



KORKUT ATA TÜRKİYAT ARAŞTIRMALARI DERGİSİ
Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi
The Journal of International Turkish Language & Literature Research

Sayı/Issue 12 (Eylül/September 2023), s. 986-1005.
Geliş Tarihi-Received: 08.08.2023
Kabul Tarihi-Accepted: 27.08.2023
Araştırma Makalesi-Research Article
ISSN: 2687-5675
DOI: 10.51531/korkutataturkiyat.1335627

İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersi Öğretim Programı Nasıl Uygulanıyor? Program Öğeleri Bağlamında Öğretmen Görüşlerine Dayalı Bir İncelenme

How is the Primary Education Second Level Turkish Lesson Curriculum Implemented? An Analysis Based on Teachers' Views in the Context of Curriculum Elements

Didem KAYAHAN YÜKSEL*
Melis GEÇİMLİ**

Öz

Bu araştırmanın amacı ilköğretim ikinci kademe Türkçe dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine dayalı olarak program öğeleri bağlamında uygulamaya yansımalarının incelenmesidir. Temel nitel araştırma deseninde tasarlanan araştırmada veri toplama amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme formu beş soru ve sonda sorularından oluşmaktadır. Araştırmanın katılımcıları on beş Türkçe öğretmeninden oluşmakta olup araştırma bağlamı 2019 Türkçe dersi öğretim programı ve programın öğeleridir. Araştırma kapsamında tüm görüşmeler yüz yüze yapılmıştır ve her bir görüşme yaklaşık 40-50 dk. sürmüştür. Elde edilen veriler Maxqda programı kullanılarak içerik analizine tabi tutulmuştur. Toplamda 354 kodlama yapılmış olup kodlayıcılar arası tutarlılık %94 olarak hesaplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre Türkçe dersi öğretim programının kazanımlarına ilişkin öğretmen görüşleri kazanımların işlevsel olmaması, kazanım sayısının fazla olması, kazanımların açık ve anlaşılır olmaması, kazanımların fazla genel olması, kazanımların açık ve anlaşılır olması şeklindedir. Katılımcı öğretmenler içerik öğesine ilişkin; öğrenci seviyesine uygun olmama, bireysel farklılıkları dikkate almama, bölgesel farklılıkları dikkate almama, programın amaçlarına hizmet etmeme, kazanımlarla uygun olmama şeklinde görüş bildirmiştir. Öğrenme öğretme sürecine ilişkin görüşler incelendiğinde fiziksel imkânlar açısından uygun olmama, kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulanabilirliği, ders kitaplarında yer alan metinlerin niteliğinin yetersiz olması, ders süresinin yetersizliği, materyalin ilgi, ihtiyaçlara yönelik hazırlanmaması, öğrenci açısından uygun olmama, materyal yetersizliği, ekonomik olmama ve Eğitim ve Bilişim Ağı sisteminin güncel olmaması görüşlerinin öne çıktığı görülmektedir. Katılımcıların ölçme değerlendirme öğesine ilişkin görüşleri ise süreç değerlendirmeye uygun olmama, ölçme araçlarının niteliği, sınav sistemine uygun olmama, kazanımlara uygun olma, tema sonu değerlendirme etkinliklerinin yetersizliği ve sınav sistemine uygun olma şeklindedir.

* Dr. Öğr. Üyesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Sivas/ Türkiye, e-posta: didemkayahan@cumhuriyet.edu.tr, ORCID: 0000-0002-0184-6070.

** Yüksek Lisans Öğrencisi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas/ Türkiye, e-posta: melisgecimli@hotmail.com, ORCID: 0009-0002-1163-7018.

Anahtar Kelimeler: Öğretim programı, program öğeleri, Türkçe dersi.

Abstract

The aim of this research is to examine the reflections of the primary school second level Turkish lesson teaching program on the application in the context of the program elements based on the opinions of the teachers. Semi-structured interview technique was used for data collection in the study, which was designed in the basic qualitative research design. The interview form consists of five questions and probe questions. The participants of the research consist of fifteen Turkish teachers, and the context of the research is the 2019 Turkish lesson curriculum and the elements of the program. Within the scope of the research, all interviews were conducted face to face and each interview lasted approximately 40-50 minutes. it took. The obtained data were subjected to content analysis using the Maxqda program. A total of 354 codings were made and the inter-coder consistency was calculated as 94%. According to the findings obtained from the research, the opinions of the teachers regarding the achievements of the Turkish lesson curriculum are that the gains are not functional, the number of acquisitions is high, the acquisitions are not clear and understandable, the acquisitions are too general, and the acquisitions are clear and understandable. Participating teachers stated that the content item is not suitable for the level of the student, does not take into account individual differences, does not take into account regional differences, does not serve the aims of the program, and is not in line with the achievements. When the views on the learning-teaching process are examined, the unsuitability in terms of physical facilities, the applicability of the teaching methods and techniques used, the insufficient quality of the texts in the textbooks, the inadequacy of the course duration, the lack of preparation of the material for the interest and needs, the unsuitability for the student, the inadequacy of the material, the uneconomical It is seen that the views that the Education and Information Network (EBA) system is not up-to-date come to the fore. The opinions of the participants about the assessment and evaluation item are that they are not suitable for the process assessment, the quality of the assessment tools, they are not suitable for the examination system, they are suitable for the achievements, the end-theme assessment activities are insufficient, and they are suitable for the examination system.

Key Words: Curriculum, curriculum elements, Turkish lesson.

Giriş

Eğitim programları eğitimin temel yapı taşını oluşturmaktadır. Program ulusal ve uluslararası düzeyde nitelikli bireyler yetiştirmeyi ve ülkenin gelişmesine katkı sağlamayı amaçlamalıdır (Özdemir, 2009). Öğretim programları ise öğretmenlere yol gösteren bir kılavuzdur. Öğretim programı “genellikle, belli bilgi kategorilerinden oluşan ve bir kısım okullarda beceriye ve uygulamaya ağırlık tanıyan bilgi- becerilerin eğitim programının amaçları doğrultusunda, planlı bir biçimde kazandırılmasına dönük bir program” şeklinde tanımlanmıştır (Varış, 1997, s. 14). Bu bağlamda öğretim programı ile bireye kazandırılacak niteliklerin yaşama dönük olması gerekmektedir. Çünkü eğitim ve öğretimin temel amacı bireylerin yaşamda ihtiyaç duyabilecekleri gereksinimlere uygun bilgi, davranış ve değerlere sahip kılınmasıdır (Kalaycı ve Yıldırım, 2020). Öğretim programları yaşamda karşılaşılabilecek problemlere çözüm üretmeyi sağlayabilmelidir. Bu yüzden de sürekli kendini yenileyebilmelidir. Çünkü program geliştirmenin temel ilkesi güncelliktir (Oliva, 2009). Türkiye’de Türkçe dersi öğretim programı bu doğrultuda yenilenmektedir. Türkçe dersi öğretim programlarının geliştirilmesi 1924 yılına dayanmakla birlikte tarihsel süreç içerisinde 1926 ve 1930 yıllarında “İlk Mektep Türkçe Müfredat Programı”, 1936, 1948 ve 1968 yıllarında “İlkokul Türkçe Programı”, 1981 yılında “Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı”, 2005, 2009, 2015, 2017, 2018 ve 2019 yıllarında ise “Türkçe Dersi Öğretim Programı” olarak mevcudiyetine devam etmektedir (Kalaycı ve Yıldırım, 2020).

2005 yılında yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde yenilenen program, 2017 yılında “Yarın için Bugünden” sloganıyla geliştirilmiştir (Özcan ve Uysal, 2020). Millî Eğitim Bakanlığı’nca yenilenen eğitim felsefesinde bilim ve teknolojiye yaşanan hızlı değişim, bireyin ve toplumun değişen ihtiyaçları, öğrenme öğretme yaklaşımlarındaki

gelişmeler, bireylerden beklenen rollerde de değişimi mecburi kılmıştır. Bu değişimle birlikte “bilgiyi başka alanlara aktarabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünen, iletişim becerileri yüksek, empati yapabilen, topluma ve kültüre duyarlı” vb. özelliklere sahip bireyler yetiştirmek amaçlanmıştır (MEB, 2019, s. 3). Yapılan bu açıklamadan hareketle öğretim programlarında duyuşsal ve bilişsel kazanımları ve edinilen bilgiyi başka alanda kullanabilmeyi ön plana çıkardığı gözlenmektedir. Program geliştirme genel anlamda eğitim programlarının tasarlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve bunun sonucunda elde edilen verilerin yeniden düzenlenmesidir (Erden, 1998). Geliştirilen programlarla bireylerde hedeflenen gelişmelerin istenen düzeye gelebilmesi için programların öğeler arasındaki ilişkilerinin gözden geçirilmesi ve aksayan ya da yetersiz yönlerinin geliştirilmesi gerekmektedir (Atik ve Aykaç, 2017). Programın temel öğeleri kazanım, içerik, eğitim durumları ve sınav durumlarıdır. Yaparak yaşayarak öğrenmenin Türkiye’de uygulanan eğitim felsefesine yansısıyla birlikte daha çok natüralist ve varoluşçu anlayış dikkate alınmış, geleneksel yaklaşımlarda bulunan hedef ögesi yerini çağdaş yaklaşımlarda kazanımlara bırakmış, eğitim durumları işbirliğine dayanan etkinliklere, alış yolu anlatımlar, keşif yolu ile öğrenmelere dönüşmüş ve değerlendirme ögesinde ise akran değerlendirmesi, grup değerlendirmesi, performansa dayalı değerlendirmeler yerini almıştır (Özcan ve Uysal, 2020).

