



2018 Türkçe Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi *

Meryem Hamsi İmrol ¹, Ayşemine Dinçer ², Bilge Nur Doğan Güldenöğlü ³,
Mustafa Cem Babadoğan ⁴

Öz

Okullarda gerçekleştirilen Türkçe eğitimi yalnızca Türkçe dersleri için değil, diğer derslerdeki başarıyı da etkileyecek kadar büyük bir öneme sahiptir. Daha iyi bir eğitim sistemi oluşturmak içinse birçok reform yapılmaktadır. Eğitimciler için çıkarımları olan eğitim reformlarının bir yönü, öğretmenin değişiklikleri doğru bir şekilde benimsemesini ve uygulamasını gerektiren program geliştirme çalışmalarıdır. Türkiye’de eğitim programlarının hızla değişiyor olduğu gerçeği, açık bir şekilde bu değişiklikleri etkililikle uygulama becerisini gerektirmektedir. Ancak değişikliklerin gereğince uygulanıp uygulanmadığını ve aksayan kısımları belirlemek için program ve sınıf içi etkinlikler sık sık değerlendirilmelidir. Bu bağlamda araştırmanın amacı, 2018 yılında güncellenen Türkçe dersi öğretim programını değerlendirmektir. Bu çalışma karma yöntem araştırma deseniyle yürütülmüştür. Öncelikle 1-8. sınıflar düzeyinde hazırlanan Türkçe dersi öğretim programı araştırmacılar tarafından değerlendirilmiştir. Uygulanmaya başlanmış olan 1. ve 5. sınıf Türkçe dersi öğretim programlarına ilişkin öğretmenlerin görüşleri çevrimiçi anket ve yüz yüze görüşmeler yoluyla alınmıştır. Ayrıca resmi programın uygulamaya nasıl yansıdığını görmek için sınıf içi gözlemler yapılmıştır. Verilerin betimsel analizinden elde edilen bulgular; kazanımlar, içerik, öğretme-öğrenme süreci ile ölçme ve değerlendirmeden oluşan programın bileşenlerine ve programın genel özellikleri ile programdan yararlanılma durumuna göre sınıflandırılmış ve bütünleştirilmiştir. Sonuç olarak, resmi program ile uygulanan program arasında oldukça açık bir çatışma olduğu görülmüştür. Bulgular, öğretmenlerin çevrimiçi ankette büyük oranda olumlu görüş bildirmiş olmalarına karşın, odak grup görüşmelerindeki yanıtları öğretim programlarındaki yeniliklere ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ve öğretim sürecinde programların kılavuzluğundan yararlanmama

Anahtar Kelimeler

2018 Türkçe dersi öğretim programı
Anadili öğretim programı
Program değerlendirme
Resmi program
Uygulanan program
Karma yöntem araştırması

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 30.03.2020
Kabul Tarihi: 09.02.2021
Elektronik Yayın Tarihi: 19.02.2021

DOI: 10.15390/EB.2021.9625

* Bu makale, 9-10 Eylül 2019 tarihlerinde düzenlenen 7. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi’nde sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş biçimidir. Ayrıca Ankara Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri kapsamında desteklenen “İlkokul ve Ortaokul Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi” başlıklı projenin (17B0630001) bir parçası olarak araştırmacılar tarafından yapılan çalışmaya dayanmaktadır.

¹ Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, meryemhamsi@gmail.com

² Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, ayseminedincer@gmail.com

³ Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Türkiye, bilgenurdogan@hotmail.com

⁴ Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, cbabadogan@gmail.com

eğiliminde olduklarını ortaya koymaktadır. Araştırma sonucunda hem öğretim programının hem de program uygulayıcıları olarak öğretmenlerin belirlenen gereksinimlerinin giderilmesi için bazı önerilerde bulunulmuştur.

Giriş

Dil, kültürün temel ögesi olarak insanların iletişim kurmasını, birbirine yakınlaşmasını, duygularını ve düşüncelerini paylaşmasını sağlayan en güçlü araçtır (Aksan, 2007; Bilgin, 2006; Kavcar, 1999). Bu tanımdan yola çıkılarak dilin düşünceyi ortaya koyduğu ve insanlar arasında yakınlık kurmaya yardımcı olduğu söylenebilir. Buna koşut olarak alanyazındaki dil ve edebiyat eğitiminin temel amacı, anlama (dinleme, okuma), anlatma (konuşma, yazma) ve düşünme becerilerini geliştirmiş yaratıcı ve duyarlı bireylerin yetiştirilmesi olarak tanımlanmaktadır. Bu amaçla yapılandırılmış Türkçe öğretimi sürecinde de kişinin kendi diline ilişkin okuma alışkanlığı, dil sevgisi ve duyarlılığı kazanması beklenmektedir (Aslan, 2016, 2017; Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 2005; Sever, 2002, 2004a, 2006, 2008).

Bireyin anadiliyle düşündüğü ve kavramsallaştırma sürecini yapılandığı bilgisiyle anadili ediniminin önemi ortaya çıkmaktadır (Akarsu, 1998; Kocaman, 2009; Özdemir, 2004; Sever, 2004c). Nitelikli eğitimin sağlanmasında birçok etken bulunurken anadilinin sınıfta etkileşim ve kavrayış için en temel araç olduğu da vurgulanmaktadır. Örneğin, okuma-yazma becerilerinin öğretiminde bilindik bir dil kullanımı, ses-sembol veya anlam-sembol sistemlerini anlamayı kolaylaştırmaktadır (Benson, 2005). Alanyazında öncelikle anadili öğretimi sürecinin nitelikli biçimde sürdürülmesi gerektiği vurgulanırken bu süreçte edinilen dil becerilerindeki yetkinliğin yaşamın her alanını etkileyeceği de bilinmektedir (Aslan, 2017; Göğüş, 1993; Özbay, 2002; Sever, 2004c). Bu bağlamda Türkçe dersinin öğrenciye yaşamının her alanında kullanma gerekliliği duyacağı dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi becerileri kazandırma ve ulusal kimlik ile kültürel benlik oluşturma açısından bir ders olarak onu öne çıkarmaktadır. Ancak bu becerilerin öğretme-öğrenme süreci kolaydan zora, yaparak yaşayarak gibi öğrenme ilkeleri göz önünde bulundurularak ve beceriler birbiriyle ilişkilendirilerek sunulmalıdır. Türkçe derslerine ilişkin de bu süreç öğretim programları yoluyla düzenlenmektedir (Bağcı-Ayrancı ve Mutlu, 2017).

Eğitim programları tasarlanırken kazanımlar, konu alanı-içerik, öğretme-öğrenme süreci ve ölçme-değerlendirme gibi programın dört ana bileşeni düzenlenerek öğretim programları oluşturulur. Ancak program tasarısı hazırlanmadan önce toplumun, konu alanlarının ve öğrencilerin temel özellikleri, var olan bilgi ve ihtiyaçları, beklentileri gibi birçok değişken göz önünde tutulur. Bu aşamada alınacak kararlar daha çok toplumun sosyal, politik, ekonomik tercihleri ve planlarına göre şekillenir. Bu belirlemelerden elde edilen bulgular doğrultusunda programın kazanım, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme öğeleri düzenlenir (Erden, 1998).

Program geliştirme, düzenlenmiş programın uygulamada araştırma yoluyla geliştirilmesi şeklinde tanımlanmaktadır. Program geliştirilirken bir taraftan elde var olan eğitim programı uygulanmakta, diğer taraftan da uygulamada ortaya çıkan sorunların çözümünde mevcut araştırmalardan yararlanılmakta ya da eylem araştırmaları yapılmaktadır (Varış, 1978). Ancak programı geliştirirken sadece ilgili programın konu alanını değil; programın felsefi, tarihi, psikolojik, ekonomik, sosyolojik ve teknolojik gibi birçok alana ilişkin temellerini de bilmek ve bunlardan yararlanmak gerekir. Program geliştirme sürecine ilişkin bir diğer önemli konu da programı oluşturan kazanım, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme öğelerinin özellikleri ve birbirleriyle olan ilişkisidir (Berkant, 2020). Eğitim programını oluşturan bu öğeler sistematik bir bütün halindedir. Dolayısıyla öğelerin birinde meydana gelen sorunun diğer öğeleri de etkilemesi sonucunda eğitim programı işlerliğini yitirebilmektedir. Bu doğrultuda program geliştirmenin amacı, program öğelerinin işlerliğini ve öğeler arasındaki eşgüdümü izleyerek programda gerekli değişiklikleri yerine getirmektir (Gültekin, 2017).

Program geliştirmenin sonu olmayan bir süreç olmasından yola çıkarak tasarlanan öğretim programının uygulanmaya başlandıktan sonra sürekli olarak izlenmesi ve değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu kapsamda yapılacak değerlendirme çalışması, programın amaca uygun olup olmadığına karar vermek için kanıtlanabilir ölçütlerin belirlenmesi, açıklanması ve uygulanmasını içermektedir (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2012). Program geliştirmenin genellikle göz ardı edilen bir yönü olan değerlendirme, bir dersin yeterli olup olmadığını ve nerede iyileştirilmesi gerektiğini belirlemek için her yönünün incelenmesini gerektirebilir (Nation ve Macalister, 2010). Eğitim programı çalışmalarına ilişkin alanyazında da belirtildiği üzere bir eğitim programının geliştirilmesi ve uygulanmasında program değerlendirme vazgeçilmez bir bileşendir. Değerlendirme sonucunda, bir eğitim programının geliştirilmesine gereksinim olup olmadığı ve hangi bileşenlerinin geliştirilmesi gerektiğine ilişkin karar alınmasına olanak tanıyacak biçimde sistematik veri oluşturma ve çözümleme (Oliva, 2001; Ornstein ve Hunkins, 2014) mümkün olmaktadır. Bir başka ifadeyle eğitimdeki başarısız bileşenlerin makro ve mikro düzeylerde analiz edilmesi ve düzeltilmesine fırsat verilmektedir (Koç, Işıksal ve Bulut, 2007). Ayrıca programın hedeflenen kazanımlar doğrultusunda nasıl çalıştığının ortaya konması ve programın benimsenmesi, devam etmesi veya genişletilmesi için uygun olup olmadığının belirlenmesinde paydaşlara yardımcı olmaktadır (Fitzpatrick vd., 2012).

Öğretim programı eğitimin kalbi olarak nitelendirilmektedir. Programları ele almadan eğitimi tartışma eğilimi önemli bir engeldir. Öğretmenler, program uzmanları ve aslında toplumun geneli eğer iyi okullara sahip olmak istiyorlarsa, ilk olarak öğretim programlarına öncelik vermeleri gerekmektedir (Null, 2017). Eğitimin niteliğinin artırılması için oldukça önemli olan öğretim programlarının geliştirildikten sonra incelenmesi ve yeni programların bu incelemelerden elde edilen veriler ışığında geliştirilmesi gerekmektedir (Ünal, Coştu ve Karataş, 2014). Uygulanan bir öğretim programının incelenmesi ve değerlendirilmesi, verimliliğine ve niteliğine yönelik geribildirimler sağlamaktadır. Özellikle anadili öğretim programlarının öğrenciler için bireysel ve toplumsal yaşama giriş niteliğindeki bilgi, beceri, alışkanlık ve tutumları geliştirmesi gerektiğinden bu programların değerlendirilmesi büyük önem taşımaktadır (Duman, 2004).

