millî Eğitim Müdürlüğünden uygulama izninin alınması	-	28.03.2018 11.04.2018
2.	Yarı yapılandırılmış görüşme formlarına ve gözlem formuna dair pilot uygulamaların yapılması	Yarı yapılandırılmış görüşme formu Odak grup görüşme formu Ders gözlem formu	18.03.2018
3.	Uygulama okulundaki öğretmenlerle görüşmelerin yapılması	Yarı yapılandırılmış görüşme	24.04.2018 14.05.2018
4.	Görüşmeler için öğrenci velilerine izin formunun imzalatılması	Veli izin formu	02.05.2018 15.05.2018
5.	Uygulama okulundan seçilen öğrencilerle görüşmelerin yapılması	Odak grup görüşmesi	10.05.2018 30.05.2018
6.	Ders gözlemlerinin yapılması	Ders gözlem formu	02.05.2018 08.06.2018

Tablo 3.3.'te görüldüğü üzere araştırmacı dersle ilgili altı hafta boyunca üç okulda sınıf içi ve sınıf dışı gözlemler yapmıştır. Türkçe derslerinde Doğa ve Evren temasının işlendiği günler boyunca sınıflarda gözleme devam edilmiştir. Ders

gözlemleri uygulama okullarında her bir ders için ders öncesi ve ders sonrası ortalama 50 dakikadır. Her bir gözlem okulunda ders gözlemleri altı hafta boyunca devam etmiştir. Görüşmeler ise gözlem okullarıyla ve birlikte belirlenen diğer okullarla öğretmenlerin derslerinin olmadığı gün ve saatlerde görüşmeye katılan öğretmenlerin okullarında yapılmıştır. Bir görüşme ortalama 31 dakika sürmüştür. Toplamda ise yaklaşık olarak 620 dakika görüşme yapılmıştır. Görüşmeye katılan öğretmenlere EK-4'te yer alan gönüllü katılım formu imzalatılmıştır. Öğrencilerle yapılan odak grup görüşmelerinde ise öğrencilerin araştırmaya katılabilmesi için her bir öğrencinin velisine EK-5'te yer alan veli izin formu imzalatılmıştır. Görüşmeye katılacak olan öğrencilerin boş ders saatleri görüşme için ayarlanmış ve uygulama okullarında görüşmeler yapılmıştır. Ortalama bir odak grup görüşmesi 73 dakika sürmüştür. Toplamda ise yaklaşık olarak 220 dakika odak grup görüşmesi yapılmıştır. Katılımcıların, hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin, söyledikleri yazıya aynen aktarılmıştır. İfadelerde değişiklik yapılmamıştır. Sonrasında ise katılımcı teyidi yapılmış ve analize hazır hâle getirilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Nitel araştırmada analizler veri toplama süreciyle eş zamanlı olarak yapılır (Creswell, 2013; Patton, 2014). Bu araştırmada da veriler toplandıkça analizler yapılmıştır. Analizler içerik analizi tekniği ile gerçekleştirilmiştir. İçerik analizi seçilmesinin sebebi ayrıntılı çözümlemeler yapılmak istenmesidir. Verilerin analizinde sırasıyla aşağıdaki işlemler gerçekleştirilmiştir:

Türkçe öğretmenleri ile birebir; öğrencilerle odak grup şeklinde görüşmeler yapılmıştır. Yapılan görüşmeler ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir.

Ses kayıt cihazına kaydedilen veriler, aynı gün yazıya aktarılmıştır. Yazıya aktarılan veriler başka bir alan uzmanı tarafından kontrol edilmiştir. Eksik ya da yanlış girilen veriler düzeltilmiştir.

Yazıya aktarılan veriler, makro analiz yoluyla çözümlenmiştir. Analizler yapılırken kodlar belirlenmiştir. Bu kodlar, birbiriyle yakın ilişki içerisindeki başka kod ya da kodlarla birleştirilerek bir başlık altında gruplandırılmıştır. Kategori adı verilen bu grupların her biri, tek bir tema altında birleştirilmiştir.

Yapılan makro analizler haftalık olarak düzenli dosyalar hâline getirilmiştir.

Gözlem formundan elde edilen veriler de yazıya aktarılıp haftalık analiz birimleri ile ilişkilendirilmiştir.

Araştırma sürecinin sonunda tüm veriler mikro analiz tekniğiyle yeniden çözümlenmiştir. Çözümlemeler yapılırken daha önce yapılan makro analiz sonuçlarıyla karşılaştırılmıştır.

Her iki analizin ilişkilendirilmesi sonucu, analizlerin son hâli verilmiştir.

3.6. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Nitel araştırma yöntemleriyle yapılan çalışmalarda genelleme gibi bir durum söz konusu değildir (Creswell, 2013; Glesne, 2013; Patton, 2014); fakat yine de geçerlik ve güvenirlik için yapılması gerekenler vardır (Lincoln ve Guba, 1985; Miles ve Huberman, Yin, 1984). Öncelikle çalışmanın güvenirliğini arttırmak için analiz edilen tüm veriler başka bir araştırmacı tarafından da kodlanmıştır. Kodlamalar karşılaştırılmak üzere Türkçe Eğitimi'nde alan uzmanı olan iki araştırmacı bir araya gelmiş; uyuşmayan noktalarla ilgili gerekçeler sunulmuştur. İkna olunan noktalarda değişiklikler yapıp iki analiz arasındaki uyumaya bakılmıştır. İki araştırmacının kodlama güvenirliği (Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) $\times$ 100) %90 olarak belirlenmiştir (Miles ve Huberman, 1994, s. 64).

Araştırmanın geçerliğini arttırmak için yapılanlar ise aşağıda başlıklar hâlinde sunulmuştur (Lincoln ve Guba, 1985):

İnandırıcılık. Araştırmanın iç geçerliğini sağlamak, inandırıcılığı arttırmak için araştırmacı, gözlemci olarak sürece dâhil olmuştur. Türkçe derslerinin olduğu günler gözlemci olarak okulda bulunmuştur. Gözlemler sırasında sınıf içi ortamda öğrencilerle yakın ilişkiler kurmaya çalışmış; sınıf dışında da onlarla iletişimini devam ettirmiştir. Böylece çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin kendilerini rahat hissetmelerini sağlamıştır. Bu sayede araştırma ortamının doğallığını bozmamaya çalışmıştır.

Aktarılabilirlik. Araştırma sonuçlarının aktarılabilirliğinin değerlendirilmesinde kullanılabilecek dış geçerlik ölçütleri ise şu şekilde sıralanabilir: Araştırmanın tüm aşamaları hakkında ayrıntılı bilgi verilmesi, elde edilen bulguların analitik genelleme temelinde değerlendirilmesi (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.258-259), araştırmanın dayandığı verilerin zengin bir biçimde

betimlenmesi (Creswell, 2007, s.209), örnekleme yönteminin detaylı bir biçimde açıklanması ve örneklem büyüklüğünün yeterliği hakkında ikna edici olunması (Miles ve Huberman, 1994, s.279).Araştırma konusunun belirlenmesi, deseninin seçilmesi, katılımcıların oluşturulması, veri toplama araçlarının ve elde edilen verilerin analizi, veri toplama sürecinin nasıl gerçekleştirildiği detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Bu sayede başka bir araştırmacının da bu bilgilerden hareketle aynı araştırmayı yapabilecek kadar raporun açıklayıcı olması sağlanmıştır. Ayrıca farklı çalışma gruplarıyla da benzer çalışma yapabilme olanağı sunulmuştur.

Güvenilmeye layık olma. Araştırmanın güvenilmeye layık olabilmesi için veri toplama araçlarında çeşitliliğe gidilmiştir. Araştırma, üç farklı veri toplama aracı ile gerçekleştirilmiştir. Bu veri toplama araçlarının geliştirilme süreci, geçerliği, güvenilirliği veri toplama aracı başlığı altında aşamalı olarak anlatılmıştır.

Onaylanabilirlik. Araştırmanın veri toplama araçlarını yarı yapılandırılmış görüşme, odak grup görüşmesi ve yarı yapılandırılmış gözlem oluşturmaktadır. Bu veri toplama araçlarının her birinin kaynağı farklıdır. Yarı yapılandırılmış görüşme, Türkçe öğretmenleriyle; odak grup görüşmesi, 5. sınıf öğrencileriyle; gözlemler ise araştırmacı tarafından yapılmıştır. Üç veri toplama aracı da birbiriyle doğrudan bağlantılı sorulardan oluşmaktadır. Bu bağlantı sayesinde üç farklı veri kaynağından aynı amaca yönelik veriler toplanmıştır. Toplanan veriler çalışmanın bulgular bölümünde doğrudan alıntılarla sunulmuştur. Veriler sunulurken veri kaynaklarının görüşleri arasındaki farklılıklar ve benzerlikler yorumlanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırmaya ait bulgular yer almaktadır. Bu bölüm araştırma soruları temel alınarak iki ana başlık altında oluşturulmuştur. İlk bölümde, öğretmen görüşleri; ikinci bölüm ise öğrenci görüşleridir. Her bir bölümün altında, araştırma sorularında da görüleceği üzere alt araştırma sorularına yönelik bulgular sunulmuştur. Bu alt araştırma sorularında; programın yapısına, öğrenme alanlarına, kazanımlara, programla birlikte getirilen yeniliklere, öğretim sürecinde karşılaşılan problemlere ve öğretmen ile öğrencilerin programa yönelik önerileriyle ilgili bulgular yorumlanmıştır.

4.1. Türkçe Dersi Öğretim Programı'na (2018) Dair Öğretmen Görüşlerine Yönelik Bulgular

Bu başlık altında Türkçe Dersi Öğretim Programı'na (2018) dair öğretmen görüşlerine yönelik bulgular sunulmuştur.

4.1.1. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2018) Yapısına Dair Öğretmen Görüşlerine Yönelik Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2018) yapısı hakkında Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine yer verilmiştir. Bu araştırma sorusuyla ilgili farklı görüşler sunan öğretmenlerden elde edilen verilere dair içerik analizi sonucu Tablo 4.1.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.1.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2018) Yapısına Dair Öğretmen Görüşleri

Kategori	Kod	f
Türkçe dersi öğretim programının içeriği hakkında görüş (f=300)	Tema ve konuların uygun olma durumu	23
	Yeni metin türlerinin öğretim sürecine aktarılması	21
	Metin türlerinin programının içeriğiyle uyumu	20
	Metinlerin öğrenci düzeyine uygun olma durumu	19
	Tema ve temalardaki konuların uyumu	19
	Ders kitabının programa uygunluğu	18
	Temaların öğrenci düzeyine uygunluğu	18
	Etkinliklerin öğrenci düzeyine uygun olma durumu	18
	Etkinliklerin temaya uygunluğu	17
	Yeni metin türleriyle eski metin türlerinin programdaki dağılımı	17
	Yeni metin türlerinin dağılımı	17
	Tema ve konuların anlaşılabilirliği	16
	Metinlerin temaya uygunluğu	15
	Metin türlerinin dağılımı	14
	Metin türlerinin öğretim süreciyle ilişkilendirilmesi	14
	Türkçe dersinin öğrenme alanları ve dil bilgisi açısından uygunluk	14
	Ders kitabı ile öğretim programının uyumu	10
	Araç-gereçlerin uygunluğu	9
Öğrenme öğretme durumları hakkında görüş (f=130)	Öğrenmeyi öğrenme	18
	Öğrenme öğretme yaklaşımları	17
	Programın gerçek hayatla ilişkisi	17
	Okulun fiziki imkânlarının yeterliliği	17
	Öğrencilerin hazırbulunuşluğunu karşılama durumu	16
	Öğrencilerin öğrenme stilini karşılama durumu	16
	Sosyokültürel farklılıkları karşılama durumu	16
	Öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılama durumu	13
Ölçme değerlendirme yaklaşımı hakkında görüş (f=24)	Süreç temelli	15
	Sonuç odaklı	9
	Türkçe dersinin genel amaçlarına uygunluk	15

Tablo 4.1.'de görüldüğü üzere Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2018) yapısı temasına yönelik dört farklı kategoriye ulaşılmıştır. Bu kategoriler sıklık

değerleri açısından sırasıyla şu şekildedir: “Türkçe dersi öğretim programının içeriği hakkında görüş” (f=300); “öğrenme öğretme durumları hakkında görüş” (f=130); “ölçme değerlendirme yaklaşımı hakkında görüş” (f=24); “dersin amacına uygunluk” (f=15). Bunların içerisinde sıklık değeri en yüksek olan Türkçe dersi öğretim programının içeriği hakkındaki görüş kategorisi 300 koddan oluşmaktadır. Bu kodlarda öğretmenler, program içeriğinin uygun fakat bazı eksikliklerinin olduğunu ifade etmişlerdir. Bu görüşler aşağıda yer alan ifadelerle örneklendirilmiştir:

“Türk öğretim programında 5. sınıflarda toplamda sekiz adet tema bulunmaktadır. Bu temaların çocukların mutlaka öğrenmesi gereken temaları içerdiğini düşünüyorum.” (Ş, yarı yapılandırılmış görüşme, 00.07.56-00.11.12).

“Metinler uygun değil. Özellikle metinler çok uzun ve öğrenci seviyesinin üzerinde o nedenle ilgi çekici olmuyor.” (D, yarı yapılandırılmış görüşme, 00.02.48-00.02.50).

“Metinler uygun değil. Metinler gereğinden fazla uzun olduğu için öğrencinin başı ile sonu arasındaki o farkı anlaması mümkün değil 5. sınıf öğrencisi için. Öğrencilerin düzeyinin biraz üzerindedir.” (K, yarı yapılandırılmış görüşme, 00.03.12-00.03.32).

“Etkinliklerde zaten temaya göre hazırlanan metinlerin analizini ve metni anlamayı kolaylaştırıcı uygulamalar olduğu için temaların doğru içerikte olduğunu düşünüyorum.” (Ş, yarı yapılandırılmış görüşme, 00.27.06-00.27.44).

“Şu an da zaten tam çocukların seviyesine uygun. Masal, fabl, hikâye tarzı şeyler var. Bunlar da içerik olarak da anlayabilecekleri tarzda. Uygun metinler.” (H, yarı yapılandırılmış görüşme, 00.11.04-00.11.18).

“Etkinlik sayısı bazı metinlerde çok fazla yani gereksiz sorular var ya da sınıf içerisinde, 35 kişilik sınıf içerisinde uygulanması mümkün olmayan etkinlikler var. Çok zaman alıcı olanları yapmayabiliyoruz.” (D, yarı yapılandırılmış görüşme, 00.02.54-00.03.10).

“Şimdi belki uygundur ama ben kendi okulum ve öğrencilerim için konuşuyorsam eğer maalesef düşüncelerini aktarmadaki etkinliklerde kendisinin yazı yazacağı, üreteceği etkinliklerde çok zorlanıyorlar. Bunun da sebebinin kitap okumama, yazı yazmama olduğunu düşündüğüm için ama her öğrenci için geçerli değil, bazı öğrenciler çok güzel yapıyor bu etkinlikleri. Benim 75 öğrencimden 50

tanesi hoşlanmıyor bu etkinliklerden. Bunlar nasıl çözüme ulaşır bilmiyorum, olmasa olmaz, olsa zevk almıyorlar. Onun çözümü konusunda ben de hiçbir şey yapamıyorum. (A, yarı yapılandırılmış görüşme, 00.06.08-00.06.52).

“Programın içeriği uygundur. Şimdi sınıflar olarak değerlendirdiğimizde 5. sınıflar uygun ama 7. ve 8. sınıflarda olsaydı birkaç eleştirim olabilirdi.” (İ, yarı yapılandırılmış görüşme, 00.00.34-00.00.53).

“Bence güzel fakat Atatürkçülükle ilgili olan temamız 5. sınıflar için daha çok anılar içinde geçmeli yani Atatürk’ün düşünce hayatından ziyade onun anıları, çocukluğu tarzında geçerse daha seviyorlar, olay yazısına daha sıcak bakıyorlar.” (A, yarı yapılandırılmış görüşme, 00.05.22-00.05.46).

“Etkinliklerde de bir orta yol bulunmamış. Ya çok basit bir etkinlik ya da seviyesinin çok üstünde olabiliyor.” (P, yarı yapılandırılmış görüşme, 00.01.27-00.01.32).

“Ders kitabının içerik açısından programa uygun olduğunu düşünüyorum. Öğretim programında yer alan dört temel dil becerisine uygun bir şekilde hazırlanan metinler dilin anlama ve anlatma becerilerini geliştirecek seviyededir. Özellikle ders kitabında sadece okuma metinlerinin değil, aynı zamanda dinleme ve izleme metinlerinin de yer alması tüm dil becerilerini etkin bir şekilde kullanmakta etkilidir. Bununla birlikte metinlerde yer alan etkinlikler öğrencinin sürece aktif katılımını sağlayacak şekilde hazırlanmıştır.” (Ş, yarı yapılandırılmış görüşme, 00.17.59-00.18.57).

“Temalar güzel ve çocukların seviyesine uygun olarak hazırlanmış. Temaların içerisinde verilen metinlerde güzel olmuş. Biraz önce de bahsettiğim gibi ağır metinler, ağır şiirler karşımıza çıkabiliyor.” (D, yarı yapılandırılmış görüşme, 00.07.50-00.08.05).

Yukarıdaki örnek ifadelerden de anlaşılabacağı üzere öğretmenler, programın içeriği ile dersin uyumlu olduğu yönünde görüşler sunmuştur. Metinlerin bazılarının uzun ve ağır olduğu, etkinliklerden bazılarının çok basit, bazılarının seviye üstü olduğu düşünülmektedir. Bu görüşlerden anlaşılabacağı üzere öğretmenler için uygunluk ölçütü, öğrencilerin dünyasına yakın metinler, konu ve zaman uyumu, dil bilgisi öğretimine hizmet etmesi, öğrencilerin seviyesine uygun içerik sunmasıdır. Öğretmenlerin görüşlerini sunarken programı değil; programın ders içeriğine etkisini

merkeze alarak cevap verdikleri dikkat çekmektedir. Dikkat çeken bir diğer nokta ise D kodlu öğretmenin ifadesinin çelişkili oluşudur.

Programın yapısına yönelik dikkat çeken başka bir kategori ise “Ölçme değerlendirme yaklaşımı hakkında görüş” kategorisidir. Bu kategoride bazı öğretmenlerin çelişkili ifadelerine rastlanılmıştır. Kategori 24 koddan oluşmaktadır. Bu kodları oluşturan öğretmen görüşlerine şu şekilde örnek verilebilir:

“*Sonuç odaklı yapıyorum.*” (G, yarı yapılandırılmış görüşme, 00.10.21-00.10.22)

“*Ders sonlarında değerlendirme yapıyorum. Öğrettiklerimde benim için önemli olan hepsini anlaması. Ders sonunda anlayıp anlamadıklarını tek tek kontrol ediyorum. Geriye dönüşler yapıyorum.*” (G, yarı yapılandırılmış görüşme, 00.10.35-00.10.56)

“*Süreç temelli oluyor.*” (A, yarı yapılandırılmış görüşme, 00.12.49-00.12.50)

“*Sonuç odaklı. Ben ölçme değerlendirmenin de sonuç odaklı olduğunu düşünüyorum. Resmi sınav zamanlarında sınav yapıyorum. Ben notunu söylediğimde öğrenci eksiklerine takılmıyor notumu aldım tamam, diyor.*” (A, yarı yapılandırılmış görüşme, 00.12.27-00.12.41)

“*Her tema işlendikten sonra yani her metin işlendikten sonra ölçme değerlendirme yapabiliyoruz.*” (Y, yarı yapılandırılmış görüşme, 00.09.29-00.09.40)

“*Resmi sınav zamanlarının dışına çıkma ihtimalimiz yok. Yazılılar anlamında ölçmede başka bir şansımız zaten yok.*” (Y, yarı yapılandırılmış görüşme, 00.22.00-00.22.16)

Yukarıdaki örnek ifadeler bu öğretmenlerin, programın ölçme değerlendirme yaklaşımıyla ilgili görüşlerinin çelişkili olduğunu göstermektedir. Bunun sebebinin ise öğretmenlerin süreç temelli ve sonuç odaklı değerlendirmeye ilgili bilgi eksikliklerinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Programın yapısına yönelik dikkat çeken bir diğer kategori ise “dersin amacına uygunluk” kategorisidir. Bu kategori sıklık değeri açısından en düşük olanıdır. Kategori 15 koddan oluşmaktadır. Bu kodları oluşturan öğretmen görüşlerine şu şekilde örnek verilebilir:

“Türkçe dersi öğretim programının Türkçe dersinin amaçlarına uygun olduğunu düşünüyorum. Öncelikle Türkçe öğretiminin amaçları Türk milli eğitiminin temel amaçları ve ilkeleri ile çalışmamaktadır. Öğrencilerin duygu düşünce ve hayallerini etkili bir şekilde ifade edebilmesini sağlayacak metinler programda yer alıyor. Özellikle ders kitaplarında bu metinlere yer verilmiştir. Zaten Türkçe dersinin amaçlarından biri de öğrencilerin dili kullanma becerilerini, kendilerini ifade etme ve konuşulanı anlama becerilerini gerçekleştirmektir. Aynı zamanda özellikle metinlerden yola çıkarak öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmek amaçlanmıştır.” (Ş, yarı yapılandırılmış görüşme, 00.02.40-00.03.28).

“Uygun. Uygunsuz bir durum yok. Konuların hepsini veriyoruz, zamanında yetişiyor. Hatta bazen 5. sınıf 6. sınıfın temeli gibi bir şey. O yüzden ben 5. sınıfta alıp 6, 7, 8. sınıf olarak devam ediyorum ki öğrencinin temelini biliyorum, alt yapısını biliyorum. 6. sınıf 5. sınıfın devamı gibi yani daha genişletilmiş diyelim.” (G, yarı yapılandırılmış görüşme, 00.01.56-00.02.28).

“Türkçe dersinin öğretim programının amacına uygun olduğunu düşünüyorum. Bütün becerileri yeterli seviyede geliştirecek kazanımlarla birlikte ders kitabındaki etkinlikler Türkçe dersinin amacına uygundur.” (İ, yarı yapılandırılmış görüşme, 00.00.07-00.00.31).

“Bence amacına uygun bir şekilde yapılmış.” (F, yarı yapılandırılmış görüşme, 00.04.39-00.04.42).

“Türkçe dersinin amacına, öğretim programını uygun buluyorum.” (P, yarı yapılandırılmış görüşme, 00.00.10-00.00.17).

Yukarıdaki örnek ifadelerden de anlaşılacağı üzere öğretmenler, programın dersin amacına uygun olduğu yönünde görüşler sunmuştur. Bu görüşlerden anlaşılacağı üzere öğretmenler için uygunluk ölçütü, Türkçe dersinin Türk eğitim sisteminin genel ve dersin özel amaçlarına uygun olmasıdır.

4.1.2. Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın (2018) Öğrenme Alanlarına Dair Öğretmen Görüşlerine Yönelik Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde, Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın (2018) öğrenme alanları hakkında Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine yer verilmiştir. Bu

araştırma sorusuyla ilgili farklı görüşler sunan öğretmenlerden elde edilen verilere dair içerik analizi sonucu Tablo 4.2.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.2.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2018) Öğrenme Alanlarına Dair Öğretmen Görüşleri

Kategori	Kod	f
Okuma öğrenme alanına dair görüş	Anlaşılabilirlik	19
Dinleme/izleme öğrenme alanına dair görüş	Anlaşılabilirlik	18
Yazma öğrenme alanına dair görüş	Anlaşılabilirlik	18
Konuşma öğrenme alanına dair görüş	Anlaşılabilirlik	17

Tablo 4.2.'de görüldüğü üzere öğrenme alanları temasına yönelik dört farklı kategoriye ulaşılmıştır. Bu kategoriler sıklık değerleri açısından sırasıyla şu şekildedir: “okuma öğrenme alanına dair görüş” ($f=19$); “dinleme/izleme öğrenme alanına dair görüş” ($f=18$); “yazma öğrenme alanına dair görüş” ($f=18$); “konuşma öğrenme alanına dair görüş” ($f=17$). Bunların içerisinde sıklık değeri en yüksek olan, okuma öğrenme alanına dair görüş kategorisini oluşturan koda dair ifadeler ($f=19$) bulunmaktadır.