Türkçe dersi öğretim programının yenilenmesiyle birlikte bu alanda birçok çalışma yapılmıştır. Melanlıoğlu (2010) Türkçe dersi öğretim programını kültür aktarımı açısından ele almış çalışma sonucunda Cumhuriyet’in ilanından günümüzde uygulanan programlarda kültür aktarımı ile ilgili noktaların 1981 programına kadar ihmal edildiğini gözlemlemiştir. Akpınar (2010) İlköğretim 1-5 sınıflarda Türkçe dersi öğretim programını görsel okuma ve sunu öğrenme alanını değerlendirmiştir. Araştırmada öğretmenlerin görsel okuma ve sunu öğrenme alanını bazı kazanımlar dışında benimsedikleri belirlenmiştir ancak öğretmenler okullarda bu öğrenme alanı ile ilgili materyal eksikliğini dile getirmiştir. Karadağ (2012) anlama becerileri açısından Türkçe dersi öğretim programını (6., 7., 8. sınıflar) değerlendirmiş, bazı kazanımların çok genel bazılarının ise çok detay olduğunu saptamıştır. Anlama becerileri kazanımlarının yeniden gözden geçirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Durukan (2013) ise Türkçe dersi öğretim programını öğretmen görüşleri açısından incelemiş ve Türkçe dersi öğretim programında yer alan kazanımların daha uygulanabilir ve anlaşılabilir olması gerektiğini önermiştir, bu aşamada ise akademisyenlerin görüşlerine başvurulması gerektiğini ifade etmiştir. Özbay ve Özdemir’in (2014) yapmış olduğu çalışma ise Türkçe dersi öğretim programında dijital okuryazarlığa yönelik amaçlara öneri niteliği taşımaktadır. Atik ve Aykaç (2017) 2009 ve 2015 Türkçe dersi öğretim programlarını eğitim programının öğeleri açısından ele almıştır. Yapılan araştırmada programlar karşılaştırıldığında 2015 programında en büyük değişikliklerin kazanımlar, öğrenme alanları ve temalarda gerçekleştiği ve 2009 programına göre daha sade olmasına rağmen bazı eksikliklerin olduğu tespit edilmiştir. Kayahan’ın (2019) yapmış olduğu çalışmada ise Türkçe öğretim programını (2017) Stuffbeam’ın (CIPP) modeline göre değerlendirmiş ve öğretmenlerin programın kazanımlarını ve etkinliklerini olumlu bulduğu, öğretmenlerin kendini yeterli gördüğü fakat öğrenci özelliklerini yetersiz bulduğunu saptamıştır. Kurudayıoğlu ve Soysal (2018) ise güncellenen 2018 Türkçe öğretim programında 21. yüzyıl becerilerini ele almış ve öğrencilerin çağın ihtiyaçlarına cevap verebilen her geçen gün gelişen dünyaya ayak uydurabilecek bireyler olmaları bakımından önem arz eden 21. yüzyıl becerilerine, güncellenen 2018 programına bağlı kazanımlarda yeterli ve dengeli düzeyde yer verilmediği saptanmıştır. Çerçi (2018) yenilenen Bloom Taksonomisi’ne göre Türkçe öğretim programını değerlendirmiştir. Arslan ve Engin (2019) ise 5. sınıf Türkçe dersi

öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirmiştir. Arcagök (2021) ise 6. sınıf 2019 Türkçe dersi öğretim programını kazanımlar açısından incelemiştir.

Belirtilmiş olduğu üzere yapılan çalışmaların büyük çoğunluğu Türkçe öğretim programının belirli kriterlere veyahut bütüncül olarak ele alınmasına yöneliktir. Program değerlendirilirken programın temel öğeleri dikkate alınmalı ve programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin görüşlerinden faydalanılmalıdır. Nitekim tüm öğretim programları bir denencedir ve uygulamada program öğeleri ile ilgili aksaklıklar olabilmektedir (Demirel, 2021). Öğretmenler uygulayıcılar olarak programda yaşanan aksaklıkları, var olan eksiklikleri veya olumlu yönlerini kolaylıkla tespit edebilmektedir. Bu araştırma böylelikle programın nasıl uygulandığı ve ne gibi değişiklikler yapılabileceği konusunda (Uşun, 2008) kaynak oluşturacaktır. Ayrıca araştırmada, 2019 Türkçe dersi öğretim programının ilköğretim ikinci kademedeki program öğeleri açısından bütüncül olarak incelenmesi önemli görülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın amacı ilköğretim ikinci kademe Türkçe dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine dayalı olarak program öğeleri bağlamında uygulamaya yansımalarının incelenmesidir. Bu ana amaç doğrultusunda aşağıda yer alan sorulara yanıt aranmıştır.

- Öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının uygulamaya yansımalarına ilişkin görüşleri ne şekildedir?
- Öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programı içeriğinin uygulamaya yansımalarına ilişkin görüşleri ne şekildedir?
- Öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programı öğrenme öğretme sürecinin uygulamaya yansımalarına ilişkin görüşleri ne şekildedir?
- Öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programı ölçme ve değerlendirme sürecinin uygulamaya yansımalarına ilişkin görüşleri ne şekildedir?

Yöntem

Bu araştırma bir nitel araştırma örneğidir ve temel nitel araştırma deseninde tasarlanmıştır. Nitel araştırma teori oluşturmayı temel alan bir anlayışla sosyal olguları bağlı buldukları çevre içerisinde araştırmayı ve anlamayı ön plana alan bir yaklaşım olmakla beraber teori oluşturmada toplanan bilgilerden hareketle daha önceden bilinmeyen bazı sonuçları birbiri ile ilişkisi içinde açıklayan bir modelleme çalışması anlamına gelmektedir (Yıldırım, 1999). Temel nitel araştırma ise katılımcıların belirli bir duruma veya yaptıkları uygulamalara ilişkin görüşlerini almaya yönelik bir araştırma desendir (Merriam, 2009). Bu araştırma öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programı ve uygulanışına ilişkin görüşlerini almayı hedeflediği için temel nitel araştırma deseni tercih edilmiştir.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları belirlenirken seçkisiz olmayan örnekleme tekniklerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örneklemede katılımcı gruba yönelik duruma özgü bazı nitelikler belirlenir ve bu özellikteki bireyler araştırmaya dahil edilir (Creswell, 2014). Bu araştırmaya katılma için belirlenen ölçüt ise Türkçe öğretmeni olmak, ilköğretim ikinci kademe Türkçe dersi öğretim programını uygulamış olmak, mevcut durumda öğretmen olarak görev yapıyor olmak şeklindedir. Bu bağlamda araştırma, bahsi geçen ölçütleri karşılayan 15 Türkçe öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir.

Tablo 1. Katılımcı Öğretmenlere İlişkin Betimsel Bilgiler

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Mezun Olunan Bölüm	Öğrenim Düzeyi	Mesleki Tecrübe
Ö1	Erkek	45	Türk Dili ve Edebiyatı	Lisans	22 Yıl
Ö2	Erkek	36	Türk Dili ve Edebiyatı	Lisans	13 Yıl
Ö3	Kadın	31	Türkçe Öğretmenliği	Lisans	8 Yıl
Ö4	Erkek	39	Türkçe Öğretmenliği	Lisans	16 Yıl
Ö5	Kadın	31	Türkçe Öğretmenliği	Lisans	7 Yıl
Ö6	Kadın	31	Türkçe Öğretmenliği	Lisans	9 Yıl
Ö7	Kadın	36	Türkçe Öğretmenliği	Lisans	14 Yıl
Ö8	Kadın	30	Türkçe Öğretmenliği	Lisans	6 Yıl
Ö9	Erkek	37	Türkçe Öğretmenliği	Lisans	10 Yıl
Ö10	Erkek	38	Türkçe Öğretmenliği	Lisans	15 Yıl
Ö11	Erkek	42	Türk Dili ve Edebiyatı	Lisans	19 Yıl
Ö12	Erkek	42	Türkçe Öğretmenliği	Lisans	18 Yıl
Ö13	Erkek	37	Türkçe Öğretmenliği	Lisans	11 Yıl
Ö14	Kadın	36	Türkçe Öğretmenliği	Lisans	14 Yıl
Ö15	Kadın	29	Türkçe Öğretmenliği	Lisans	5 Yıl

Tablo 1’de görüldüğü üzere araştırmaya sekiz erkek, yedi kadın öğretmen katılmış olup yaşları 29 ile 45 arasında değişmektedir. Öğretmenlerin üçü Türk Dili ve Edebiyatı bölümü, on ikisi Türkçe Öğretmenliği bölümü mezunudur. Mesleki tecrübeleri 5 ile 22 yıl arasında değişen öğretmenlerin tamamı lisans mezunudur. Öğretmenler Türkiye’de iç Anadolu bölgesinde bulunan bir şehirde devlet okullarında Türkçe öğretmeni olarak görev yapmaktadır ve tamamı ilköğretim ikinci kademe Türkçe dersi öğretim programını uygulama deneyimine sahiptir.

Bağlam

İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi öğretim programı ve programın öğeleri (kazanım, içerik, öğrenme öğretme süreci, ölçme ve değerlendirme) bu araştırmanın bağlamını oluşturmaktadır. 2019 yılında geliştirilen programda Türkçe dersi öğretim programı özel amaçları şu şekilde ifade edilmektedir (MEB, 2019, s. 8):

Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması, okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması, okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması, duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanması, bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi, basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi, okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması, millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal değerlere önem vermelerinin sağlanması, millî duygu ve düşüncelerinin güçlendirilmesi, Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla estetik ve sanatsal değerleri fark etmelerinin ve benimsemelerinin sağlanması.