Son yıllarda Türkiye’de, tüm okul düzeylerinde ve türlerinde ulusal programların sıklıkla değiştirilmesi söz konusudur. Bu durum ülke çapında bir değişime gereksinim duyulduğunu göstermektedir. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından program güncelleme çalışmalarına ilişkin olarak yapılan basın duyurusunda “Dünyada ve ülkemizde yaşanan sosyokültürel, bilimsel ve teknolojik gelişmelerin öğrencilerin gelecekte toplumun üretken üyeleri olarak sahip olmaları gereken vasıf örgüsünün nitelik dokusunu değiştirmesi” öğretim programlarının yenilenmesinin temel gerekçesi olarak belirtilmiştir (MEB, 2017, s. 4). Ayrıca yenileme çalışmaları sonucu öğretim programlarında yapılan başlıca değişiklikler “21. yüzyıl becerilerine dayalı olarak yeterlik ve becerilerin belirlenmesi, ortak bir bileşen olarak değerler eğitiminin getirilmesi ve içeriğin sadeleştirilmesi” biçiminde sunulmuştur. Yenilenen öğretim programları, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında ilköğretim birinci ve ortaokul beşinci sınıf düzeylerinden başlayarak kademeli olarak uygulanmaya başlanmıştır. Bundan önce, programın güncelleme çalışmaları 2015-2016 eğitim-öğretim yılında tamamlanmış ve daha sonra paydaşların görüşlerini almak için 13 Ocak 2017’de askıya alınmıştır. Uygulanmaya başlandıktan sonra ise 2018’de tekrar güncellenmiştir.

Alanyazında sıklıkla değişen Türkçe dersi öğretim programlarını inceleyen birçok çalışma bulunmaktadır. Günümüzde uygulanmakta olan ilköğretim Türkçe programını inceleyen çalışmalar ele alındığında, daha çok öğretmenlerin programa ve ders kitaplarına ilişkin görüşlerinin alındığı ve programların üst düzey ve eleştirel düşünme becerileri gibi belli başlı değişkenler açısından araştırıldığı görülmektedir (Avcı, 2018; Bıçak ve Alver, 2018; Direkçi, Akbulut ve Şimşek, 2019; Söylemez, 2018; Susar-Kırmızı ve Yurdakul, 2019; Şahin, 2019; Ünveren-Kapanadze, 2019). Ancak aynı program ele alınmasına rağmen, bu çalışmalardan bazıları birbirinden farklı sonuçlar ortaya koymuştur. Örneğin 2018 Türkçe dersi öğretim programındaki kazanımları üst düzey düşünme becerileri bağlamında inceleyen Ünveren-Kapanadze (2019), kazanımların üst düzey düşünme becerilerine yönelik olduğunu

ve bu becerilerin nasıl kazandırılacağına ilişkin açıklamalara da yer verildiğini belirtmiştir. Bu araştırma bulgularından farklı olarak Söylemez (2018) ise 2018 Türkçe dersi öğretim programında eleştirel düşünme ve yansıtıcı düşünme açısından zengin bir içerik olmasına rağmen yaratıcı düşünmeyle ilgili kazanımların az, problem çözme ile ilgili olan kazanımların ise çok az olduğunu ortaya koymuştur. 2019 yılında yenilenen İlkokul Türkçe dersi öğretim programı ve Türkçe ders kitaplarını eleştirel okuma becerisi açısından inceleyen Esemen (2020) de programdaki kazanımların ve kitaplardaki okuma metinlerinin eleştirel okuma ölçütlerinin yarısından azını karşıladığını ayrıca eleştirel okuma becerisine yönelik kazanım sayısının yetersiz olduğunu saptamıştır.

Alanyazındaki farklı araştırma bulgularının yanı sıra MEB tarafından da 2018 Türkçe dersi öğretim programının güncellenme sürecinde birçok çalışma yapılmıştır. Bu kapsamda ulusal ve uluslararası alanyazındaki ilgili akademik çalışmaları tarama ve farklı ülkelerin benzer gerekçelerle güncellenen öğretim programlarını, ilgili zümre raporlarını ve eğitim fakültelerinin hazırladıkları raporları inceleme gibi çalışmalar yürütülmüştür (MEB, 2019). MEB (2020) tarafından hazırlanan Öğretim Programlarını Değerlendirme Raporu'nda da öğretmenlerin programa ilişkin görüşlerinin genel anlamda olumlu olduğu ancak kazanımların sıralanmasında öncelik sonralık ilişkisine dikkat edilmediği, psikomotor ve duyuşsal alana yönelik kazanımlara pek yer verilmediği ve metinlerin çok uzun olup öğrencilerin yaş düzeylerine uygun olmadığı gibi olumsuz görüşler de dile getirilmiştir. Ancak yapılan tüm bu çalışmalar sınırlı bir çalışma grubu ile yürütülmüş ve genellikle öğretmenlerin görüşlerine başvurulup sınıf içi uygulamalar göz ardı edilmiştir. Bu çalışma ise, güncellenen Türkçe dersi öğretim programının hem doküman olarak hem de uygulanan program bağlamında güçlü ve zayıf yanları ile uygulama sürecinde yaşanan sorunları ortaya çıkarmayı ve program geliştirme çalışmalarına katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda yapılan kapsamlı program değerlendirme araştırması doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

2018 Türkçe dersi öğretim programının

- genel özellikleri ile bu özelliklere ilişkin öğretmen görüşleri nasıldır?
- kazanımlar ögesi, bu ögeye ilişkin öğretmen görüşleri ve bu ögenin uygulamaya yansımaları nasıldır?
- içerik ögesi, bu ögeye ilişkin öğretmen görüşleri ve bu ögenin uygulamaya yansımaları nasıldır?
- öğretme-öğrenme süreci ögesi, bu ögeye ilişkin öğretmen görüşleri ve bu ögenin uygulamaya yansımaları nasıldır?
- ölçme ve değerlendirme ögesi, bu ögeye ilişkin öğretmen görüşleri ve bu ögenin uygulamaya yansımaları nasıldır?
- öğretmenler tarafından kullanılma durumu nasıldır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırmada, tek bir çalışma veya ortak bir konuyu ele alan bir dizi çalışmada nicel ve nitel verilerin toplanması, çözümlenmesi ve yorumlanmasını içeren araştırma biçiminde tanımlanan (Leech ve Onwuegbuzie, 2009) karma yöntemden ve bu yöntemin bir türü olan eşzamanlı paralel desenden yararlanılmıştır. Karma yöntem, tek bir çalışma ya da bir dizi çalışmada, bir araştırma problemini anlamaya yönelik olarak nicel ve nitel yöntemlerin her ikisini bir araya getiren bir süreçtir. Eşzamanlı paralel desende ise nicel ve nitel araştırma boyutları aynı anda yürütülmekte, elde edilen sonuçlar bütünleştirilerek ve birbirini destekleyecek biçimde değerlendirilmektedir (Creswell, 2012). Böylece her iki veri türünün sağladığı farklı bakış açılarından yararlanılarak hem daha fazla veri elde edilmekte hem de ele alınan problem daha bütüncül bir anlayışla incelenmektedir (Creswell, 2017).

2018 Türkçe dersi öğretim programını değerlendiren bu çalışmada eşzamanlı paralel desenin tercih edilmesindeki amaç, program değerlendirmede hem resmi program hem de uygulanan programa odaklanılarak program geliştirme uzmanı ve uygulayıcıların görüşlerini çeşitli yöntemlerle belirlemek, karşılaştırmak ve birleştirilerek sonuca ulaşmaktır. Bu bağlamda 1-8. sınıflar için hazırlanan resmi programın belirlenen ölçütlere göre değerlendirilmesi araştırmacılar tarafından yapılmış; araştırmanın yapıldığı dönemde uygulanmış olan 1. ve 5. sınıf Türkçe dersi öğretim programlarına ilişkin öğretmenlerin genel görüş ve eğilimleri ise anket yoluyla belirlenmiştir. Elde edilen bulgular görüşmelerde ortaya çıkan öğretmenlerin bireysel görüşleri ve öğretme-öğrenme sürecinin incelendiği sınıf içi gözlem bulgularıyla birleştirilerek bütüncül bir bakışla yorumlanmış ve doğrudan alıntılarla desteklenerek sunulmuştur.

Çalışma Grubu

Araştırma sorularının yanıtlanmasında, program dokümanından ve öğretmenlerden veri toplanmıştır. Bu bağlamda araştırmanın birinci veri kaynağı olan doküman, MEB tarafından 2018 yılında onaylanan ve kademeli olarak ilkökul ve ortaokulların birinci sınıflarında uygulanmaya başlanan 1-8. Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programı'dır. Çalışma kapsamında incelenen bu veri kaynağını kısaca tanıtmak gerekirse, toplam 66 sayfadan oluşan programda öncelikle MEB'in öğretim programlarıyla ilgili genel amaçları, perspektifi, değerler, yetkinlikler, bireysel gelişim ve öğretim programları ile ölçme ve değerlendirme yaklaşımı açıklanmakta; ardından ise Türkçe dersi öğretim programının yapısı ve uygulanmasına ilişkin bilgi verilmektedir. Bu kapsamda Türkçe dersi öğretim programının özel amaçları, öğrenme-öğretme yaklaşımı, ölçme ve değerlendirme yaklaşımı, uygulamada dikkat edilecek hususlar, ders kitabı forma sayıları ve ebatlar ile kazanımlar ve bunların açıklamalarına yer verilmektedir.