Bu kategoride öğretmenler, programın dersin amaçlarına uygun olduğunu ifade etmişlerdir. Bu kategoride yer alan kodlarla ilgili görüşler aşağıda yer alan ifadelerle örneklendirilmiştir:

“Okuma beceri alanının hepimizin bildiği gibi hem fiziksel hem de zihinsel olarak çocuğun gelişimini amaçlayan bir durumu vardır. Okumanın fiziksel unsurlarını biliyoruz, gözlerde harflerin algılanması ile ilgili, özellikle görme duyumuza hitap eden unsurlar, zihinsel olarak da bu algılanan harflerin anlamlandırılması ile ilgili unsurlardır. Bu süreç görme, anlama ve zihinde yapılandırma olarak üç aşamada gerçekleşmektedir. Öğrencinin anlama becerisinin gelişmesine katkı sağlamak amaçlanır. Programda bunlar net bir şekilde açıklanıyor. Programda okuma kurallarından da bahsedilmiş. Bu kurallar okumaya hazırlık, okuma amaçlarını belirleme, amaca uygun yöntem seçme, okuduğu metne yoğunlaşma gibi kurallardır. Öğrencilerin hangi kurallarla okuma becerilerini geliştireceği programda anlatılmıştır.” (Ş, yarı yapılandırılmış görüşme, 00.36.01-00.37.10).

“*Şu an için 5. sınıf seviyesine uygun ve anlaşılırdır.*” (K, yarı yapılandırılmış görüşme, 00.12.21.-00.12.24).

“*Net bir şekilde anlatılmış.*” (T, yarı yapılandırılmış görüşme, 00.11.00-00.11.01).

“*Anlaşılır bir şekilde anlatılmış.*” (Ö, yarı yapılandırılmış görüşme, 00.08.12-00.08.17).

“*Net, anlayabiliyoruz.*” (M, yarı yapılandırılmış görüşme, 00.15.02-00.15.09).

Yukarıdaki örnek ifadelerden de anlaşılacağı üzere öğretmenler, okuma öğrenme alanının anlaşılır olduğu yönünde görüşler sunmuştur. Bu görüşlerden anlaşılacağı üzere öğretmenler için uygunluk ölçütü, ifadelerin net bir şekilde yazılmış olmasıdır.

Programın öğrenme alanlarına yönelik dikkat çeken bir diğer kategori ise konuşma öğrenme alanına dair görüş kategorisidir. Bu kategori sıklık değeri açısından en düşük olanıdır. Kategoride anlaşılabilirlik koduna dair ifadeler ($f=17$) bulunmaktadır. Bu kategoride yer alan kodlarla ilgili öğretmen görüşlerine şu şekilde örnek verilebilir:

“*Net bir şekilde anlatılmış.*” (T, yarı yapılandırılmış görüşme, 00.11.00-00.11.01).

“*Net anlatılmış.*” (F, yarı yapılandırılmış görüşme, 00.09.08-00.09.09).

“*Anlaşılır.*” (Ö, yarı yapılandırılmış görüşme, 00.08.23-00.08.24).

“*Net bir şekilde ifade edilmiş.*” (K, yarı yapılandırılmış görüşme, 00.12.29-00.12.35).

“*Net bir şekilde ifade edilmiş, anlayabiliyoruz.*” (M, yarı yapılandırılmış görüşme, 00.15.02-00.15.09).

Yukarıdaki örnek ifadelerden de anlaşılacağı üzere öğretmenler, konuşma öğrenme alanının anlaşılır olduğu yönünde görüşler sunmuştur. Bu görüşlerden anlaşılacağı üzere genel olarak öğretmenler için uygunluk ölçütü, ifadelerin açık ve net bir şekilde yazılmış olmasıdır.

4.1.3. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2018) Kazanımlarına Dair Öğretmen Görüşlerine Yönelik Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2018) kazanımları hakkında Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine yer verilmiştir. Bu araştırma sorusuyla ilgili farklı görüşler sunan öğretmenlerden elde edilen verilere dair içerik analizi sonucu Tablo 4.3.'te gösterilmiştir.

Tablo 4.3.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2018) Kazanımlarına Dair Öğretmen Görüşleri

Kategori	Kod	F
Yazma öğrenme alanının kazanımlarına dair görüş (f=182)	Öğretim sürecine aktarılması	22
	Kazanımları aktarırken karşılaşılan problemler	21
	Kazanımların yeterli olma durumu	16
	Düzeye uygun olma durumu	16
	Farklı örneklerle sunulma durumu	16
	Ölçme ve değerlendirme süreci	16
	Kazanımların somutlaştırılma durumu	15
	Metinlerin kazanımları yansıtması	15
	Etkinliklerin kazanımları yansıtması	15
	Öğrencilerin kazanımları gerçekleştirebilme durumu	14
Okuma öğrenme alanının kazanımlarına dair görüş (f=174)	Öğretim sürecine aktarılması	31
	Öğrencilerin kazanımları gerçekleştirebilme durumu	18
	Düzeye uygun olma durumu	17
	Ölçme ve değerlendirme süreci	17
	Etkinliklerin kazanımları yansıtması	16
	Kazanımları aktarırken karşılaşılan problemler	16
	Kazanımların yeterliliği	15
	Kazanımların somutlaştırılma durumu	15
	Farklı örneklerle sunulma durumu	15
	Metinlerin kazanımları yansıtması	14
Dinleme/izleme öğrenme alanının kazanımlarına dair görüş (f=169)	Kazanımları aktarırken karşılaşılan problemler	23
	Metinlerin kazanımları yansıtması	19
	Öğretim sürecine aktarılması	19
	Kazanımların yeterliliği	18
	Düzeye uygun olma durumu	18
	Farklı örneklerle sunulma durumu	16
	Etkinliklerin kazanımları yansıtması	15
	Kazanımların somutlaştırılma durumu	14
	Öğrencilerin kazanımları gerçekleştirebilme durumu	14
	Ölçme ve değerlendirme süreci	13
Konuşma öğrenme alanının kazanımlarına dair görüş (f=163)	Düzeye uygun olma durumu	20
	Kazanımların yeterli olma durumu	19
	Öğretim sürecine aktarılması	19
	Ölçme ve değerlendirme süreci	18
	Metinlerin kazanımları yansıtması	17
	Etkinliklerin kazanımları yansıtması	16
	Farklı örneklerle sunulma durumu	15
	Kazanımları aktarırken karşılaşılan problemler	14
	Kazanımların somutlaştırılma durumu	13
	Öğrencilerin kazanımları gerçekleştirebilme durumu	12

Tablo 4.3.'te görüldüğü üzere kazanımlar temasına yönelik dört farklı kategoriye ulaşılmıştır. Bu kategoriler sıklık değerleri açısından sırasıyla şu

şekildedir: “yazma öğrenme alanının kazanımlarına dair görüş” (f=182); “okuma öğrenme alanının kazanımlarına dair görüş” (f=174); “dinleme/izleme öğrenme alanının kazanımlarına dair görüş” (f=169); “konuşma öğrenme alanının kazanımlarına dair görüş” (f=163). Bunların içerisinde sıklık değeri en yüksek olan yazma öğrenme alanının kazanımlarına dair görüş kategorisi 182 koddan oluşmaktadır.

Bu 182 kodda öğretmenler, yazma öğrenme alanının kazanımlarının öğretim sürecine aktarılması (f=22), kazanımları aktarırken karşılaşılan problemler (f=21), kazanımların yeterliliği (f=16), düzeye uygun olma durumu (f=16), farklı örneklerle sunulma durumu (f=16), ölçme ve değerlendirme süreci (f=16), kazanımların somutlaştırılma durumu (f=15), metinlerin kazanımları yansıtması (f=15), etkinliklerin kazanımları yansıtması (f=15), öğrencilerin kazanımları gerçekleştirebilme durumunu (f=15) ifade etmişlerdir. Bu görüşlerde sıklık değeri en yüksek olan kodda öğretim sürecine aktarılmasına dair ifadeler (f=22) bulunmaktadır. Bu görüşler aşağıda yer alan ifadelerle örneklendirilmiştir:

“Ben daha çok yazıyı nasıl yazdırıyorum onu anlatayım size, kendilerini anlatmayı çok seviyor çocuklar, kendilerini anlatmalarını istiyorum. Genellikle benim için en önemli şey çocuğun zevk alması yani zevk alabilecekleri konuyu yakaladığım anda metinlerde hadi şunla ilgili yazalım diyorum. Bu şekilde yani benim de katkım oluyor mu bilmiyorum ama daha zevk alacakları konuları bulmaya çalışıyorum.” (A, yarı yapılandırılmış görüşme, 00.28.05-00.28.51).

“Daha çok dijital ortama aktarmaya çalışıyorum. O şekilde olduğu zaman öğrenciler biraz daha istekli oluyorlar. İmkânı olanlar evde o şekilde yazma ödevi verdiğim zaman bana mail olarak atmalarını istiyorum. Program kullanıyoruz. Orada e-kitap yaparak yine bir metin oluşturdular.” (İ, yarı yapılandırılmış görüşme, 00.42.13-00.42.52).

“Belirlenmiş günlerimiz var. Mesela o hafta şiir haftası oluyor. Çocuklar kendileri mesela değerlerle ilgili şiir yazıp geliyorlar ya da hikâyeye istiyorum. Bunu sınıfta arkadaşları ile paylaşıyor. Arkadaşları eleştiride bulunuyor. Olumlu ya da olumsuz, eksik ya da doğru gördükleri yeri, okumasını eleştiriyorlar. Ben de aynı şekilde böylece düzeltmeye çalışıyoruz.” (H, yarı yapılandırılmış görüşme, 00.19.31-00.20.19).

“Özellikle öğrenciler tahtaya yazı yazamıyorlar, düzgün bir şekilde yazamıyorlar. Ben de bunu çok uzun yıllardan beri yapıyorum, defteri çizgisiz olarak aldırıyorum. Düzgün bir şekilde deftere yazmalarını sağlayınca altına çizgili bir kâğıt koydurarak yazdırıyorum.” (C, yarı yapılandırılmış görüşme, 00.27.12-00.27.47).

“Çoğu zaman yazma ile ilgili alanlar ayrılmış. Sorular sorulmuş. Bunun dışında derslerde ara ara hikâye anlatma, anılarını isteme gibi ya da herhangi bir konu verip fikirlerini yazdırma gibi etkinliklerimiz oluyor.” (D, yarı yapılandırılmış görüşme, 00.15.17-00.15.35).

Yukarıdaki örnek ifadelerden de anlaşılacağı üzere öğretmenler, yazma öğrenme alanının kazanımlarını öğretim sürecine aktarırken daha çok öğrencinin düzgün yazması için çalışmalar yaptıkları yönünde görüşler sunmuştur.

Bu kategoride yer alan kodlara dair yapılan ders gözlemlerinden elde edilen değerlendirme araştırma günlüğüne şu şekilde yansımıştır:

“Öğretmen tarafından bireysel farkındalıklara göre yazma ödevleri verildi. Öğrencilerin ödev konusu sevdikleri konulara göre seçildi. Teknolojiyi seviyorsa ödev konusu teknolojiyle ilgili oldu. Scribblepress programını kullanarak e-kitap hazırlamaları istendi. Bazı öğrencilerden kendi yaşam deneyimlerini yazıya aktarmaları istendi. Bazılarından da bir yeri keşfe çıkıp sonrasında orayı anlatmaları istendi” (Araştırma günlüğü, 10.05.2018).

Araştırma günlüğüne göre öğretmenler kazanımları öğrenci düzeyine uygun şekilde aktarmaya çalışırken bireysel farklılıklara ders içinde farklı uygulamalar yapmasalar da ödevlerde önem vermektedir.

Yazma öğrenme alanının kazanımlarına yönelik dikkat çeken bir diğer kod ise “öğrencilerin kazanımların gerçekleştirme” kodudur. Bu kod sıklık değeri açısından en düşük olanıdır. 14 koddan oluşur. Bu görüşler aşağıda yer alan ifadelerle örneklendirilmiştir:

“Kazandırdığımı düşünüyorum. Öğrencilerin kendini yazarak ifade etme, kullandığı kelimeler, kelime haznelerinin gelişip gelişmediğini etkinliklerini kontrol ettiğim vakit kazandırdığımı düşünüyorum.” (İ, yarı yapılandırılmış görüşme, 00.43.10-00.43.28).

“Yazma kazanımlarını öğrencilerimizin gerçekleştirebildiğini düşünüyorum.” (B, yarı yapılandırılmış görüşme, 00.28.40-00.28.43).

“Gerçekleştirebiliyorlar.” (Ö, yarı yapılandırılmış görüşme, 00.12.18-00.12.20).

“Yüzde yüz olmasa da önemli ölçüde sahip olduklarını düşünüyorum.” (E, yarı yapılandırılmış görüşme, 00.45.59-00.46.09).

“Müthiş ilerleme kaydettik. Dönemin başında yazdıklarıyla şu anki çok farklı diye düşünüyorum.” (N, yarı yapılandırılmış görüşme, 00.20.28-00.20.35).

“Eksik kaldığını ve benim de eksik kaldığımı düşünüyorum.” (T, yarı yapılandırılmış görüşme, 00.17.14-00.17.17).

“Yazma becerisi hiç olmayan ya da çok eksik öğrencilerle karşılaşıyoruz.” (P, yarı yapılandırılmış görüşme, 00.02.39-00.03.06).

Yukarıdaki örnek ifadelerden de anlaşılacağı üzere bazı öğretmenler, yazma öğrenme alanının kazanımlarını öğrencilerin gerçekleştirebildiğini düşünmektedir. Bu görüşlerden anlaşılacağı üzere öğretmenler için uygunluk ölçütü, öğretmenlerin yaptığı değerlendirme sonuçlarıdır. Bazı öğretmenler ise öğrencilerdeki eksikliklerden dolayı gerçekleştiremediğini düşünmektedir.

Programın öğrenme alanlarına yönelik dikkat çeken bir diğer kategori ise “konuşma öğrenme alanının kazanımlarına dair görüş” kategorisidir. Bu kategori sıklık değeri açısından en düşük olanıdır. Kategoride konuşma öğrenme alanının kazanımlarına dair 163 kod bulunmaktadır. Bu kategoride yer alan kodları oluşturan öğretmen görüşlerine şu şekilde örnek verilebilir:

Bu 163 kodda öğretmenler, konuşma öğrenme alanının kazanımları hakkında düzeye uygun olma durumu, ($f=20$), kazanımların yeterliliği ($f=19$), öğretim sürecine aktarılması ($f=19$), ölçme ve değerlendirme süreci ($f=18$), metinlerin kazanımları yansıtması ($f=17$), etkinliklerin kazanımları yansıtması ($f=16$), farklı örneklerle sunulma durumu ($f=15$), kazanımları aktarırken karşılaşılan problemler ($f=14$), öğrencilerin kazanımları gerçekleştirebilme durumu ($f=13$), kazanımların somutlaştırılma durumu ($f=12$) ile ilgili görüş sunmuştur. Bu görüşlerde sıklık değeri en yüksek olan kodda kazanımların öğrenci düzeyine uygunluğuna dair ifadeler ($f=20$) bulunmaktadır. Bu görüşler aşağıda yer alan ifadelerle örneklendirilmiştir:

“Konusma kazanımlarının 5. sınıf düzeyine ülke genelinde uygun olduğunu düşünüyorum.” (Ş, yarı yapılandırılmış görüşme, 00.58.00-00.58.32).

“Konusma becerilerinde hedefler yeterli. Öğrenciler de yeterli.” (B, yarı yapılandırılmış görüşme, 00.18.44-00.18.54).

“Düzeye uygundur.” (F, yarı yapılandırılmış görüşme, 00.15.05-00.15.06).

“Düzeye uygundur.” (Ö, yarı yapılandırılmış görüşme, 00.12.57-00.12.58).

“Uygun olduğunu düşünüyorum.” (M, yarı yapılandırılmış görüşme, 00.21.52-00.21.55).

Yukarıdaki örnek ifadelerden de anlaşılacağı üzere öğretmenler, konuşma öğrenme alanının kazanımlarında uygun olma durumu kodunda kazanımların öğrencilerin düzeyine uygun olduğu yönünde görüşler sunmuştur.

Konusma öğrenme alanının kazanımlarına yönelik dikkat çeken bir diğer kod ise “öğrencilerin kazanımların gerçekleştirme durumu” kodudur. Bu kod sıklık değeri açısından en düşük olanıdır. 12 koddan oluşur.

Bu görüşler aşağıda yer alan ifadelerle örneklendirilmiştir:

“Ben kendi adıma düşünüyorum. Öğrencileri konuşturmak adına spontane. Dersin akışına göre o günkü durum hâlerine göre konuşturuyorum. Hazırlıksız konuşmalar yapmasını istiyorum. Hazırlıklı konuşmalar yaptırdığım da oluyor. Konu belirliyorum hazırlatıp tahtada arkadaşlarına konuşmasını yaptırıyorum.” (G, yarı yapılandırılmış görüşme, 00.27.03-00.27.33).

“Öğrenciler için yaratıcı drama ve gösteriyi kullanıyoruz. En azından öğrencilerin öz güven kazanmasını ve kendilerini daha iyi ifade etme durumlarının gelişeceğini, kazanacağını düşünüyorum.” (İ, yarı yapılandırılmış görüşme, 00.44.22-00.44.37).

“Öğrencilerin gerçekleştirdiğini düşünüyorum.” (B, yarı yapılandırılmış görüşme, 00.32.06-00.32.07).

“Öğrencilerin gerçekleştirdiğini düşünüyorum.” (T, yarı yapılandırılmış görüşme, 00.20.00-00.20.01).

“Gerçekleştirdiklerini düşünüyorum.” (M, yarı yapılandırılmış görüşme, 00.26.37-00.26.46).

Yukarıdaki örnek ifadelerden de anlaşılacağı üzere öğretmenler, konuşma öğrenme alanının kazanımlarını öğrencilerin gerçekleştirebildiğini düşünmektedir.

Bu görüşlerden anlaşılacağı üzere öğretmenler için uygunluk ölçütü, öğretmenlerin yaptığı gözlem ve değerlendirmelerin sonuçlarıdır.

4.1.4. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2018) Yeniliklerine Dair Öğretmen Görüşlerine Yönelik Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2018) yeniliklerine hakkında Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine yer verilmiştir. Bu araştırma sorusuyla ilgili farklı görüşler sunan öğretmenlerden elde edilen verilere dair içerik analizi sonucu Tablo 4.4.'te gösterilmiştir.

Tablo 4.4.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2018) Yeniliklerine Dair Öğretmen Görüşleri

Kategori	Kod	f
Yeterlikler çerçevesi hakkında görüş (f=52)	Öğretim sürecinin dijital teknolojiyle ilişkisi	19
	Öğretim sürecinin kültürel farkındalıkla ilişkisi	18
	Eklenmesine dair olumlu görüş	15
Değerler eğitimi hakkında görüş (f=51)	Değerlerin öğrenciye aktarılması	18
	Eklenmesiyle ilgili Olumlu görüş	17
	Öğretim sürecinin değerler eğitimiyle ilişkisi	16
Kılavuz kitabın kaldırılması (f=19)	Olumlu görüş	11
	Olumsuz görüş	8
Dil bilgisi (f=4)	Konularının sayısı	4
Ders Saati (f=3)	Ders saatinin artırılmasıyla ilgili olumlu	3
Görsel okuma ve görsel sunu (f=2)	Görsel okuma ve görsel sununun çıkarılması	2

Tablo 4.4.'te görüldüğü üzere programın yenilikleri temasına yönelik dört farklı kategoriye ulaşılmıştır. Bu kategoriler sıklık değerleri açısından sırasıyla şu şekildedir: “yeterlikler çerçevesi hakkında görüş”, (f=52); “değerler eğitimi hakkında görüş” (f=51); “kılavuz kitabın kaldırılması”, (f=19); “dil bilgisi” (f=4); “ders saati” (f=3), “görsel okuma ve görsel sunu” (f=2). Bu görüşlerde sıklık değeri en yüksek olan kategori yeterlikler çerçevesi hakkında görüştür. Bu görüşler (f=50) aşağıda yer alan ifadelerle örneklendirilmiştir:

“21. yüzyıl becerileri hakkındaki düşüncelerim Türk dili eğitim programında okuma, anlamaya yönelik okuma ve dinleme, anlatmaya yönelik konuşma ve yazma beceri alanlarını vermeye yönelik olduğunu düşünüyorum. Bu yeterlilik alanlarının geliştirmek için de metinlerin kullanıldığını düşünüyorum.” (Ş, yarı yapılandırılmış görüşme, 00.04.42-00.05.04).

“Kesinlikle çağa uygun şekilde olması gerekiyor ve daha da arttırılması gerekiyor. Hem bizler için hem öğrenciler için daha çağa uygun ilerlemeye dönük olması uygundur.” (T, yarı yapılandırılmış görüşme, 00.00.51-00.01.03).

“Günümüzde öğrencinin çok fazla dikkatini dağıtan etkenler var: sosyal medyadan başlayarak elektronik cihazlarla ilgili ve özellikle dijital teknolojiler. Kültür, okuryazarlık. Öğrencilerin sadece Türkçenin konuşma, dinleme, yazma, okuma hatta dil bilgisi ile beraber beş becerisinin dışına çıkması gerektiğini düşünüyorum. İnternetle beraber küreselleşen bir dünyanın içindeyiz ve çocuklarımızın elinde bir telefon, bir tablet olduğundan dolayı dijital ortamdan nasıl yararlanması gerektiğini öğrenmesi gerektiğini düşünüyorum. Aynı zamanda yine kültürel okuryazarların da olması gerektiğini düşünüyorum. Devlet okulunda öğrencilerin 2011 yılından itibaren Türkiye’nin aldığı yoğun mülteciler nedeniyle de kültürel farklılıkları öğrenmesi lazım. Aynı zamanda sosyal medyanın artık 5. sınıflara kadar düşmesinden dolayı dijital becerilerin gelişmiş olması gerektiğini ve interneti nasıl kullanması gerektiğini bilmesi gerekiyor.” (İ, yarı yapılandırılmış görüşme, 00.01.02-00.03.19).

“Teknolojini ön plana çıkarılmasını olumlu buluyorum, çünkü ülkemiz sınavlar ülkesi ve Türkçenin tamamen okuma anlamaya dayalı sorulardan çıktığını düşünürsek, okuma anlamının da günümüzde ön planda olduğunu düşünürsek, öğrencilerimizin maalesef ilkokulda okuma anlama becerilerinin çok yüksek gelmediğini düşünmüyorum. Ben de bu alanda fazla duruyorum ve bunda olumlu yanda düşüncelerim.” (İ, yarı yapılandırılmış görüşme, 00.49.03-00.50.26).

“Eklenmesi güzel olmuş. Mesela dinleme metinleri var. Dinleme metinlerini biz akıllı tahtadan açarak kullanabiliyoruz. Bu sene 5. sınıflarda kılavuz kitap yok. Kılavuz kitap olmadığı içinde dinleme metinleri bizim kitabımızda yok. Öğrenci kitaplarında zaten yok. Kılavuz olmayınca okuyamadık, dinletemedik. Biz sonra akıllı

tahtadan bulup, dinlettik. O teknolojiyi kullanamayan öğretmenler sanırım atlamışlardır.” (B, yarı yapılandırılmış görüşme, 00.00.49-00.01.49).

“Akıllı tahtada bazen konuyu somutlaştırmak için videolar çocuklarda ilgi çekiciliği sağlıyor. Kısa süreli akıllı tahta kullanımı hem çocuğun ilgisini çekiyor hem de teknolojiyi bu aşamada kullanılmış oluyor.” (Ç, yarı yapılandırılmış görüşme, 00.01.14-00.01.37).

Yukarıdaki örnek ifadelerden de anlaşılacağı üzere öğretmenler, yeterlikler çerçevesi kapsamında yapılan değişiklikler ile dersin uyumlu olduğu yönünde görüşler sunmuştur.

Bunların içerisinde sıklık değeri en yüksek olan yeterlikler çerçevesi hakkında görüş kategorisi 50 koddan oluşmaktadır. Bu kodlarda öğretmenler, öğretim sürecinin dijital teknolojiyle ilişkisi ($f=18$), öğretim sürecinin kültürel farkındalıkla ilişkisi ($f=17$), eklenmesine dair olumlu görüş ($f=15$) bildirmişlerdir. Bunların içerisinde sıklık değeri en yüksek olan kod öğretim sürecinin dijital teknolojiyle ilişkisi ($f=18$)’dir, Bu kodlarla ilgili görüşler aşağıda yer alan ifadelerle örneklendirilmiştir:

“Öğretim sürecinin Türkçe dersi dijital teknolojilerle birleştirilmesi özellikle süreçte metinlerde kullanılan dinleme/izleme metinlerinde etkileşimli tahta derslerde kullanılmaktadır. Bunun öğrencilerin hem görme hem de işitme duyularına hitap ettiğini düşünerek onları aynı zamanda motive ettiğini de söyleyebilirim.” (Ş, yarı yapılandırılmış görüşme, 00.05.12-00.05.40).