Programda temel dil becerileri olan dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma beceri alanı olarak yer almaktadır. Okuma beceri alanı kendi içinde akıcı okuma, söz varlığı ve anlamaya ilişkin kazanımlar içermektedir. Programda kazanımlara ilişkin açıklamalar, kazanımlar gerçekleştirilirken dikkat edilmesi gerekenler ve sınıf düzeyi açısından sınırlılıklar da sunulmaktadır. Türkçe dersi öğretim programı 1.- 8. sınıflarda kazanımları içermekle birlikte bu araştırma ilköğretim ikinci kademesinde

gerçekleştirildiğinden bu kademelerdeki beceri alanlarına göre kazanım sayıları Tablo 2’de sunulmaktadır.

Tablo 2. Türkçe Dersi Öğretim Programı Beceri Alanlarına Göre Kazanım Sayıları

Sınıf Düzeyi	Beceri Alanına ait Kazanım Sayısı				Toplam
	Dinleme/ İzleme	Konuşma	Okuma	Yazma	
5. Sınıf	12	7	34	16	69
6. Sınıf	12	7	35	14	68
7. Sınıf	14	7	38	17	76
8. Sınıf	14	7	35	20	76

(Kaynak: MEB, 2019)

Programın içerik ögesini oluşturan temalar erdemler, milli kültürümüz, milli mücadele ve Atatürk, Birey ve toplum, okuma kültürü, iletişim, hak ve özgürlükler, kişisel gelişim, bilim ve teknoloji, sağlık ve spor, zaman ve mekân, duygular, doğa ve evren, sanat, vatandaşlık, çocuk dünyası olmak üzere 16 farklı alanda tanımlanmıştır. Bu temalardan erdemler, milli kültürümüz, milli mücadele ve Atatürk temalarının bulunması zorunlu olmakla birlikte bir sınıf seviyesinde 8 tema bulunmaktadır. Programda yer alan temalara ilişkin konu önerileri de yer almaktadır. Her temada üç okuma bir dinleme/ izleme ve bir serbest okuma metni yer almalıdır. Her sınıf seviyesinde kazanımlara uygun olarak seçilecek olan metinler bilgilendirici, hikâye edici ve şiir türünde olabilmektedir (MEB, 2019).

Programın öğrenme öğretme sürecinde dil öğreniminin doğrusal olmayan yapısından dolayı farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin bir arada kullanılması önerilmiştir. Ayrıca bireysel farklılıkları dikkate alan bir yaklaşımla öğretim ilkelerine uygun bir öğrenme öğretme sürecinin planlanması gerekliliğine vurgu yapılmaktadır. Ayrıca bilgi ve iletişim teknolojilerinin süreçte kullanılması ve teşvik edici olunması da önerilmektedir. Özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler için bireysel farklılıkları, eğitsel performansı ve ihtiyaçları doğrultusunda bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlanması ve bu minvalde programın kaynak olarak kullanılması gerekliliği vurgulanmıştır (MEB, 2019).

Programın ölçme ve değerlendirme ögesinde ise sürekliliğe vurgu yapılarak öğrenci hakkında bilgi edinme ve öğrenme hedeflerini belirleme amacıyla öğretim öncesi, öğretmen ve öğrenciye geri bildirim sağlama amacıyla öğretim sürecinde ve öğrenme hedeflerine ulaşma ve yapılması gerekli bulunan değişiklikleri belirleme amaçlı öğretim sonunda değerlendirme yapılması önerilmektedir. 4-8. Sınıflarda süreç ve sonuç odaklı bir yaklaşımla yazılı sınavlar ile dil becerilerinin bütüncül olarak değerlendirilmesi amacıyla öğrenci ürün dosyaları ve elektronik portfolyoların kullanılabileceği ifade edilmektedir (MEB, 2019).

Veri Toplama Aracı

Araştırma verilerini toplamak amacıyla araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme kaynak kişinin bir olay, olgu veya duruma ilişkin duygu ve düşüncelerini alırken araştırmacıya soru sorma konusunda esneklik veren bir tekniktir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırma kapsamında görüşme formu geliştirme sürecinde öncelikle alan yazın taraması yapılmıştır (Atik ve Aykaç, 2017; Arcagök, 2021; Çerçi, 2018; Durukan, 2013; Karadağ, 2012; Kayahan, 2019; MEB, 2019). Daha sonra üç eğitim programları ve öğretim üç Türkçe öğretmenliği alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Uzman dönütleri doğrultusunda gerekli görülen düzenlemeler yapıldıktan sonra katılımcı gruba benzer nitelik taşıyan bir Türkçe

öğretmeni ile pilot çalışma yapılmıştır. Pilot çalışma sonrası düzenlemeler yapılarak forma nihai hali verilmiştir. Görüşme yapılırken sınırlı sayıda soru ve açıklama, derinleştirme amaçlı sonda sorularının bulunması önerilmektedir (Rubin ve Rubin, 2012; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada kullanılan görüşme formu 5 soru ve bu soruları açıklama ve derinleştirme amaçlı yazılan sonda sorularından oluşmaktadır.

Veri Toplama Süreci ve Analiz

Araştırma için Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Bilimleri Araştırma Önerisi Etik Değerlendirme Kurulu'ndan E-50704946-100-298604 sayılı etik kurul izni alınmıştır. Araştırma verileri araştırmacı tarafından Türkçe öğretmenleri ile yüz yüze görüşmeler yapılarak toplanmıştır. Etik değerleri korumak adına katılımcı öğretmenlerin isimleri ve bilgileri gizlenmiş ve katılımcıların gönüllükleri esas alınmıştır. Veri toplama süreci 15 gün, her bir görüşme ise yaklaşık olarak 40-50 dakika sürmüştür. Görüşmeler sırasında katılımcıların bilgilendirilmiş onamları alınarak ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Araştırmacı veri analizine başlamadan önce ses kayıtlarını Microsoft Word dosyası formatında deşifre etmiştir. Araştırma verilerinin analizi içerik analiz tekniği ile Maxqda nitel veri analiz programı kullanılarak yapılmıştır. Araştırmada Türkçe dersi öğretim programı kategori, program öğeleri olan kazanım, içerik, öğrenme öğretme süreci ile ölçme ve değerlendirme alt kategori olarak ele alınmıştır. Bu doğrultuda 354 kodlama yapılmıştır. Bulgular kod haritaları ve doğrudan katılımcı ifadeleri eşliğinde sunulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

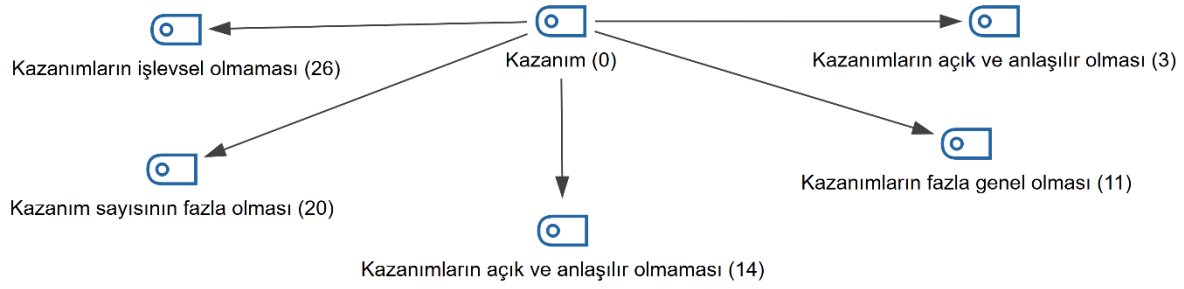
Nitel bir araştırma için geçerlilik ve güvenilirlik; inandırıcılık, aktarılabilirlik, teyit edilebilirlik ve tutarlık tedbirleri ile sağlanmaktadır (Merriam, 2009). İnanırcılığın sağlanması amacıyla ayrıntılı betimleme yapılmış ve araştırma bulguları sunulurken otantik yaklaşım gereği katılımcı ifadelerinden direkt alıntılar yapılmıştır. Aktarılabilirliğe katkı sağlamak için araştırmacının katılımcıları, veri toplama ve analiz süreçleri ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Teyit edilebilirliğin sağlanması adına düzenlenmiş araştırma bulguları üç katılımcı öğretmen ile paylaşarak bulguların gerçekten ifade etmek istedikleri durumları kapsadığına dair katılımcı teyidi alınmıştır. Araştırmacının tutarlılığını sağlamak adına ise kodların %30'u ($354 \times 30 / 100 = 106$) üzerinden kodlayıcılar arası tutarlılık hesaplaması yapılmıştır. Tutarlılık, Miles ve Huberman (1994, s. 64) formülü [$\text{Kodlayıcılar Arası Tutarlılık} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{(\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı})} \times 100$] kullanılarak hesaplanmıştır. Bu doğrultuda kodlayıcılar arası tutarlılık [$100 / (100 + 6) \times 100$] %94 olup iyi düzeyde olduğu söylenebilir.

Bulgular

Araştırmadan elde edilen bulgular kazanım, içerik, öğrenme ve öğretme süreci ve ölçme ve değerlendirme başlıkları altında sunulmaktadır.

Kazanım

Araştırma kapsamında katılımcı öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara göre öğretmenler Türkçe dersi öğretim programının kazanımlarına ilişkin farklı görüşler ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin kazanımlara ilişkin görüşleri aşağıdaki Şekil 1'de sunulmaktadır.



Şekil 1. Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programının Kazanımlarına İlişkin Görüşleri

Şekil 1’de görüldüğü üzere öğretmenler Türkçe dersi öğretim programının kazanımlarına ilişkin kazanımların işlevsel olmaması, kazanım sayısının fazla olması, kazanımların açık ve anlaşılır olmaması, kazanımların fazla genel olması, kazanımların açık ve anlaşılır olması şeklinde görüş belirtmişlerdir. Öğretmen görüşleri değerlendirildiğinde kazanımların işlevsel olmaması bağlamında bahsedilmek istenen asıl etmenin öğrencilerin öğrendikleri bilgileri günlük hayata uygulamakta zorlanması ve kalıcılığın sağlanamamasıdır. Örnek katılımcı ifadesi aşağıda sunulmaktadır.