Araştırmanın ikinci veri kaynağı olan öğretmenler ise anket, görüşme ve gözlem yöntemleri kapsamında farklı çalışma gruplarında yer almıştır. Araştırmanın nicel verilerinin toplandığı anket uygulamasına 609 öğretmen katılmıştır. Öğretmenlerin seçiminde, amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden biridir ve araştırmanın amaçları doğrultusunda belirli ölçütlerle en uygun ve yeterli büyüklükte bir örneklemin belirlenmesine dayalıdır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Bu kapsamda çalışmada, öncelikle İstatistiksel Bölge Birimleri Sınıflandırması (İBBS) Düzey 1'e göre 12 istatistikî bölgeyi temsil eden birer il belirlenmiş, sonrasında her bir ilden mümkün olduğunca çok sayıda öğretmene ulaşılmıştır. Her ilde anket uygulamasına yanıt veren öğretmen sayısı Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. İllere Göre Ankete Katılan Öğretmen Sayıları

İller	Katılımcı Öğretmen Sayısı
Ankara	74
Çanakkale	16
Erzurum	35
Eskişehir	33
Gaziantep	42
Hatay	59
İstanbul	105
İzmir	94
Malatya	57
Samsun	21
Sivas	44
Trabzon	28
Belirtilmemiş	1
Toplam	609

Tablo 2’de ise ankete katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü, deneyim, eğitim düzeyi ve cinsiyet değişkenleri açısından bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 2. Ankete Katılan Öğretmenlere İlişkin Bilgiler

Değişkenler		f
Görev Yapılan Kademe	İlkokul	163
	Ortaokul	446
	1 yıldan az	17
Meslekteki Deneyim	1-10 yıl	247
	11-20 yıl	239
	20 yıldan fazla	106
Lisansüstü Eğitim Durumu	Yok	557
	Var	52
Cinsiyet	Kadın	401
	Erkek	208

Odak grup görüşmelerine katılan öğretmenler, çevrimiçi anketin uygulandığı 12 ilden maksimum çeşitlilik örnekleme (Patton, 2002) kullanılarak seçilmiştir. Maksimum çeşitliliği sağlamak için öğretmenlerin farklı okul türlerinde görev yapma ve farklı kıdeme sahip olma özellikleri dikkate alınmıştır. Araştırma kapsamında, 12 ilden toplam 108 öğretmen ile 20 görüşme yapılarak 1. ve 5. sınıf Türkçe dersi öğretim programına ilişkin görüş alınmıştır. 1. sınıf programına ilişkin toplam 73 sınıf öğretmeni ile 10 odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. 5. sınıf programına ilişkin ise toplam 35 Türkçe öğretmeni ile sekiz odak grup ve iki birebir görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin süresi 13-96 dakika arasında değişmekte olup toplam 1.141 dakikadır. Tablo 3’te her ilde görüşme yapılan öğretmen sayısı ve görüşmelere ilişkin bilgiler verilmiştir.

Tablo 3. Görüşmelere İlişkin Bilgiler

Görüşme Oturumları	Görüş Alınan Öğretmen Sayısı	Görüş Alınan Öğretim Programı	Süre (Dakika)
Ankara Odak Grup 1	7	1. Sınıf Türkçe	96
Ankara Odak Grup 2	7	1. Sınıf Türkçe	93
İstanbul Odak Grup 1	14	1. Sınıf Türkçe	74
İstanbul Odak Grup 2	2	5. Sınıf Türkçe	46
Çanakkale Odak Grup 2	6	1. Sınıf Türkçe	88
İzmir Odak Grup 1	7	1. Sınıf Türkçe	68
İzmir Odak Grup 2	2	5. Sınıf Türkçe	94
Eskişehir Odak Grup 1	6	1. Sınıf Türkçe	51
Trabzon Odak Grup 1	6	1. Sınıf Türkçe	67
Trabzon Odak Grup 2	4	5. Sınıf Türkçe	39
Samsun Odak Grup 2	5	5. Sınıf Türkçe	30
Sivas Odak Grup 2	2	5. Sınıf Türkçe	56
Sivas Odak Grup 3	8	5. Sınıf Türkçe	44
Erzurum Odak Grup 3	10	1. Sınıf Türkçe	49
Malatya Odak Grup 1	3	1. Sınıf Türkçe	55
Malatya Odak Grup 2	5	5. Sınıf Türkçe	62
Gaziantep Odak Grup 1	7	1. Sınıf Türkçe	44
Gaziantep Odak Grup 2	5	5. Sınıf Türkçe	57
Hatay Bireysel 1	1	5. Sınıf Türkçe	15
Hatay Bireysel 2	1	5. Sınıf Türkçe	13
Toplam	108		1.141

Sınıf içi gözleme yönelik çalışma grubunda ise altı öğretmen yer almaktadır. Öğretim programının uygulamaya yansımalarını belirlemek amacıyla 2018-2019 eğitim-öğretim yılında önceden belirlenen okullardaki 1. ve 5. sınıf Türkçe derslerinde toplam 12 saat gözlem yapılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme (Patton, 2002) yöntemi kullanılarak yakın ve erişilmesi kolay olan okullarda veri toplanmıştır. Bu kapsamda gözlemler sadece Ankara ilinde üç ilkokul ve üç ortaokul olmak üzere toplam altı okulda gerçekleştirilmiştir. Tablo 4'e bakıldığında, bu okulların Altındağ, Çankaya ve Mamak ilçelerinde yer aldığı ve sınıflardaki öğrenci sayılarının 18-34 arasında değiştiği görülmektedir. Gözlem yapılan Türkçe dersini yürüten öğretmenler ise 21 yıl ve üzerinde deneyime sahip olup Sınıf Öğretmenliği ve Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği alanlarından mezun olmuşlardır.

Tablo 4. Türkçe Dersinde Gözlem Yapılan Okul, Sınıf ve Öğretmenlere İlişkin Bilgiler

İlçe	Kademe	Öğrenci Sayısı	Öğretmenlik Mezuniyet Alanı	Deneyim (Yıl)
Altındağ	İlkokul	18	Sınıf	23
	Ortaokul	22	Türk Dili ve Edebiyatı	30
Çankaya	İlkokul	18	Sınıf	28
	Ortaokul	30	Türk Dili ve Edebiyatı	27
Mamak	İlkokul	29	Sınıf	21
	Ortaokul	34	Türk Dili ve Edebiyatı	24
	Ortaokul	33		

Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi

Araştırmanın veri toplama sürecinde kullanılan öğretim programı değerlendirme formu, çevrimiçi anket, odak grup görüşme formu ve gözlem formu program geliştirme ve alan uzmanlarından oluşan 20 kişilik proje ekibi tarafından geliştirilmiştir. Veri toplama araçlarının geliştirilme süreçleri aşağıda verilmiştir.

Öğretim Programı Değerlendirme Formu: Bu form, öğretim programlarının değerlendirilmesinde kullanılması amacıyla geliştirilmiştir. Değerlendirme ölçütleri, Oliva (1997) tarafından ortaya konulan program geliştirme süreci bileşenleri temelinde ve kültür/bağlam dikkate alınarak belirlenmiştir. Geliştirilen öğretim programı değerlendirme formu taslağına ilişkin uzman görüşü almak üzere, 29 Eylül 2017 tarihinde Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinde farklı üniversitelerin Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dallarından dokuz öğretim üyesinin katılımıyla üç oturumluk bir çalıştay gerçekleştirilmiştir. Çalıştayda yapılan değerlendirme sonrasında formda yer alacak maddeler soru cümlesi biçiminde düzenlenmiştir. Değerlendirme formunun son hali ihtiyaç analizi, programın gerekçesi, programın felsefesi, amaç, kazanım, içerik, öğretme-öğrenme süreci, ölçme ve değerlendirme olmak üzere sekiz bölümde yer alan 36 maddeden oluşmaktadır.

Anket: Anket, 1. ve 5. sınıf Türkçe dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerinin alınması amacıyla oluşturulmuştur. Daha fazla sayıda öğretmene ulaşabilmek amacıyla anket, çevrimiçi olarak uygulanmak üzere Ankara Üniversitesi Uzaktan Eğitim Merkezi desteği ile hazırlanmıştır. Ankette yer alan maddelere ilişkin on program geliştirme uzmanının görüşü alınmıştır. Ayrıca 23 Mayıs ve 10 Temmuz 2018 tarihleri arasında 219 öğretmen ile pilot uygulama yapılmıştır. Belirtilen görüş ve öneriler doğrultusunda anket formuna son şekli verilmiştir. Anket formu, kişisel bilgiler ve öğretim programının boyutlarına ilişkin görüşler olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Kişisel bilgiler bölümünde; cinsiyet, yaş, lisans derecesi alınan fakülte ve program, görev yapılan il, okul ve sınıf düzeyi, kıdem ve branş bilgileri bulunmaktadır. Anketin ikinci bölümü, 45 maddeden oluşmaktadır ve 0'dan (Bilmiyorum.) 7'ye (Tamamen uygun.) kadar sekizli Likert tipinde hazırlanmıştır. Ankette öğretmenlerin maddeleri yanıtlarken gereksinim duymaları halinde kullanabilmeleri için ilgili öğretim programına yönelik bilgilere ulaşabilecekleri linklere de yer verilmiştir.

Odak Grup Görüşme Formu: 1. ve 5. sınıf Türkçe dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerinin derinlemesine incelenmesi amacıyla yarı yapılandırılmış bir odak grup görüşme formu

oluşturulmuştur. Görüşme formunda öğretim programlarının tüm bileşenleri, genel özellikleri, hazırlanma/geliştirilme süreci, uygulamada yaşanan durumlar ve önerilere ilişkin sorulara yer verilmiştir. Odak grup görüşme formu taslağı da yapılan çalıştayda uzmanların görüşüne sunulmuş ve alınan görüşler doğrultusunda düzeltilerek forma son şekli verilmiştir. Görüşme formunun son halinde toplam 13 ana soru ve bunların alt soruları bulunmaktadır.

Gözlem Formu: 1. ve 5. sınıf Türkçe dersi öğretim programlarının uygulamaya nasıl yansıdığını incelemek amacıyla yarı yapılandırılmış bir gözlem formu oluşturulmuştur. Taslak gözlem formu, öğretim programının bileşenlerinden öğretme-öğrenme süreci ile ölçme ve değerlendirmeye ilişkin araştırmacıların betimsel notlar ve yorumlar yazabileceği bölümler yer alacak biçimde hazırlanmıştır. Taslak gözlem formuna ilişkin 10 program geliştirme uzmanının görüşleri alınmış ve bu görüşler doğrultusunda forma son hali verilmiştir. Gözlem formunun son halinde öğretme-öğrenme sürecine ilişkin kazanımlara uygun etkinliklere yer verilmesi, kullanılan yöntem ve tekniklerin çeşitliliği gibi 12 madde; ölçme ve değerlendirme boyutunda ise kullanılan ölçme değerlendirme yöntem, teknik ve araçlarının kazanımlara ve öğrenci düzeyine uygunluğu ile çeşitliliği biçiminde üç madde yer almaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri, Ankara Üniversitesi Etik Kurul onayı ve MEB'den araştırma izni alındıktan sonra 2017-2018 ve 2018-2019 eğitim-öğretim yıllarında eşzamanlı olarak toplanmıştır. Veri toplama sürecinde ilk olarak 2018 ilkokul ve ortaokul Türkçe dersi öğretim programı, geliştirilen öğretim programı değerlendirme formuna göre araştırmacılar tarafından analiz edilmiştir. Bu süreçte çevrimiçi anket ise Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından öğretmenlere gönderilmiştir. Ayrıca MEB İl Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından da anket duyurularak gönüllü öğretmenler tarafından yanıtlanmıştır. Bu uygulama 8 Eylül 2018 ve 20 Haziran 2019 tarihleri arasında tamamlanmıştır.