“Akıllı tahta ve EBA’yı kullanıyoruz. Bazen ben öğrencilere araştırma ödevi veriyorum. Slayt gösterisi hazırlatıyorum, bunu çok severek yapıyorlar. Akıllı tahtada açıp sunum yaptırabiliyorum onlara yararlı.” (G, yarı yapılandırılmış görüşme, 00.03.11-00.03.25).

“Akıllı tahtada bazen konuyu somutlaştırmak için videolar çocuklarda ilgi çekiciliği sağlıyor ama bu dersin tamamını yansıttığı zaman olmuyor. Kopuyor çocuklar, kısa süreli akıllı tahta kullanımı hem çocuğun ilgisini çekiyor hem de teknoloji bu aşamada kullanılmış oluyor.” (Ç, yarı yapılandırılmış görüşme, 00.01.14-00.01.37).

“Devlet okulumuzda akıllı tahtamız mevcut. Bunda yapabildiğimiz en fazla aslında video izletmek oluyor. Kendi okulum için konuşuyorum, 5. sınıftaki ailelerin

maddi durumları orta düzeyde, bilgisayar ya da tablet bulma imkânımız her öğrencide mevcut değil. Özellikle etkinlik yapma konusunda öğrencilere EBA üzerinde çeşitli etkinlik yapmaya kalktığımızda öğrencilerin teknolojik cihazları edinebilme durumları sıkıntı olabiliyor. Her öğrenci rahat bir şekilde ulaşamıyor. O nedenle sınıftaki akıllı tahta ile sınırlı kalabiliyoruz.” (İ, yarı yapılandırılmış görüşme, 00.03.24-00.04.34).

“Ben dediğim gibi kitaplar yerine artık internette güvendiğim bazı sitelerden yararlanıyorum, derslerimi oralardan hazırlıyorum, oldukça güzel siteler var, EBA’yı ve Morpa Kampüs’ü kullanıyorum, oldukça güzel test soruları var, dil bilgisiyle ilgili konuyu bitirdikten sonra oradan sorular çözüyorum.” (C, yarı yapılandırılmış görüşme, 00.03.38-00.04.12).

“Akıllı tahtanın gelmesiyle birlikte onu kullanıyoruz, işleyeceğimiz derse göre EBA’yı kullanıyoruz. Derste herhangi bir kelimeye bakmak istediğimiz zaman ya da herhangi bir konu geçtiğinde bu nedir diye internete bakıyoruz. Görsel olarak ya da dinlemek istediğimiz bir şey varsa dinliyoruz.” (D, yarı yapılandırılmış görüşme, 00.01.09-00.01.44).

Yukarıdaki örnek ifadelerden de anlaşılabacağı üzere öğretmenler, dersin dijital teknolojiyle ilişkisine dair görüşler sunmuştur. Bu görüşlerden anlaşılabacağı üzere öğretmenler Öğretmenlerin görüşlerinden dijital teknolojiyi; dinleme/izleme metinlerini bulmada, kelime anlamlarına bakmada, test çözmede kullandıkları dikkat çekmektedir.

Bu kodlarla ilgili ders gözlemlerinden elde edilen değerlendirmeler araştırma günlüğüne şu şekilde yansımıştır:

“Öğretim süreci akıllı tahta ile daha teknolojik hâle getiriliyor. Dinleme metinleri, akıllı tahta yoluyla dinlettirilmiştir. Bazı alıştırmalar için Morpa Kampüs ve EBA programları üzerinden ders görsel hâle getirilmiştir. Bilinmeyen kelimelerin anlamına bakmak için akıllı tahta kullanılmıştır. Bunların dışında teknoloji kullanılmamıştır.” (Araştırma günlüğü, 15.05.2018).

Araştırma günlüğüne göre öğretmenler akıllı tahtadan görseller ve ses kayıtları açmakla yetinmektedirler.

Programın yapısına yönelik dikkat çeken bir diğer kategori ise “görsel okuma ve görsel sunu” kategorisidir. Bu kategori sıklık değeri açısından en düşük olanıdır. Kategori iki koddan oluşur. Bu kodlarla ilgili örnek ifadeler şu şekildedir:

“Ancak yapılan son değişiklikle Türkçe dersi öğretim programında görsel okuma ve görsel sunu beceri alanları çıkarılmıştır. Bir önceki programda okuma, dinleme, konuşma ve yazma bunlarla birlikte görsel okuma ve görsel sunuya da yer verilmiştir. Bu son değişiklikle görsel okuma ve görsel sunu beceri alanları çıkarılıyor.” (Ş, yarı yapılandırılmış görüşme, 00.03.28-00.04.23.)

Görsel sunu kitapta var, programdan çıktı ama bizim bunlardan haberimiz olmuyor. Temel dil becerileri daha iyi oldu. (B, yarı yapılandırılmış görüşme, 00.36.58-00.37.44).

Yukarıdaki örnek ifadelerden de anlaşılacağı üzere öğretmenlerin bir kısmı değişikliklerden haberdarken bir kısmı değişikliklerden haberdar olmadıklarını bildirmişlerdir.

4.1.5. Türkçe Dersinin Öğretim Sürecinde Karşılaşılan Problemlere Dair Öğretmen Görüşlerine Yönelik Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde, Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın (2018) öğretim sürecinde karşılaşılan problemler hakkında Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine yer verilmiştir. Bu araştırma sorusuyla ilgili farklı görüşler sunan öğretmenlerden elde edilen verilere dair içerik analizi sonucu Tablo 4.5.’te gösterilmiştir.

Tablo 4.5.

Türkçe Dersinin Öğretim Sürecinde Karşılaşılan Problemlere Dair Öğretmen Görüşleri

Kategori	Kod	F
Problemler (f=10)	Eşitlik	2
	Metinler	2
	Dil bilgisi	1
	Okuma alışkanlığı	1
	Ders saati	1
	Programın gerçek hayatla ilişkisi	1
	Değerler eğitimi	1
	Ölçme ve değerlendirme	1

Tablo 4.5.'te görüldüğü üzere Türkçe dersinin öğretim sürecinde karşılaşılan problemler temasına yönelik tek kategoriye ulaşılmıştır. Bu kategori sıklık değeri açısından 10 koddan oluşmaktadır. Bu görüşler (f=10) aşağıda yer alan ifadelerle örneklendirilmiştir:

“Yetersiz. Eski program daha iyiydi. Her öğrenciye daha uygundu.” (G, yarı yapılandırılmış görüşme, 00.33.18-00.33.22).

“Ben öğrenciye bir dil öğretiyorum, altı saat çok gibi gelse de bu süre yetmiyor, çünkü dil adına çok fazla şeyler öğretmeyi amaçlıyoruz. Öğrenci bana geldiğinde sadece dil adına konuşmayı biliyor. Başka bir şey bilmiyor.” (A, yarı yapılandırılmış görüşme, 00.36.21-00.37.45).

“Her öğrencinin sosyoekonomik durumu aynı değil. Geçen yılki öğrenciler daha iyiydi, bu yıl daha vasat. Orta düzeydeki öğrenciyi düşünürsek aman aman bir değişiklik yok.” (A, yarı yapılandırılmış görüşme, 00.39.06-00.39.40).

“En temel problem çocuğun kendini geliştirecek türde kitaplar okumaması, olaya dayalı zevk aldığı kitapları tercih etmesi. Bu da algılamasını çok ileriye götürememesi... Yaşadığım en büyük problem diyebilirim.” (Ç, yarı yapılandırılmış görüşme, 00.23.56-00.24.45).

“Programda test sistemine devam edildiği için kavrama testleri de çoğaltılabilir. Ekstradan biz kendimiz ekliyoruz. Çalışma kitaplarına onlar da eklenebilir. 5. sınıflarda çalışma kitabı yok. Metin ve ardından etkinlikler şeklinde gidiyor. Bunların her birinin sonuna testler de eklenebilir diye düşünüyorum.” (F, yarı yapılandırılmış görüşme, 00.19.48-00.20.23).

“Dil bilgisinin eklenmemesi iyi çok da ağır olmamalı.” (K, yarı yapılandırılmış görüşme, 00.24.03-00.24.34).

“Baktığınızda değerler eğitimi keşke biraz daha sayısal olarak öne çıkarsak. Ben her şeyden önce değerlerimizin üzerine her şeyin yapılandırıldığını düşünüyorum. Değerler eğitimi biraz daha ayda bir ders değil de haftada 5 derse falan yayılsa. En başta saygı olmak üzere çocuklarımıza çok şeyi öğretiyoruz ama o gün dersten çıktıktan sonra şöyle sınıfın hâline bakıyorum, sıralar yamuk, yerlere çöpler atılmış olarak görüyorum. Bulduğum okulda aileler çok fazla işin içinde. Ailelerle Whatsapp gruplarımız var. Çok aktif hâlde kullanılıyor gruplar. Öğrenci, öğretmen, veli bu üçlünün üçünden biri olmazsa olmazdır. Eğitim öğretim sürecinde

öğrenciden sonra velinin önemli olduğunu, velinin ittirme gücüyle öğretmenin çok daha aktif ya da pasif hâle gelebildiğini, tabii ki işin içinde olması gerektiğini düşünüyorum.” (E, yarı yapılandırılmış görüşme, 00.59.25-01.01.43).

“Sadece metinler biraz çok, diğer faaliyetler az.” (H, yarı yapılandırılmış görüşme, 00.28.30-00.28.42).

“En çok metinlerin uzunluk kısalıkları ile ilgili problem vardı. Öğrencilerin kolaylık ile anlayabileceği, metnin sonuna geldiğinde başını hatırlayabileceği uzunlukta olması gerekir.” (K, yarı yapılandırılmış görüşme, 00.24.03-00.24.34).

Yukarıdaki örnek ifadelerden de anlaşılacağı üzere öğretmenler, konular, ölçme değerlendirme, sosyoekonomik eşitsizlik, okul dışı faaliyetler, bilgi ve destek eksikliğinden kaynaklı sorunları olduğu görüşlerini sunmuştur.

Bu kategorideki kodlara dair yapılan ders gözlemlerinden elde edilen değerlendirme araştırma günlüğüne şu şekilde yansımıştır:

“Ders gözlemi yapılan sınıfta öğretmenin sınıf hâkimiyetinde zorlandığı gözlemlenmiştir. Bunun dışında dersler ağırlıklı olarak sunuş yoluyla işlenmiştir. Bazı çocukların dersten kopuk bir şekilde ders esnasında oyuncaklarıyla oynamayı tercih ettiği görülmüştür. Başka bir nokta da derste tema dışı test çözdürülmesidir. Öğretmen dersin olduğu günden birkaç hafta sonra öğrencilerin seviye belirleme yönünde olan bir sınava gireceğini söyleyerek altı derste sadece test çözdürtüp cevaplandırmıştır.” (Araştırmacı günlüğü, 29.05.2018).

Araştırma günlüğüne göre öğretmenler sınıf yönetiminde sınıfların kalabalık olmasından dolayı problemler yaşamaktadır. Sınıf yönetiminden kaynaklı sorunların dersi anlayamamada da etkisi olduğu düşünülmektedir, çünkü sınıfta gürültü arttıkça öğrencilerin derse katılımının azaldığı gözlemlenmiştir.

4.1.6. Türkçe Dersinin Öğretim Sürecine ve Programına Dair Öğretmenlerin Önerilerine Yönelik Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde, Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın (2018) öğretim sürecinde yönelik öneriler hakkında Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine yer verilmiştir. Bu araştırma sorusuyla ilgili farklı görüşler sunan öğretmenlerden elde edilen verilere dair içerik analizi sonucu Tablo 4.6.’da gösterilmiştir.

Tablo 4.6.

Türkçe Dersinin Öğretim Sürecine ve Programına Dair Öğretmenlerin Önerileri

Kategori	Kod	f
Öneriler (f=29)	Hizmet içi eğitim	6
	Kitaplar	6
	Etkinlikler	3
	Dil zevki kazanma	3
	Dijital teknoloji kullanımı	2
	Metinler	2
	Dil bilgisi	2
	Değerler eğitimi	1
	Öğrenme alanı	1
	Okul sayısı	1
	Sınıf dışı öğretim ortamı	1
	Okulların fiziki imkânları	1

Tablo 4.6.'da görüldüğü üzere Türkçe dersinin öğretim sürecine ve programına dair öğretmenlerin önerileri temasına yönelik olarak tek kategoriye ulaşılmıştır. Bu kategori sıklık değeri açısından 29 koddan oluşmaktadır. Bu görüşler (f=28) aşağıda yer alan ifadelerle örneklendirilmiştir:

“*Hizmet içi eğitim kesinlikle olmalı. Hizmet içi eğitime ders kitabını hazırlayan kişilerin de mutlaka katılması gerekiyor.*” (E, yarı yapılandırılmış görüşme, 00.59.25-01.01.43).

“*Kitabımızı daha güzel içerikli, gerçek hayata uygun şekilde hazırlayalım.*” (G, yarı yapılandırılmış görüşme 00.33.36-00.33.50).

“*Kılavuz kitap kaldırılmamalı hatta daha çok genişletilmeli, zenginleştirilmeli. Mesela öyle bir zenginleştirilmeli ki öğretmen tabii yine başka kaynaklardan yararlanacak ama en azından bu kadar çok çaba sarf etmek zorunda kalmamalıyım.*” (G, yarı yapılandırılmış görüşme, 00.31.18-00.32.55).

“*Türkçe dersi ayrılmalı, dil bilgisi ayrı bir ders olmalı, iki saat olmalı. Mesela yazım ve noktalama ayrı bir ders olmalı, okuma ayrı, yazma ayrı yani biz altı kazanım mı veriyoruz bunların hepsi ayrılmalı birbirinden. Zamanla ilgili problem yaşıyorum yani seviye açısından alt gruplara ulaşamıyorum.*” (A, yarı yapılandırılmış görüşme, 00.36.21-00.37.45).

“*Bence ortam değiştirilebilir. Türkçe dersi için özel sınıf olabilir, kütüphane tarzında. Öğrencilerin kelime yazım yanlışları çok fazla olduğu için etrafta sosyal medyada kirlilik olduğundan dolayı sınıfta bilgilendirici levhaların olması, teknoloji*

ve dinleme metinlerini daha iyi yapabileceğimiz özel bir sınıf olursa daha iyi olacağını düşünüyorum.” (İ, yarı yapılandırılmış görüşme, 00.52.07-00.52.53).

“Kitap okuma becerisi ilkokuldan başmalı. Okuma dersi Türkçe dersinin içinde değil de ayrı bir ders olarak verilmeli. O derste başarılı olmak için çalışmak zorunda kalıp sınava hazırlanacaklar.” (B, yarı yapılandırılmış görüşme, 00.38.37-00.39.14).

“Değişen programlardan haberimiz olmuyor. Değişiklikler bize bildirilmeli.” (B, yarı yapılandırılmış görüşme, 00.37.50-00.38.22).

“Tabii güncel olarak bilgi verilmesi iyi olmuş ama bir de metinler öğrencinin seviyesine uygun olsaydı daha iyi olurdu aslında. Bu konuların çeşitliliğinin artırılması daha iyi olurdu.” (C, yarı yapılandırılmış görüşme, 00.35.59-00.36.37).

“Önceki çocuklar daha sabırlıydı. Daha çok öğrenme isteği duyuyorlardı. Dersi daha dikkatli takip ediyorlardı ama günümüz çocukları çok çabuk sıkılıyorlar birçok şey ilgilerini çekmiyor daha doğrusu onlara yararlı olacak bilgileri çoğu reddediyor. Daha teknolojik, daha ilgi çekici, daha görsel olmasını istiyorlar, bir de onların seviyesine uygun şekilde olması gerek.” (C, yarı yapılandırılmış görüşme, 00.37.45-00.38.46).

“Yaşa ve seviyeye uygun düzeyde aktarılmalı, metinler çok uzun olmamalı ve günümüz Türkçesiyle yazılmış metinler daha çok tercih edilmeli.” (C, yarı yapılandırılmış görüşme, 00.36.58-00.37.28).

“Öncelikle okullarımızın sayısı arttırılmalı.” (C, yarı yapılandırılmış görüşme, 00.38.52-00.40.15).

“Kitap okuma becerisi ilkokuldan başmalı. Okuma dersi Türkçe dersinin içinde değil de ayrı bir ders olarak verilmeli.” (B, yarı yapılandırılmış görüşme, 00.38.37-00.39.14).

“Diline âşık bir öğrenci yetiştirmeliyiz ama biz not veren bir köle gibiyiz, onlar da not alan köleler.” (A, yarı yapılandırılmış görüşme, 00.39.51-00.40.56).

“Belki dijital teknoloji daha çok kullanılabilir, öğrenciye daha çok hitap ettiği için. Sadece kitap ve diğer etkinlikler öğrenciler için biraz sıkıcı olabilir.” (K, yarı yapılandırılmış görüşme, 00.25.30-00.25.44).

“Haftanın bir saatini kitap okumaya ayırıyoruz. Diksiyon derslerine yer verilebilir. Öğrencilerin yazma becerileri olması gerekli diye düşünüyorum. 8. sınıfa kadar okuma saatleri devamlı olmalı ki okumaya istekli olmalılar. Türkçe dersinin bölünüp kendi içinde alansal ayrılmasının daha iyi olacağını düşünmüyorum.” (M, yarı yapılandırılmış görüşme, 00.28.08-00.29.02).

“Genel olarak programa baktığımızda kötü niyetli olduklarını düşünmüyorum. Değerler eğitimi keşke daha fazla bile olsa. Hepsine olumlu bakıyorum.” (E, yarı yapılandırılmış görüşme, 2.kısım, 00.00.00-00.01.08).

“Hizmet içi eğitim kesinlikle olmalı. Hizmet içi eğitime ders kitabını hazırlayan kişilerinde mutlaka katılması gerekiyor. (E, yarı yapılandırılmış görüşme, 00.01.30-01.01.43).

“Eğitim öğretimi düzeltmek istesenz nereden başlardınız dersenz ben ne üstten Millî Eğitim Bakanlığından, ne en alttan öğretmenlerden başladım, ne de sistemi sürekli değiştirdim. Ben çok eğitilmiş, çok donanımlı, programı çok iyi bilen, yapısalcı yaklaşımı çok iyi bilen, çok iyi uygulayabilen, insanlarla ilişkisi düzgün öğretmenler eğitip okulların başına geçirirdim. Okul müdürlerini değiştirsek birçok şeyin başarılı olacağını düşünüyorum.” (E, yarı yapılandırılmış görüşme, 2.kısım, 00.02.37-00.03.42).

“Bence tüm öğretmenlerin yazma, okuma ve dinleme becerilerini yapması ve bunu göstermesi zorunlu tutulmalı. Bunu yapmayan çok fazla öğretmen var. Sadece test odaklı olmaması gerekli. Bunun için hizmet içi eğitim verilmelidir.” (N, yarı yapılandırılmış görüşme, 00.27.22-00.27.56).

“Beceriler biraz böyle keskin çizgilerle ayrıldı ya bunu uygulamaya dökmesi için öğretmenlerin bilinçlendirilmesi gerekiyor. Birçok öğretmen eski programa göre ders işliyor.” (N, yarı yapılandırılmış görüşme, 00.28.01-00.28.42).

“Çocuk oyunu seviyor. Oynayarak öğrenmeyi seviyor. Ben kendim oyunlaştırarak dersi işlemeye çalışıyorum. Bu şekilde işlediğim zaman hayattan örnekler vererek bu şekilde işlediğim zaman kalıcı oluyor. Örneklerimi o şekilde vermeye çalışıyorum. Kitapların içine biraz daha oyunsal etkinlikler, bulmacalar fazlalaştırılabilir. Kitabın eksiği testlerin çok az olması ve bilgiler basit kalıyor. Sınavlarda çok ağır sorular çıkıyor. Bu yüzden de yetersiz. Mutlaka ek kitap aldirmek yasak ama siz sınavda bunu soruyorsunuz kitap yetersiz kalıyor. Burada biz

zor durumda kalıyoruz. Bence ekstra testler ve kazanımların ölçülmesine dair sorular koyulabilir.” (H, yarı yapılandırılmış görüşme, 00.31.12-00.32.39).

“Çalışma kitapları olmalı ve hem öğretmeni hem öğrenciyi kışkırtıcı sorular ve etkinliklere yer vermeli.” (P, yarı yapılandırılmış görüşme, 00.05.51-00.05.57).

“Hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma etkinliklerine daha çok yer verilmeli.” (P, yarı yapılandırılmış görüşme, 00.10.18-00.10.22).

Yukarıdaki örnek ifadelerden de anlaşılacağı üzere öğretmenler, öğrenme alanlarına uygun konular, metinler ve etkinliklerle ilgili, sınav odaklı bir sistem içinde olduğundan programda buna yönelik değişiklikler yapılmasının gerektiği, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına daha çok yönelmesi gerektiği, eğitimin okul dışına da taşınması gerektiği, bilgi ve destek eksikliğine yönelik hizmet içi eğitimlerin olması gerektiğine dair öneriler sunmuştur.

4.2. Türkçe Dersi Öğretim Programı’na (2018) Dair Öğrenci Görüşlerine Yönelik Bulgular

Bu başlık altında Türkçe Dersi Öğretim Programı’na (2018) dair öğrenci görüşlerine yönelik bulgular sunulmuştur.

4.2.1. Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın (2018) Yapısına Dair Öğrenci Görüşlerine Yönelik Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde, Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın (2018) yapısı hakkında 5. sınıf öğrencilerinin görüşlerine yer verilmiştir. Bu araştırma sorusuyla ilgili farklı görüşler sunan öğrencilerden elde edilen verilere dair içerik analizi sonucu Tablo 4.7.’de gösterilmiştir.

Tablo 4.7.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2018) Yapısına Dair Öğrenci Görüşleri

Kategori	Kod	f
Türkçe dersi öğretim programının içeriği hakkında görüş (f=161)	Tema ve konuların uygunluk durumu	24
	Etkinliklerin öğrenci düzeyine uygun olma durumu	18
	Metinlerin öğrenci düzeyine uygun olma durumu	17
	Metin türlerinin dağılımı	17
	Tema ve konuların uyumu	13
	Araç-gereç	12
	Yeni metin türlerinin dağılımı	12
	Metinlerin temaya uygunluğu	8
	Etkinliklerin temaya uygunluğu	6
	Türkçe dersinin öğrenme alanları ve dil bilgisi açısından uygunluk	6
	Metin türlerinin programının içeriğiyle uyumu	6
	Yeni metin türlerinin öğretim sürecine aktarılması	6
	Metin türlerinin öğretim süreciyle ilişkilendirilmesi	6
	Araç-gereç	5
	Yeni metin türleriyle eski metin türlerinin programdaki dağılımı	5
Öğrenme öğretme durumları hakkında görüş (f=74)	Programın gerçek hayatla ilişkisi	18
	Öğrencilerin hazırbulunuşluğunu karşılama durumu	17
	Öğrenme öğretme yaklaşımları	16
	Öğrencilerin öğrenme stilini karşılama durumu	12
	Öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılama durumu	11
Dersin amacına uygunluk hakkında görüş (f=15)	Türkçe dersinin genel amaçlarına uygunluk	15
	Ölçme değerlendirme yaklaşımı	12
Ölçme değerlendirme yaklaşımı hakkında görüş (f=12)	Sonuç odaklı	12

Tablo 4.7.'de görüldüğü üzere Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2018) yapısı temasına yönelik dört farklı kategoriye ulaşılmıştır. Bu kategoriler sıklık değerleri açısından sırasıyla şu şekildedir: “Türkçe dersi öğretim programının içeriği hakkında görüş” (f=161); “öğrenme öğretme durumları hakkında görüş” (f=74); “dersin amacına uygunluk” (f=15); “ölçme değerlendirme yaklaşımı hakkında görüş”

(f=12). Bunların içerisinde sıklık değeri en yüksek olan Türkçe dersi öğretim programının içeriği hakkındaki görüş kategorisi 161 koddan oluşmaktadır.

Bu kodlarda öğrenciler, program içeriğiyle ilgili görüşlerini ifade etmişlerdir. Bu görüşler aşağıda yer alan ifadelerle örneklendirilmiştir:

“Ben metindeki bir soruyu uygun bulmadım. Oyuncakla ilgili bir yerde ‘Müze de oyunla ilgili kitap okudunuz mu?’ demişti. Bence o uygunsuz geliyor. Yani oyunla ilgili kitap okusak bile orada oyuncakla oyun oynama gibi diyordu. Orada kitap okuma diyordu bence mantıksız geldi.” (2. Öğrenci, odak grup görüşmesi, 00.40.54-00.41.18).