Biz kitapları ve etkinlikleri çeşitlendirsek bile öğrenci onu almak istemiyor. Hocam bu bizim nerede işimize yarayacak sorusuyla karşı karşıya kalıyoruz. Sınavda çıkmayacak diyerek bizim de önümüze duvar çekiyorlar. Bu durumda öğrencinin isteksizliği bize de etkiliyor. Kalıcı öğrenmeleri sağlamıyor. (Ö6)

Bu ifadelerden de anlaşılacağı üzere kazanımların işlevsel olmaması açısından tartışılması gereken en önemli nokta programda yer alan kazanımların günlük hayata aktarılmasında karşılaşılan zorluklardır. Bir diğer görüş ise kazanım sayısının fazla olmasıdır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ifadeleri incelendiğinde büyük çoğunluğun Türkçe dersi öğretim programında yer alan kazanımların sayısının fazla olduğunu dile getirdiği gözlemlenmiştir. Kazanım sayısının fazla olması durumuna ilişkin katılımcı görüşleri aşağıda dile getirilmiştir.

Öncelikle programın bir seneye sığmayacak şekilde yoğun olduğunu düşünüyorum, diğer derslere kıyasla Türkçe dersinden kazanım sayısı daha fazla ve her yılda tekrarlanan kazanımlar var yani her yıl aynı kazanımı görüyoruz. (Ö3)

6.sınıfta da yoğun bir şekilde işte edat bağlaç ünlem zamir sıfat hepsinin birlikte verilmesi ve bir döneme yığılması gerçekten yetiştirmeye çabalarken onların konuları anlayamamasına neden oluyor. (Ö14)

Türkçe dersi öğretim programını kazanımlar açısından incelenmesindeki diğer bir görüş kazanımların açık ve anlaşılır olmamasıdır. Bu bağlamda kazanımların net olmaması, kazanımların bazılarının tekrar niteliği taşıması ve noktalama işaretlerinin Türk Dil Kurumu tarafından net bir şekilde açıklanmaması durumları öğretmenler tarafından dile getirilmiştir. Örnek katılımcı görüşü aşağıda sunulmaktadır.

Kazanımlarda tekrara düşmüş, kazanımlarda aynı. Örneğin metni yorumlar işte ana fikrini belirler konusunu belirler metni yorumlar bunlar da çocuğu sıkıyor çocuk hepsine aynı cevabı veriyor çocuk bilmiyor ki konu ne ana fikir ne. (Ö2)

Dil bilgisi konusunda özellikle de noktalama yazım kurallarında daha Türk Dil Kurumu bile ortak bir çerçevede buluşamazken bu öğrenciyi bu kadar boğmanın gerekli olmadığını düşünüyorum. Aşırı bilgili bilgisiz insanlar yetiştiriyoruz neden birçok şey vermeye çalışıyoruz yüklüyoruz çocuğa ama hiçbir şey öğretemiyoruz çocuk bana sorduğunda da hocam bu kuralın tanımı bu ama neden

bu buna uymuyor dediğinde orada kalıyoruz tam bir birlik sağlanamadığı için biz de tıkanıyoruz. Elimizdeki kitaplar da bu konuda yetersiz. Bize gelen sorularda biz de ikilemede kalmak istemiyoruz. (Ö6)

Başka bir görüş ise kazanımların fazla genel olması şeklindedir. Öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin programın kazanımlarının genel bir yapıda olduğu, daha çerçeve bir program olduğu, öğretmen elinde hayat bulduğunu ifade ettikleri görülmüştür. Örnek katılımcı yorumu aşağıda paylaşılmıştır.

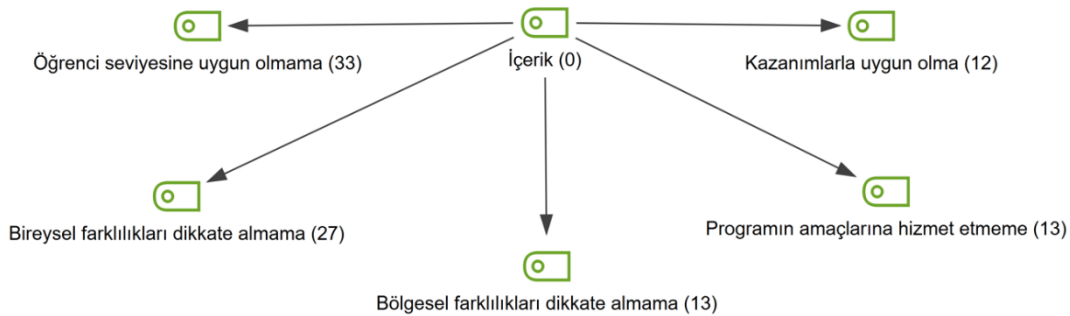
Ben kazanımların da genel olduğunu düşünüyorum yani çok genel böyle çerçeve itibariyle çok daha dar değiller bir tek dil bilgisi kazanımlarımız net diyor ki ismi kavrarlar filan zaten görmüşsünüzdür. Biraz daha öğretmene dayalı kazanımlar. (Ö15)

Kazanımların açık ve anlaşılır olması kategorisinde ise öğretmenlerin kazanımların açık ve anlaşılır olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenler tarafından kazanımların öğrencilerin gerçekleştirmesini istediği beceriler net bir şekilde ortaya konduğu ifade edilmiştir. Örnek katılımcı yorumu aşağıda belirtilmiştir.

Genel olarak açık ve anlaşılır buluyorum ama şu var eksik buluyorum yeterli değil açık anlaşılır ne beklendiğini anlıyoruz bizden ama ek kazanımlar da olabilir. (Ö7)

İçerik

Araştırma kapsamında katılımcı öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programının içerik ögesine ilişkin görüşleri aşağıda yer alan Şekil 2’de sunulmaktadır.



Şekil 2. Öğretmenlerin Türkçe Dersi öğretim programının İçerik Ögesine İlişkin Görüşleri

Şekil 2’de görüldüğü üzere Türkçe dersi öğretim programının içerik ögesine ilişkin öğretmen görüşleri; öğrenci seviyesine uygun olmama, bireysel farklılıkları dikkate almama, bölgesel farklılıkları dikkate almama, programın amaçlarına hizmet etmeme, kazanımlarla uygun olmama şeklinde ifade edilebilir. İçeriğin öğrenci seviyesine uygun olmaması açısından öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin en çok üzerinde durduğu temel husus 5. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin ilköğretim ikinci kademe yaşadığı uyum sorunlarıdır. Öğretmen görüşleri değerlendirildiğinde çoğunluğun görüşü 5. sınıf öğrencilerinin tekrardan ilköğretim birinci kademe eğitim alması gerektiği yönündedir. Öğretmenlerin belirtmiş olduğu bir diğer husus ise 6. sınıfta yer alan konuların öğrenci seviyesine uygun olmaması ve konuların çok fazla soyut olmasıdır. Örnek katılımcı ifadesi aşağıda yer almaktadır.

Biz 5. sınıflarda sıkıntı bekliyoruz. Biz bunları ilköğretim öğretmenleri ile de konuşuyoruz 5 sınıfın ilk 3 ayı sınıf öğretmenleri ile sürekli iletişim halindeyiz. Özellikle bu sisteme (4+4+4, 12 yıllık zorunlu kesintili eğitim) geçildikten sonra ben bunu net gördüm 5. sınıf öğrencileri kesinlikle ortaokul olmamalı. (Ö10)

Uygun değil. Özellikle de 5 ve 6 sınıf, 6 büyük sıkıntı. Bence programın hazırbulunuşluğa en uygun olan dönem 8. sınıflar. Öge konusu çatı konusu fiiller bunlar 8. sınıf düzeyine uygun konular bunları da öğrenebilmesi için öğrencinin alt yapısı hazır hale geliyor 6. Sınıf, 7. sınıf bunları öğretiliyor. 7. sınıf 8'i destekliyor ama onun dışında ne 5'te ne 6'da ne 7'de bunu destekleyen bir durum yok (...) Sen altıda beşte bunları öğretiyorsun 7. sınıfta hiçbir şey yok. 8. sınıfta pat diye karşına öge konusu çıkıyor. 6. sınıfta isim tamlamasını öğretiyorsun ama 8. sınıfta diyorsun ki bu cümlelerin fiili isim tamlaması. Bu sefer çocuk soruyor hocam isim tamlaması ne, e diyorsun ki altıda öğrenmiştin. Aradan 2 yıl geçmiş bu sefer konuyu tekrar başa alıyorsun. (Ö1)

Diğer bir görüş programın içeriğinin bireysel farklılıkları dikkate almamasıdır. Bu başlık altında öğretmenlerin hepsinin ortak görüşü programın içeriğinin bireysel farklılıkları dikkate almadığı yönündedir. Örnek katılımcı görüşleri aşağıda belirtmiştir.