Doküman analizi ve anket uygulaması devam ederken 11-14 Eylül 2018 tarihleri arasında 12 ilde gerçekleştirilen ilçe zümre başkanları toplantıları sırasında görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu illerden Hatay'da odak grup görüşmesi için yeterli sayıda gönüllü katılımcıya ulaşılamadığından birebir görüşme yapılmıştır. Görüşme öncesinde, yapılan araştırmanın amacına yönelik öğretmenlere bilgi verilmiş ve gönüllü katılım onayı alınmıştır.

Görüşmelerin ardından 12 Aralık 2018-11 Ocak 2019 tarihleri arasında Ankara ilinin Altındağ, Çankaya ve Mamak ilçelerinde yer alan üç ilkokul ve üç ortaokulun Türkçe derslerinde, her okulda iki saat olmak üzere toplam 12 saat sınıf içi gözlem yapılmıştır. Gözlem öncesinde öğretmene, araştırmanın amacına ilişkin bilgi verilmiş ve gönüllü katılım onayı alınmıştır. Araştırmacılar tarafından gözlem sürecinde ayrıntılı biçimde betimsel notlar alınarak herhangi bir veri kaybı yaşanmaması için önlem alınmıştır. Bu süreçte gözlemcinin dersin akışını bozmadan gözlem sürecini yürütmesine dikkat edilmiştir.

Araştırmanın nitel verilerinin toplanması sürecinde araştırmacılar, katılımcı olmayan bir rol üstlenmiştir. Alandan elde edilen veriler doğrultusunda fotoğrafın olduğu gibi yansıtılması araştırmanın güvenilirliği açısından önemli (Yıldırım ve Şimşek, 2016) görülerek görüşme ve gözlem sürecini bizzat yürüten araştırmacılar, kendi düşünce, algı ve yorumlarını verilere yansıtmamış, öğretmenlerin görüş ve davranışlarını samimi olarak paylaşmalarını teşvik etmişlerdir. Araştırma verileri, program geliştirme ve Türkçe eğitimi alanı uzmanı olmaları nedeniyle bizzat araştırmacılar tarafından toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Karma yöntem araştırmalarında, nicel ve nitel boyutta toplanan verilerin bütünleştirilmesi için farklı yaklaşımlar kullanılabilir (Creswell, Plano Clark, Gutmann ve Hanson, 2003). Bu araştırmada, nicel ve nitel boyutlarda ayrı ayrı yürütülen veri analiz süreçleri sonucunda elde edilen bulguların yorumlama ve tartışma aşamasında bütünleştirildiği bir yaklaşım benimsenmiştir.

Çevrimiçi anketle elde edilen nicel verilerin analizinde betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Anket maddelerinin analizinde 1-3. dereceler olumsuz, 4. derece kararsız, 5-7. dereceler ise olumlu görüş olarak yorumlanmıştır. Her maddeye öğretmenlerin katılım durumlarına ilişkin yüzde hesaplaması yapılmıştır. Maddeler ve maddelere ilişkin öğretmenlerin katılım oranları tablolarda sunulmuştur.

Doküman analizi, odak grup görüşmeleri ve sınıf içi gözlemle ulaşılan nitel veriler tündengelim yaklaşımıyla tematik olarak analiz edilmiştir. Öğretim programı değerlendirme formunda yer alan ölçütler, nitel veri toplama araçlarına da yansıtılmış ve dolayısıyla veri analizi sürecinin de temelini oluşturmuştur. Bu bağlamda verilerin analizinde altı tema altında elde kodlama yapılmıştır: Öğretim programının genel özellikleri, kazanımlar, içerik, öğretme-öğrenme süreci, ölçme ve değerlendirme, öğretim programından yararlanma durumu. Değerlendirme formunda yer alan ihtiyaç analizi, programın gerekçesi, programın felsefesi ve amaçları gibi ölçütler “öğretim programının genel özellikleri” teması altında kodlanmıştır. “Öğretim programından yararlanma durumu” teması ise önceden belirlenmemiş olup görüşmelerde ortaya çıkmıştır. Etik ilkeler çerçevesinde gözlemlerin yürütüldüğü okullara ve görüşme yapılan öğretmenlere kodlar verilmiştir. Belirlenen kodlar, görüşme ve gözlem sürecinden doğrudan alıntılar yapılırken kullanılmıştır.

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirliğe ilişkin süreçlerin sunulmasında aktarılabirlik, inandırıcılık ve tutarlık başlıklarının ele alındığı bilinmektedir (Merriam, 2013). Yıldırım ve Şimşek (2016) aktarılabirlik için amaçlı örnekleme ve ayrıntılı betimleme tekniklerinin önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bu çalışma kapsamında aktarılabirlik başlığı için çalışma gruplarının belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden yararlanıldığı belirtilebilir. Böylece çalışmanın amacına uygun ve derinlemesine verilerin elde edilmesi süreci desteklenmiştir. Ayrıca veri toplama araçlarının geliştirilmesi, verilerin toplanması ve analizi süreçleri de ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Nitel araştırmalarda ele alınan inandırıcılık başlığı ise iç geçerlik kavramını açıklamaktadır (Merriam, 2013). Çalışmada inandırıcılığın sağlanması için ise farklı yöntemler (odak grup görüşmesi ve gözlem) kullanılmış ve bu yöntemlerle elde edilen bulguların birbirini destekleyen yanlarına ayrıntılı olarak yer verilmiştir. Ayrıca çalışmadaki veri toplama süreçleri ile verilerin analizine ilişkin tüm süreçler uzman incelemesi denetiminde gerçekleştirilmiştir. Son olarak tutarlık başlığının da nitel araştırmalar için güvenilirlik yerine önerildiği ve bu bağlamda elde edilen bulgularla sonuçların tutarlı olmasına vurgu yapıldığı bilinmektedir (Merriam, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Çalışma kapsamında da bulgular ayrıntılı biçimde sunulurken görüşme ile gözlem verilerinden doğrudan alıntılar verilmiş ve tartışma bölümünde ise elde edilen sonuçlar alanyazın desteği ile açıklanmıştır.

Creswell ve Plano-Clark (2011/2015), karma yöntem araştırmalarında verileri birleştirmede olası geçerlik tehditlerine yönelik bazı stratejiler önermektedir. Bu stratejilerden yararlanarak araştırmada evrene genelleme amacı güdülmemekle birlikte genele ait bilgileri ortaya koymak amacıyla İBBS Düzey 1'e göre 12 istatistiki bölgeyi temsil eden birer il belirlenmiş, sonrasında her bir ilden mümkün olduğunca çok sayıda öğretmene ulaşılarak anket ve odak grup görüşmeleri ile veri toplanmıştır. Böylece iki farklı yöntemde aynı evrenden örneklem oluşturulmuştur. Öte yandan, araştırmada hem veri kaynakları hem de veri toplama yöntemleri çeşitlendirilerek öğretim programı dokümanı ve programın uygulayıcıları olan öğretmenlerden doküman analizi, anket, görüşme ve gözlem yöntemleri kullanılarak veri toplanmıştır. Veri toplama süreci eş zamanlı olarak gerçekleştirilmiş ve olası taraflılık oluşturma sorunu önlenmiştir. Toplanan verilerin gösteriminde tutarlığı sağlamak amacıyla önceden oluşturulmuş, ayrıntılı bir kavramsal çerçeveye bağlı kalınarak araştırmada geliştirilen öğretim programı değerlendirme formunda yer alan ölçütler hem veri toplama araçları hem de veri analizi sürecinin temelini oluşturmuştur. Temalara ilişkin çeşitli veri kaynakları ve yöntemlerinden elde edilen bulgular, birbiri ile karşılaştırılarak sunulmuş ve yorumlanmıştır. Ayrıca araştırmada yer alan tüm araştırmacıların veri analizi sürecine dahil olması, uzlaşma noktalarının sağlanması ve birbirini teyit etmesine özen gösterilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın alt amaçları kapsamında 2018 Türkçe dersi öğretim programının kazanımlar, içerik, öğretme-öğrenme süreci, ölçme ve değerlendirmeden oluşan dört ögesinin ve genel özelliklerinin değerlendirilmesine yönelik doküman incelemesi, anket, görüşme ve gözlem yoluyla elde edilen bulgular bütünleştirilerek sunulmuştur. Ele alınan her başlıkta öncelikle araştırmacıların değerlendirmesine, ardından öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Sonrasında bu görüşlere koşut olarak öğretim programının uygulamaya yansımalarına ilişkin ders gözlemlerinden elde edilen bulgular sunulmuştur. Bu yaklaşımın birbirini destekleyen ya da desteklemeyen bulguların aynı başlık altında ele alınıp bütüncül bir karşılaştırılma yapılması açısından önemli olacağı düşünülmektedir. Alanyazında yaygın olarak benimsenen bir yaklaşıma uygun olarak öğretim programının her ögesine ilişkin nitel ve nicel bulgular art arda sunulmuş, ardından bu bulguların birbirini nasıl doğruladığı veya çürüttüğü açıklanmıştır (Creswell ve Plano-Clark, 2011/2015). Bulgularda yer alan son başlıkta ise değerlendirme ölçütlerinin dışında olup görüşmelerde ortaya çıkan "öğretim programından yararlanılma durumu" temasına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Öğretim Programının Genel Özelliklerinin Değerlendirilmesi

2018 Türkçe dersi öğretim programının genel özellikleri kapsamında, ihtiyaç analizi yapıp yapılmadığı, programın hangi gerekçelerle hazırlandığı, felsefesi ve amaçlarının neler olduğu soruları yanıtlanmıştır. Bu bağlamda öğretim programının giriş kısmında verilen genel bilgilerin ardından güncellenme sürecinde izlenen aşamaların sıralandığı görülmektedir. Yurt içi ve yurt dışında yapılan akademik çalışmaların, uygulayıcıların çeşitli yöntemlerle alınan görüşlerinin ve çeşitli raporların incelenmesiyle ortaya konan ihtiyaçlar doğrultusunda güncellemeye gerek duyulduğu belirtilmektedir. Öğretim programının felsefesine ilişkin ise programda doğrudan bilgi verilmemiştir. Ancak MEB tarafından hazırlanan tüm öğretim programlarının perspektifi başlığı altında şu ifadelere yer verilmiştir: "Eğitim sistemimizin temel amacı değerlerimiz ve yetkinliklerle bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip bireyler yetiştirmektir. Bilgi, beceri ve davranışlar öğretim programlarıyla kazandırılmaya çalışılırken değerlerimiz ve yetkinlikler bu bilgi, beceri ve davranışların arasındaki bütünlüğü kuran bağlantı ve ufuk işlevi görmektedir" (MEB, 2018, s. 4).

Öğretim programlarında yer alan kök değerler "adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik"; yetkinlikler ise "anadilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, inisiyatif alma ve girişimcilik ile kültürel farkındalık ve ifade" olarak belirtilmiştir. Özel amaçlar başlığı altındaki açıklamalara bakıldığında ise Türkçe dersi öğretim programında;

- dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi,
- 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 sağlanmasının amaçlandığı belirtilmiştir (MEB, 2018, s. 6).