“Yaşımıza, düzeyimize temalar ve metinler uyumluydu.” (6. Öğrenci, odak grup görüşmesi, 00.40.36-00.40.39).

“Bence de temaların hepsi metinlerle uygun. Çünkü doğa ve evrende doğa ile ilgili başka metinlerle ilgili konular çok uygun. Bence uygun olmayan konu yok” (2. Öğrenci, odak grup görüşmesi, 00.39.57-00.40.09).

“Bazen metinlerle etkinlikleri birbiriyle pek uyumlu bulmuyorum. Örneğin; reçete konusuyla ilgili bir metin vardı, etkinlik olarak anı yazısı yazmamız isteniyordu. Bence uyumlu değil metin anı yazısı değildi.” (17. Öğrenci, odak grup görüşmesi, 00.31.17-00.31.35).

“Bazı temalarda metinler pek uygun değildi. Hatırladığım sporla ilgiliydi. Orada yine oyunla ilgili metin vardı.” (3. Öğrenci, odak grup görüşmesi, 00.41.20-00.41.38).

“Türkçe konularımız kolay ve basit maalesef.” 16. Öğrenci, odak grup görüşmesi, 00.54.08-00.55.07).

“Bence de metinler düzeye uygun. Zorlandığım bir metin olmadı metinler ideal.” (5. Öğrenci, odak grup görüşmesi, 00.13.29-00.13.38).

“Bence dersin içeriği kolay ve yeterli. Türkçeyle ilgili bilgi edinebiliyorum.” (18. Öğrenci, odak grup görüşmesi, 00.10.15-00.10.22).

“Seviyeme göre etkinlikler biraz yüksek gibi.” (3. Öğrenci, odak grup görüşmesi, 2. Kısım, 00.27.39-00.27.55).

“Etkinliklerin uyumsuz olduğu aklımda kalmış.” (4. Öğrenci, odak grup görüşmesi, 00.41.42-00.41.50).

“Bazı metinler uyumsuzdu. Reçete metni uyumsuzdu.” (18. Öğrenci, odak grup görüşmesi, 00.31.36-00.31.49).

Yukarıdaki örnek ifadelerden de anlaşılacağı üzere öğrenciler, program ile dersin içeriğine dair olumlu ve olumsuz görüşler sunmuştur. Görüşlerden anlaşılacağı üzere öğrencilerin ölçütü, öğrencilerin dünyasına yakın metinler, konu ve zaman uyumu, dil bilgisi öğretimine hizmet etmesi, öğrencilerin seviyesine göre yüksek veya alt düzeyde içerik sunmasıdır.

Buradaki kodlarla ilgili olarak yapılan ders gözlemleri araştırma günlüğüne şu şekilde yansımıştır:

“Öğrenciler sınıfta yapılan etkinlikleri anlayamadıklarını söylemiş ve etkinliğe katılmamıştır. Sınıf mevcudunun çokluğundan dolayı sınıf içerisinde eşit sayıda bir katılım olmamıştır.” (Araştırma günlüğü, 18.05.2018)

Araştırma günlüğüne göre etkinlikler sınıf içerisindeki her öğrenciye ulaşamamıştır.

Programın yapısına yönelik dikkat çeken bir diğer kategori ise “ölçme değerlendirme yaklaşımı hakkında görüş” kategorisidir. Bu kategori sıklık değeri açısından en düşük olanıdır. Kategori 12 koddan oluşur. Bu kodları oluşturan öğrenci görüşlerine şu şekilde örnek verilebilir:

“Örnek olarak soru, yazılı oluyoruz ve bir de proje ödevleri veriyor. Mesela noktalama işaretleri ve yazım kuralları ile ilgili proje ödevleri veriyor. İsteyen yapıyor, isteyen yapmıyor. Bunun dışında kendi kendimi değerlendiriyorum. Kendi kendime aklımdan ilk geçen Türkçe ile ilgili soru soruyorum ve onun cevabını kendim buluyorum sonra kontrol ediyorum. Böyle kendi kendime değerlendirmeyi öğretmen demiyor ben kendi kendime yapıyorum. (3. Öğrenci, odak grup görüşmesi, 00.31.36-00.32.32).

“Öğretmenimiz test çözdürüyor ve daha sonra ondan hepimizin yanlışlarını söylüyor. Hangi konulardan eksliğimizin olduğunu da soruyor bize. Proje ödevi de yaptırıyor. Sonra mesela konuyu anlamadığınızda gelip yanıma sorabilirsiniz diyor. Bir konuyu anlamadığımızda gittiğimizde ayrıca anlatması bence daha güzel oluyor

ve kendimizi de değerlendirmiş oluyoruz. (4. Öğrenci, odak grup görüşmesi, 00.33.25-00.33.56).

“Genellikle derste bazen sorular soruyor öğretmenimiz bazen de yazılı sınav yapıyor. (3. Öğrenci, odak grup görüşmesi, 00.32.41-00.33.20).

“Biz test çözüyoruz, yanlışlarımız olduğu zaman öğretmenimize soruyoruz, o da bize anlatıyor. (00.34.35-00.34.59). Bize de sorular soruyor, bilmediğimiz konu olduğunda, ders esnasında öğretmenimiz bize anlatıyor. Bu şekilde beni değerlendirmesinden memnunum.” (6. Öğrenci, odak grup görüşmesi, 00.39.21-00.39.40).

“Genellikle öğretmenimiz sözlü yapıyor. Amaç sonuç cümleleri söylememiz gibi. Bazen de test yapıyor. Bu sayede öğrenip öğrenmediğimizi ölçüyor.” (16. Öğrenci, odak grup görüşmesi, 00.28.03-00.28.13).

Yukarıdaki örnek ifadelerden de anlaşılabacağı üzere öğrenciler, programın ölçme değerlendirme yaklaşımının sonuç odaklı olduğu yönünde görüşler sunmuştur. Bu görüşlerden anlaşılabacağı üzere öğrenciler için ölçüt, konularda anlamadıkları yerleri fark edebilmeleridir.

Bu kategoriye dair yapılan ders gözlemlerinden elde edilen değerlendirme araştırma günlüğüne şu şekilde yansımıştır:

“Ölçme ve değerlendirme tema sonlarındaki testler, EBA üzerinden tema ile ilgili sorular, sınıf içinde okuma anlama sorularıyla, dönem içinde belirlenmiş tarihlerde yazılı sınavlarla yapılmaktadır. Süreç esnasında her konuya yönelik değerlendirme yapılmamıştır.” (Araştırma günlüğü, 18.05.2018)

Araştırma günlüğüne göre süreç esnasında ve süreç sonunda değerlendirmeler yapılmaktadır.

4.2.2. Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın (2018) Kazanımlarına Dair Öğrenci Görüşlerine Yönelik Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde, Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın (2018) kazanımlarına dair 5. sınıf öğrencilerinin görüşlerine yer verilmiştir. Bu araştırma sorusuyla ilgili farklı görüşler sunan öğrencilerden elde edilen verilere dair içerik analizi sonucu Tablo 4.8.’de gösterilmiştir.

Tablo 4.8.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2018) Kazanımlarına Dair Öğrenci Görüşleri

Kategori	Kod	f
Okuma öğrenme alanının kazanımlarına dair görüş (f=66)	Ölçme değerlendirme süreci	18
	Öğretim sürecine aktarılması	16
	Metinlerin kazanımları yansıtması	10
	Kazanımları aktarırken karşılaşılan problemler	7
	Farklı örneklerle sunulma durumu	6
	Etkinliklerin kazanımları yansıtması	6
	Kazanımların gerçekleştirilmesi	4
	Düzeye uygun olma durumu	3
Yazma öğrenme alanının kazanımlarına dair görüş (f=57)	Öğretim sürecine aktarılması	18
	Ölçme değerlendirme süreci	16
	Farklı örneklerle sunulma durumu	9
	Düzeye uygun olma durumu	6
	Etkinliklerin kazanımları yansıtması	6
	Kazanımların gerçekleştirilmesi	4
	Kazanımları aktarırken karşılaşılan problemler	2
	Ölçme değerlendirme süreci	18
Dinleme/izleme öğrenme alanının kazanımlarına dair görüş (f=53)	Öğretim sürecine aktarılması	9
	Farklı örneklerle sunulma durumu	9
	Düzeye uygun olma durumu	6
	Etkinliklerin kazanımları yansıtması	5
	Metinlerin kazanımları yansıtması	4
	Kazanımların gerçekleştirilmesi	4
	Kazanımları aktarırken karşılaşılan problemler	2
	Ölçme değerlendirme süreci	12
Konuşma öğrenme alanının kazanımlarına dair görüş (f=45)	Öğretim sürecine aktarılması	11
	Farklı örneklerle sunulma durumu	9
	Düzeye uygun olma durumu	7
	Kazanımların gerçekleştirilmesi	7
	Kazanımları aktarırken karşılaşılan problemler	6

Tablo 4.8.'de görüldüğü üzere kazanımları temasına yönelik dört farklı kategoriye ulaşılmıştır. Bu kategoriler sıklık değerleri açısından sırasıyla “okuma öğrenme alanının kazanımlarına dair görüş” (f=66); “yazma öğrenme alanının kazanımlarına dair görüş” (f=57); “dinleme/izleme öğrenme alanının kazanımlarına dair görüş” (f=53); “konuşma öğrenme alanının kazanımlarına dair görüş” (f=45)’tür. Bunların içerisinde sıklık değeri en yüksek olan okuma öğrenme alanının kazanımlarına dair görüş kategorisi 66 koddan oluşmaktadır.

Bu 66 kodda öğrenciler, okuma öğrenme alanının kazanımlarının ölçme ve değerlendirme süreci ($f=18$), öğretim sürecine aktarılması ($f=16$), metinlerin kazanımları yansıtması ($f=10$), kazanımları aktarırken karşılaşılan problemler ($f=7$), farklı örneklerle sunulma durumu ($f=6$), etkinliklerin kazanımları yansıtması ($f=6$), kazanımların gerçekleştirilmesi ($f=4$), düzeye uygun olma durumu ($f=3$) ile ilgili düşüncelerini ifade etmişlerdir. Bu görüşlerde sıklık değeri en yüksek olan kodda öğretim sürecine aktarılmasına dair ifadeler ($f=18$) bulunmaktadır. Bu görüşler aşağıda yer alan ifadelerle örneklendirilmiştir:

“Okumada da öğretmene ayrı olarak dersin sonunda okumamı soruyorum. Eğer güzelse imza attırıyorum öğretmene. Ders sonunda değerlendiriyor. Bence metin sonu değerlendirsin.” (2. Öğrenci, odak grup görüşmesi, 2.kısım,00.16.41-00.17.28).

“Genellikle etkinlik sonu değerlendiriyor. Bana göre de böyle iyi. (3. Öğrenci, odak grup görüşmesi, 00.17.55-00.18.10).

“Öğretmen okumada bizi okutuyor. Sonra bizi en iyi okuyanlar, orta okuyanlar ve kötü okuyanlar diye yazıyor. Orta ve kötü okuyanlara yanlışlarını anlatıyor. İyi okuyanlara da güzel okudun fakat biraz daha yavaş oku da arkadaşların da anlasın gibi uyarıyor. Öğretmenimiz yine de herkese evde de kitap okuyun diyor. (9. Öğrenci, odak grup görüşmesi, 2.kısım, 00.20.19-00.20.23).

“Etkinlik sonunda sorularla değerlendiriyor.” (5. Öğrenci, odak grup görüşmesi, 2.kısım, 00.18.45-00.18.52).

“Ses tonuna bakıyor. Arkadaşlarımızla birbirimizi pek değerlendirme yaptırmıyor.” (11. Öğrenci, odak grup görüşmesi, 00.36.16-00.36.34).

Yukarıdaki örnek ifadelerden de anlaşılacağı üzere öğrenciler, okuma öğrenme alanında öğretmenlerinin ders sonu ve etkinlik sonu değerlendirmeler yaptığını, değerlendirmelerde ise sözlü ya da yazılı olarak soru cevap tekniğini kullandığını belirtmişlerdir.

Okuma öğrenme alanının kazanımlarına yönelik dikkat çeken bir diğer kod ise “düzeye uygun olma durumu” kodudur. Bu kategori sıklık değeri açısından en düşük olanıdır. Kategori 3 koddan oluşur. Bu görüşler aşağıda yer alan ifadelerle örneklendirilmiştir:

“*Düzeye uygun, renkli oluyor, eğlenceli oluyor.*” (10. Öğrenci, odak grup görüşmesi, 00.29.35-00.29.38).

“*Seviyemize uygun.*” (11. Öğrenci, odak grup görüşmesi, 00.29.39-00.29.45).

“*Uygun.*” (12. Öğrenci, odak grup görüşmesi, 00.29.46-00.29.48).

Yukarıdaki örnek ifadelerden de anlaşılacağı üzere öğrenciler, okuma öğrenme alanı kategorisinin düzeye uygunluk kodunda kazanımları düzeylerine uygun buldukları yönünde görüşler sunmuştur.

Programın öğrenme alanlarına yönelik dikkat çeken bir diğer kategori de ise “konuşma öğrenme alanının kazanımlarına dair görüş” kategorisidir. Bu kategori sıklık değeri açısından en düşük olanıdır. Kategoride konuşma öğrenme alanının kazanımlarına dair kodlar ($f=45$) bulunmaktadır.

Bu 45 koddaki öğretmenler, konuşma öğrenme alanının kazanımları hakkında ölçme ve değerlendirme süreci ($f=12$), öğretim sürecine aktarılması ($f=11$), farklı örneklerle sunulma durumu ($f=9$), düzeye uygunluk, ($f=7$), kazanımların gerçekleştirilmesi ($f=7$), kazanımları aktarırken karşılaşılan problemler ($f=6$) ile ilgili görüş sunmuştur. Bu görüşlerde sıklık değeri en yüksek olan koddaki kazanımların ölçme ve değerlendirme sürecine dair ifadeler ($f=12$) bulunmaktadır. Bu görüşler aşağıda yer alan ifadelerle örneklendirilmiştir:

“*Öğretmenimiz etkinlik sonunda yapıyor.*” (1. Öğrenci, odak grup görüşmesi, 2.kısım, 00.29.37-00.29.39).

“*Öğretmenimiz etkinlik sonunda yapıyor.*” (2. Öğrenci, odak grup görüşmesi, 2.kısım, 00.29.52-00.29.54).

“*Öğretmenimiz bazen ders sonunda yapıyor ama genelde etkinlik sonunda yapıyor.*” (3. Öğrenci, odak grup görüşmesi, 2.kısım, 00.29.59-00.30.04).

“*Öğretmenimiz genellikle ders sonunda yapıyor. Etkinlik sonunda bazen yapıyor.*” (4. Öğrenci, odak grup görüşmesi, 2.kısım, 00.30.06-00.30.10).

“*Öğretmenimiz etkinlik sonunda yapıyor. Konuşturuyor.*” (6. Öğrenci, odak grup görüşmesi, 2.kısım, 00.30.19-00.30.24).

Yukarıdaki örnek ifadelerden de anlaşılacağı üzere öğrenciler, konuşma öğrenme alanının kazanımlarında ölçme ve değerlendirme süreci kodunda

öğretmenlerinin kendilerini etkinlik sonunda konuşmalar yaptırarak ölçtüğü yönünde görüşler sunmuştur.

Bu kodlarla ilgili ders gözlemlerinden elde edilen değerlendirme araştırma günlüğüne şu şekilde yansımıştır:

“*Öğretmen derste metinlere hazırlık sorularını, metin sonrası sorularını ve kendi ürettiği soruları öğrencilere yöneltmiş ve öğrencilerin cevaplarından sonra öğrencilerin konuşmalarını hem kendi değerlendirmiş hem de akran değerlendirmesi yapmıştır.*” (Araştırma günlüğü, 24.05.2018)

Araştırma günlüğüne göre öğretmen sürece yönelik değerlendirmeler yapmaktadır.

Konuşma öğrenme alanının kazanımlarına yönelik dikkat çeken bir diğer kod ise “kazanımları aktarırken karşılaşılan problemler” kodudur. Bu kod sıklık değeri açısından en düşük ($f=6$) olanıdır. Bu görüşler aşağıda yer alan ifadelerle örneklendirilmiştir:

“*Bence hoca tahtaya çıkarıp bir şeyler sormuyor. Hazırlıklı konu anlatımı pek olmuyor ama bize görsel olarak geliyor. Öğretmen pek anlatmıyor. Arkadaşlar araştırıp geliyor. Öğretmenimiz de size söylemeden araştırmanız çok güzel diyor.*” (8. Öğrenci, odak grup görüşmesi, 2.kısım, 00.17.12-00.17.59).

“*Bence sınıfta herkes öğretmenin etkinlikte sorduğu sorulara cevap vermiyor.*” (9. Öğrenci, odak grup görüşmesi, 2.kısım, 00.17.24-00.17.36).

“*Konuşma etkinliği canlandırma olarak yok.*” (10. Öğrenci, odak grup görüşmesi, 00.26.43-00.26.44).

“*Günlük rutinlerimizi ve nelerle karşılaştığımızı konuşmuyoruz.*” (11. Öğrenci, odak grup görüşmesi, 00.26.45-00.26.49).

“*Metinler canlandırma şeklinde değil.*” (12. Öğrenci, odak grup görüşmesi, 00.26.50-00.27.02).

Yukarıdaki örnek ifadelerden de anlaşılacağı üzere öğrenciler, konuşma öğrenme alanının kazanımları kategorisinin kazanımları aktarırken karşılaşılan problemler kodunda günlük yaşantılara dair konuların konuşulmadığını, canlandırmaların yapılmadığını, öğretmenin yürüttüğü etkinliklere sınıfın tamamının katılmadığını belirtmişlerdir.

Bu kategoriye ait kodlarla ilgili ders gözlemlerinden elde edilen değerlendirme araştırma günlüğüne şu şekilde yansımıştır:

“Öğretmen ders esnasında metinlerle ilgili konular dışındaki konuşma etkinliklerini yaptırmadığı ve her öğrenciye eşit söz hakkı da tanınmadığı için ders esnasında bütün öğrencilerin derse katılması mümkün olmamıştır.” (Araştırma günlüğü, 24.05.2018)

Araştırma günlüğüne göre öğretmen konuşma öğrenme alanı için yapılması gereken uygulamaların tümünü uygulamamış ve sınıfın eşit katılımını sağlayamamıştır.

4.2.3. Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın (2018) Yeniliklerine Dair Öğrenci Görüşlerine Yönelik Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde, Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın (2018) yenilikleri hakkında 5. sınıf öğrencilerinin görüşlerine yer verilmiştir. Bu araştırma sorusuyla ilgili farklı görüşler sunan öğrencilerden elde edilen verilere dair içerik analizi sonucu Tablo 4.9.’da gösterilmiştir.

Tablo 4.9.

Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın (2018) Yeniliklerine Dair Öğrenci Görüşleri

Kategori	Kod	f
Yeterlikler çerçevesi hakkında görüş (f=37)	Öğretim sürecinin dijital teknolojiyle ilişkisi	19
	Öğretim sürecinin kültürel farkındalıkla ilişkisi	18
Değerler eğitimi hakkında görüş (f=34)	Öğretim sürecinin değerler eğitimiyle ilişkisi	19
	Değerleri aktarılma durumu	16

Tablo 4.9.’da görüldüğü üzere programın yenilikleri temasına yönelik iki farklı kategoriye ulaşılmıştır. Bu kategoriler sıklık değerleri açısından sırasıyla şu şekildedir: “yeterlikler çerçevesi hakkında görüş” (f=37); “değerler eğitimi hakkında görüş” (f=34). Bunların içerisinde sıklık değeri en yüksek olan yeterlikler çerçevesi hakkındaki görüş kategorisi 37 koddan oluşmaktadır. Bu kodlarda öğrenciler, öğretim sürecinin dijital teknolojiyle ilişkisini ve öğretim sürecinin kültürel farkındalıkla ilişkisini ifade etmişlerdir.

Öğretim sürecinin dijital teknolojilerle ilişkisi ile ilgili olan görüşler sıklık değeri en yüksek olan koddur. 19 koddan oluşur. Bu görüşler aşağıda yer alan ifadelerle örneklendirilmiştir:

“*Hoca derste kendi ders kitabından bulamazsa kendi telefonundan açıp bize dersi anlatıyor. Akıllı tahtada dinleme metinlerini dinletiyor. Bizim çıkıp akıllı tahtayı kullanmamıza öğretmenimiz izin vermiyor.*” (3. Öğrenci, odak grup görüşmesi, 00.02.42-00.03.09).

“*Dinleme metinleri oluyor, hocamız onu yükleyip akıllı tahtada bize dinletiyor.*” (1. Öğrenci, odak grup görüşmesi, 00.02.13-00.02.20).

“*Kitap içindeki dinleme ve izleme metinlerine bakıyoruz. Bir de anlamadığımız kısımlara bakıyoruz.*” (10. Öğrenci, odak grup görüşmesi, 00.03.53-00.04.02).

“*Bir tane okuma metni vardı. Onun hakkında videolar vardı. Mesela uzay hakkında okuma metni vardı bir de onun videoları vardı. Uzayda neler yapıyorlar, nasıl yaşıyorlar orada onlara baktık.*” (11. Öğrenci, odak grup görüşmesi, 00.04.03-00.04.22).

“*Biz konu anlatımlarında, dinleme metinlerinde akıllı tahtayı kullanıyoruz. Test çözüyoruz. Biz her derste akıllı tahtayı kullanıyoruz.*” (5. Öğrenci, odak grup görüşmesi, 00.03.26-00.03.39).

Yukarıdaki örnek ifadelerden anlaşılacağı üzere öğrenciler öğretim sürecinin dijital teknolojilerle ilişkisinin akıllı tahtada dinleme/izleme metinleri açılması ve soru çözülmesiyle sağlandığını belirtilmiştir.

Bu kodlara ilgili ders gözlemlerinden elde edilen değerlendirmeler araştırma günlüğüne şu şekilde yansımıştır:

“*Öğretim süreci akıllı tahta ile daha teknolojik hâle getiriliyor. Dinleme metinleri, akıllı tahta yoluyla dinlettiriliyor. Bazı alıştırmalar Morpa kampüs ve EBA programları üzerinden ders görsel hâle getiriliyor. Bunların dışında teknoloji kullanılmıyor.*” (Araştırma günlüğü, 15.05.2018).

Araştırma günlüğüne göre öğretim sürecinde dijital teknolojinin kullanımının sınırlı olduğu görülmüştür.

Öğretim sürecinin kültürel farkındalıkla ilişkisi ile ilgili olan görüşler 18 koddan oluşur ve sıklık değeri en düşük olan koddur. Bu kodlara ilgili görüşler aşağıda yer alan ifadelerle örneklendirilmiştir:

“İskenderiye kütüphanesini öğrendik.” (8. Öğrenci, odak grup görüşmesi, 2.kısım,00.00.25-00.00.28).

“Konuda eski Türk oyunlarından bahsetmiştik.” (10. Öğrenci, odak grup görüşmesi, 00.06.54-00.07.00).

“Bir konuda da eski kütüphane vardı, İskenderiye. Önceden yakıldığını ve kaç tane kitap olduğunu, kaç tane çalışanı olduğunu öğrenmiştik. Eski oyunlar vardı.” (11. Öğrenci, odak grup görüşmesi, 00.07.03-00.07.27).

“Bir keresinde Hacivat ile Karagöz oyunu sahneler hazırlayıp canlandırmıştık. Tiyatrolar yapıyoruz son zamanlarda.” (12. Öğrenci, odak grup görüşmesi, 00.07.33-00.07.46).

“Kültürel şeyler öğrenmiştik, reçete metninde Türk kültüründe bitkilerden yapılan ilaçları öğrendik.” (17. Öğrenci, odak grup görüşmesi, 00.04.22-00.04.28).

Yukarıdaki örnek ifadelerden de anlaşılacağı üzere öğrenciler Türk ve dünya kültürüne dair farkındalık sahibi olduklarını örnekler sunarak belirtmişlerdir.

Bu kategoriye ait kodlarla ilgili ders gözlemlerinden elde edilen değerlendirmeler araştırma günlüğüne şu şekilde yansımıştır:

“Kültürel farkındalık ile ilgili öğretmen yabancı öğrencileriyle ilgili başımdan geçen olaylardan örnekler vermiştir. Doğa ve Evren temasında inşaat mühendisliği okuyan Bosnalı öğrenciyi derse davet edip Bosna’nın kültürü, evleri ve yaşayışı ile ilgili bir söyleşi yaptırıldı.” (Araştırma günlüğü, 16.05.2018)

Araştırma günlüğüne göre öğretmenler öğretim sürecinde kültürel farkındalıkla ilgili uygulamalar yapmaktadır.