Biz hep orta düzey öğrenciye göre anlatıyoruz. Çünkü her düzeye inmemiz mümkün değil. Kazanımlar çok fazla olduğu için biz bu kazanımları yetiştirmeye çalışıyoruz, hal böyle olunca da bir konu üzerine bütün öğrenciler %70 başarının üstüne çıksın diye uğraşmıyoruz. Bunu ödevlerde yapabiliyorsun mesela drama yeteneği varsa o çocuğa dramayla alakalı bir hazırlık etkinliği veriyorsun. Çocuğun yazma yeteneği varsa çocuğa diyorsun ki sen bu konuda bir hikâye yaz bir metin getir çocuk araştırmayı seviyorsa araştırma ödevi veriyorsun. (Ö1)

40 dakikalık bir derste bireysel farklılıklara uygun şekilde ders işlememiz imkânsız bireysel farklılıklara yönelik öğrencileri ele almamız zor görünüyor. (Ö11)

Katılımcı öğretmenlerin ifade ettiği bir diğer görüş ise programın bölgesel farklılıkları dikkate almamasıdır. Burada öğretmenlerin görüşleri değerlendirildiğinde programın genel olmasından kaynaklı bölgelere uyarlamadaki sıkıntılar dile getirilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin hemen hepsinin görüşleri programın içeriğinin masa başında tasarlanan programdan ibaret olduğu şeklindedir. Örnek katılımcı ifadesi şu şekilde belirtilmiştir.

Uygulamada bir sıkıntı var. Programlar masa başında hazırlanıyor teoride hazırlanıyor yani üniversitenin hocaları bir araya gelerek hazırlıyordur belki ama sahadaki kimseye soru sorulmuyor. Bizler sahada olduğumuz için programı uygulamada zorlanıyoruz. Öğretmenin yorumlamasına kalmış bir şey söz konusu. (Ö2)

Programın bölgesel farklılıkları dikkate almaması bağlamında ifade edilen öğretmen görüşlerinin bir diğeri ise program içeriğinin öğrenciye kazandırılması gereken davranışları uygulanabilir hale getirmektir. Bu açıklamaya ilişkin örnek katılımcı ifadesi aşağıda verilmiştir.

İlk olarak değerler öğretilmeli bence. Metinler vesile oluyor buna ama bu yeterli mi değil. Bizim alana çıkmamız lazım somut adım atmamız lazım hani mesela vefa değerini değerlendireceksek çocuklarla bize imkân sunulmalı. Biz gidip mesela bir şehit ailesiyle görüşmeliyiz ya da Anıtkabir'e gidip orada bu vefayı gösterebiliriz. Ya şu olmamalı ödenek sağlayamıyoruz. Ben bununla karşılaşmak istemiyorum. O vefa değeri geçmeli ise çocuğa sadece metin okuyarak geçmiyor doğrudan deneyimini arttıracak etkinliklere yer verilmeli. (Ö7)

Türkçe dersi öğretim programının içerik ögesi açısından belirtilen bir diğer görüş ise programın amaçlarına hizmet etmemesidir. Öğretmen görüşleri incelendiğinde sınav

odaklı ve geleceğe dönük olmayan bir program içeriği hazırlandığının ifade edildiği görülmektedir.

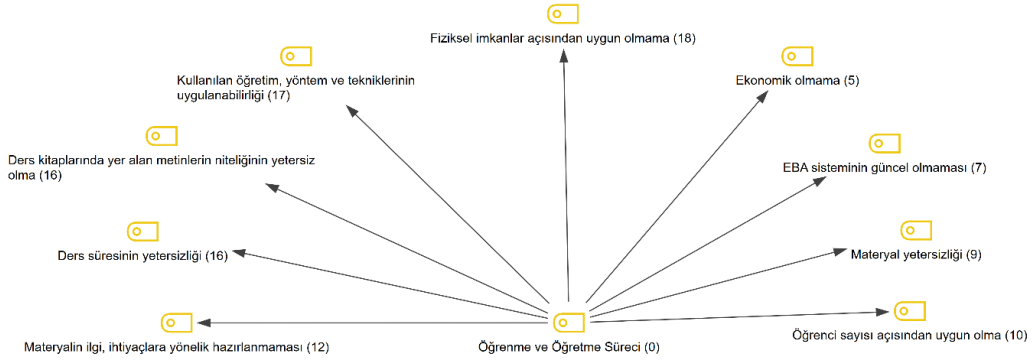
Yine az önceki olaya geliyor eğer amaç Lise Giriş Sınavına öğrenci yetiştirmekse evet uyumlu ama amaç öğrenmek ise iyi değil. Ne öğrenci açısından ne de biz öğretmenler açısından iyi görünmüyor sadece öğretip geçiyoruz. (Ö10)

Öğretmenlerin ifade ettiği bir başka görüş ise içeriğin kazanımlarla uygun olmasıdır. Öğretmenler program içeriğinin kendi içerisinde uyumlu olduğunu vurgulanmıştır.

Genel çerçevesinde kazanımlar birbirleriyle uyumlu ama içerik ve metinlere kalıp ifadelerin basıldığını düşünüyoruz. (Ö8)

Öğrenme Öğretme Süreci

Araştırma kapsamında katılımcı öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara göre öğretmenler Türkçe dersi öğretim programının öğrenme öğretme sürecine ilişkin farklı görüşler ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin öğrenme öğretme sürecine ilişkin görüşleri aşağıda yer alan Şekil 3'te sunulmaktadır.



Şekil 3. Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programının Öğrenme Öğretme Sürecine İlişkin Görüşleri

Şekil 3'te görüldüğü üzere Türkçe dersi öğretim programının öğretme süreci ögesine ilişkin öğretmenler okulun fiziksel imkanlar açısından uygun olmadığını, kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinin yetersiz olduğunu, ders kitaplarında yer alan metinlerin niteliğinin yetersiz olduğunu, ders süresinin yetersizliğini, materyalin öğrencilerin ilgi, ihtiyaçlarına yönelik hazırlanmadığını, öğrenci açısından uygun olmadığını, okullarda materyallerin yetersiz olduğunu, Eğitim ve Bilişim Ağı (EBA) sisteminin güncel olmadığını ve programın ekonomik olmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenler öğrenme öğretme süreci ögesinin fiziksel imkanlar açısından uygun olmadığı yönünde görüş bildirmişleridir. Yürütülen bu araştırmada, araştırmacı tarafından toplanan veriler merkez okullardan elde edilmesine rağmen birçok okulun fiziki imkanlar açısından yetersiz olduğuna ilişkin katılımcı görüşleri mevcuttur. Öğretmenler görev yaptıkları okullarda konferans salonunun yetersizliğini/ olmadığını, drama etkinliklerini canlandırabileceği drama salonunun olmadığını dile getirmişlerdir. Türkçe dersi dört temel beceri üzerine yapılandırılmıştır. Bu nedendir ki öğrencilerin sunum becerilerini ve drama etkinlikleri sergileyebilecekleri ortamın sağlanması gerekmektedir. Örnek katılımcı ifadeleri ise aşağıda yer almaktadır.

Fiziki imkanlarda bizim konferans salonumuz yok örneğin. Ortak kullanım alanımız yok ilkokul binasında boş bir derslik var. Zor durumda kalırsak mecburi kişi sayısına göre orayı kullanıyoruz. (Ö14)

Konferans salonumuz olsa belki daha çok etkinliğe yer verebiliriz. Örneğin drama ya da Türkçe derslik sistemi olabilir. Çünkü sınıf kendimize ait olur öğrenci o sınıfa gelir. Böylelikle bütün duyular aktifleşmiş olur. (Ö12)

Bir diğer görüş kullanılan öğretim, yöntem ve tekniklerin uygulanabilirliğidir. Araştırmaya katılan öğretmen görüşleri incelendiğinde Türkçe Öğretim Programı doğrultusunda kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinin aynı olduğu vurgulanmış, programın farklı öğrenmelere olanak sağlayan tekniklere olanak sağlamadığı vurgulanmıştır. Katılımcı öğretmenler Türkçe dersinde genellikle sunuş yoluyla öğretim stratejisi, anlatım ve tartışma tekniğinden faydalandıklarını ifade etmişlerdir. Birkaç katılımcı öğretmen ise Türkçe dersinde öğrencinin aktif olmasını amaçladığını bu nedenle çeşitli oyun kartlarını kullandıklarını fakat öğrencilerin geleneksel yöntemlere alışkın olması sebebiyle bunu direkt oyun olarak algıladıklarını ve öğrenmenin niteliğinin düştüğünü ifade etmişlerdir. Örnek katılımcı ifadeleri aşağıda yer almaktadır.

Örneğin deyim kartları kullanıyoruz deyim kartlarındaki görsellerden deyimini ne olduğunu tahmin ediyorlar fakat öğrenci bunu direkt oyun olarak algıladı. (Ö11)

Ben de sunuş yolunu kullanıyorum nedeni Türkçe dersinin sözel bir ders olması ve çok fazla kazanım olduğu için yetiştirme konusunda zaman konusunda problem yaşıyoruz. (Ö9)

Üniversitede okurken birçok yöntem teknik öğretiler zevk alarak dinliyorduk sahada ise onları uygulayacak bir ortama sahip değiliz. Sınavdan sınava koşturuyoruz. Günümüz şartlarında hepimiz tek tip öğretim yöntemini eleştiriyoruz ama hepimiz onu kullanıyoruz. (Ö4)

Öğrenme ve öğretme sürecine ilişkin vurgulanan bir diğer görüş ders kitaplarında yer alan metinlerin niteliğinin yetersiz olmasıdır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu metinlerin güncel, uygulanan sınavlara yönelik, öğrencilerin gelişimine katkı sağlayacak seviyede hazırlanmadığını ifade etmişlerdir. Örnek katılımcı ifadeleri aşağıda yer almaktadır.

Beklenen durum kazanımlarda çok fazla şey isteniyor. Ama kitaplar bu beklentiyi karşılamıyor. (Ö5)

Ders kitapları güncellenmiyor 5 yılda bir güncelleniyor. Ee bu yüzden de yeterli değil. Sınavla kitap arasında uçurum oluyor. (Ö9)

Metinler birbirinin aynısı. Ben bu kitapların kazanımlara dahi hitap ettiğini düşünmüyorum, uygulayamıyorum. Çocuk diyor ki of yine aynısı. (Ö6)

Öğretmenler ayrıca ders süresinin yetersiz olduğu yönünde görüş bildirmiştir. Katılımcı öğretmenlerin burada ifade etmeye çalıştıkları konu bireysel farklılıklara, çoklu zekâ kuramına göre etkinliklerin hazırlanmasının zor olduğudur. Örnek katılımcı ifadesi aşağıda yer almaktadır.