Çalışma kapsamında 2018 Türkçe dersi öğretim programının ele alınan ilk boyutu olan genel özelliklere yönelik anket maddelerine öğretmenlerin vermiş oldukları yanıtlar ise Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. 1. ve 5. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programının Genel Özellikleri Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Katılma Düzeyi		0	1	2	3	4	5	6	7
Anket Maddeleri	Sınıf	%	%	%	%	%	%	%	%
Öğretim programının genel özelliklerinin ve anlayışının Türk Milli Eğitiminin amaçlarına uygun olma durumu	1	2.5	1.2	6.1	9.8	18.4	17.8	19.0	25.2
	5	0.7	1.1	3.6	9.0	10.8	20.4	24.6	29.8
Öğretim programının genel özelliklerinin ve anlayışının Türk Milli Eğitiminin ilkelerine uygun olma durumu	1	3.1	0.6	6.1	7.4	19.6	20.2	19.1	23.9
	5	0.2	1.3	3.6	8.3	10.1	19.3	27.4	29.8
Branşınızın öğretim programında benimsenen perspektife uygun olma durumu	1	0.6	1.2	6.1	9.2	11.0	17.2	26.5	28.2
	5	0.0	1.1	2.9	10.5	12.6	21.3	26.9	24.7
Belirlenen değerlerin öğrenci özelliklerine göre oluşturulma durumu	1	0.6	2.5	6.7	14.7	12.3	23.3	22.1	17.8
	5	0.0	2.7	4.9	13.9	15.7	24.0	20.9	17.9
Belirlenen değerlerin konu alanı ile örtüşme durumu	1	0.5	1.2	3.7	15.3	16.0	23.9	22.1	17.2
	5	0.0	1.8	3.8	11.7	13.9	22.9	26.8	19.1
Belirlenen becerilerin öğrenci özelliklerine göre oluşturulması durumu	1	0.6	3.1	8.6	12.8	17.2	22.1	17.8	17.8
	5	0.0	3.4	7.0	14.1	18.2	19.1	21.4	16.8
Belirlenen becerilerin konu alanı ile örtüşme durumu	1	0.6	1.8	6.1	12.9	17.8	21.5	20.3	19.0
	5	0.0	2.0	4.9	12.1	15.2	22.4	24.6	18.8

Tablo 5 incelendiğinde, anket verileri doğrultusunda Türkçe dersi öğretim programının genel özellikleri boyutuna ilişkin öğretmenlerin çoğunluğunun olumlu görüş bildirdiği görülmektedir. Benzer biçimde odak grup görüşmelerinden elde edilen bulgularda da öğretmenlerin programın genel özelliklerinin uygunluğuna yönelik belirlemeleri bulunmaktadır.

"Değerler eğitimini uygulama güzel oluyor Türkçe dersinde. Evet, onu hani günlük hayata yönlendirebilmek videolarla, görsellerle ve onu vurgulamak güzel oluyor. Programda yer alması hani biraz daha zorlayıcı hale getiriyor. Bizleri teşvik edici oluyor." (Eskişehir-Ö₁)

"Mesela dört tane temel beceri var, dinleme ve okuma gibi bunların açıklamalarını tek tek yazmış. Bu gerçekten çok faydalı oluyor o konuda. Ben beğeniyorum. Bir de şey hoşuma gidiyor benim 2005 eğitim ve öğretim programına baktığımızda çok kalındı, çok detaylıydı. Sadeleştirmeye yönelik bir çalışma yapılmış, ne kadar hoş, ince ve o kadar ayrıntıya girmeden bir eğitim öğretim programı öğretmenler için daha açıklayıcı olur." (Gaziantep-Ö₂)

"Örtüşüyordu. Yıllardan beri örtüşüyor, zaten bu uzun bir deneyimin sonucunda yani hazırlanmış bir program olduğu için o şeyde pek fazla bir sıkıntı yok, genel amaçlarda. Zaten o genel amaçları özele indirmede, önemli olan özele indirmede." (Sivas-Ö₃)

Türkçe dersi öğretim programının genel özelliklerine ilişkin öğretmenler olumlu görüşlerini sunarken özellikle uygulama açısından, bu özelliklerin öğrenciye yansıtılması süreçlerinde yetersiz kalındığına yönelik belirlemelerinin olması da dikkat çekicidir. Ayrıca öğretim programında genel

özellikler açısından önemli bir değişiklik yapılmadığını, programın önceki programlara göre kısaltılmış bir biçimde sunulduğunu, programda belirtilen değerlerin Türkçe dersinin yapısı gereğince metinler üzerinden ancak öğrencilere duyumsatılabileceğini ve bu bağlamda ders kitaplarındaki metinlerin niteliğinin ayrı bir önem kazandığını belirten öğretmenlerin görüşlerine de aşağıda yer verilmiştir.

"Ben hiç büyük bir değişiklik görmedim. ... İndirdim programı, tekrar okudum yani. Baktım çok bir şey yok. Sadece dediğim gibi konu boyutunda, o sınıf düzeyindeki konu oraya aktarılmış, çok özetlenmiş, bir araya getirilmiş. Cümleler değişmiş olabilir ama cümlenin ana fikri aynıysa ben bunu çok büyük bir değişiklik olarak görmüyorum. ... Kök değerler. Şimdi o değerler zaten vardı. Sadece kök değerler adı altında ismi değişti dediğim gibi, içerik aynı. ... Başka kök değerleri nasıl vereceksiniz ile ilgili bir şey yok. Sadece metinler aracılığıyla yapabiliriz, tartışarak, fikirlerini alarak. Yine her şey metinlerde kilitleniyor işte. Güncellenen metinlere ihtiyacımız var. Orada hep şey diyor ama işte Türk ve dünya edebiyatında tanınmış, isim yapmış vs. Tamam, zaten öyle ama biraz da güncelliğe hitap eden, yani günümüz çocuklarına hitap eden yazarlara da ihtiyacımız var işte." (Malatya-Ö3)

"Mesela vatanseverlik değeri, tüm ortaokul için iki metin üzerine kurulu. Forsa ve Eskici. İki tane metin üzerinden veriliyor bu değer. İki metin üzerinden verilemez yani bence. Hep aynı. Sadece iki metin mi var bu değeri yansıtan? Çocuk bunu içselleştiremiyor. Forsa gibi gidip bir yerde savaşın mı bu çocuk? Ya da Eskici gibi başka bir ülkeye gittiğinde vatanını mı özlesin? Çocuğun içselleştirebileceği, yeri geldiğinde vatanseverlik olduğunu algılasın daha iyi. Ders kitaplarındaki metinlerde bunun olması bence daha iyi olur diye düşünüyorum." (Trabzon-Ö1)

Türkçe dersi öğretim programının genel özellikleri açısından elde edilen bulgular birlikte ele alındığında, öğretmenlerin olumlu görüşleri öne çıkmaktadır. Öğretmenlerin ifadeleriyle "genel amaçlar, açıklamalar, temel beceriler, değerler" olarak ele alınan programın genel özellikleri, öğretmenler tarafından her ne kadar uygun bulunsa da programda açıklanan bu belirlemelerin uygulanması sürecinde zorluk yaşadıklarını da belirttikleri görülmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin ders kitabındaki metinlere de değindiği ayrıca programdaki açıklamaların genel ifadeler içermesi ve önceki programlardan farklılaşmaması açılarından da eleştirildiği görülmektedir.

Öğretim Programının Kazanımlarının Değerlendirilmesi

2018 Türkçe dersi öğretim programı, öğrencilerin yaşam boyu kullanabilecekleri dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma ile ilgili dil becerilerini ve bilişsel becerileri kazanmaları, bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönden geliştirmeleri, etkili iletişim kurmaları, Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edinmelerini sağlayacak şekilde bilgi, beceri ve değerleri içeren bir bütünlük içinde yapılandırılmıştır (MEB, 2018). Bu amaçları gerçekleştirmek için belirlenen kazanımlar dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine göre gruplandırılmıştır. Kazanımlar dört temel dil becerisi bağlamında incelendiğinde (Tablo 6) daha çok okuma ve yazma becerisine odaklanıldığı görülmektedir. Konuşma becerisinin ise dikkat çekici biçimde dört temel beceri içinde en az ağırlık verilen beceri olduğu belirlenmiştir.

Tablo 6. 1-8. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programının Kazanımlarının Temel Dil Becerilerine Göre Dağılımı

Sınıf Düzeyi	1	2	3	4	5	6	7	8	Toplam		
Temel Dil Becerileri									f	%	
Dinleme	11	9	13	13	12	12	14	14	98	18.7	
Konuşma	4	4	6	6	7	7	7	7	48	9.2	
Okuma	19	19	28	37	34	35	38	35	245	46.8	
Yazma	13	14	17	22	16	14	17	20	133	25.4	
Toplam	f	47	46	64	78	69	68	76	76	524	
	%	9.0	8.8	12.2	14.9	13.1	13.0	14.5	14.5		100.0

Kazanımların dil becerilerine göre dağılımının yanı sıra bu çalışma kapsamında araştırmacılar, 1-8. sınıf Türkçe dersi öğretim programının kazanımlarını güncellenen Bloom Sınıflamasına göre bilişsel düzeyler açısından incelemiştir. Yapılan bu incelemede kazanımlardaki ifadelerle ilgili araştırmacılar ilgili kazanımın hangi bilişsel düzeyde yer aldığını kodlamıştır. Kodlamalar tüm araştırmacılar tarafından birlikte yapılarak görüş birliğine varılması sağlanmıştır. Tüm sınıf düzeylerindeki kazanımların bilişsel düzeylere göre kodlanmasının ardından güvenilirlik için araştırmacılar dışında üç program geliştirme uzmanının da ilgili kodlamaları incelemesi sağlanarak görüş birliğine varılmış biçimleri yansıtılmıştır. Bu bağlamda Tablo 7 incelendiğinde, öğretim programında bilişsel alanla ilgili 494 kazanımın olduğu ve bu kazanımların büyük çoğunluğunun (%73.9) anlama ve uygulama basamaklarında, sadece %26.1'inin analiz, değerlendirme ve yaratma basamaklarında yer aldığı görülmektedir. Bu bağlamda programda “okuma ve yazma kazanımlarının metin içi, metin dışı ve metinler arası okuma yoluyla anlam oluşturmayı sağlayacak ve birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar kazanımların yapısı ve hiyerarşisinin öğrencilerin temel dil becerilerinin yanı sıra üst düzey bilişsel becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayacak biçimde düzenlendiği” (MEB, 2018) vurgulanmasına rağmen üst düzey öğrenmelere yer verilme durumunun sınırlı olduğunu söylemek olanaklıdır. Öte yandan, sınıf düzeyi ilerledikçe analiz, değerlendirme ve yaratma basamaklarına yönelik kazanım sayısının görece olarak artış göstermesi ise olumlu bir bulgu olarak göze çarpmaktadır.