Programın yeniliklerine yönelik dikkat çeken bir diğer kategori sıklık değeri daha düşük olan “değerler eğitimi hakkında görüş” kategorisidir. Bu kategori öğretim sürecinin değerler eğitimiyle ilişkisi ($f=19$), değerlerin aktarılması ($f=15$), değerlerin aktarılamaması ($f=1$) olmak üzere üç koddan oluşur.

Kategoride sıklık değeri en yüksek olan 19 kodla öğretim sürecinin değerler eğitimiyle ilişkisine ait görüşlerdir. Koda ait görüşler aşağıda yer alan ifadelerle örneklendirilmiştir:

“Biz yani anılarımızı anlatıyoruz. Bazen de öğretmen örnek olarak bazılarını kaldırıyor. Canlandırma yapıyoruz. Mesela hatırladığım bir tane anım var. Biz köyde iken arkadaşımın biri hep yalan söylüyordu. Yalanlarını öğrendim artık inanmadım. Dürüstlükle ilgili bir anımdı.” (2. Öğrenci, odak grup görüşmesi, 00.19.39-00.20.16).

“Biz de hocamız bize bazen drama yaptırıyor, bunları iyi anlayalım diye. Bazen de anılarımızı paylaşıyorduk, yardımlaşma gibi.” (3. Öğrenci, odak grup görüşmesi, 00.20.18-00.20.30).

“Yine aynı şekilde hocamız değerleri anlatırken bize bazen kompozisyon yazdırıyor. O kompozisyonları drama yapıyoruz. Hem eğleniyoruz hem de öğrenmiş oluyoruz.” (4. Öğrenci, odak grup görüşmesi, 00.20.32-00.20.42).

“Daha çok ders çıkarılması gereken etkinlikler yapıyoruz.” (7. Öğrenci, odak grup görüşmesi, 00.23.55-00.24.03).

“Özgüven duygusunu kazanmak için öğretmenimiz bize araştırma yapıp onları konuşma yapmamızı istiyor. Metinler okuyoruz. Günlük hayatla ilgili örnekler anlatıyoruz.” (13. Öğrenci, odak grup görüşmesi, 00.12.46-00.13.25).

Yukarıdaki örnek ifadelerden de anlaşılacağı üzere öğrenciler, değerler eğitimi hakkında görüş kategorisinin değerler eğitiminin öğretim süreciyle ilişkisi kodunda öğretim sürecinde değerlerle ilgili drama, yaşantılara dair değer aktarımı, değerleri barındıran metinler, okuma ve yazma, değerlerle ilgili araştırmalar yapıldığına dair görüşler belirtmişlerdir.

Bu kategoriye ait kodlarla ilgili ders gözlemlerinden elde edilen değerlendirme araştırma günlüğüne şu şekilde yansımıştır:

“Değerlerin aktarımı için her konu sonrası öğrencilere verilmek istenen değerle ilgili küçük bir hikâye anlatımı ve bu hikâyenin çözümlemesi yapıldı. Ayrıca sınıf içindeki yaşanan olaylar değerler eğitimiyle bağdaştırılıp yaşanmış olaylar üzerinden öğrencilere aktarım yapıldı.” (Araştırma günlüğü, 17.05.2018)

Araştırma günlüğüne göre değer aktarımının örnek hikâyelerle sağlanmaya çalışıldığı gözlemlenmiştir.

Kategoride sıklık değeri en düşük olan kod öğretim sürecinde değerlerin aktarılamamasına ait görüşlerdir. 1 koddan oluşur. Koda ait görüş aşağıda yer alan ifadeyle örneklendirilmiştir:

“*Ben de her şeyi öğrendim ama merhameti bir türlü öğrenemedim.*” (12. Öğrenci, odak grup görüşmesi, 00.15.30-00.15.36).

Yukarıdaki ifadeye bakıldığında öğrencinin bir değeri kazanamadığı görülmektedir.

4.2.4. Türkçe Dersinin Öğretim Sürecinde Karşılaşılan Problemlere Dair Öğrenci Görüşlerine Yönelik Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde, Türkçe dersinin öğretim sürecinde karşılaşılan problemler hakkında 5. sınıf öğrencilerinin görüşlerine yer verilmiştir. Bu araştırma sorusuyla ilgili farklı görüşler sunan öğrencilerden elde edilen verilere dair içerik analizi sonucu Tablo 4.10.’da gösterilmiştir.

Tablo 4.10.

Türkçe Dersinin Öğretim Sürecinde Karşılaşılan Problemlere Dair Öğrenci Görüşleri

Kategori	Kod	F
Problemler (f=18)	Sınıf yönetimi	10
	Konuyu öğrenme	5
	Dil bilgisi	3

Tablo 4.10.’da görüldüğü üzere Türkçe dersinin öğretim sürecinde karşılaşılan problemler temasına yönelik tek kategoriye ulaşılmıştır. Bu kategori sıklık değeri açısından 18 koddan oluşmaktadır. Bu görüşler (f=18) aşağıda yer alan ifadelerle örneklendirilmiştir:

“*Ben dersleri fazla anlayamıyorum. Ben yapım ve çekim eklerinde onları ayırt edemiyorum.*” (6. Öğrenci, odak grup görüşmesi, 2.kısım,00.32.37-00.33.03).

“*Ben bir konuda çok zorlanmıştım. Dil bilgisi ile ilgiliydi. Zorlanınca öğretmenimiz bize çok iyi anlatıyor, açıklayıcı bir şekilde anlatıyor.*” (15. Öğrenci, odak grup görüşmesi, 00.53.25-00.54.07).

“Sınıf içindeki yaramaz arkadaşlarımız var. Başka problem yaşamıyoruz. Konular yetiştiriyor. Öğretmenimiz konuları hem akılda kalıcı hem de hızlı bir şekilde anlatıyor.” (7. Öğrenci, odak grup görüşmesi, 00.41.34-00.42.02).

“Çevremdeki insanların konuşmalarından rahatsız oluyorum. Bir de öğretmenimiz konuları biraz daha ayrıntılı bir biçimde daha akılda kalıcı bir şekilde anlatabilir.” (14. Öğrenci, odak grup görüşmesi, 00.53.10-00.53.23).

“Maalesef sınıfımızda yaramazların davranışları ve konuşmaları etkinlikleri anlamamıza ve öğrenmemize engel oluyor ama ben bunun üstesinden gelip onları dinlememeye çalışıyorum. Davranışlarına bakmamaya çalışıyorum. Anlamadığımız bir konuyu öğretmenimize sorduğumuzda o bize detaylı ve ayrıntılı açıklamalarda bulunuyor. ‘-ki’ ekinin yazımıyla ilgili önceleri anlamıştım. Sınavda da yanlış yapmıştım. Öğretmenimiz detaylı bir şekilde anlatınca daha iyi anladım. Bunun taktiklerini öğrendim.” (16. Öğrenci, odak grup görüşmesi, 00.54.08-00.55.07).

“Derste konular kolay ama arkadaşlarımızın dersi kaynatması, sesli konuşması benim bazı konuları anlamamda zorluklar yaşamama neden oluyor.” (17. Öğrenci, odak grup görüşmesi, 00.55.08-00.55.22).

“Kursta öğrendiğimiz için kursa gitmeyenler çok cevap veremiyorlar.” (9. Öğrenci, odak grup görüşmesi, 00.16.03-00.16.14).

Yukarıdaki örnek ifadelerden de anlaşılacağı üzere öğrenciler, sınıf yönetiminden kaynaklı problemler yaşadıklarını ve kursların da sınıf içinde farklılık oluşturduğunu belirtmişlerdir. Bu görüşlerden anlaşılacağı üzere öğrenciler için ölçüt, ders esnasındaki gürültü ve disiplin sorunu nedeniyle derste işlenen konuyu anlayamadıklarını düşünmeleridir.

Bu kodlara ilgili ders gözlemlerinden elde edilen değerlendirmeler araştırma günlüğüne şu şekilde yansımıştır:

“Ders esnasında öğrencilerin birbiriyle atıştığı, sohbet ettiği, dil bilgisi konularında daha çok sorun yaşadıkları, kendi anılarının dışında yazma çalışmaları yapmak istemedikleri sonucuna ulaşılmıştır.” (Araştırma günlüğü, 31.05.2018)

Araştırma günlüğüne göre sınıf yönetiminde sorunlar yaşandığı gözlemlenmiştir.

4.2.5. Türkçe Dersinin Öğretim Sürecine ve Programına Dair Öğrencilerin Önerilerine Yönelik Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde, Türkçe dersinin öğretim sürecine ve programına dair öğrencilerin önerilerine yönelik görüşlere yer verilmiştir. Bu araştırma sorusuyla ilgili farklı görüşler sunan öğrencilerden elde edilen verilere dair içerik analizi sonucu Tablo 4.11.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.11.

Türkçe Dersinin Öğretim Sürecine ve Programına Dair Öğrencilerin Önerileri

Kategori	Kod	f
Öneriler (f=52)	Ölçme ve değerlendirme	18
	Etkinlikler	15
	Dersi oyunlaştırma	10
	Çok katmanlı metinler	5
	Sınıf dışı ders ortamı	4

Tablo 4.11.'de görüldüğü üzere Türkçe dersinin öğretim sürecine ve programına dair öğrencilerin önerileri temasına yönelik tek kategoriye ulaşılmıştır. Bu kategori sıklık değeri açısından 52 koddan oluşmaktadır. Bu görüşler (f=52) aşağıda yer alan ifadelerle örneklendirilmiştir:

“Hoca aynı seviyede olan birkaç kişiyi alsın onların durumlarını değerlendirsın. Eğer kötüyse durumlarımız neler yapmamız gerektiğini söylesin. Bazı arkadaşlarım için kendini değerlendirmesini sağlıyor. Ben de kendimi değerlendirmek isterdim. Eğer hatam varsa düzeltmek isterdim. Ben arkadaşlarımın değerlendirmesini istemem. Eğer kötü olsaydı değerlendirmem arkadaşlarımın önünde küçük düşmek istemezdim. Ben hem ailem hem kendim hem de öğretmenim değerlendirsın isterdim. Öğretmenim dersle ilgili yorumları bana söylediğinde derste daha çok çalışıp öğrenmek, ailem benim motivasyonumu artırmak ve buradan aldığım motivasyonla kendimi geliştirmek.” (8. Öğrenci, odak grup görüşmesi, 2.kısım, 00.25.33-00.27.41).

“Grup etkinliği daha çok olsun isterdim.” (3. Öğrenci, odak grup görüşmesi, 2.kısım, 00.33.47-00.33.48).

“Bireysel etkinlik daha çok olsun isterdim.” (4. Öğrenci, odak grup görüşmesi, 2.kısım, 00.33.48-00.33.50).

“Ben okulda kütüphane olmasını isterdim. Öğretmenin verdiği ödevleri oradan araştırmak isterdim. Kütüphanede kitap okumak isterdim. Dışarıda kütüphane var ama okulumuzun bilgi dolu kütüphanesi olsa ne iyi olurdu. (8. Öğrenci, odak grup görüşmesi, 2.kısım, 00.24.31-00.24.58).

“Bizim oynadığımız ‘elma’ isimli bir oyun var. O oyunu çok seviyoruz. Öğretmen bir harf söylüyor. Herkes somut bir kelime yazıyor. Yani oyunların arttırılmasını istiyorum.” (11. Öğrenci, odak grup görüşmesi, 00.46.45-00.47.20).

“Uygulamalı olarak zaten yapıyor. Güzel etkinlikler bulup da yapıyordu. Öğretmenimizin şu anda yaptığı uygulamalar güzel bir şekilde ölçülebiliyor. Yazılı sınav istemiyoruz.” (14. Öğrenci, odak grup görüşmesi, 00.29.12-00.30.28).

“Bence hem soru sorarak hem de tahtaya çıkarıp ikili bir şekilde neden-sonuç cümleleri, benzetme cümleleri vb. konuşmamızı sağlayabilir. Yazılı sınav istemiyoruz.” (15. Öğrenci, odak grup görüşmesi, 00.29.45-00.30.28).

“Öğretmenimin konuyu sözel olarak konuyu değerlendirmemi yapmamı söylemesini isterdim. Öğrendiğimizi anlamak için tiyatro, drama gibi konular yaptırılırsa bizim için daha güzel olabilirdi. Yazılı sınav istemiyoruz.” (16. Öğrenci, odak grup görüşmesi, 00.29.46-00.30.28).

“En çok çizgi roman ve hikâyelerin olmasını istiyorum. (10. Öğrenci, odak grup görüşmesi, 00.21.44-00.21.47).

“Türkçe dersi çok güzel ve bunun kıymetinin bilinmesini isterim.” (15. Öğrenci, odak grup görüşmesi, 00.59.51-00.59.55).

Yukarıdaki örnek ifadelerden de anlaşılacağı üzere öğrenciler, derslerde yapılan etkinliklerle ilgili olarak grup çalışmalarının arttırılması gerektiğini, yazılı sınav yerine başka şekillerde değerlendirilmek istediklerini, derslerin oyunlaştırılmasını, konuların onların yaşlarına uygun olarak seçilesi gerektiğini, yeni metin türlerine daha çok yer verilmesi gerektiğini, dersin sınıf dışında alternatif öğrenme ortamlarında da yürütülmesi gerektiğini belirtmişler, önerilerini bu yönde sunmuşlardır.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırma, 2017 yılında yenilenen ve ilk defa 5. sınıflarda uygulanmaya başlayan Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2018) öğretim sürecinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla Türkçe öğretmenlerinin ve 5. sınıf öğrencilerinin görüşlerine başvurulmuştur. Ayrıca araştırmacı tarafından gözlemler yapılmıştır. Araştırmada Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018) ve öğretim süreci; yapısı, öğrenme alanları, kazanımları, getirilen yenilikleri ve karşılaşılan problemleri açısından incelenmiştir. Son olarak öğretmenler ve öğrencilerin Türkçe Dersi Öğretim Programı ile öğretim sürecine yönelik önerileri alınmıştır. Bu bölümde araştırmanın bulgularından hareketle sonuçlar ve tartışma sunulmuştur. Alanyazında bu çalışmanın bulgularıyla doğrudan karşılaştırılabilecek bir çalışmaya rastlanılmadığından, araştırmanın bulguları diğer benzer çalışmaların sonuçlarıyla sunulmuştur.

5. 1. Türkçe Dersi Öğretim Programı'na (2018) Dair Öğretmen Görüşlerine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Bu başlık altında Türkçe Dersi Öğretim Programı'na (2018) dair öğretmen görüşlerine yönelik sonuç ve tartışma başlıkları sunulmuştur.

5.1.1. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2018) Yapısına Dair Öğretmen Görüşlerine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Türkçe dersi öğretim programının içeriğine yönelik bulgulara göre öğretmenlerin tema ve konuların uygunluğuna yönelik üç görüşe ayrıldığı belirlenmiştir. Birinci grup, uygun olduğunu gerekçesiyle birlikte ifade etmiştir; ikinci grup, sadece uygun deyip gerekçe belirtmemiştir; üçüncü grup ise uygunluk yerine eksikliği ifade etmiştir. Bu üç grup içerisinde ikinci grup çoğunluğu oluşturmaktadır. Türkçe öğretmenleri, durumun farkında; fakat gerekçelendirme konusunda yetersizdir. Buradan hareketle Türkçe öğretmenlerinin alan bilgisi konusunda eksik olduğu söylenebilir. Ayrıca uygulamakta oldukları programın yapısı

hakkında yeterince farkındalık sahibi olmadıkları düşünülmektedir. Öğretmenlerin yenilenen Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018) hakkında bilgi eksikliği Yıldırım, Kandemir ve Çınar (2017)'in çalışmasının sonuçlarına da yansımıştır. Bu eksikliğin programdan değil de öğretmenlerden kaynaklanması yine öğretmen görüşleriyle desteklenmektedir. Öğretmenlerin çoğuna göre temalar ve konularla ilgili açıklamalar yeterli düzeydedir.

Öğretmenlerin farkındalık konusunda bu eksikliği, yeni metin türleri ile ilgili görüşlerine de yansımıştır. Yenilenen programa çok katmanlı birçok metin türü (çizgi roman, sosyal medya mesajları, karikatür, e-posta, blog) dâhil edilmesine rağmen öğretmenlerin çoğu, bu metin türleri yokmuş gibi açıklamalarda bulunmuşlardır. Bunun sebebi olarak bu metin türlerinin teknoloji tabanlı olmasına rağmen ders kitabında görsel şekilde sunulması gösterilmiştir. Öğretmenler için ders kitabındaki yazılı bir metinden fazla bir anlam içermediği görülmektedir. Diğer öğretmenlerden bazıları bu metin türlerinin teknolojik yönünü vurgulamakla, bazıları da kısa bilgiler vermekle yetinmişlerdir, dolayısıyla ayrıntılı ve doyurucu bilgi vermemişlerdir.

Genel olarak öğretmenlerin, ders sürecinde çok katmanlı metin türlerini kullanıp kullanmadıkları ile ilgili herhangi bir bilgi vermemelerinin çeşitli sebepleri olabilir. Öncelikle Türkçe öğretmenlerinin yenilenen metin türlerinin öğretim süreciyle ilişkilendirilmesi konusunda yetersiz oldukları söylenebilir. Bunun yanı sıra Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki (2018) yeni metin türlerinin öğretim süreciyle ilişkilendirilmesi konusunda materyal eksikliği bulunduğu düşünülmektedir. Bu eksiklikler yüzünden öğretmenler, bu metin türlerini kendilerine sunulan akıllı tahta gibi teknolojik donanımlarla işlemek yerine; ders kitabındaki metinleri işlemeden ileriye götüremedikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgu, öğretmenlerin geleneksel bakış açısıyla öğretim sürecini gerçekleştirme konusunda eğilimli olmalarının da sonucudur; çünkü onların çoğuna göre metin türü denildiğinde akıllarına gelen hikâye, deneme, fıkra, destan gibi türlerdir. Solak ve Yaylı (2010) da çalışmasında Türkçe ders kitabında hep bu metin türlerinin öne çıktığını ifade etmiştir.

Öte yandan yenilenen bu metin türlerine karşı yeterli bilgiye ve donanıma sahip olmadığı anlaşılan öğretmenlerin çoğunun, metin türlerini programın içeriğiyle ve temayla uyumlu bulması da öğretmenlerin algılarında bir tutarsızlık olduğunu göstermektedir. Bu tutarsızlığın sebebi olarak programın kendisi gösterilebilir; çünkü program bütün hâlinde bakıldığında öğretmenler için bir anlam ifade ederken daha

küçük birimlere inildikçe anlamlandırılmasının zorlaştığı düşünülmektedir. Öğretmenlerin bu zorluklara rağmen çok katmanlı metin türlerini öğretim süreciyle ilişkilendirebiliyor olduklarını düşünmeleri, bir diğer tutarsız görüşü ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin çoğu için metinler, öğrencilerin seviyelerine uygun özellikte değil ve gereğinden fazla uzundur. Güneş (2013)'e göre öğrencilerin zihinsel gelişimleri metnin uzunluğuyla da yakından ilişkilidir. Bu yönüyle seçilen metinlerin, programın içeriğinde yer alan metin özelliklerine uygun olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Oysaki İşcan ve Cımbız (2018) 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerin öğrenci düzeyine uygun olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu yönüyle araştırmanın bu sonucuyla örtüşmemektedir. Metinlere yönelik bu olumsuz bakış açısının aksine ders kitabının ve temaların öğrenci seviyesine uygun olduğu belirlenmiştir. Buna karşın etkinliklerin ise temayı yansıttığı; fakat öğrenci seviyesine uygun olmadığı öğretmenlerin çoğu tarafından belirtilmiştir. Öğretmen görüşlerinden hareketle etkinlikler tasarlanırken ya çok düşük düzeyde ya da zorluk seviyesi çok yüksek düzeyde tutulmuştur.

Öğrenme ve öğretme durumları hakkında bulgulardan hareketle öğretmenlerin çoğunun yetersizlikler üzerine görüş sunduğu belirlenmiştir. Bu yetersizliklerin gerekçesi olarak öğrenci düzeyinden kaynaklanan eksiklikleri ve eğitim sisteminin puana dayalı olmasını göstermişlerdir. Eksiklikleri gidermek için veli ve akran desteği, ev ödevleri, teknolojiyle ilgilerini çekme, öğretmenin özel olarak ilgilenmesinin gerekliliğini belirtmişlerdir. Zorbaz ve Habeş (2015) bu çalışmanın sonuçlarını, ev ödevi, aile desteği ve öğretmenin ilgisinin Türkçe dersi başarısını arttırması yönüyle desteklemektedir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2018) ise genellikle teknoloji tabanlı bir öğretim süreci sunması ve öğrencilerin ilgisini çekmesiyle öğrenmeye katkıda bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenme ve öğretme yaklaşımları açısından programın öğretmenin rehber, öğrencinin ise aktif konumda olduğu bir öğretim süreci sağladığı belirlenmiştir. Bununla birlikte program içeriğinin dil bilgisi öğretimi dışında öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri dikkate alınarak hazırlandığı tespit edilmiştir. Okulların ise çoğunlukla programın amaçlarına hizmet eden fiziksel özelliklere sahip olduğu ve Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2018) sosyokültürel farklılıkları karşıladığı tespit edilmiştir.

Öğrencilerin bireysel becerilerinin de önemsendiği düşünülen programın günlük yaşam ile ilişkili olduğu öğretmenlerin çoğu tarafından ifade edilmiştir. Fakat bu görüşlerin, doğrudan bir ilişkiden çok dolaylı ya da günlük yaşamı destekleyen bir durumu ortaya koyduğu söylenebilir. Bu anlamda programın okul içi ve okul dışı yaşamı tamamen bütünleştiren bir içerik sunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018) ölçme ve değerlendirme açısından öğretmenlerin çoğuna göre süreç temelli bir özellik göstermektedir. Öte yandan sonuç odaklı olduğunu savunan öğretmenler ise azımsanmayacak sayıdadır.

Türkçe dersi öğretim programının, dersin amaçlarıyla uyumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgulara bakıldığında Türkçe dersi ve program amaçlarının uygunluğunu belirleyen ölçütler konusunda netlik olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Her öğretmen kendi sınıf içi sürecinden hareketle uygunluğa dair gerekçe sunmuştur.

5.1.2. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2018) Öğrenme Alanlarına Dair Öğretmen Görüşlerine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Programın öğrenme alanlarına yönelik bulgulara bakıldığında, becerilerin net olmadığını düşünen öğretmenler dikkat çekmektedir. Öğrenme alanlarına dair belirsizlik alanyazında farklı çalışmaların (Aydın, 2017, Bağcı Ayrancı ve Mutlu, 2017b) sonuçlarında da vurgulanmıştır. En dikkate değer sorunların ise dinleme/izleme becerisi alanında yaşandığı görülmektedir. Öğretmenlerin görüşlerinden hareketle dinleme/izleme becerisinde gerek soyut olması gerekse ölçme ve değerlendirme açısından belirlenmesinin güç olmasından dolayı diğer beceri alanlarına göre daha fazla zorluk yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.3. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2018) Kazanımlarına Dair Öğretmen Görüşlerine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Beceri alanlarına kazanım boyutunda bakıldığında, okuma kazanımlarının düzeye uygun olduğu; ölçme ve değerlendirme açısından kolay olduğu; etkinliklerin okuma kazanımlarını yansıttığı; kazanımların yeterli olduğu; açıklamalarla somutlaştırılması gerektiği; örnekler açısından tekrara düşüldüğü belirlenmiştir. Ersoy ve Kurga (2017)'nin çalışmasının sonucuyla örtüşmemektedir. Onlara göre okuma kazanımları, öğrencilerin düzeyine uygun değil ve kazanımların bazılarının uygulanabilirliği düşüktür.

Yazma kazanımlarının; öğretim sürecine aktarılabilirlik açısından uygun olduğu; kazanım sayısı açısından yeterli olmadığı; düzeye uygun olduğu; farklı örnekler açısından yetersiz olduğu; kazanımların açıklamalar açısından yetersiz olduğu; metinlerin ve etkinliklerin yazma kazanımlarını yansıttığı; kazanımların gerçekleştirilebilir olduğu; ölçme ve değerlendirme açısından kolay olduğu tespit edilmiştir. Konuşma kazanımlarının; düzeye uygun olduğu, kazanım açısından yeterli olduğu; öğretim sürecine aktarılabilir olduğu, ölçme ve değerlendirme açısından kolay olduğu, metinler ve etkinliklerin kazanımları yansıttığı, farklı örneklere gerek duyulduğu; açıklamalar açısından yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak dinleme/izleme kazanımlarının; en fazla problemin yaşandığı beceri alanı olduğu, öğretim sürecine aktarılabilir olduğu, kazanım açısından yeterli olduğu, düzeye uygun olduğu, farklı örneklerle sunulmaya ihtiyaç duyulduğu, etkinliklerin kazanımları yansıttığı; açıklama açısından yeterli olduğu, gerçekleştirilebilir olduğu, somut bir şekilde ölçülemediği belirlenmiştir.