Her bireyin zekâ kabiliyeti biraz daha baskın. Çoklu zekâ kuramında 7 farklı zekâ türü var. Biz bunu bir ders süresinde, 40 dakikada her öğrenciye nasıl ulaştırır orası biraz sorun. (Ö9)

Öğrenme öğretme sürecinde ele alınan diğer bir görüş ise materyalin ilgi, ihtiyaçlara yönelik hazırlanmamasıdır. Araştırmaya katılan öğretmenler Türkçe ders kitabında kullanılan görsellerin eski olduğunu, günümüz teknolojisi ile büyüyen çocukların ders kitaplarında da aynı nitelikte görseller ile karşılaşmadığını, bazı metinlerin her sınıf düzeyinde tekrar ettiğini dile getirmişlerdir. Örnek katılımcı ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

Güncellenmediği için sınıf düzeylerinde tekrara düşen etkinlikler mevcut. Hatta 5. sınıfta olan bir metin 8. sınıfta da aynen yer alıyor. (Ö13)

Türkçe kitabında yer alan etkinliklerden biz bile sıkılıyoruz. Güncellenmiyor, ben 3 yıl önceki kitabı gelip bu yılda kullanabiliyorsam burada ben çok iyi bir şey olduğunu düşünmüyorum. Bu zamanda çocuklar çok hızlı öğreniyor. Bu biraz da sürekli aynı yemeği yemeye benziyor. 5. sınıfta yedikleri yemeyi 8'de de yiyorlar 5'teki çocukla 8'deki çocuk aynı değil kitapların yeterli olduğunu düşünmüyorum. (Ö7)

Başka bir görüş ise öğrenme öğretme sürecinde programın uygulanmasının öğrenci sayısı açısından yeterli olmasıdır. Katılımcıların hepsi görev yaptıkları okullarda öğrenci sayısının ders işleme sürecinde ideal sayıda olduklarını ifade etmişlerdir. Örnek katılımcı ifadeleri aşağıda dile getirilmiştir.

Sınıflar kalabalık değil program uygulanabilir nitelikte. (Ö14)

Öğretmenler tarafından vurgulanan diğer bir görüş ise materyal yetersizliğidir. Katılımcılar bu bağlamda Türkçe ders kitaplarının öğrencilerin bir konuyu öğrenmesinde yetersiz kaldığını, ek kaynaklara başvurmadan Türkçe dersinin pekiştirilemeyeceğini, MEB tarafından bu yıla ait ek kaynaklar gönderildiğini fakat yeterli sayıda okullarına ulaşmadığını ifade etmişlerdir. Örnek katılımcı ifadesi aşağıda yer almaktadır.

Millî Eğitim özellikle maddi durumu iyi olmayan öğrenciler için kaynak olması açısından çoktan seçmeli soruların olduğu kitaplar dağıttı bu sene ama dersin amaçlarına ulaşmada ne kadar yeterli, bu kitabı bitirirsiniz 2. dönem girişi verilirse 2. dönem müfredatını içeren tamamen sadece ona örnek verirse çok daha iyi olur madem öyle bir şey yapıyorlarsa daha fazla sayıda verilmeli bence tek bir kitap verip hani biz verdik kitap, çocuklara soru bankası var mı var ama bu yetmiyor. Bir sınava hazırlanıyorsa bir öğrenci bir soru bankası bitirmesi iki soru bankası bitirmesi yetmiyor. Nitelikli okullara gitmek isteyen öğrencinin belki onlarca kitap bitirmesi gerekiyor. Bu bakımından bu olumlu bir adım ama bir sınav varsa ve bir ortalama varsa tüm sınıflar adım adım onlara hazırlanıyorsa bunu ben olumlu bulmuyorum. (Ö7)

Ele alınan diğer bir görüş EBA sisteminin güncel olmamasıdır. Öğretmen görüşleri incelendiğinde EBA sisteminin en son pandemi sürecinde kullanıldığı, EBA'da yer alan kazanım testlerindeki soruların birçoğunun yanlış olduğu, sistemde yaşanan teknik arızaların sistemi kullanmayı güçleştirdiği ve sistemin güncellenmediği vurgulanmıştır. Örnek katılımcı ifadesi aşağıda ifade edilmiştir.

EBA'yı en son pandemide kullandık. EBA da kendini güncellemiyor. Aynı zamanda EBA çok basit düzeyde kalıyor. Deneme soruları daha zor. Öğrencinin kitaptaki etkinliklere ulaşması da çok kolay öğrenci cevapları kendisi vermiyor internete girip cevapları oradan kopya alıyor başka bir soru sorduğumda da tıkanıp kalıyor. Bu konuda da bir şey yapılmalı bence. (Ö8)

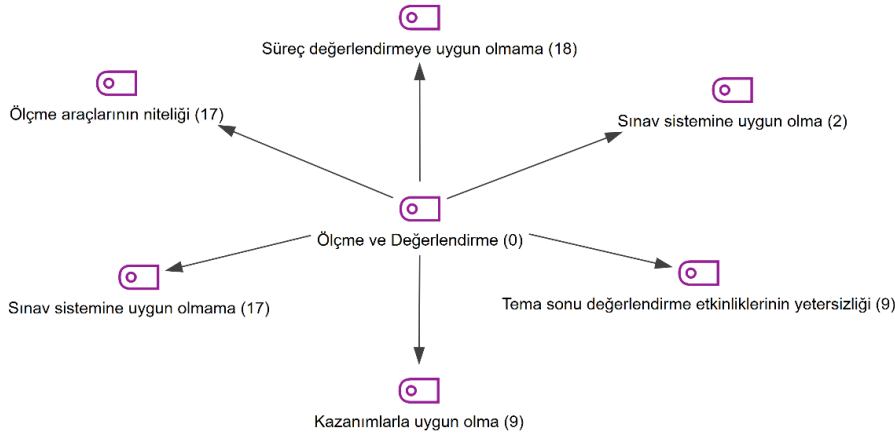
Öğretmen görüşlerinden hareketle programın ekonomik olmadığı gözlemlenmiştir. Katılımcılar sadece Türkçe ders kitabının kullanılmasının sınava katkı sağlayamayacağını, öğrencilerin sınavda mutlak başarı sağlaması için en az on kaynak taraması yapması gerektiğini vurgulamışlardır. Katılımcıların üzerinde durduğu başka bir nokta ise Millî Eğitim Bakanlığı'nın bu yıl kapsamında 8.sınıflar başta olmak üzere dağıtmış olduğu ek kaynaklardır. Bu girişimin olumlu karşılandığını ifade etmişlerdir fakat Türkçe dersinin amaçlarına hizmet etmediğini vurgulamışlardır. Örnek katılımcı ifadeleri aşağıda paylaşılmıştır.

Sınava hazırlanan öğrencilere bir ya da iki kitap yetmiyor. En az on kaynak bitirmeleri gerekiyor. Bu da maddi açıdan öğrenciyi zorluyor altı dersten on kitap kaç lira olacağını siz düşünün. (Ö12).

Milli Eğitim özellikle maddi durumu iyi olmayan öğrenciler için kaynak olması açısından çoktan seçmeli soruların olduğu kitaplar dağıtıldı bu sene ama dersin amaçlarına ulaşmada ne kadar yeterli. (...) Madem öyle bir şey yapıyorlarsa daha fazla sayıda verilmeli bence tek bir kitap verip hani biz verdik kitap, çocuklara soru bankası var mı var ama bu yetmiyor bir sınava hazırlanıyorsa bir öğrenci bir soru bankası bitirmesi iki soru bankası bitirmesi yetmiyor nitelikli okullara gitmek isteyen öğrencinin belki onlarca kitap bitirmesi gerekiyor. Bu bakımından bu olumlu bir adım ama bir sınav varsa ve bir ortalama varsa tüm sınıflar adım adım onlar hazırlanıyorsa bunu ben olumlu bulmuyorum ama sistem bunu gerektiriyorsa olumlu buluyorum yine yeterli bulmuyorum. (Ö7).

Ölçme ve Değerlendirme

Araştırma kapsamında katılımcı öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programının ölçme değerlendirme ögesine ilişkin görüşleri aşağıdaki Şekil 4'te sunulmaktadır.



Şekil 4. Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programının Sınama Durumlarına İlişkin Görüşleri

Şekil 4'te görüldüğü üzere Türkçe dersi öğretim programının ölçme değerlendirme ögesine ilişkin görüşler; süreç değerlendirmeye uygun olmama, ölçme araçlarının niteliği, sınav sistemine uygun olmama, kazanımlara uygun olma, tema sonu değerlendirme etkinliklerinin yetersizliği ve sınav sistemine uygun olma şeklindedir.

Öğretmenler ölçme değerlendirme ögesine ilişkin süreç değerlendirmeye uygun olmama yönünde görüş bildirmiştir. Bütün katılımcılar süreç değerlendirmeden çok sonuç değerlendirmeye yer verdikleri ifade etmiştir. Sonuç değerlendirmenin kullanılmasının temel sebepleri Türkiye'de uygulanan sınav sisteminin de sonuç değerlendirmesine dayanması, programda yer alan kazanımların fazla olmasından dolayı ders süresinin süreç değerlendirmeye olanak tanımaması ve öğrenci tutumunun etkili olması şeklindedir. Örnek katılımcı ifadeleri aşağıda yer almaktadır.