Tablo 7. 1-8. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programının Kazanımlarının Bilişsel Düzeylere Göre Dağılımı

Sınıf	Bilişsel Düzey							
	Hatırlama (f)	Anlama (f)	Uygulama (f)	Analiz (f)	Değerlendirme (f)	Yaratma (f)	Toplam (f)	
1	0	18	27	0	1	1	47	
2	0	14	16	4	1	6	41	
3	0	28	20	5	1	8	62	
4	0	22	14	7	3	9	55	
5	0	27	24	4	5	9	69	
6	0	28	19	7	5	9	68	
7	0	32	22	6	5	11	76	
8	0	32	22	7	5	10	76	
Toplam	f	0	201	164	40	26	63	494
	%	0.0	40.7	33.2	8.1	5.3	12.7	100.0

Öğretim programında “öğrencinin edindiği bir kazanımın, gelişimde başka bir alanı da etkileyeceğinin dikkate alınması” ve “öğrencilerin gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak dil bilgisi ve yazım kuralları ile ilgili kazanımların artan bir yoğunluk içinde ve aşamalı olarak yapılandırıldığı” (MEB, 2018) vurgulanmaktadır. Bu açıklamalara dayanarak programda öğrencinin gelişim özellikleri ve öğrenme düzeyine uygunluk ölçütlerinin dikkate alındığını söylemek olanaklıdır. Öte yandan her bir sınıf düzeyi için kazanımlara ayrılan sürelerle ilgili ise bir açıklama bulunmamaktadır.

Türkiye genelinde öğretmenlerin öğretim programının belirlenen ölçütlere uygunluğu konusundaki anket maddelerine verdikleri yanıtlar Tablo 8’de sunulmuştur. Tablo incelendiğinde, birinci ve beşinci sınıf Türkçe dersi öğretim programlarının kazanımlarının belirlenen ölçütlere %50’den fazla oranla uygun olduğu, olumsuz görüş bildirenlerin oranının da %10-30 aralığında olduğu görülmektedir.

Tablo 8. 1. ve 5. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programının Kazanımlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Katılma Düzeyleri		0	1	2	3	4	5	6	7
Anket Maddeleri	Sınıf	%	%	%	%	%	%	%	%
Öğretim programının genel amaçları ile kazanımlarının birbirleriyle tutarlılığı	1	0.0	1.2	6.7	11.7	8.0	22.1	33.7	16.6
Kazanımların öğretim programı perspektifi ile tutarlılığı	5	0.2	1.8	4.3	9.4	16.1	22.9	25.8	19.5
Kazanımların yaşamla ilişkilendirilme durumu	1	0.0	0.6	6.7	11.0	11.7	22.7	31.3	16.0
	5	0.0	2.0	4.5	8.5	16.4	24.0	26.2	18.4
Kazanımların öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun olma durumu	1	0.0	3.7	8.0	10.4	18.4	18.4	22.7	18.4
	5	0.0	2.9	6.1	12.1	16.4	22.1	23.1	17.3
Kazanımların öğrencilerin öğrenme özelliklerine uygun olma durumu	1	0.0	4.9	7.4	11.7	14.1	22.6	25.2	14.1
	5	0.0	3.1	6.1	11.7	16.1	23.6	23.3	16.1
Kazanımların öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor gelişimini destekleyecek bütünlükte olma durumu	1	0.0	2.5	10.4	13.5	16.0	18.3	22.1	17.2
	5	0.0	3.4	7.2	13.7	16.1	22.0	22.4	15.2
Kazanımların öğrenme düzeylerine göre dağılımı	1	0.6	3.1	9.2	16.6	11.7	21.4	24.5	12.9
	5	0.4	2.9	7.0	14.1	18.2	24.0	18.4	15.0
Kazanımlarda üst düzey öğrenmelere yer verilme durumu	1	0.6	2.5	8.6	11.7	15.3	25.1	17.8	18.4
	5	0.7	2.9	7.0	11.9	17.9	21.5	23.3	14.8
Kazanımların önerilen süre içerisinde kazandırılabilme durumu	1	0.6	3.7	9.2	9.8	19.6	20.9	19.6	16.6
	5	0.4	3.8	9.4	11.7	17.7	20.2	22.0	14.8
Kazanımların işlevselliği	1	1.2	6.1	7.4	11.0	13.6	23.9	22.1	14.7
	5	0.2	6.7	8.7	9.6	17.9	21.1	19.7	16.1
Kazanım ifadelerinin kazanım yazma ilkelerine uygun olma durumu	1	0.6	6.1	8.0	11.7	16.6	20.2	22.1	14.7
	5	0.0	3.4	8.3	14.6	14.8	21.3	23.5	14.1
Kazanım ifadelerinin kazanım yazma ilkelerine uygun olma durumu	1	1.2	3.7	8.0	6.7	17.2	18.4	27.0	17.8
	5	0.2	2.0	5.8	13.0	13.5	20.4	24.0	21.1

Odak grup görüşmelerinde “Öğretim programının hedef ve kazanımları ile ilgili olarak neler düşünüyorsunuz?” ana sorusu kapsamında yöneltilen alt sorulara verilen yanıtlar da genel olarak anket bulgularını destekler niteliktedir. Öğretmenler, kazanımların öğretim programının genel amaçlarına uygunluğu, önerilen süre içerisinde kazandırılabilme durumu, öğrencilerin gelişim özelliklerine uygunluğu, üst düzey öğrenmelere yer verme durumu, sıralanışı, dil becerilerine göre dağılımı konularında olumlu görüşlerini bildirmiştir.

“Genel amaçlara uygun bir şekilde hazırlanmıştı. Yani temel eğitimin, o Türk Milli Eğitiminin Temellerine uygun olduğunu ben gördüm.” (Sivas-Ö3)

“..... şunu söyleyebilirim zaman açısından çok bir sıkıntımız yok çünkü altı saat derse giriyorsunuz. Ekstra seçmelileriniz de oluyor. Onunla ilgili zaman anlamında bir sıkıntı olmaz.” (Hatay-Ö1)

“Ben de kazanımların öğrencilerin yaş düzeylerine, seviyesine göre uygun olduğunu gözlemledim. Öğrenciler yapabildikçe, onun hazzına vararak daha mutluluk ve biraz da özgüven duyarak okumaya daha kolay geçtiler. Ve bunun sonucunda da çocuklar kendilerini daha rahat ifade edebildiler.” (Malatya-Ö2)

“Mesela bir çocuğun bir konu üstüne yorum yapabilmesi, belli bir süre konuşabilmesi, bir kazanım bunu getiriyorsa bence üst düzeydir. Bu kazanımlarda mevcuttu, vardı yani.” (Gaziantep-Ö3)

“Biz zaten öncelikle 1. sınıfta bizim okulumuzun bulunduğu semt gereği anasınıfına gönderilemeyen öğrenciler de vardı ama başlangıçta zaten programın bunu destekleyen yapısı var. El, kas becerilerini geliştiren, önce yazıya hazırlayan çalışmalar vardı. Ondan sonra zaten

geçtik ses öğretimine, harf öğretimine. Destekleyen çalışmalar çok fazlaydı tabi ki.” (Malatya-Ö2)

“Bir de birinci sınıftan itibaren aşamalı geliyor, o da ayrıca güzel bir şey. Aşamalı olarak gelip basitten karmaşığa göre dediğimiz şeye göre gelmesi güzel.” (Gaziantep-Ö4)

Öte yandan, öğretmenlerin kazanımlara ilişkin bazı olumsuz değerlendirmeleri de olmuştur. Yapılan bu olumsuz değerlendirmelerde kazanımların öğrenci düzeyine uygunluğu, üst düzey öğrenmelere yer verilme durumu ve ifadelendirilmesi konusunda sorunlar olduğu belirtilmiştir. Bu bağlamda öğretim programında üst düzey öğrenmelere yönelik kazanım sayısının artırılması, kazanımların gözlenebilir-ölçülebilir davranışlar biçiminde ve kapsamı belirtilerek ifade edilmesi gerektiği öğretmenler tarafından vurgulanmıştır.

“Çocuklarda Türkçe dersinde yorumlama, muhakeme yapma, kıyaslama, eleştirme gibi kazanımların daha çok artırılması gerekiyor. Şu anki içerikleri yorumlaması için iyi düşünceleri, kelime haznelerinin gelişmesi gerekiyor.” (Eskişehir-Ö1)

“Özellikle bu sezdirilir, hissettirilir gibi kavramların yerine daha net kazanımların verilmesi gerekiyor.” (Hatay-Ö1)

“Mesela yazım kurallarını kavrar diyor ama bence yazım kuralları oldukça fazla. Bence bunu sınıflara bölmeleri gerekiyor.” (Malatya-Ö1)

Türkçe dersi öğretim programındaki kazanımlara ilişkin olarak elde edilen bulgular birlikte değerlendirildiğinde, çevrimiçi anket yanıtlarına göre olumlu bir durum ortaya çıkarken yapılan görüşmelerden elde edilen ve yukarıda örnekleri sunulan öğretmen görüşleri doğrultusunda kazanımların üst düzey öğrenme becerilerini destekleme, gözlemlenebilir davranışa dönük olarak ifade edilme gibi konularda önemli eksikliklerin de olduğu görülmektedir. Bu durum eksikliklerin giderilmesine yönelik öğretmenlerin sunmuş oldukları önerilerin dikkate alınmasının gerekliliğini açıkça göstermektedir.

Öğretim Programının İçeriğinin Değerlendirilmesi

2018 Türkçe dersi öğretim programının yapısı, kazanımlar ve kazanımların açıklamalarından oluşmaktadır. İçerik, öğretme-öğrenme süreci ve ölçme-değerlendirme öğelerine ilişkin ise programın uygulanması sırasında benimsenmesi beklenen yaklaşımlar açıklanmıştır. Bu bağlamda içerik ile ilgili olarak “Öğretim Programının Uygulanması” başlığı altında temalar, metin sayısı ve metin türlerine ilişkin açıklamalara yer verilmiş, ders kitaplarının hazırlanmasında bu açıklamaların dikkate alınması istenmiştir. Bu bağlamda Türkçe dersi öğretim programında her sınıf düzeyinde sekiz tema işlenmesi öngörülmektedir. Bu temalardan “Erdemler”, “Millî Kültürümüz”, “Millî Mücadele ve Atatürk” temalarının her sınıf düzeyinde işlenmesi zorunlu olup diğer temalar seçmelidir (MEB, 2018). Programda temaların altında verilen konu önerileri de Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. 1-8. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programının Tema ve Konu Önerileri*

Tema	Konu önerileri
Erdemler	Ahlak, alçak gönüllülük, azim, cömertlik, dayanışma, dostluk, dürüstlük, güven, iyilikseverlik, kardeşlik, merhamet, paylaşma, sabır, sadakat, saygı, sevgi, sılayırahim, vefa, vicdanlı olmak, yardımlaşma vb.
Millî Kültürümüz	Aile, bayrak, büyüklerimiz, dinî bayramlar, gelenekler, geleneksel sporlar, insan ilişkileri, kültürel miras, mekânlar, millî bayramlar, şehirlerimiz, sıra, tarihî mekânlar, tarihî şahsiyetler, tarihî eserlerimiz, Türkçe, vakıf kültürü, vatan, yurdumuz vb.
Millî Mücadele ve Atatürk	15 Temmuz, Atatürk, Çanakkale, cesaret, Cumhuriyet, fedakârlık, gazilik, İstiklâl Marşı, kahramanlık, Kut’ül Amare, millî egemenlik, millî irade, millî kimlik, millî mücadele, Sarıkamış Harekâtı, şehitlik, vatanseverlik vb.