Programın kazanımlarına yönelik bulgulardan hareketle öğretim sürecine aktarılma konusunda öğretmenlerin, okuma ve yazma kazanımlarını öğretim süreciyle ilişkilendirmede daha etkin oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Konuşma kazanımlarını ise öğretim sürecinde bir kazanım olarak değil de sıradan bir olay gibi gerçekleştirdikleri düşünülmektedir. Öğretim süreciyle ilişkilendirme konusunda en fazla sorunu dinleme/izleme kazanımlarında yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Kazanımları gerçekleştirebilme durumu açısından okuma ve konuşma kazanımlarının daha gerçekleştirilebilir olduğu düşünülmektedir. Yazma kazanımları konusunda öğretmenlerin çoğunun, kazanımları gerçekleştiremediği belirlenmiştir. Dinleme/izleme kazanımlarında ise öğretmenlerin verdikleri kısa cevaplardan hareketle çoğunlukla kazanımları gerçekleştiremedikleri söylenebilir.

5.1.4. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2018) Yeniliklerine Dair Öğretmen Görüşlerine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2018) getirdiği yeniliklerden yeterlikler çerçevesine yönelik bulgulara bakıldığında, dersi teknolojiyle ilişkilendirme konusunda öğretmenlerin sınırlı bir bakış açısına sahip olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin neredeyse tamamı için teknolojinin akıllı tahta ve EBA'dan öteye geçemediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu açıdan öğretmenlerin, Türkçe dersinde teknoloji kullanımını, fiziksel bir imkân olarak algıladıkları söylenebilir. Türkçe

öğretmenlerinin EBA'ya verdiği önem Can ve Ünal (2018)'in çalışmasının sonuçlarıyla örtüşmektedir. Çalışmasını ortaokul öğrencileriyle gerçekleştiren Can ve Ünal (2018) EBA'nın Türkçe öğretim sürecine ilgi çekicilik ve verimlilik açısından katkıda bulunduğunu vurgulamıştır.

Öğretim sürecinin kültürel farkındalık becerisiyle ilişkisine yönelik bulgulardan hareketle programın Türk kültürü ve alt kültürel değerler konusunda yeterli içeriğe sahip olduğu belirlenmiştir. Programın bu içeriğinin taşıyıcısı olarak metinlerin önemli bir role sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde değerler eğitimi konusuna önem verdiği görülen öğretmenlerin, metinlerden yararlanarak bu eğitimleri gerçekleştirdikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin çoğunun öğretim sürecinde karşılaştıkları eksikliklere ve kendilerinden kaynaklanan yetersizliklere rağmen programın getirdiği yenilikleri gerekli görmelerinin dikkate değer olduğu düşünülmektedir, çünkü bazı öğretmenlerin görüşme esnasında çelişkili ifadeleri olmuştur. Bu durum programın öğretmenler tarafından da algılanan ve gerekli görülen yenilikler sunduğunu göstermektedir. Bu yönüyle de Aydın (2017)'in çalışmasının sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Aydın (2017) da yeterliklerin, programın geneli için kapsayıcı ve önemli bir role sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Yenilenen programla birlikte eski programdan farklı olarak kılavuz kitapların yokluğuna ilişkin öğretmenlerin olumlu ve olumsuz görüşleri arasında kişi sayısı açısından önemli bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Göl (2017) kılavuz kitap uygulaması devam ederken Türkçe öğretmenlerinin kullanmama eğilimi içinde bulunduğunu belirttiği çalışmasının sonuçları bunu desteklemektedir. Kılavuz kitabın kaldırılmasının olumlu katkısının belli bir yönlendirmeye bağlı kalmadan sınıflar arasında bile farklılaşabilen bireysel becerilerin dikkate alınarak öğretim sürecinin gerçekleştirilmesi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Olumsuz görüşlerin ise genellikle kılavuz kitabın sağladığı öğretim sürecinin planlı gerçekleştirilmesinden yoksun kalınması olduğu söylenebilir. Alanyazında farklı çalışmalarda (Arı, 2016; Bağcı Ayrancı, 2010) Türkçe öğretim sürecinin nasıl gerçekleştirileceği konusunda uygulayıcılar için açıklamalara yer verilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Dil bilgisi öğretiminin yenilenen programla birlikte daha az öne çıkan bir konuma getirilmesi durumunu, öğretmenlerin çoğunun gerekli gördüğü belirlenmiştir. Bu gerekliliğin sebebi ise dil bilgisi öğretiminin uzun zaman alması, öğrencilere ilgi çekici gelmemesi, temel dil becerilerinin önüne geçmesi olduğu

sonucuna ulaşılmıştır. Yıldırım, Kandemir ve Çınar (2017) da dil bilgisinin yenilenen programla azaltılmasına yönelik öğretmenlerin olumlu bir bakış açısına sahip olduğunu ifade etmiştir. Farklı olarak, merkezi sınavları göz önünde bulunduran öğretmenlerin, dil bilgisinin azaltılması konusunda olumsuz bir görüş sunduklarını belirtmiştir. Öğretmenlerin dil bilgisine yönelik bu olumlu bakış açısı görsel okuma ve görsel sununun çıkarılması ile ilgili görüşlerde de kendini göstermektedir.

5.1.5. Türkçe Dersinin Öğretim Sürecinde Karşılaşılan Problemlere Dair Öğretmen Görüşlerine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Yenilenen Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018) ile birlikte öğretmenlerin farklı konularda sorunlar yaşadığı belirlenmiştir. Bu sorunlar; sosyoekonomik farklılıkları karşılamaması, okuma alışkanlığının kazandırılması konusunda teşvik edici olmaması, EBA'ya ulaşımın sınırlı olması, metinlerin uzun olması, değerler eğitimi için ders saatinin az olması, gerçek yaşama daha yakın etkinliklerin eksikliği, kılavuz kitabın yokluğu, temel dil becerileri ile dil bilgisi öğretimine yönelik ayrı ders saatleri sunulmaması, öğretim ortamlarının fiziksel açıdan yeterli donanımına sahip olmaması, konu çeşitliliğinin az olması, içeriğin seviyeye uygun olmaması, temel dil becerilerinin net bir şekilde birbirinden ayrılmamasıdır.

5.1.6. Türkçe Dersinin Öğretim Sürecine ve Programına Dair Öğretmenlerin Önerilerine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Yenilenen Türkçe Dersi Öğretim Programı'na (2018) ve öğretim sürecine dair öğretmenler çeşitli önerilerde bulunmuşlardır. Örneğin; öğretmenler öğrenme alanlarına uygun metinler seçilmesini, metinlerin öğrenci düzeyinin üzerinde yazılmayıp soyut kavramlar içermemesi gerektiğini belirtmişlerdir. Sebebi ise öğrencilerin soyut işlem dönemine henüz geçmemiş olması olabilir. Etkinliklerle ilgili ise her metin için benzer etkinlikler yerine farklı türde hazırlanması gerektiğini önermişlerdir. Öğrencilerin yaşları gereği farklılıkların derse dikkatlerini daha çok çekebileceği için olduğu düşünülmektedir.

Ölçme ve değerlendirmeye ilgisi ise sınav odaklı bir sistem içinde olduğundan her hafta öğrencinin edinmesi gereken kazanım sayısının çok fazla olduğunu ve bunun sınav sistemiyle uyumlu bir şekilde yenilenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin bireysel ihtiyaçları yönünde ise her çocuğun eşit şartlara

sahip olmadığını bu yüzden de bölgelere ve koşullara göre ayrı ayrı programlar hazırlanması gerektiğini önermişlerdir. Bu önerinin ise öğrencilere daha uygun bir eğitim verilebilmesi için sunulduğu düşünülmektedir. Eğitimin sadece okul binasıyla sınırlı olmaması gerektiğini okul dışı ortamlarda da derslerin yapılabilir olmasını belirtmişler.

Genel olarak ise programa dair bilgi eksikliklerinin olduğu yapılan her güncellemeyi takip etmedikleri ve bu yüzden kendilerine bildirilip sonrasında hizmet içi eğitimlerin yapılması gerektiğine dair öneriler sunmuşlardır. Bunun sebebi ise değişiklikler karşısındaki bilgi eksiklikleri olabilir.

5.2. Türkçe Dersi Öğretim Programı'na (2018) Dair Öğrenci Görüşlerine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Bu başlık altında Türkçe Dersi Öğretim Programı'na (2018) dair öğrenci görüşlerine yönelik sonuç ve tartışma başlıkları sunulmuştur.

5.2.1. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2018) Yapısına Dair Öğrenci Görüşlerine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Programın yapısına dair öğrenci görüşlerinden hareketle farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Türkçe dersi öğretim programının içeriği hakkındaki görüşlerden hareketle öğrencilerin tema ve konuların uygunluğu hakkında olumlu ve olumsuz düşüncelere sahip oldukları belirlenmiştir. Onlara göre bu olumsuzluğun sebebi, konuların zor olması, düzeye uygun olmaması, basit olmasıdır. Öte yandan tema ve konuların kendi içinde uyumuna yönelik öğrenci görüşlerinin çoğu, olumludur. Onlara göre tema ve konular birbiriyle ilişkilidir. Metinler ve etkinliklerin temaya uygun olduğu konusunda da olumlu ve olumsuz görüşler vardır; olumsuz olanlarda ilişkisel açıklamalar vardır fakat metin ve etkinliklerin ne yönden uygun olduğuna yönelik açıklamalara rastlanılmamıştır. Bu yüzden de öğrencilerin tema ile metin ve etkinlikler arasındaki bağ konusunda farkındalık sahibi olmadıkları düşünülmektedir. Bu duruma etkinlikler açısından bakıldığında anlaşılır olmamasından kaynaklanmadığı söylenebilir; çünkü öğrencilere göre etkinlikler onların seviyelerine göre oldukça basittir. Metinler için de aynı durum söz konusudur. Genellikle metinlerin düzeye uygun olduğu belirtilse de yine de bazen düzeyin altında veya üstünde kaldığı, kısa olduğu bazen de uzun olduğu ile ilgili sonuçlara da ulaşılmıştır.

Metin türlerinin dağılımına yönelik dikkat çeken nokta ise yeni metin türlerinin öne çıkmasıdır. Öğrencilerin çoğunun, çizgi roman, e-posta gibi yeni metin türlerine karşı daha istekli olduğu belirlenmiştir. Bu açıdan programın getirdiği yeniliklerin hedef kitleye hitap ettiği söylenebilir. Nitekim öğretim sürecinde bu metin türlerini daha çok görmek istedikleri; ama öğrencilerin çoğu için yeteri kadar bu metinlere yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Metin türlerinin program içeriği ile ilişkisine yönelik öğrencilerin tamamının, yeni eklenen metin türlerine karşı daha farkındalık sahibi olduğu belirlenmiştir. Önceden beri var olan metin türlerinin programla ilişkisine dair sadece olumlu görüş belirten öğrenciler, yeni metin türleri söz konusu olduğunda neden uygun olduğu ile ilgili uzun açıklamalarda bulunmuştur. Bu durumun, onların okul dışı yaşamında bu metin türleriyle sürekli etkileşim hâlinde olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Metin türleri ve etkinliklere yönelik öğretim süreci görüşlerinin yanı sıra kullanılan araç gereçler ile ilgili farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Öğrenciler için araç gerecin öğretim sürecini destekleyici bir unsur olarak algılandığı görülmektedir; fakat bu unsur kostüm, müzik aleti gibi somut araç gereçlerdir. Bu araç gereçler gerekli olmakla birlikte programın öngördüğü araç gereçler ile ilgili herhangi bir bulguya rastlanılmamıştır. Özellikle dijital becerileri merkeze alan program ve teknoloji destekli sınıf ortamına rağmen öğretim sürecinde teknolojik araç ve gereç kullanımının öne çıkmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrenme ve öğretme durumları hakkında öğrenci görüşlerine bakıldığında programın öğrencilerin günlük yaşamlarıyla ilişkili olduğu belirlenmiştir; fakat bulgulardan anlaşılabileceği üzere bu ilişki programla değil, ders içeriğiyle kurulmuştur. Öğrencilerin derse karşı bu olumlu algıları Keray Dinçel ve Yılmaz'ın (2018) çalışmasının sonuçları tarafından da desteklenmektedir. Programın, öğrencilerin hazırbulunuşluğunu dikkate aldığını ifade eden öğrencilerin çoğu, bunu programa değil; ders içeriğine ve öğretmenin çabasına bağlamıştır. Öğrencilerin hemen hemen hepsi hazırbulunuşluk konusunda hemfikir olsa da öğretme yaklaşımı açısından sadece yarısının aktif konumda oldukları belirlenmiştir. Öğrenme stiline yönelik bulgular da bunu desteklemektedir.

Öğrenciler öğrenme stillerini görsel işitsel öğrenme olarak ifade etmişlerdir. Bulgulara bakıldığında görsel işitselden kasıtlarının, sunuş yoluyla öğrenme olduğu anlaşılmaktadır. Bu açıdan da her ne kadar programın öğrenme stillerini dikkate

aldığını belirtmeler de sunuş yoluyla öğrenmeyi bireysel özellikleri gibi algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bireysel özelliklerin dikkate alınmadığına ise ölçme ve değerlendirmenin sonuç odaklı olması dayanak olarak gösterilebilir.

Bulgulardan anlaşılabacağı üzere öğrencilerin çoğu, derse dair değerlendirmelerin yılsonu ya da dönem sonu notlarla gerçekleştiğini belirtmiştir. Bu durum öğrencilerin bireysel gelişimlerinin süreç içerisinde değerlendirilmediğinin göstergesidir. Oysaki Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018) öğretim sürecinin başında, içinde ve sonunda olmak üzere üç farklı aşamada gerçekleştirilir (Aydın, 2017).

Dersin amacına uygunluk hakkındaki bulgulara bakıldığında programın Türkçe dersiyle uyumlu olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerden elde edilen bulgulara göre bu uyum, öğretmenden kaynaklanmaktadır. Bu yönden de öğrencilerin program ve ders içeriği ilişkisi hakkında farkındalık sahibi olmadığı söylenebilir. Fidan ve Eren (2017) ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine karşı motivasyonlarında öğretmenlerin önemli bir role sahip olduğunu belirtmektedir. Türkçe öğretmenlerinin öğretim sürecindeki rolü açısından araştırmamızın bu sonucunu desteklemektedir.

5.2.2. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2018) Kazanımlarına Dair Öğrenci Görüşlerine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Programın kazanımlarına yönelik öğrencilerden elde edilen bulgulara bakıldığında dört temel dil becerisi ile ilgili farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Öğrencilerin çoğundan elde edilen verilere göre okuma kazanımlarının; ölçme ve değerlendirme açısından süreç odaklı olduğu, gerçekleştirilmesinin kolay olduğu, metinlerin ve etkinliklerin kazanımları yansıttığı, farklı örneklerle sunulduğu, düzeye uygun olduğu belirlenmiştir. Yazma kazanımlarının; ilgi çekici ama yorucu olduğu, sonuç odaklı değerlendirme yapıldığı, kimi öğrenciler için farklı örneklerle sunulmadığı, düzeye uygun olduğu, etkinliklerin kazanımları yansıttığı tespit edilmiştir. Dinleme/izleme kazanımları öğrencilerin çoğu için sonuç odaklı değerlendirmeyi, aktarılabilirliği, farklı örneklerle sunulan bir beceriyi, düzeye uygunluğu, etkinler ve metinlerle yansıtılan bir içeriği ifade etmektedir. Son olarak konuşma kazanımlarının öğrencilerin çoğu için süreç odaklı bir değerlendirmeyi ifade ettiği; aktarılabilir olduğu; farklı örneklerle sunulduğu; düzeye uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.2.3. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2018) Yeniliklerine Dair Öğrenci Görüşlerine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Yeterlikler çerçevesi hakkında bulgulara göre öğretim sürecinin dijital teknolojilerle ilişkisi hakkında dinleme/izleme metinleri dışında dijital teknolojilerin kullanılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle akıllı tahta kullanımının nadiren gerçekleştirildiği görülmektedir. Akıllı tahtanın kullanıldığı zamanlarda ise öğrencilerin pasif alıcı konumunda oldukları belirlenmiştir. Bu açıdan öğretim sürecinin, programın dijital beceriler konusunda getirdiği yeniliklere hizmet etmediği sonucuna ulaşılmıştır. Programın sağladığı bir diğer yenilik olan kültürel farkındalıkla ilgili metinlerin anahtar konumda olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin kültürel farkındalık becerisinin geliştirilmesi konusunda sınırlı bir imkânâ sahip oldukları söylenebilir. Okuma metinlerinde karşılaşıldığı belirtilen bu farkındalığın öğrenciler tarafından bir davranış olarak sergilenmediği; sadece bir konu olarak görüldüğü tespit edilmiştir. Öte yandan bulgular, değerler eğitiminin daha davranışa yönelik bir öğretim süreci ile gerçekleştirildiğini göstermektedir. Bu yönüyle Bağcı Ayrancı ve Mutlu (2017b)'nin çalışmasının sonuçları ile desteklenmektedir. Bu davranış değişikliğini öğrencilerin günlük yaşamlarında da devam ettirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu açıdan değerler eğitimi konusunda okul içi ve okul dışı yaşamın bütünleştirildiği söylenebilir.

5.2.4. Türkçe Dersinin Öğretim Sürecinde Karşılaşılan Problemlere Dair Öğrenci Görüşlerine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Öğrencilerin program bağlamında Türkçe dersinde farklı problemlerle karşılaştıkları belirlenmiştir. Bu problemlerin büyük oranda dersten ve programdan bağımsız olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler için en temel problem, sınıf içi iletişimsizlik ve gürültüden kaynaklanan sınıf yönetimi sorunudur. Bunun dışında öğrencilerin çok azının dersi anlayamadıkları fakat bir gerekçe sunamadıkları çok azının da bulgularından hareketle dil bilgisi öğretimi konusunda sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin yaşadıkları problemlerin program kaynaklı olmamasının dikkate değer olduğu düşünülmektedir; çünkü yeni bir programa yönelik öğrencilerin tepki vermedikleri görülmektedir. Getirdiği yeniliklere ve farklı özelliklerine rağmen programın öğrenciler açısından belirgin bir farklılık yaratmadığı düşünülmektedir.

5.2.5. Türkçe Dersinin Öğretim Sürecine ve Programına Dair Öğrencilerin Önerilerine Yönelik Sonuç ve Tartışma

Yenilenen Türkçe Dersi Öğretim Programı'na (2018) ve öğretim sürecine dair öğrenciler çeşitli önerilerde bulunmuşlardır. Örneğin; öğrenciler, tema ve konuların onların düzeyine daha uyumlu olabilmesi için oyunlaştırılması, çok katmanlı metinlerin artırılması gerektiğini derslerde daha aktif rol almak istediklerini, grup çalışmalarına yönelik etkinliklerin daha çok yer alması gerektiğini belirtmişlerdir. Sebebi ise çocukların keşfederek veya birbirleriyle paylaşımda bulunarak kendilerini daha rahat ifade edebilecekleri bir ders olması gerektiği olabilir. Ölçme değerlendirme noktasında ise öğrencilerin büyük bir çoğunluğu yazılı sınav istemediğini belirtmiş; bunun yerine proje ödevleri, akran değerlendirmesi, sözlü sunumlar ve bireysel ürün dosyaları hazırlayarak hepsinin yer aldığı ortak bir değerlendirmenin kendileri için yapılması gerektiğini önermişlerdir. Yine derslerin sınıf dışı ortamlarda yürütülmesi gerektiği önerisinde bulunmuşlardır. Bunların sebebi olarak ise tek bir değerlendirmeyi kendileri için yeterli olarak görmemeleridir.

Araştırmanın sonuçlarına genel olarak öğretmen, öğrenci görüşleri ve ders gözlemlerindeki notlardan oluşan araştırma günlüğü çerçevesinde bakıldığında öne çıkan noktalar şu şekildedir:

✓ Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2018) yapısına dair öğretmen görüşleri, programın uygun olduğu konusunda yoğunlaşmakla birlikte bu uygunluk gerekçelendirilmemektedir. Bu durumun, öğretmenlerin alan ve uygulanmakta olan programın yapısı hakkında bilgi eksikliklerinin olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Öğrencilerin ise tema ve konuların uygunluğu hakkında olumlu ve olumsuz düşüncelere sahip oldukları belirlenmiştir. Konuların zor olması, düzeye uygun olmaması, basit olması olumsuz düşünceler arasındayken tema ve konuların birbiriyle ilişkili olması da olumlu düşüncelerdendir.

✓ Yenilenen programda çok katmanlı metin türleri yer almasına rağmen bu metin türlerinin birçok öğretmen tarafından aktif bir biçimde kullanılmadığı görülmüştür. Öğretmenlerinin yenilenen metin türlerinin öğretim süreciyle ilişkilendirilmesi konusunda yetersiz olması, okullarda materyal eksikliklerinin bulunması veya öğretmenlerin geleneksel bakış açısına sahip olmasının bu durumun belirleyicileri olduğu söylenebilir. Öte yandan öğrencilerin çoğunun yeni metin türlerine karşı daha istekli olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin çoğu bu metinlere

yeteri kadar yer verilmediğini belirtmiştir. Ayrıca derslerde kullanılan kostüm, müzik aleti gibi somut araç gereçler öğrenciler tarafından destekleyici unsurlar olarak algılanmaktadır.

✓ Hem öğrenciler hem de öğretmenler programın günlük yaşam ile ilişkili olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenler bu ilişkinin dolaylı olduğunu düşünmekte, öğrenciler ise günlük yaşamı program ile değil dersin içeriği ile ilişkilendirmektedir..

✓ Öğretmenler programın, dersin amaçlarıyla uyumlu olduğunu düşünmektedir ancak bu uygunluğu belirleyen ölçütler farklılık göstermektedir. Öğretmenlere benzer şekilde öğrenciler de programın amaç ile uyum içinde olduğunu ancak bu uyumun öğretmenden kaynakladığını düşünmektedir. Bu durum öğrencilerin program ve ders içeriği ilişkisi hakkında yeterince farkındalık sahibi olmaması ile açıklanabilir.

✓ Öğretmenler dinleme/izleme becerisi ile ilgili daha fazla zorluk yaşandığını belirtmiştir. Bu becerinin ölçme ve değerlendirmesinin yapısının güç olması bu zorluğun sebepleri arasında gösterilmiştir. Öte yandan öğrenciler öğrenme stillerini görsel işitsel öğrenme olarak ifade etmişlerdir.

✓ Öğretmenlerin, okuma ve yazma kazanımlarını öğretim süreciyle ilişkilendirmede daha etkin oldukları, konuşma kazanımlarını ise öğretim sürecinde bir kazanım olarak değil de sıradan bir olay gibi gerçekleştirdikleri düşünülmektedir. Öğrenciler ise okuma kazanımlarının gerçekleştirilmesinin kolay ve düzeye uygun olduğunu, yazma kazanımlarının ilgi çekici ama yorucu olduğunu düşünmektedir. Öğrencilere göre dinleme/izleme kazanımları farklı örneklerle sunulan ve düzeye uygun bir beceriyi ifade ederken, konuşma kazanımları aktarılabilir, süreç odaklı bir değerlendirmeyi ifade etmektedir ve düzeye uygundur.

✓ Öğretmenlerin dersi teknolojiyle bağdaştırma konusunda sınırlı bir bakış açısına sahip olduğu belirlenmiştir. Kılavuz kitapların olmayışına ilişkin öğretmenlerin olumlu ve olumsuz görüşleri bulunmaktadır. Öğretmenlere göre, ders sürecini belirli bir yönlendirmeye bağlı kalmadan ve bireysel özellikleri daha fazla dikkate alarak yürütmek olumlu bir katkıdır. Ancak kılavuz kitabın sağladığı planlı ilerlemeden yoksun kalılabilmektedir. Öğrenciler ise programın dijital beceriler konusunda getirdiği yeniliklere hizmet etmeyen bir öğretim sürecinin içinde

olduklarını düşünmektedir. Öğrencilerin kültürel farkındalık becerisinin geliştirilmesi konusunda sahip oldukları imkanlar sınırlı olmakla birlikte değerler eğitiminin daha davranışa yönelik bir süreçle ile gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu davranış değişiklikleri öğrencilerin okul dışındaki hayatlarında da devam etmektedir.