Biz süreci değerlendirmeye yönelik bir ölçme aracı kullanmıyoruz, genellikle yazılı sınav yani sonuç odaklı. (Ö3)

Test olarak yapıyorsak eğer değerlendirmeyi diğer sınavlarda karışık olarak yapıyoruz, metinle ilgili sorular sorduğumuzda da aynı kitaptaki gibi soruyoruz. Doğru yanlış eşleştirme boşluk doldurma kullanıyoruz ama çocukların

en çok istediği test. Bursluluk sınavı, LGS bunda temel etken. Açık uçlu soru yaptığınızda ister istemez Türkçe öğretmeni olarak dikkat edeceğiniz unsurlar belli yazım kuralları noktalama. Ama bunlar işin içerisine girdiğinde de çok fazla puan kırılıyor. Öğrenciye bunu açıklamakta zorlanıyoruz. Sayfa düzenine dikkat etmesi gerekirken “ama ben bu soruyu doğru cevapladım nereden puan kırdınız” diye soru soruyor. Siz sınavda bunu tek tek belirtseniz bile çocuk sadece doğru cevaba bakıyor. Sonuç odaklı değerlendirme yaptığımız için öğrenci dersi aktif katılmıyor. Olumsuz davranışları da ön plana çıkıyor. (Ö6)

Bir diğer görüş ise ölçme araçlarının niteliğidir. Bu maddede katılımcı öğretmenler tarafından ifade edilen husus ders sürecinde kullanılan ölçme araçlarıdır. Katılımcı öğretmenlerin hepsi ölçme aracı olarak yazılı sınavlardan faydalandıklarını ve dönem sonu proje ödevlerini kullandıklarını dile getirmişlerdir. Katılımcılar öğrenciler için yazılı sınav hazırlarken ilk sınavda metni yorumlamaya dayalı açık uçlu sorulara yer verdiklerini son sınavda ise çoktan seçmeli testleri kullandıklarını belirtmişlerdir. Örnek katılımcı ifadeleri aşağıda sunulmaktadır.

Bizler yazılı sınav uyguluyoruz. Aynı zamanda ders içi katılım ve sözlü notu. İki sınavda biri çoktan seçmeli diğeri klasik oluyor. (Ö6)

Genellikle yazılı sınav yapıyoruz bu yazılı sınavdan doğru yanlış da var boşluk doldurma da var. Metin veriyorum altında soruları klasik şekilde dolduruyorlar bir sınav böyle oluyor ikinci sınavda çoktan seçmeli test oluyor. (Ö15)

Sınama durumları ögesi açısından vurgulanan diğer bir başlık sınav sistemine uygun olmamadır. Aşağıda katılımcı görüşlerine yer verilmiştir.

Sistemde genel bir sıkıntı var. Amaç kazanımları ezberletmekse başarılı ve uyumlu. Ama sınava hazırlık ise sistem uyumsuz. (Ö11)

Ülkemizde uygulanan sınav sistemine kazanımlarımız uygun değil sınav sistemimize uygun olmasını istiyorsak son 2 yılda kazanımları hafifletmeliyiz ya da sınav sistemine uygun hale getirmeliyiz. (Ö3)

Katılımcılar tarafından ifade edilen bir başka görüş ise kazanımlarla uygun olmadır. Araştırmaya katılan öğretmenler programın kazanımları ile sınama durumlarının uyumlu olduğunu dile getirmişlerdir. Örnek katılımcı ifadesi aşağıda yer almaktadır.

Aslında kazanımlarla uyumlu diyebilirim. (Ö12)

İfade edilen bir diğer görüş ise tema sonu değerlendirme etkinliklerinin yetersizliğidir. Katılımcı öğretmenler Türkçe ders kitabında yer alan tema sonu değerlendirme etkinliklerinin sınav sistemine yönelik hazırlanmadığını, daha basit düzeyde yer alan sorulara yer verildiğini ve sadece bilgi basamağına yönelik soruların olduğunu vurgulamışlardır. Örnek katılımcı ifadeleri aşağıda yer almaktadır.

Tema sonu değerlendirme ile sınav ne kadar uyumlu. Okuduğunu anlama etkinlikleri çok basit oluyor. Yazılıya benzer sorular oluyor. Geçenlerde bir test kitabından Türkçe sorusu çözüyorum bildiğimiz matematikteki ortalama hesaplayan sorular artık çocuklar sözel mantık sorusu getirmesin diye dua eder hale geldik işin içinden çıkamıyorsun. Matematikteki ihtimal sorularına denk geliyoruz. Milli Eğitim birkaç yıl önce beceri temelli sorular gönderdi. Nerede bu sorular kitapta hiçbir örnek yok. Aynı şekilde grafik yorumlama da yer almıyor. (Ö1)

Tema sonu değerlendirmeler zaten uygun değil. Tema sonu değerlendirmeler sadece alt düzeydeki öğrencilere hitap ediyor orta ve üst düzeye hitap etmiyor. (Ö10)

Sınama durumlarının son başlığı ise sınav sistemine uygun değildir. Bazı katılımcılar sınama durumlarının sınav sistemine uygun olduğunu ifade etmişlerdir. Örnek katılımcı ifadeleri aşağıda yer almaktadır.

Sınav becerilerini açısından yeterli midir yeterlidir. Çünkü çoğunlukla buna yönelik bir amaç güdüldüğü için her adımı sınava göre atıyoruz. Biz yaptığımız değerlendirmeleri de özellikle yazılı sınavları bile bu şekilde hazırlıyoruz. (Ö7)

Uyumlu olduğunu düşünüyorum hatta sınava göre hazırlanmış. (Ö15)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Program geliştirmenin güncellik ilkesi (Oliva, 2009) doğrultusunda Türkiye’de 2019 yılında Türkçe dersi öğretim programı yenilenmiştir. Bu araştırma öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programının uygulayıcıları olarak program ve öğelerinin ne şekilde uygulandığına ilişkin görüşlerini tespit etmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında katılımcı öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara göre öğretmenler Türkçe dersi öğretim programının kazanımlarına ilişkin farklı görüşler ifade etmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programının kazanımlarına ilişkin en çok üzerinde durduğu noktalar kazanımların işlevsel olmaması ve kazanım sayısının fazla ve genel olmasıdır. Öğretmen görüşleri değerlendirildiğinde kazanımların işlevsel olmaması açısından vurgulanmak istenen asıl etmenin öğrencilerin öğrendikleri bilgileri günlük hayata uygulamakta zorlanması ve kalıcılığın sağlanamaması olduğu düşünülmektedir. Kazanım sayısının fazla olması açısından ise özellikle 6. sınıf düzeyinde yer alan dil bilgisi kazanımlarının yoğun olduğunu, okuma başlığında yer alan kazanımların bazılarının tek başlık altında toplanması gerektiğini vurgulamışlardır. Karadağ (2012) çalışmasında anlama becerileri baz alındığında bazı kazanımların aynı amaç içerisinde yer alan diğer bir kazanım tarafından kapsadığını, programda yer alan kazanımların açıkça ifade edilmediğini ve kazanım olarak verilen bazı özelliklerin açıklamalarda yer alması gerektiğini vurgulamıştır. Anlatma becerilerine yönelik kazanımlarda ise katılımcı öğretmen görüşleri ele alındığında kazanımların aşırı genellenmesinin etkinlik hazırlamada engel oluşturduğu ifade edilmiştir. Güzel ve Karadağ (2013) çalışmasında da benzer sonuçlar dile getirilmiştir. Arslan ve Engin (2019) yapmış olduğu çalışmada ise 5. sınıf kazanımlarının öğrenci seviyesinin üstünde olduğu kazanım sayısının fazla olduğu, kazanımların kolaydan zora sıralanması gerektiği vurgulanmıştır.

Araştırma kapsamında ele alınan bir diğer program ögesi ise içeriktir. Katılımcı öğretmenler çoğunlukla Türkçe dersi öğretim programının öğrenci seviyesine uygun olmadığını, bireysel farklılıkları dikkate almadığını vurgulamış, programın bölgesel farklılıklara uygun hazırlanmadığını dile getirmiştir. Ertekin ve Bozkurt (2020) çalışmasından elde edilen bulgular da bu araştırmayı destekler niteliktedir. Kalaycı ve Yıldırım (2020)’in yapmış olduğu çalışmada 2017-2019 programlarında ölçme ve değerlendirme boyutunda ölçme araçlarının 2009 programına göre daha çok bireysel farklılıkları dikkate aldığı saptanmıştır. Araştırmadan elde edilen bir diğer bulgu ise öğretmenlerin ders kitaplarının bölgesel farklılıklara uygun olarak hazırlanmadığı görüşüdür. Özbay ve Çeçen (2012) yapmış olduğu çalışmada da her yayınevinin bütün sınıflarda, illerde okutulacak ders kitapları belirlenirken tema ve türe ilişkin dağılımının göz önünde bulundurulmasının faydalı olacağı belirtilmiştir. Öğretmen görüşleri incelendiğinde dikkat çeken diğer bir husus ise 5. sınıf öğrencilerinin hazırbulunuşluk

düzeyi dikkate alındığında ilköğretim ikinci kademeye geçişte yaşadığı zorluklardır. Benzer şekilde İzci ve Göktaş (2014) çalışmalarında 5. sınıf öğrencilerinin ortaokula hazırlanması gerektiğini ifade etmektedir.