Tablo 9. Devamı

Tema	Konu önerileri
Birey ve Toplum	Ana dili, adalet, barış, bireysel farklılıklar, çok dillilik, çok kültürlülük, dayanışma, devlet, dezavantajlı gruplar, empati, eşitlik, farklılıklara saygı, gurbet, haram, hayat becerileri, helal, hukuk, hükümet, iktidar, kardeşlik, kent kültürü, komşuluk ilişkileri, kul hakkı, kültürel farklılıklar, küreselleşme, medeniyet, meslekler, misafirperverlik, selamlaşma, siyaset, sosyal içerme, sosyokültürel farkındalık, toplumsal kurallar, vatandaşlık, zaman yönetimi vb.
Okuma Kültürü	Bilgi okuryazarlığı, çoklu okuryazarlık, dijital okuryazarlık, dil sevgisi, edebî şahsiyetler, e-kitap, eleştirel okuryazarlık, kitabevi, kitaplar, kütüphaneler, metinler arasılık, okuma alışkanlığı, okuma serüveni, okuma sevgisi, okur kimliği, sözlük kültürü, süreli yayınlar, teknoloji okuryazarlığı, yaratıcı okuma, yazılı kültür, z-kitap, z-kütüphane vb.
İletişim	Aile iletişimi, bilgi iletişimi, diğer canlılarla iletişim, etkili iletişim, iletişim becerileri, insanlarla iletişim, kitle iletişim araçları, komşuluk, kültürel iletişim, kültürler arası iletişim, medya okuryazarlığı, öğrenci hareketliliği, öğrenci öğretmen iletişimi vb.
Hak ve Özgürlükler	Bireysel haklar, birinci kuşak haklar, çocuk hakları, demokrasi, din ve vicdan özgürlüğü, düşünce özgürlüğü, eğitim hakkı, engelli hakları, eşitlik, haberleşme özgürlüğü, hakkını savunma, hasta hakları, hayvan hakları, ifade özgürlüğü, ikinci kuşak haklar, inanç hakkı, insan hakları, kişi dokunulmazlığı, merhamet, özel hayatın gizliliği, özgürlükler, seyahat özgürlüğü, temel hak ve özgürlükler, toplumsal cinsiyet adaleti, toplumsal cinsiyet eşitliği, yaşama hakkı vb.
Kişisel Gelişim	Başarı, beceri, çalışkanlık, çatışma yönetimi, empati, girişimcilik, karar verme, kendini tanıma, kişilik tipleri, meslek seçimi, motivasyon, öğrenmeyi öğrenme, olumlu düşünme, öz denetim, öz eleştiri, öz güven, öz saygı, sorumluluk, sosyal gelişim, yetenek, yeterlilik, zaman yönetimi vb.
Bilim ve Teknoloji	Bilim insanları, bilim okuryazarlığı, bilişim okuryazarlığı, etik, girişimcilik, haberleşme, hayal gücü, iletişim, keşif ve icatlar, matematik okuryazarlığı, merak duygusu, olay, olgu, patent, sosyal medya, tasarım, teknoloji, telif, ulaşım, yenilikçilik vb.
Sağlık ve Spor	Adil oyun, beden eğitimi, beden sağlığı, beslenme, centilmenlik, dengeli beslenme, hareketlilik, hastalıklardan korunma, ilaç kullanımı, ilk yardım, öz bakım, ruh sağlığı, sağlıklı beslenme, sağlıklı yaşam, spor kültürü, sportmenlik, temizlik, uyku vb.
Zaman ve Mekan	Çevremiz, evimiz, geçmiş şimdi gelecek, gezginler, odamız, okulumuz, şehirler, sınıfımız, ülkeler vb.
Duygular	Bağışlama, beğenme, duygu yönetimi, heyecan, kaygı, kıskançlık, korku, mutluluk, özlem, sevgi, sitem, takdir etme, umut, üzüntü, veda, yalnızlık vb.
Doğa ve Evren	Bitkiler, canlılar, çevre, çevrenin korunması, doğa, doğa olayları, doğal afetler, dünya, evren, gece, gezegenler, gündüz, hayvanlar, iklim, kar, manzaralar, mevsimler, renkler, uzay, yağmur, yeryüzü, yıldızlar, zaman bilinci vb.
Sanat	Afiş, bale, cilt, söz sanatları, ebru, edebiyat, estetik, estetik duyarlılık, festival, fotoğraf, gala, geleneksel sanatlar, gölge oyunu, grafik, grafiti, heykel, mimari, minyatür, müzik, opera, özgünlük, pandomim, peyzaj, resim, seramik, sinema, tezhip, tiyatro, yenilikçi düşünme vb.
Vatandaşlık	Adalet, alın teri, çalışma, emek, eşitlik, göç, göçmenlik, görev bilinci, hukukun üstünlüğü, iş birliği, mültecilik, özgürlük, paylaşma, sorumluluk, üretme, vergi bilinci vb.
Çocuk Dünyası	Çocuk kültürü, çocuk müzesi, dijital oyunlar, eğlence, geleneksel çocuk oyunları, hayal, hobiler, keşif, lunapark, merak, mizah, okul, oyun, oyuncak, rüya, sokak oyunları vb.

*Milli Eğitim Bakanlığı 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programının 16. ve 17. sayfalarından doğrudan alınmıştır.

Tablo 9’da görüleceği üzere Türkçe dersi öğretim programının uygulanması sürecinde 16 tema önerilmektedir. “Erdemler”, “Millî Kültürümüz”, “Millî Mücadele ve Atatürk” temalarının dışında kalan beş temanın ve konuların seçimleri ise ders kitabı yazarlarına bırakılmıştır. Temalar ve konu örnekleri incelendiğinde içeriğin ağırlıklı olarak değer ve kültür üzerine yoğunlaştığı söylenebilir. Ders kitaplarında yer alacak metinlere ilişkin ise şu koşulların dikkate alınması beklenmektedir:

- Tüm sınıf düzeylerinde sekiz tema ve her temada dört metin kullanılacaktır. Bu metinlerin üçü okuma, biri dinleme/izleme metnidir. Böylece kitap bütününde toplamda 32 okuma ve dinleme/izleme metni kullanılacaktır.
- Her sınıf düzeyinde temalara uygun ve eşit dağılım olması kaydıyla sekiz serbest okuma metnine yer verilmelidir. Bu metinlerle beraber ders kitabında toplamda 40 metin yer alacaktır.
- Metin türleri üç ana biçim altında toplanmıştır: Bilgilendirici, hikâye edici, şiir. Belirtilen metin sayıları içinde kalmak kaydıyla hangi temada, hangi metin türlerinin yer alacağı ders kitabı yazarının/yazarlarının tercihine bağlıdır. Metin türlerinin dengeli dağılıp dağılmadığı metin biçimlerine göre belirlenecektir. Örneğin “Bilim ve Teknoloji” temasında bilgilendirici metin daha fazla olabilir. Başka bir temada ise şiir türündeki metinlere daha fazla yer verilebilir. Ancak ilke olarak metin türlerinin temalar arasında, kitap bütününde dengeli bir şekilde dağılımının sağlanması esastır (MEB, 2018, s. 17-18).

Öğretim programında ayrıca sınıf düzeylerine göre önerilen metin türleri de verilmekte (Tablo 10) ve metin türlerinin düzenlenmesinde kazanımlarla ilişki kurulması gerektiği vurgulanmaktadır. Tablo 10 incelendiğinde, içerikte çeşitliliğe yer vermenin önemsendiği ve bu süreçte bir seçim olanağının sadece ders kitabı yazarlarına sunulduğu görülmektedir.

Tablo 10. 1-8. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programında Sınıf Düzeylerine Göre Önerilmiş Olan Metin Türleri**

Sınıf		1	2	3	4	5	6	7	8	
Bilgilendirici Metinler	Anı		+	+	+	+	+	+	+	
	Biyografiler, Otobiyografiler							+	+	
	Blog						+	+	+	
	Dilekçe						+	+	+	
	Efemera ve Broşür (<i>liste, diyagram, tablo, grafik, kroki, harita, afiş vb. karma içerikli metinler</i>)		+	+	+	+	+	+	+	
	e-posta			+	+	+	+	+	+	
	Günlük		+	+	+			+	+	
	Haber Metni, Reklam		+	+	+	+	+	+	+	
	Kartpostal		+	+	+					
	Kılavuzlar (<i>kullanım kılavuzları, tarifname, talimatnameler vb.</i>)		+	+	+	+	+	+	+	
	Gezi Yazısı							+	+	+
	Makale / Fıkra / Söyleşi /Deneme						+	+	+	+
	Mektup						+	+	+	+
	Özlü Sözler (<i>atasözü, deyim, duvar yazıları, döviz vb.</i>)		+	+	+	+				
	Özlü Sözler (<i>vecize, atasözü, deyim, aforizma, duvar yazıları, motto, döviz vb.</i>)						+	+	+	+
	Sosyal Medya Mesajları					+	+	+	+	+
	Hikâye Edici Metinler	Çizgi Roman		+	+	+	+	+	+	+
Fabl			+	+	+	+	+	+	+	
Hikâye			+	+	+	+	+	+	+	
Karikatür			+	+	+	+	+	+	+	

Tablo 10. Devamı

Sınıf		1	2	3	4	5	6	7	8
Metin Türleri									
	Masal / Efsane / Destan	+	+	+	+	+	+	+	+
Hikâye Edici	Mizahi Fıkra	+	+	+	+	+	+	+	+
Metinler	Roman				+	+	+	+	+
	Tiyatro	+	+	+	+	+	+	+	+
Şiir	Mani / Ninni	+	+	+	+				
	Şarkı / Türkü	+	+	+	+	+	+	+	+
	Şiir	+	+	+	+	+	+	+	+
	Tekerleme / Sayışmaca / Bilmecce	+	+	+	+				

***Milli Eğitim Bakanlığı 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programının 18. sayfasından doğrudan alınmıştır.*

Öğretim programında içeriğe yer verilmediği için öğretmenlerin belirlenen ölçütlere ilişkin görüşleri alınarak uygulanan programın içeriği değerlendirilmiştir. Bu bağlamda anket aracılığıyla elde edilen bulgular (Tablo 11) öğretmenlerin programın içeriğine yönelik çoğunlukla olumlu görüşe sahip olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda öğretmenler içeriğin kazanımlarla tutarlı olduğu, öğrencilerin gelişim ve öğrenme özelliklerine uygun olduğu, gerçek yaşamla ilişkili olduğu, ders içindeki ve dersin ilerleyen sınıflardaki sıralanışının uygun olduğu yönünde anket maddelerini yanıtlamışlardır.