✓ Öğretmenlerin yaşadığı sorunlar; sosyoekonomik farklılıkları karşılamaması, okuma alışkanlığının kazandırılması konusunda teşvik edici olmaması, EBA'ya ulaşımın sınırlı olması, metinlerin uzun olması, değerler eğitimi için ders saatinin az olması, gerçek yaşama daha yakın etkinliklerin eksikliği, kılavuz kitabın yokluğu, temel dil becerileri ile dil bilgisi öğretimine yönelik ayrı ders saatleri sunulmaması, öğretim ortamlarının fiziksel açıdan yeterli donanımına sahip olmaması, konu çeşitliliğinin az olması, içeriğin seviyeye uygun olmaması, temel dil becerilerinin net bir şekilde birbirinden ayrılmasıdır.

✓ Öğrencilerin ise yaşadıkları problemlerin ise doğrudan programla ilgili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin yaşadıkları problemlerin genellikle sınıf yönetiminden kaynaklı olduğunu belirtmiştir. Burada programdan kaynaklı olmamasının dikkate değer olduğu düşünülmektedir; çünkü programa yönelik öğrencilerin tepki vermedikleri görülmektedir.

✓ Öğretmenler öğrenme alanlarına uygun metinler seçilmesi ve kazanım sayısının sınav sistemiyle uyumlu bir şekilde yenilenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca her öğrencinin eşit şartlara sahip olmadığını bu yüzden de bölgelere ve koşullara göre ayrı ayrı programlar hazırlanması gerektiği önerisinde bulunmuşlardır. Yeniliklerin ise önce kendilerine bildirilmesi, sonrasında ise bu konularda hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi gerektiğini bildirmişlerdir..

✓ Öğrenciler ise tema ve konuların oyunlaştırılması, çok katmanlı metinlerin artırılması, grup çalışmalarına yönelik etkinliklerin daha çok yer alması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu yazılı sınav yerine proje ödevleri, akran değerlendirmesi, sözlü sunumlar ve bireysel ürün dosyaları hazırlayarak arkadaşları ile ortak yer aldıkları bir değerlendirmenin yapılması gerektiğini önermişlerdir. Yine derslerin sınıf dışı ortamlarda yürütülmesi gerektiği önerisinde bulunmuşlardır.

5. 3. Öneriler

Araştırmanın bu kısmı ikiye ayrılmıştır. İleriye dönük araştırma önerilerinden ve uygulamaya dönük araştırma önerilerinden oluşmaktadır.

5.3.1. İleriye Dönük Araştırmalara İlişkin Öneriler

1. Programa dair daha derinlemesine bilgiler edinilmesi ve sorunlu noktaların tespitinin ve çözümünün kolaylaşması için okuma öğrenme alanı ve sorunları üzerine ayrıca çalışılabilir.

2. Programa dair daha derinlemesine bilgiler edinilmesi ve sorunlu noktaların tespitinin ve çözümünün kolaylaşması için yazma öğrenme alanı ve sorunları üzerine ayrıca çalışılabilir.

3. Programa dair daha derinlemesine bilgiler edinilmesi ve sorunlu noktaların tespitinin ve çözümünün kolaylaşması için dinleme/izleme öğrenme alanı ve sorunları üzerine ayrıca çalışılabilir.

4. Programa dair daha derinlemesine bilgiler edinilmesi ve sorunlu noktaların tespitinin ve çözümünün kolaylaşması için konuşma öğrenme alanı ve sorunları üzerine ayrıca çalışılabilir.

5. Programa eklenen yeterlikler çerçevesinin kapsamında öğrencilerin bu becerileri nasıl ve ne düzeyde geliştirdiği üzerine çalışılabilir.

6. Programa eklenen değerler eğitimi kapsamında öğrencilerin bu değerleri nasıl ve ne düzeyde geliştirdiği üzerine çalışılabilir.

7. Programa eklenen yeni metin türleri kapsamında öğrencilerin çok katmanlı metinleri nasıl ve ne düzeyde edindiği üzerine çalışılabilir.

5.3.2. Uygulamaya Dönük Öneriler

1. Öğretmenlerin alan bilgisi yönündeki eksikliklerin giderilmesi amacıyla Millî Eğitim Bakanlığınca planlanan hizmet içi eğitimler özel alana yönelik olarak düzenlenebilir.

2. Öğretmenlerin uygulamada yaşadığı sorunların öğretmenlerin akademik altyapısının güçlendirilmesiyle giderilebileceği düşünülmektedir. Bu anlamda eğitim sisteminde iki farklı kurum gibi çalışan üniversiteler ve Millî Eğitim Bakanlığına

bağlı olan okullar arasında iş birliği artırılabilir. Bu iş birliğinin sonucu olarak araştırmada da belirlenen sorunlardan hareketle üniversitelerin ilgili birimleri tarafından eylem planları geliştirilebilir. Bu eylem planlarının uygulanmasıyla okullar ve üniversiteler arası iş birliği artırılabilir.

3. Üniversitelerdeki araştırmacılar belirlenen programın işleyişine yönelik sorunları temel alan durumlardan hareketle çalışmalar gerçekleştirebilir. Bu sayede Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda yaşanan sorunlara yönelik doğrudan çözümleyici akademik bir altyapı oluşturulabilir.

4. Öğrencilere kazandırılmak istenilen değerler eğitimi bulgulara göre okulla sınırlı kaldığında tam olarak kazandırılmamaktadır. Bu yüzden veliler de okul dışında daha aktif bir hâle getirilebilir ve onlar için de bu konuda eğitimler düzenlenebilir.

5. Öğretmen görüşlerinden hareketle öğretim süreci sırasında bireysel farklılıkların öğretim sürecini olumsuz etkilediği söylenebilir. Bu sorunun bireysel farklılıkları dikkate alan bir öğretim sürecini gerekli kıldığı düşünülmektedir. Bunun için de farklılıkları dikkate alan etkinlikler ve metinler hazırlanabilir.

6. Tema ve metinlerde yer alan etkinlik soruları sınavlardakine benzer hazırlanarak sınavlarla öğretim süreci bütünleştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Acarlar, F., Ege, P., ve Turan, F. (2002). Türk çocuklarında üstdil becerilerinin gelişimi ve okuma ile ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 17 (50), 63-73.
- Açmaz, G. (2011). *İlköğretim Türkçe dersi dördüncü sınıf öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Akkaya, A., ve Kara, Ö. T. (2012). 6. sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazıda yaşadıkları sorunların nedenleri üzerine görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (2), 313-336.
- Aldıg, E. (2016). *Öğretmen görüşlerine göre 6-8. sınıflar Türkçe dersi dinleme alanı kazanımlarının yaratıcı düşünme becerisine katkısı* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Alkan, M. (2009). *Türkçe derslerinde (1-5. sınıflar) metin işleme sürecinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Allotey, P. A., Allotey-Reidpath, C. D., & Reidpath, D. D. (2018). Health systems implications of rare genetic conditions in low- and middle-income countries: a case study approach. *Critical Public Health*, 28 (2), 248-252. doi:10.1080/09581596.2017.1344772
- Altunkeser, F., ve Coşkun, İ. (2017). 2009 ve 2015 Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırılması ve değerlendirilmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1), 114-135.
- Arı, G. (2016). Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı sözlü iletişim öğrenme alanındaki kazanımlara eleştirel bir bakış. *Sakarya University Journal of Education*, 6 (2), 235-253.
- Arıcı, A. F. (2008). Üniversite öğrencilerinin yazılı anlatım hataları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (2), 209-220.
- Arslan, A. (2008). *Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre hazırlanan Türkçe dersi öğretim programının uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin*

- değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Aydın, E. (2017). Türkçe dersi öğretim programlarının (2015 ve 2017) değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 12 (28), 41-66.
- Bağcı Ayrancı, B. (2010). *İlköğretim Türkçe dersi 6. sınıf öğretmen kılavuz kitabının Türkçe dersi öğretim programı dil bilgisi alanı açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Bağcı Ayrancı, B. ve Mutlu, H. H. (2017a). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde geçmişten günümüze süregelen problemler. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 3 (2), 66-74.
- Bağcı Ayrancı, B. ve Mutlu, H. H. (2017b). 2006, 2015 ve 2017 Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *1. International Journal of Language Academy*, 5 (7), 119-130.
- Balun, H. (2008). *İlköğretim I. kademedeki uygulanan görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanının Türkçe öğretiminde kazanımlara ulaşmadaki etkililiği (Bingöl-Elazığ-Diyarbakır örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Baş, Ö., ve Kardaş, N. (2014). İlköğretim öğrencilerinin görsel okuma becerisi ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17, 230-243.
- Bayburtlu, Y. S. (2015). 2015 Türkçe dersi öğretim programı ve 2006 Türkçe dersi öğretim programının değerlendirilmesi / *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature And History of Turkish or Turkic*, 10 (15), 137-158.
- Belet, Ş., ve Yaşar, Ş. (2007). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3 (1), 69-86.
- Binyazar, A. ve Özdemir, E. (2006). *Yazma Öğretimi/Yazma Sanatı* (3. Basım). İstanbul: Papirüs Yayınları.

- Bulut, İ. (2006). *Yeni ilköğretim birinci kademe programlarının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Can, E. ve Ünal, F. T. (2018). Eğitim bilişim ağı kullanımının (EBA) ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarına etkisi. *Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi*, 3 (1), 61-68.
- Ceran, D. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının yazma eğitimi dersine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 8 (1), 1151-1169.
- Chen, C., Link, A., & Oliver, Z. (2018). U.S. federal laboratories and their research partners: A quantitative case study. *Scientometrics*, 115 (1), 501-517. doi:10.1007/s11192-018-2665-2
- Cihangir, Z. (2004). Üniversite öğrencilerine verilen etkin dinleme becerisi eğitiminin dinleme becerisine etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (2), 237-251.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry & Research design: Choosing among five approaches* (Second Edition). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches*. Thousand Oaks, CA.
- Çakmak Akata, A. (2009). *Türkçe programıyla ilgili ölçme ve değerlendirme sürecinin işlevselliği üzerine bir araştırma (Tekirdağ İli örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Çelikkıran, B. (2012). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi öğretim programında belirtilen okuduğunu anlama ile ilgili kazanımların yapılandırmacı yaklaşım açısından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Çerçi, A. (2015). Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşleri. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (4), 186-204.

- Dağ, N. (2010). Okuma güçlüğü'nün giderilmesinde 3P metodu ile boşluk tamamlama (cloze) tekniğinin kullanımı üzerine bir çalışma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 11 (1), 63-74.
- Demir, C., ve Yapıcı, M. (2007). Ana dili olarak Türkçenin öğretimi ve sorunları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (2), 177-192
- Demir, T. (2012). Türkçe eğitiminde yaratıcı yazma becerisini geliştirme ve küçürek öykü/Development of creative writing skills in Turkish education and short story. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (19), 343-357.
- Dilidüzgün, Ş. (2013). Ortaokul Türkçe derslerinde okumadan özet yazmaya. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 46 (2), 47-68.
- Doğan, Y. (2009). Konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlik önerileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7 (1), 185-204.
- Doğan, Y. (2010). Dinleme becerisini geliştirmede etkinliklerden yararlanma. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 263-274.
- Doğu, Y. (2010). *İlköğretim altıncı sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma kitabındaki etkinliklerin uygulanabilirliğinin öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi: Aksaray örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Dur, Y. (2014). *İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin, öğrencilerinin ve velilerinin Türkçe programı ve programın uygulanmasıyla ilgili görüşleri ile programın uygulanması sırasında karşılaştıkları sorunlar* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Durukan, E. (2008). *Türkçe dersi öğretim programının (6-8. sınıflar) hedef ve kazanımları doğrultusunda 7. sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma ve öğretmen kılavuz kitaplarının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Dündar, H. ve Akyol, H. (2014). Okuma ve anlama problemlerinin tespiti ve giderilmesine ilişkin örnek olay çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39 (171), 361-377.

- Eckstein, H. (1975). Case study and theory in political science. In Fred I. Greenstein, and Nelson S. Polsby (Ed.). *Handbook of Political Science*, (p.79-137). MA: Addison Wesley.
- Emiroğlu, S., & Pınar, F. N. (2013). Dinleme becerisinin diğer beceri alanları ile ilişkisi. *Electronic Turkish Studies*, 8 (4), 769-782.
- Epçaçan, C. (2013) Temel bir dil becerisi olarak dinleme ve dinleme eğitimi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 331-357.
- Er, O. (2011). *İlköğretim sekizinci sınıf Türkçe dersi öğretim programı dinleme/izleme alanının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Er, O., ve Demir, Ö. (2013). Konuşma becerisinin Türkçe öğretmenleri tarafından kullanılabilirliğine ilişkin Türkçe öğretmeni adaylarının görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 8 (1), 1417-1436.
- Erdem, A. (2007). *2005 ilköğretim Türkçe Programı'nın önceki program ve İrlanda'nın ana dili öğretim programı ile karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erden, B. (2014). *Ortaokul Türkçe dersi öğretim programında konuşma eğitimiye yönelik olarak önerilen yöntem/tekniklere ilişkin öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Ersoy, M. ve Kurga, H. (2017). 5. sınıf Türkçe dersi öğretim programında yer alan okuma öğrenme alanı kazanımlarına ilişkin öğretmen görüşleri. *E-International Journal of Educational Research*, 8 (3), 88-100.
- Fidan, M. ve Eren, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutum görünümleri ile eğitime ilişkin motivasyonları arasındaki ilişkiler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32 (2), 480-493.
- Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş* (Çev. Ali Ersoy ve Pelin Yalçınoglu). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Göçer, A. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarına göre yazma becerisinin edinimi ve gelişiminde etkili olan unsurlar/The factors effective in the acquisition and development of writing skills according to turkish students teachers. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10 (24), 1-14.
- Göl, Ö. (2017). Ortaokul Türkçe derslerinde yapılandırmacı yaklaşımın uygulanma düzeyinin değerlendirilmesi (Zonguldak İli örneği). *Social Sciences Research Journal*, 6 (4), 59-69
- Greco, R. D., Bernadowski, C., & Parker, S. (2018). Using illustrations to depict preservice science teachers' self-efficacy: a case study. *International Journal of Instruction*, 11 (2), 75-88.
- Günel, M., Uzoğlu, M., ve Büyükkasap, E. (2009). Öğrenme amaçlı yazma aktivitelerinin kullanımının ilköğretim seviyesinde kuvvet konusunu öğrenmeye etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (1), 379-399
- Güneş, F. (2013) Türkçe öğretiminde metin seçimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1 (1), 1-12.
- Güzel, A. ve Karadağ, Ö. (2013). Anlatma becerileri açısından Türkçe dersi öğretim programına (6, 7, 8. Sınıflar) eleştirel bir bakış. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1 (1), 45-52.
- Hayran, Z. (2002). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı içeriğinin düzenlenmesine ilişkin görüşler* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Hezen, E. (2009). *İlköğretim 1-5. sınıflar Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzunun öğelerinin öğretim programında yer alan temel becerileri geliştirmeye uygunluğu* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- İlköğretim Türkçe Dersi (1–5. sınıflar) Öğretim Programı. (2005). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- İlköğretim Türkçe Dersi (6–8. sınıflar) Öğretim Programı. (2005). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- İlköğretim Türkçe Dersi (6–8. sınıflar) Öğretim Programı. (2006). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

- İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. sınıflar). (2009). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- İşcan, A. ve Cımbız A. T. (2018). Ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki resimlerin metinlerle uyum düzeyinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (1), 250- 272.
- İtmeç, F. (2008). *İlköğretim altıncı sınıf Türkçe dersi öğretim programı dil bilgisi öğrenme alanının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Karadüz, A. (2010). Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının dinleme stratejilerinin değerlendirilmesi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (29), 39-55.
- Karakoç Öztürk, B. (2008). *İlköğretim altıncı sınıf Türkçe dersi öğretim programı okuma alanının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Karatay, H. (2013). *Süreç temelli yazma modelleri 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modeli*. (Ed: M. Özbay). Yazma Eğitimi, Ankara: Pegem Akademi, s. 21-40.
- Karatay, H., Güngör, H., Bolat, K. K. ve Okur, S. (2013). 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin özetleme becerileri. C. Demir ve H. Parlakyıldız (Haz.). Prof. Dr. Abdurrahman Güzel'e Armağan (s. 277-298). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (1995). Türkçe Öğretimi, Engin Yayınevi, Ankara.
- Katrancı, M. (2014). Öğretmen adaylarının konuşma becerisine yönelik öz yeterlik algıları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (2), 174-195.
- Kaymakamoğlu, A. (2010). *İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersi öğretim programına ilişkin müfettiş, okul yöneticisi ve öğretmen görüşlerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi (Ankara ili örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Keray Dinçel, B. (2016). *Türkçe öğretmenlerinin anlama becerilerinde ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşleri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Keray Dinçel, B. ve Yılmaz, A. (2018). Ortaokul öğrencilerinin ve Türkçe öğretmeni adaylarının “Türkçe dersi” ve “Türkçe öğretmeni” kavramlarına ilişkin metaforları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22 (1), 243-276.
- Khan Rai, W., Naeem, S., ve Sadaf, M. (2017). Application of lean agile resilient green paradigm framework on China Pakistan economic corridor: a case study. *Mehran University Research Journal Of Engineering And Technology*, 36 (3), 621-634.
- Kılıçoğlu, M. (2009). *2005 Türkçe ders programının öğretmen görüşlerine değerlendirilmesi: Trabzon İli örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Koçbeker, B. N. ve Saban, A. (2005). Otistik bir çocuğun yabancı dil öğrenimine ilişkin örnek olay incelemesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 401-427.
- Kumral, O. ve Saracaloğlu, A. S. (2011). Eğitim programlarının değerlendirilmesi ve eğitsel eleştiri modeli. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 1 (2), 27-35.
- Kuru, A. (2008). *İlköğretim beşinci sınıf Türkçe dersi öğretim programında yer alan görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kurudayıoğlu, M., ve Çelik, G. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının okumaya ve okuma eğitime ilişkin özyeterlik algıları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (4), 109-138.
- Lijphart, A. (1971). Comparative politics and the comparative method. *American Political Science Review*, 65 (3), 682–693.
- Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.

- Maden, S., ve Durukan, E. (2011). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinleme Stilllerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*.
- Maltepe, S. (2006). *Yaratıcı yazma yaklaşımı açısından Türkçe derslerindeki yazma süreçlerinin ve ürünlerinin değerlendirilmesi*. Unpublished doctoral dissertation, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- McDonough, J. & McDonough, S. (1997). *Research methods for english language teachers*. London: Arnold.
- Melanlioğlu, D. (2012). Dinleme becerisine yönelik ölçme değerlendirme çalışmalarında üstbilis stratejilerinin kullanımı. *Turkish Studies*, 7 (1), 1583-1595.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). Müfredatta Yenileme ve Değişiklik Çalışmalarımız Üzerine...18.04.2108 tarihinde <http://ttkb.meb.gov.tr> adresinden erişilmiştir.
- Menteşe, H. (2013). *Türkçe dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi (Aydın ili örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- METK. (1973). Türk Millî Eğitimi Temel Kanunu. 20.05.2018 tarihinde <http://www.mevzuat.gov.tr> adresinden erişilmiştir.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. Selahattin Turan). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Mesleki Yeterlilik Kurumu.(2015) Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi. 18.04.2108 tarihinde <https://www.myk.gov.tr> adresinden erişilmiştir.
- Miles M. & Huberman, M. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis* (Second Edition.). CA: Sage Publications.
- Nohl, A.-M. ve Sayılan, F. (2004). *Türkiye’de Yetişkinler İçin Okuma-Yazma Eğitimi. Temel Eğitime Destek Projesi Teknik Raporu* (Millî Eğitim Bakanlığı/Avrupa Komisyonu).
- Ogurlu, Ü. (2014). Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin okuma ilgisi, tutumu ve eleştirel okuma becerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15 (2), 29-41.

- Onan, B. (2012). *Dil Eğitiminin Temel Kavramları*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Özçakmak, H. (2001). *İlköğretim 6-8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki yazma becerisi ile ilgili etkinliklerin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Özyurt Aydemir, E. (2016). *Dördüncü sınıf Türkçe dersi öğretim programının görsel okuma ve sunu becerilerini geliştirme açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (çev. Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir). Ankara: Pegem Akademi.
- Pearson, M. L., Albon, S. P., & Hubball, H. (2015). Case study methodology: Flexibility, rigour, and ethical considerations for the scholarship of teaching and learning. *Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 6 (3), 1-6.
- Petricca, K., Asfaw, B., Berta, W., Gibson, J., & Pain, C. (2018). Advancing methods for health priority setting practice through the contribution of systems theory: lessons from a case study in Ethiopia. *Social Science & Medicine*, 198165-174. doi:10.1016/j.socscimed.2017.12.009
- Rose, R., & Shevlin, M. (2016). The development of case studies as a method within a longitudinal study of special educational needs provision in the Republic of Ireland. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16 (2), 113-121.
- Salim, R. (2007). *Okuma becerisi öğretimi ve değerlendirilmesi*. İstanbul: Kriter Yayınlar.
- Sayılan, F. (2012). Toplumsal cinsiyet ve yetişkin okuma yazma eğitimi: ders kitaplarının eleştirel analizi. F. Sayılan (Haz.). Toplumsal Cinsiyet ve Eğitim (s.77-102). Ankara: Dipnot Yayınları.
- Solak, M. ve Yaylı, D. (2010). İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Ders Kitaplarının Türler Açısından İncelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2 (9), 444-453.

- Susar Kırmızı, F. (2006). *İlköğretim 4. sınıf Türkçe öğretiminde çoklu zekâ kuramına dayalı işbirlikli öğrenme yönteminin eriş, tutumlar, öğrenme stratejileri ve çoklu zekâ alanları üzerindeki etkileri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Stake, R. (2006). *Multiple case study analysis*. New York: The Gilford Press.
- Stake, R. (1995). *The art of case study research: Perspective in practice*. London: Sage.
- Şekerci, H. (2011). *İlköğretim 4-5. sınıf Türkçe dersi öğretim programının dil bilgisi öğretimi açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Şimşek, H. ve Yıldırım, A. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Şişmanoğlu, A. S. (2009). *Türkçe dersi öğretim programının amaç ve kazanımları açısından Trabzon İli 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Tabak, G., ve Göçer, A. (2013). 6-8. sınıflar Türkçe dersi öğretim programının ürün ve süreç odaklı yazma yaklaşımları çerçevesinde değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (2), 147-169.
- Temizkan, M. (2009). Akran değerlendirmenin konuşma becerisinin geliştirilmesi üzerindeki etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (12), 90- 112.
- Temizyürek, F. (2007). İlköğretim ikinci kademedeki konuşma becerisinin geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40 (2), 113-131.
- Tiryaki, E. N., & Demir, A. (2016). Türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerisine yönelik metaforik algıları/Turkish teacher candidates' metaphorical perceptions related to writing skills. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13 (33), 18-27.