Öğrenme öğretme sürecine ilişkin öğretmenlerin en çok vurguladıkları konular; Türkçe dersi öğretim programının fiziksel imkanlar açısından uygun olmadığı, ders kitaplarında yer alan metinlerin niteliğinin yetersiz olduğu ve ders süresinin yetersizliğidir. Benzer şekilde Epçaçan ve Erzen'in (2008) yapmış olduğu çalışmada okullardaki fiziki şartların yetersiz olmasının Türkçe dersi öğretim programında yer alan kazanımların öğrencilere kazandırılmasını olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada bir başka dikkat çeken husus ise öğretmenlerin birçok öğretim yöntem ve tekniğine hâkim olmasına rağmen gerek ders süresi gerekse okulun fiziki imkanlarının yetersizliği nedeniyle bu teknikleri uygulayamadığını ifade etmesidir. Arıcı (2006) yaptığı çalışmada Türkçe öğretiminde en çok kullanılan yöntem ve tekniklerin; sunuş, buluş, araştırma, düz anlatım, soru-cevap, tartışma, beyin fırtınası ve problem çözme olduğunu belirtmiştir. Ders kitaplarında yer alan metinler öğretmen görüşleri çerçevesinde incelendiğinde Türkçe ders kitabında yer alan metinlerin niteliğinin yetersiz olduğu ve tekdüzeliği vurgulanmıştır. Baş'ın (2012) da ifade ettiği gibi programa göre hazırlanan ders kitaplarında yazma becerisine yönelik etkinliklerin birçoğu boşluk doldurmadan ibarettir. Türkçe öğretiminde öğrencinin daha zengin ve üretken düşünmesine imkân sağlayacak uygulama örneklerine ivedi olarak ihtiyaç duyulmaktadır. Araştırmada dikkat çeken diğer bir konu EBA eğitim portalının en son pandemi sürecinde etkin olarak kullanıldığının ifade edildiği ve sistemde yaşanan teknik arızalar nedeniyle sistemin kullanılmadığı şeklindeki görüştür. Kapıdere ve Çetinkaya (2017) çalışmasında EBA sistemi ile ilgili teknik yetersizliklere vurgu yaparak daha nitelikli hale getirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Öğrenme öğretme sürecinden elde edilen bulgulara göre Türkçe dersi öğretim programının hemen her okulda aynı imkanlarla uygulanmadığı, metinlerin öğrencilerin ilgi, ihtiyaçlarına yönelik yeterli düzeyde olmadığı ve Türkçe ders saatinin programın kazanımlarını edindirmede uygun olmadığı tespit edilmiştir.

Araştırma kapsamında ölçme ve değerlendirme ögesine ilişkin elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programına ilişkin en çok vurguladıkları konular; programın süreç ve sonuç değerlendirmeyi öne çıkarmasına rağmen uygulamada süreci değerlendirmenin yapılamadığı daha çok sonuç değerlendirmenin uygulandığı şeklindedir. Katılımcı öğretmenlerin üzerinde durduğu diğer konular ise ölçme ve değerlendirme ögesinin Türkiye'de uygulanan sınav sistemi ile uygun olmadığı, tema sonu değerlendirme sorularının yetersizliğidir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre katılımcı öğretmenler sıklıkla yazılı sınavlar ve proje ödevlerinden yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Arslan ve Engin'in (2019) yapmış olduğu çalışmada da benzer şekilde öğretmenlerin en çok tercih ettiği ölçme ve değerlendirme araçları yazılı sınav, çoktan seçmeli testler, eşleştirme testleri, açık uçlu sorulardır. Öğretmenler farklı ölçme araçlarının kullanılması ve uygulanmasının güçlüğüne dile getirmişlerdir. Mentеше ve Gündoğdu'nun (2016) çalışmasından elde edilen bulgular da benzer niteliktedir.

Türkçe dersi öğretim programının öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesini amaçlayan bu araştırma sırasında gözlemlenen sorunlar göz önünde bulundurulduğunda ileride yapılacak program değerlendirme araştırmalarına yönelik şu öneriler geliştirilebilir:

- 6.sınıf dil bilgisi kazanımlarının yoğun olması sebebiyle dil bilgisi konuları diğer sınıf düzeylerine eşit paylaşılabilir ve öğrenci seviyesine uygun dağıtılabilir.

- Kazanımlar hayata dönük, pragmatik olabilir ve öğrencinin gelişim düzeylerini dikkate alabilir.
- Türkçe ders kitaplarında yer alan metinler her yeni eğitim-öğretim sürecinde uzmanlar tarafından denetlenebilir ve güncellenebilir. Bu metinlerin içeriğinin hem görsel hem de edebi açıdan çocukların dil gelişimine katkı sağlaması amaçlanabilir.
- Türkçe dersinde kullanılacak kaynakların az olması ve eğitimde fırsat eşitliği sebebiyle MEB tarafından bu yıl başlatılan kaynak kitap dağıtımının sürekli kılınması amaçlanabilir.
- Programın tasarım aşamasında, programın asıl uygulayıcıları olan öğretmenlerden görüş alınabilir.
- Programda yer alan kazanımların, kazanımların yansıtıldığı ders kitaplarında yerini alan tema sonu değerlendirme etkinliklerinin mevcut sınav sistemine uyarlanabilir olması hedeflenebilir.

Kaynakça

- Akpınar, B. (2010). İlköğretim 1-5. Sınıflar Türkçe Öğretim Programları Görsel Okuma ve Sunu Öğrenme Alanının Değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 37-48.
- Arcagök, S. (2021). 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı 6. Sınıf Kazanımlarının Değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2), 589-602.
- Arıcı, A. F. (2006). Türkçe Öğretiminde Kullanılan Strateji-Yöntem ve Teknikler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 299-308.
- Arslan, A., & Engin, A. O. (2019). 5. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(5), 19-39.
- Atik, S. & Aykaç, N. (2017). 2009 ve 2015 Türkçe Öğretim Programlarının Eğitim Programları Ögeleri Açısından Değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 586-607.
- Baş, B. (2012). İlköğretim Türkçe Programına Sözlü ve Yazılı Kültür Temelli Bir Eleştiri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1), 271-290.
- Creswel, J. W. (2013) *Araştırma Deseni: Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları*. (Çeviri Ed. S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Çerçi, A. (2018). 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının (5, 6, 7, 8. Sınıf) Yenilenen Bloom Taksonomisi'ne Göre İncelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 6(2), 70-81.
- Demirel, Ö. (2021). *Eğitimde Program Geliştirme Kuramdan Uygulamaya*. Pegem Akademi.
- Durukan, E. (2013). Öğretmen Görüşleri Açısından Türkçe Dersi Öğretim Programı Kazanımları. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(8).
- Epçaçan, C., & Erzen, M. (2008). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi. *Journal of International Social Research*, 1(4), 182-202.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde Program Değerlendirme*. Ankara: Anı.

- Ertekin, E., & Bozkurt, B. Ü. (2020). Türkçe Dersi Öğretim Programlarını Değerlendirmeye Yönelik Araştırma Bulgularının İncelenmesi: Bir Meta-Sentez Çalışması. *Journal of Language Education and Research*, 6(2), 613-634.
- Güzel, A., & Karadağ, Ö. (2013). Anlatma Becerileri Açısından "Türkçe Dersi Öğretim Programı (6, 7, 8. Sınıflar)" na Eleştirel Bir Bakış. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 45-52.
- İzci, E., & Göktaş, Ö. (2014). Matematik Öğretmenlerinin 5. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programına İlişkin Görüşleri. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (41), 317-328.
- Kalaycı, N., & Yıldırım, N. (2020). Türkçe Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırmalı Analizi (2009-2017-2019). *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 238-262.
- Kapıdere, M., & Çetinkaya, H. N. (2017). Eğitim Bilişim Ağı (EBA) Mobil Uygulamasının Değerlendirilmesi. *International Journal of Active Learning*, 2(2), 1-14.
- Karadağ, Ö. (2012). Anlama Becerileri Açısından Türkçe Dersi Öğretim Programı (6, 7, 8. Sınıflar)'na Eleştirel Bir Bakış. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 36(1), 97-110.
- Kayahan, E. (2019). Türkçe Öğretim Programı (2017)'nın Stufflebeam'in (CIPP) Modeline Göre Değerlendirilmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 4(1), 48-67.
- Kurudayıoğlu, M., & Soysal, T. (2018). 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının 21. Yüzyıl Becerileri Açısından İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 483-496.
- MEB (2019). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Melanlıoğlu, D. (2010). Kültür Aktarımı Açısından Türkçe Öğretim Programları. *Eğitim ve Bilim*, 33(150), 64-73.
- Menteşe, H., & Gündoğdu, K. (2016). Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi. *Turkish Studies*, 11(3), 1723-1752.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. Jossey-Bass.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Oliva, P.F. (2009). *Developing the Curriculum*. New York: PearsonAllyn and Bacon.
- Özbay, M., & Çeçen, M. A. (2012). Türkçe Ders Kitaplarında (6-8. Sınıflar) Yer Alan Metinlerin Tür ve Tema Açısından İncelenmesi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 67.
- Özbay, M., & Özdemir, O. (2014). Türkçe Öğretim Programı İçin Bir Öneri: Dijital Okuryazarlığa Yönelik Amaç ve Kazanımlar. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 2(2), 31-40.
- Özcan, Ş., & Uysal, B. (2020). Yenilenen İlköğretim Programları Ekseninde Yaratıcı Drama. *The Journal of Academic Social Science*, (109), 222-232.
- Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde Program Değerlendirme ve Türkiye'de Eğitim Programlarını Değerlendirme Çalışmalarının İncelenmesi. *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 126-149.

- Rubin, H. J., & Rubin, I. S. (2012). *Qualitative Interviewing: The Art of Hearing Data*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Uşun, S. (2008). Çeşitli Program Değerlendirme Yaklaşımlarının Karşılaştırılması. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (21), 199-218.
- Varış, F. (1997). *Eğitimde Program Geliştirme Teori ve Teknikler*. Ankara: Alkım Yayınevi.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel Araştırma Yöntemlerinin Temel Özellikleri ve Eğitim Araştırmalarındaki Yeri ve Önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23(112), 7-17.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.