- Toma, A., Secundo, G., & Passiante, G. (2018). Open innovation and intellectual property strategies: Empirical evidence from a bio-pharmaceutical case study. *Business Process Management Journal*, 24 (2), 501-516.
- Tórtora, G. & Ares, G. (2018). Influence of time orientation on food choice: case study with cookie labels. *Food Research International*, 106, 706-711.
- Tosunoğlu, M. ve Demir, E. (2014). Meb Yayınları 5. sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma kitabındaki etkinliklerin dil öğrenme alanlarına ve taksonomiye göre değerlendirilmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 44 (203), 74-83.
- Tuzlukaya, S. (2013). *İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi öğretim programında belirtilen okuduğu metni anlama ve çözümleme ile ilgili kazanımlara ulaşma düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erzincan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Tu, J. & Tu, W. (2018). How the relationships between preterm birth and ambient air pollution vary over space: a case study in Georgia, USA. Using Geographically Weighted Logistic Regression. *Applied Geography*, 92, 31-40. doi:10.1016/j.apgeog.2018.01.007
- Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-8. sınıflar). (2015). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-8. sınıflar). (2017). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-8. sınıflar). (2018). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- TYÇ. (2015). Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi. 20.05.2018 tarihinde <https://www.myk.gov.tr> adresinden erişilmiştir.
- Ungan, S. (2007). Yazma beceresinin geliştirilmesi ve önemi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (23), 461-472.
- Ülkü Kan, A. (2006). *Yeni ilköğretim programında öngörülen temel becerileri kazanmada beşinci sınıf Sosyal Bilgiler ve Türkçe derslerinin etkilerine ilişkin öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi (Diyarbakır İli örneği)*

- (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Ünal Topçuoğlu, F. ve Tekin, T. (2013). Eleştirel yazmaya ilişkin Türkçe öğretmeni adaylarının metaforik algıları. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8 (13), 1595-1606.
- Yalçın, A. (2002). Türkçe öğretim yöntemleri yeni yaklaşımlar. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yesufu, L. O. (2018). Motives and measures of higher education Internationalisation: A case study of a Canadian University. *International Journal Of Higher Education*, 7 (2), 155-168.
- Yıldırım, K., Kandemir, E. ve Çınar, Z. (2017). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersi öğretim programına yönelik görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5 (2), 135-154.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9.bsk.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, M. (2012). İlköğretim I. kademe öğrencilerinin kompozisyon yazma becerilerini geliştirmede planlı yazma modelinin önemi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (19), 321-330.
- Yiğit, F. (2013). *İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe dersi öğretim programındaki alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Yin, R. (1984). *Case study research*. Beverly Hills.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (Fourth Edition). Thousand Oaks. CA: Sage.
- Yoncalık, O., ve Çimen, Z. (2006). Beden eğitimi ve sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin kişilerarası iletişimde dinleme becerisi düzeyleri. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (1), 135-144.

- Zevfi, R. (2015). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarının Türkçe dersi öğretim programında yer alan temel beceriler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Zorbaz, K. Z. ve Habeş, M. (2015). Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23 (4), 1737-1756.
- Walker, B., Shippen, M.E., Alberto, P., Houchins, D.E. ve Cihak, D.F. (2005). Using the expressive writing program to improve the writing skills of high school student with learning disabilities. *Learning Disabilities Research& Prattice*, 20 (3), 175- 183

EKLER

EK-1

ÖĞRETMENLER İÇİN YARI YAPILANDIRILMIŞ BİREYSEL GÖRÜŞME FORMU

Merhaba,

Bu görüşmenin amacı Türkçe Öğretim Programı'nın uygulanma sürecine dair görüşler almaktır. Yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin tümü gizli tutulacak ve başka hiçbir yerde kullanılamayacaktır. Araştırmanın nihai raporunda katılımcıların kişisel bilgilerine yer verilmeyecektir. Aşağıda yer alan görüşme soruları süreç içerisinde uygulamalara ve katılımcılara bağlı olarak değişiklik gösterebilir.

Yer:

Tarih:

Görüşmeye başlama saati:

Görüşmenin bitiş saati

Bir önceki programın ve şimdiki programın eğitim-öğretim yılı içerisinde 5. sınıf Türkçe derslerini yürütme durumu:

Lisans mezuniyeti:

Kıdem:

Yaş:

Cinsiyet:

Ders verdiği beşinci sınıf/lar:

Sınıf mevcudu:

Ders verdiği sınıfın sosyoekonomik düzeyi:

Okulun genel başarı düzeyi:

Katıldığınız hizmet içi eğitimler:

2017/2018:

2016/2017:

2015/2016:

1. Programın yapısı hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
2. Programın öğrenme alanları hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
 - a. Okuma beceri alanı ve açıklamaları hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
 - b. Yazma beceri alanı ve açıklamaları hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
 - c. Konuşma beceri alanı ve açıklamaları hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
 - d. Dinleme/izleme beceri alanı ve açıklamaları hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
3. Programın kazanım boyutu hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
 - a. Okuma ile ilgili kazanımları ve açıklamaları hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
 - b. Yazma ile ilgili kazanımları ve açıklamaları hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
 - c. Konuşma ile ilgili kazanımları ve açıklamaları hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
 - d. Dinleme/izleme ile ilgili kazanımları ve açıklamaları hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
4. Programdaki yeniliklerin getirilerine dair olumlu veya olumsuz görüşleriniz nelerdir?
5. Programın uygulama sürecinde konuşulanların dışında sınıf içerisinde karşılaştığınız başka bir problem var mı?
6. Türkçe dersinin öğretim sürecine ve programına dair bir öneriniz var mı?
7. Eklemek istediğiniz herhangi bir şey var mı?

ÖĞRENCİLER İÇİN ODAK GRUP GÖRÜŞME FORMU

Merhaba,

Bu görüşmenin amacı Türkçe Öğretim Programı'nın uygulanma sürecine dair görüşler almaktır. Yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin tümü gizli tutulacak ve başka hiçbir yerde kullanılamayacaktır. Araştırmanın nihai raporunda katılımcıların kişisel bilgilerine yer verilmeyecektir. Aşağıda yer alan görüşme soruları süreç içerisinde uygulamalara ve katılımcılara bağlı olarak değişiklik gösterebilir.

Tarih:

Yer:

Görüşmeye başlama saati:
saati:

Görüşmenin bitiş

Sınıf:

Sınıf mevcudu:

Okulunun eğitim öğretime başlama tarihi:

Okulun toplam öğrenci sayısı / genel başarı düzeyi:

Öğretmenin hizmet yılı / yaşı / cinsiyeti:

Öğretmenin lisans mezuniyeti:

Öğretmenin bir önceki programın ve şimdiki programın eğitim-öğretim yılı içerisinde 5. sınıf Türkçe derslerini yürütme durumu:

Katıldığı hizmet içi eğitimler veya diğer:

2017/2018:

2016/2017:

2015/2016:

Görüşmeye katılan kişi sayısı:

Cinsiyetleri:

1. Öğrenci:

2. Öğrenci:

3. Öğrenci:

4. Öğrenci:

5. Öğrenci:

6. Öğrenci:

Yaşları:

1. Öğrenci:

2. Öğrenci:

3. Öğrenci:

4. Öğrenci:

5. Öğrenci:

6. Öğrenci:

1. Programın yapısı hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
 - a. Türkçe dersinin programı hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
2. Programın öğrenme alanları hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
 - e. Okuma beceri alanı ve açıklamaları hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
 - f. Yazma beceri alanı ve açıklamaları hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
 - g. Konuşma beceri alanı ve açıklamaları hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
 - h. Dinleme/izleme beceri alanı ve açıklamaları hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
3. Programın kazanım boyutu hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
 - e. Okuma ile ilgili kazanımları ve açıklamaları hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
 - f. Okuma ile ilgili öğretim sürecinde neler yapılmaktadır?
 - g. Öğretmeniniz okuma etkinliklerinde sizi nasıl değerlendiriyor?
 - h. Yazma ile ilgili kazanımları ve açıklamaları hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
 - i. Yazma ile ilgili öğretim sürecinde neler yapılmaktadır?
 - j. Öğretmeniniz yazma etkinliklerinde sizi nasıl değerlendiriyor?
 - k. Konuşma ile ilgili kazanımları ve açıklamaları hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
 - l. Konuşma ile ilgili öğretim sürecinde neler yapılmaktadır?
 - m. Öğretmeniniz konuşma etkinliklerinde sizi nasıl değerlendiriyor?
 - n. Dinleme/izleme ile ilgili kazanımları ve açıklamaları hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
 - o. Dinleme/izleme ile ilgili öğretim sürecinde neler yapılmaktadır?
 - p. Öğretmeniniz dinleme/izleme etkinliklerinde sizi nasıl değerlendiriyor?
4. Türkçe dersinin yeniliklerine dair;
 - a. Türkçe dersini öğrenirken öğretim süreci dijital teknolojilerle nasıl ilişkilendirilmektedir?
 - b. Öğretim sürecinde değerler eğitimi ilgili neler yapıyorsunuz?
 - c. Öğretim sürecinde kültürel farkındalık ile ilgili neler yapılıyor?
5. Türkçe dersi yürütülürken sınıf içerisinde karşılaştığınız problemler nelerdir?
6. Türkçe derslerinin nasıl olmasını isterdiniz?
7. Eklemek istediğiniz başka bir şey var mı?

EK-3

DERS GÖZLEM FORMU

Bu gözlemin amacı Türkçe dersinin işlenişine dair bir ders gözlemi yapmaktır. Yapılan ders gözlemleri boyunca ders gözlemlerinden elde edilen verilerin tümü gizli tutulacak ve başka hiçbir yerde kullanılamayacaktır. Araştırmanın nihai raporunda katılımcıların kişisel bilgilerine yer verilmeyecektir. Aşağıda yer alan sorular süreç içerisinde uygulamaya bağlı olarak değişiklik gösterebilir.

Tarih:

Tema:

Derste işlenen konu:

Dersin başlama saati:

Dersin bitiş saati:

Sınıf:

Sınıf mevcudu:

Okulunun eğitim öğretime başlama tarihi:

Okulun toplam öğrenci sayısı / genel başarı düzeyi:

Öğretmenin kıdemi / yaşı / cinsiyeti:

Öğretmenin lisans mezuniyeti:

Öğretmenin bir önceki programın ve şimdiki programın eğitim-öğretim yılı içerisinde 5. sınıf Türkçe derslerini yürütme durumu:

Katıldığı hizmet içi eğitimler veya diğer:

2017/2018:

2016/2017:

2015/2016:

1. Öğretim süreci dijital teknolojilerle ilişkilendirilmekte midir? Nasıl?
2. Öğretim sürecinde öğrenmeyi öğrenmeyle ilgili süreçler nasıl gerçekleşmektedir?
3. Öğretim sürecinde kültürel farkındalık ile ilgili neler yapılmaktadır?
4. Programda geçen değerler (dürüstlük, yardımlaşma, merhamet, paylaşma, sevgi, cömertlik, sorumluluk, öz güven, sabır) sınıf içerisinde öğretim süreciyle ilişkilendirilmekte midir? Nasıl?
5. Öğretim sürecinde bireysel farklılıklar (hazırbulunuşluk, öğrenme tarzı ve ihtiyaçları, sosyokültürel farklılıklar) göz önünde bulundurulmakta mıdır? Nasıl?
6. Öğretim esnasında ölçme ve değerlendirme yapılmakta mıdır? Nasıl?
7. Öğretim sürecinde tema ve konu ilişkisi net bir şekilde ortaya konulmakta mıdır? Nasıl?
8. Öğretim sürecinde metin türlerini (yazılı ve çok katmanlı metinler) dengeli kullanılmakta mıdır?
9. Blog, e-posta, reklam, sosyal medya mesajları, çizgi roman, karikatür gibi çok katmanlı metinlerle öğretim süreci ilişkilendirilmekte midir? Nasıl?
10. Öğretim sürecinde gerçekleştirilen okuma becerisi ile Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki okuma kazanım alanı arasında bir ilişki kurmakta mıdır? Nasıl?
11. Öğretim sürecinde gerçekleştirilen yazma becerisi ile Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki yazma kazanım alanı arasında bir ilişki kurmakta mıdır? Nasıl?
12. Öğretim sürecinde gerçekleştirilen konuşma becerisi ile Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki konuşma kazanım alanı arasında bir ilişki kurmakta mıdır? Nasıl?
13. Öğretim sürecinde gerçekleştirilen dinleme/izleme becerisi ile Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki dinleme/izleme kazanım alanı arasında bir ilişki kurmakta mıdır? Nasıl?
14. Etkinlikler okuma kazanımlarının gerçekleştirilmesine hizmet etmekte midir? Nasıl?
15. Okuma kazanımlarına yönelik etkinliklerle öğrenci seviyesi arasında ilişki kurulmakta mıdır? Nasıl?
16. Okuma kazanımlarına yönelik öğretmen farklı etkinlikler üretmekte midir?

17. Okuma ile ilgili becerilerin öğrencilere kazandırılıp kazandırılmadığına yönelik neler yapılmaktadır?
18. Etkinlikler yazma kazanımlarının gerçekleştirilmesine hizmet etmekte midir? Nasıl?
19. Yazma kazanımlarına yönelik etkinliklerle öğrenci seviyesi arasında ilişki kurulmakta mıdır? Nasıl?
20. Yazma kazanımlarına yönelik öğretmen farklı etkinlikler üretmekte midir?
21. Yazma ile ilgili becerilerin öğrencilere kazandırılıp kazandırılmadığına yönelik neler yapılmaktadır?
22. Etkinlikler konuşma kazanımlarının gerçekleştirilmesine hizmet etmekte midir? Nasıl?
23. Konuşma kazanımlarına yönelik etkinliklerle öğrenci seviyesi arasında ilişki kurulmakta mıdır? Nasıl?
24. Konuşma kazanımlarına yönelik öğretmen farklı etkinlikler üretmekte midir?
25. Konuşma ile ilgili becerilerin öğrencilere kazandırılıp kazandırılmadığına yönelik neler yapılmaktadır?
26. Etkinlikler dinleme/izleme kazanımlarının gerçekleştirilmesine hizmet etmekte midir? Nasıl?
27. Dinleme/izleme kazanımlarına yönelik etkinliklerle öğrenci seviyesi arasında ilişki kurulmakta mıdır? Nasıl?
28. Dinleme/izleme kazanımlarına yönelik öğretmen farklı etkinlikler üretmekte midir?
29. Dinleme/izleme ile ilgili becerilerin öğrencilere kazandırılıp kazandırılmadığına yönelik neler yapılmaktadır?
30. Modern öğretim yöntem ve teknikleri kullanılmakta mıdır? Nelerdir?
31. Sınıf içerisinde demokratik davranmakta mıdır?
32. Sınıf hakimiyetini sağlayabiliyor mu?
33. Öğrencileri derse motive etmekte midir?
34. Bir önceki dersle bağlantı kurmakta mıdır?
35. Kullandığı yöntem ve teknikler kazanımlara uygun mudur?
36. Derste materyaller kullanmakta mıdır?
37. Kullanılan materyaller kazanımlara uygun mudur?
38. Kazanım ve konu anlatımı örtüşmekte midir?
39. Öğrencilerin derse katılımını eşit bir şekilde sağlamakta mıdır?

40. Farklı ve güncel örneklerle dersi çeşitlendirebiliyor mu?
41. Ders öğrenci seviyesine uygun yürütülüyor mu?
42. Ödül, dönüt, pekiştireçler zamanında kullanılıyor mu?
43. Ders dışı aktiviteler/çalışmalar yapıyor veya yaptırıyor mu?
44. Beden dilini etkili kullanabiliyor mu?
45. Zaman yönetimi etkili midir?

Sınıf İçi Diğer Gözlemler:

Sınıf Dışı Gözlemler:

BİREYSEL İZİN FORMU

Bu formdaki imzam Prof. Dr. Yusuf TEPELİ danışmanlığında yürütülen ve Arş. Gör. Nazike AVCI tarafından hazırlanan “5. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Sürecinin İncelenmesi” konulu yüksek lisans tez çalışmasına katılmayı kabul ettiğimi gösterir. Bu araştırmaya katılmayı kabul etmekle birlikte aşağıda belirtilenleri anladığımı da beyan ederim.

1. Araştırmaya katılmak için gönüllüyüm ve istediğim zaman bu araştırmadan çekilebilirim.
2. Araştırmada fiziksel ve psikolojik zarar içeren hiçbir risk yoktur.
3. Araştırmada verilen bilgiler gizli olacaktır ve bütün veriler araştırmacılar tarafından toplanıp analiz edilecek ve Akdeniz Üniversitesinde yedi yıl saklandıktan sonra imha edilecektir.
4. Araştırma bittikten sonra istediğim takdirde araştırmanın bir özetini alabileceğim.
5. Araştırmada verilecek bilgilere dayalı sonuçların bilimsel ortamlarda tartışılmasına ve yayınlanmasına izin veriyorum.

Ben bu görüşme ve gözleme katılmayı kabul ediyorum.

Adı, Soyadı, İmzası

Tarih
.../.../2018

EK-5

VELİ İZİN FORMU

Bu formdaki imzam Prof. Dr. Yusuf TEPELİ danışmanlığında yürütülen ve Arş. Gör. Nazike AVCI tarafından hazırlanan “5. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Sürecinin İncelenmesi” konulu yüksek lisans tez çalışmasına velisi olduğum öğrencinin katılmasını kabul ettiğimi gösterir. Bu araştırmaya katılmasını kabul etmekle birlikte aşağıda belirtilenleri anladığımı da beyan ederim.

1. Velisi olduğum öğrencinin araştırmaya katılması için gönüllüyüm ve istediğim zaman öğrencim bu araştırmadan çekilebilir.
2. Araştırmada fiziksel ve psikolojik zarar içeren hiçbir risk yoktur.
3. Araştırmada verilen bilgiler gizli olacaktır ve bütün veriler araştırmacılar tarafından toplanıp analiz edilecek ve Akdeniz Üniversitesi’nde yedi yıl saklandıktan sonra imha edilecektir.
4. Araştırma bittikten sonra istediğim takdirde araştırmanın bir özetini alabileceğim.
5. Araştırmada verilecek bilgilere dayalı sonuçların bilimsel ortamlarda tartışılmasına ve yayınlanmasına izin veriyorum.

Ben velisi olduğum öğrencinin bu görüşme ve gözleme katılmasını kabul ediyorum.

Velinin
Adı, Soyadı, İmzası

Tarih
.../.../201

**SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN
ETİĞİ KURULU İZİNİ**

Evrak Tarih ve Sayısı: 23/03/2018-E.37948		
	T.C. AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu	
Sayı : 55578142-050.01.04-E.37948 Konu : Kararlar		23/03/2018
Sayın Ar.Gör. Nazike AVCI		
İlgi : 19/03/2018 tarih ve 35278 sayılı yazınız.		
İlgide kayıtlı yazınıza istinaden; yürürlüğünü üstlendiğiniz, "5. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Sürecinin İncelenmesi" başlıklı tez çalışması kapsamında kullanılmak olan anketin uygulanması, Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından uygun bulunmuş olup Etik Kurulumuzun 23.03.2018 tarih ve 37 sayılı kararı ekte gönderilmiştir.		
Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.		
e-imzalıdır Prof.Dr. Osman ERAVŞAR Kurul Başkanı		
Ek: 23.03.2018 tarih ve 37 sayılı Etik Kurul Kararı (1 Sayfa)		
Adres:Akdeniz Üniversitesi Rektörlüğü Kampüsü / Antalya Telefon:0 242 227 59 90 Faks:0 242 227 59 90 e-Posta:dyur@akdeniz.edu.tr Elektronik Ağı:www.akdeniz.edu.tr		Bilgi için: Ali DOKUŞ Ünvanı: Memur
Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.		

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu
KARAR

Toplantı Tarihi : 23/03/2018

Karar Sayısı : 37

Yürütücülüğünü Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı öğretim elemanı **Arş. Gör. Nazike AVCI**'nın üstlendiği, "5. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Sürecinin İncelenmesi" başlıklı tez çalışması kapsamında kullanılacak olan anketin uygunluğunun görüşülmesi istemi.

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı öğretim elemanı **Arş. Gör. Nazike AVCI**'nın yürütücülüğünü üstlendiği, "5. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Sürecinin İncelenmesi" konulu anket çalışmasının, fikri hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğun başvurucuya ait olmak üzere, proje süresince uygulanmasının etik olarak **uygun olduğuna** oy birliği ile karar verilmiştir.



Başkan
Prof. Dr.
Osman ERAVŞAR

Üye

Prof. Dr.
Mustafa ŞEKER

Üye

Prof. Dr.
Bahattin ÖZDEMİR

Başkan Yrd.
Prof. Dr. (bulunmadı)
Suat KOLUKIRIK

Üye

Prof. Dr.
Hilmi DEMİRKAYA

Üye (bulunmadı)
Prof. Dr.
Osman KARKACIER

Üye

Prof. Dr.
Ahmet BAYANER

EK-7

İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ ARAŞTIRMA İZNİ



T.C.
ANTALYA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 98057890-20-E.7422853
Konu : Anket Uygulaması

11.04.2018

İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE
ANTALYA

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi İmran Nazıke AVCI'nın "5.Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Sürecinin İncelenmesi" adlı araştırmasını, İlimiz Muratpaşa,Konyaaltı,Kepez,Aksu ve Döşemealtı İlçesine bağlı Ortaokullarda uygulama isteği ile ilgili 28/03/2018 tarih ve 39636 sayılı yazısı, İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma Değerlendirme ve İnceleme komisyonumuz tarafından, 11/04/2018 tarihinde incelenerek "Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerine Yönelik İzin ve Uygulama Genelgesi" esaslarına uygun olduğu tespit edilmiştir.

Komisyonumuzca, "5.Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Sürecinin İncelenmesi" isimli araştırmasını, İlimiz Muratpaşa, Konyaaltı, Kepez, Aksu ve Döşemealtı İlçesine bağlı Ortaokullarda görev yapan öğretmenlere ve öğrenim gören öğrencilere, bahse konu Genelge ve çalışma takvimi doğrultusunda, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmaksızın yapılması,

Söz konusu araştırmanın bitimine müteakip; sonuç raporunun bir örneğinin CD ortamında Müdürlüğümüz Ar-Ge bürosuna gönderilmesi kaydıyla uygulanması, Komisyonca uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, Valilik Makamının 23.02/2015 tarih ve 5347 sayılı yetki devrine göre olurlarınıza arz ederim.

Mehmet KARAKAŞ
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

OLUR
11.04.2018

Yüksel ARSLAN
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdürü

Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü
Soğuksu Mah. Hamidiye Cad. MERKEZ/ANTALYA
E-posta: projeler07@meh.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Mehmet KARAKAŞ Md. Yrd.
Tel: (0 242) 238 60 00
Faks: (0 242) 238 61 11

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meh.gov.tr> adresinden 2ea2-0339-3743-bb33-1bf3 kodu ile teyit edilebilir.

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı: İmran Nazike AVCI

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi: Dumlupınar Üniversitesi / Eğitim Fakültesi / Türkçe Öğretmenliği

Yüksek Lisans Öğrenimi: Akdeniz Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü / Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı / Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı

Bildiği Yabancı Diller: İngilizce

Bilimsel Faaliyetleri:

Makale:

Avcı, İ. N., ve Tepeli, Y., ve Caner, M. (2017). B2 düzeyinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin ortaça kullanımları: bir durum çalışması. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 19-39.

Bildiri:

Canbulat M., ve Avcı İ.N. (2018, Mayıs). *Türkçe dil öğretim merkezlerinde yapılan B2 sertifika sınavlarının incelenmesi*. V. International Eurasian Educational Research Congress, Antalya, Türkiye.

Avcı İ.N., ve Tepeli Y. (2017, Aralık). *Tek dilli, iki dilli ve çok dilli öğrencilerin yazma çalışmaları üzerine bir değerlendirme*. I. Uluslararası Sosyal, Beşeri ve Eğitim Bilimleri Kongresi, İstanbul, Türkiye.

Avcı İ.N., ve Bal M. (2017, Aralık). *Türkçe Öğretim Sürecine, Kurumsal ve Akademik Çalışmaların Katkısı: Bir içerik Analizi*. I. Uluslararası Sosyal Beşeri ve Eğitim Bilimleri Kongresi, İstanbul, Türkiye.

Canbulat M., ve Avcı İ.N. (2017, Nisan). *Türkçe öğretmeni adaylarının yabancı dil algılarına ilişkin görüşleri*. III. International Symposium On Language Education And Teaching, Roma, İtalya.

Uyumaz G., ve Avcı İ.N. (2016, Aralık). *Katılımlı Türkçe sözlüklerdeki kadın metaforları üzerine bir değerlendirme*. World Congress on Lifelong Education, Antalya, Türkiye.

Avcı İ.N., Tepeli Y. ve CANER M. (2016, Ekim). *Yabancılarla Türkçe öğretiminde öğrencilerin ortaçları kullanma durumları üzerine bir çalışma*. IX. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi,

Avcı İ.N., ve Er K. (2016, Eylül). *Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi*. Uluslararası Çağdaş Eğitim Araştırmaları Kongresi, Muğla, Türkiye.

İş Deneyimi

Çalıştığı Kurumlar: Akdeniz Üniversitesi

İletişim

E-Posta Adresi: nazavci47@gmail.com

İNTİHAL RAPORU

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMI (2018) BAĞLAMINDA 5.
SINIF TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN
VE ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ



10



Eşleşmelere Genel Bakış



%10



1	library.cu.edu.tr İnternet Kaynağı	%1	>
2	talimterbiye.mebnet.net İnternet Kaynağı	%1	>
3	Akdeniz University' ne ... Öğrenci Yazılı Ödevi	%<1	>
4	docplayer.biz.tr İnternet Kaynağı	%<1	>
5	www.denizati.net İnternet Kaynağı	%<1	>
6	dergipark.ulakbim.gov.tr İnternet Kaynağı	%<1	>