Tablo 11. 1. ve 5. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programının İçeriğine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Katılma Düzeyleri		0	1	2	3	4	5	6	7
Anket Maddeleri	Sınıf	%	%	%	%	%	%	%	%
Öğrenme alanı, ünite, konu ve kavramların kazanımlarla tutarlı olma durumu	1	0.6	2.5	5.5	11.0	15.3	20.9	25.2	19.0
	5	0.0	1.8	5.2	9.2	14.8	24.6	26.0	18.4
Öğrenme alanı, ünite, konu ve kavramların öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun olma durumu	1	0.6	2.5	9.2	11.0	17.2	17.2	27.0	15.3
	5	0.0	1.6	7.0	10.1	16.4	25.2	24.2	15.5
Öğrenme alanı, ünite, konu ve kavramların öğrencilerin öğrenme özelliklerine uygun olma durumu	1	0.6	1.8	9.2	14.7	16.0	17.2	25.2	15.3
	5	0.0	2.0	6.1	11.4	17.0	24.1	22.4	17.0
Öğrenme alanı, ünite, konu ve kavramların kazandırılması gereken çağdaş bilimsel bilgiyi kapsama durumu	1	0.6	3.7	8.6	10.4	17.2	19.0	23.9	16.6
	5	0.0	3.8	6.7	9.2	13.9	25.2	24.2	17.0
Öğrenme alanı, ünite, konu ve kavramların ders içindeki sıralanışının öğrenci özelliklerine uygun olma durumu	1	0.6	3.7	6.7	12.3	14.7	21.5	24.5	16.0
	5	0.2	3.1	6.3	12.1	15.7	23.6	24.0	15.0
Öğrenme alanı, ünite, konu ve kavramların dersin ilerleyen sınıf düzeyindeki sıralanışının öğrenci özelliklerine uygun olma durumu	1	1.2	3.7	8.0	12.9	16.0	19.0	22.6	16.6
	5	0.2	2.7	6.7	12.1	13.9	23.3	24.7	16.4
Öğrenme alanı, ünite, konu ve kavramların gerçek yaşamla ilişkilendirilme durumu	1	0.6	4.3	8.6	13.5	14.7	19.6	22.7	16.0
	5	0.0	3.1	7.8	13.0	13.0	24.0	24.0	15.1
Ön koşul öğrenmeler açısından öğrenme alanı, ünite, konu ve kavramların ders içindeki sıralanışının uygun olma durumu	1	0.6	5.5	4.9	12.9	16.0	18.4	26.4	15.3
	5	0.0	2.2	6.3	12.6	16.4	21.2	25.8	15.5
Ön koşul öğrenmeler açısından öğrenme alanı, ünite, konu ve kavramların dersin ilerleyen sınıflardaki sıralanışının uygun olma durumu	1	0.6	5.5	5.5	13.5	14.1	17.2	27.0	16.6
	5	0.0	2.2	7.4	11.2	16.6	20.6	25.4	16.6

Odak grup görüşmelerinde ise içeriğe ilişkin olarak öğretmenlerin hem olumlu hem de olumsuz değerlendirmelerde buldukları görülmektedir. Anket sonuçlarını destekleyici biçimde olumlu görüş bildiren öğretmenler, kullanılan ders kitaplarının yani içeriğin öğrencilerin düzeyine uygun, öğrenciler için ilgi çekici, günlük yaşamla ilişkili ve öğrencilerin gereksinimlerine uygun olduğunu belirtmişlerdir.

“Öğrencinin seviyesine uygundu. Bizim verebileceğimiz ya da öğrencinin daha rahat alabileceği bilgilerden oluşmuştu.” (Sivas-Ö3)

“Öğrenci seviyesine daha uygun. İşte mesela İskender Pala'nın metni var. Kendisi benim fakültede de öğretmenimdi. Daha edebi, çocuklara daha hitap edebilen. İşte Barış Manço gibi daha bizim kültürümüze uygun metinler seçildi.” (Samsun-Ö1)

“Bence beşinci sınıf kitapları, geçen sene altıncı sınıflara da girdim, hayata daha yakın. Yani çocuklara bir hayal, hedef koyma noktasında daha böyle, mesela Aziz Sançar vardı. Kendilerine yakın isimleri koyarak ya da Oktay Sinanoğlu, onları tanıyarak mesela bir hedef ve hayal belirleme noktasında hayata daha yakın. Kültürümüzden daha fazla milli kahramanlara yer verilmiş.” (Gaziantep-Ö3)

“Birçok metin çok eğlenceli. Kendi hayatlarında görebilecekleri, duyabilecekleri, yaşayabilecekleri şeyler veyahut merak duyabilecekleri, mesela bir bilim insanının uzaydaki yaşantısıyla ilgili bilgiler çok eğlenceliydi yahut soslu bir makarna tarifi. Sonra gidip hepsi evde yapmak istedi. Günlük hayatla ilişkilendirilebilir şeyler.” (Sivas-Ö7)

Olumsuz değerlendirmeler kapsamında ise içeriğin öğrenci düzeyine uygun olmadığını düşünen öğretmenler, öğrencilerin yaşlarının küçük olması, konuların öğrenci için soyut kalması, metinlerin uzun olması gibi nedenlerle içeriğin anlaşılmasında zorluk yaşandığını belirtmiştir.

“Öğrenciler erken başladığı için bir şeyi kavrama olayı düştü. Önceden iki saatte anlattığım konuyu bir haftada zor anlatır oldum... Ya programı yetiştiremeyeceğiz, bunun hesabını vereceğiz ya da hızlı hızlı gideceğiz, bir şeyi yarım yamalak vereceğiz. Hepimiz bunun endişesini yaşıyoruz. O yüzden öğrenci tam hazır değil.” (Eskişehir-Ö6)

“Bir ikincisi mesela Türkçe ders kitaplarında metinlerin çok uzun olduğu. Çocuk metni okurken metin baş, gelişme sonuçla bir bağlantı kuramıyor. Niye? Okumaya yeni geçmiş, heceleyerek okuyor. Onun için de Türkçe kitaplarındaki metin çok uzun olduğu için bu sefer kendimiz internet üzerinde veya başka kaynak kitaplarda küçük metinler buluyoruz. Yani biz eğitimde müfredatın dışına da zaman zaman çıkıyoruz. Çıkıyoruz değil.” (Malatya-Ö1)

“6. sınıflardaki kök konusu 5. sınıflara gelmişti. Mesela o konu soyut olduğu için yaşları küçük olduğu için zor anlıyorlar, o da bizi epey oyalıyor. Epey ders harcama gerekiyor.” (Eskişehir-Ö1)

“Çocukların seviyesini dikkate almadan kesinlikle hazırlanıyor hem etkinlikler hem de program.” (Malatya-Ö2)

Bir başka eleştiri konusu ise programların yenilenmesine rağmen içeriğin genellikle aynı kalması, sadece sıralanışı ile ilgili olarak sınıf düzeyleri arasında değişiklik yapılması ve konuların birbirini tamamlayıcı şekilde ardışık ilerlememesi olmuştur.

“Sürekli şu sınıf düzeyinde şu konu, o oradan çıkarılıyor, buraya ekleniyor. Neden sadece programdaki tek şey bu? Yani yenilenme olduğu zaman sadece sınıf düzeyinde işlenmesi gereken konularda bir değişiklik oluyor.” (Malatya-Ö3)

“Benim Türkçede gördüğüm mesela en yanlış şey, benim devlette 5. yılını başlayacak her yıl mesela aynı sınıflarda aynı metinler. Ben bile okurken zorlanıyorum.” (Samsun-Ö1)

“Bölüm bölüm veriyor, mesela virgülün bir yerde bir özelliğini veriyor, 10 konu sonra başka bir özellik. Darmadağınık oluyor yani.” (Malatya-Ö2)

“5. sınıfta bir konu anlatılıyorsa altıda, yedide bir değişiyoruz, konu sekize kalıyor. Aradan da zaman geçtiği için eğer üzerinde fazla durulmuyorsa, ayrıntılı işlenmiyorsa çocuklar unutabiliyor.” (İstanbul-Ö7)

Türkçe dersi öğretim programının içeriğine ilişkin elde edilen bulgular, çevrimiçi anket yanıtlarına göre kazanımlar ögesinde olduğu gibi olumlu bir durumu ortaya çıkarmıştır. Fakat programın araştırmacılar tarafından değerlendirilmesiyle bazı sınırlılıklar belirtilirken yapılan odak grup görüşmeleri bağlamında, öğretmenlerin programın içeriğine yönelik görüşlerini daha çok ders kitabı üzerinden sunduğu ve ders kitabındaki metinler ile etkinliklere ilişkin olumsuz eleştirilerinin olduğu görülmektedir. Çalışma kapsamında yapılan ders gözlemlerinde de içeriğin çeşitliliği ölçütünün uygulamaya yansıtılmadığı ve altı farklı okulda tüm derslerin ders kitabı odağında yürütüldüğü görülmüştür.

Öğretim Programının Öğretme-Öğrenme Sürecinin Değerlendirilmesi

2018 Türkçe dersi öğretim programında, öğretme ve öğrenme süreci planlanırken dört temel dil becerisinin kazandırılmasında tek bir öğretme-öğrenme yaklaşımı yerine çeşitli yaklaşım, yöntem ve tekniklerinin uygun biçimde kullanılması önerilmektedir. Bununla birlikte bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanılarak öğrencilerin bireysel farklılıkları, önceki öğrenmeleri ve ilgilerinin dikkate alındığı, yaşamla ilişkilendirilmiş etkinliklerin tasarlanması ve bu etkinliklere öğrencilerin etkin katılımının sağlanması önemli görülmektedir (MEB, 2018). Dolayısıyla doküman incelemesi yoluyla ulaşılan bulgular ele alındığında, programda öğretme-öğrenme sürecine ilişkin yapılan açıklamaların, olması gereken ölçütleri yansıttığını söylemek olanaklıdır. Bu bağlamda öğretmenlere doğru ve gerekli bilgilendirmenin sunulduğu görülmektedir. Ancak öğretme ve öğrenme sürecinde, kazanım ve içerik yapısına göre hangi yöntem ve tekniklerin kullanılmasının uygun olacağı konusunda örnek sunulması ve yönlendirme yapılmasında ise eksikliklerin olduğu bulgusuna ulaşılmaktadır.

Programda, ilk okuma yazma öğretimine de ayrı bir önem verilmiş ve ses temelli ilk okuma yazma öğretimi benimsenmiştir. Bu sürece ilişkin açıklamalar ise “Uygulamada Dikkat Edilecek Hususlar” başlığı altında sunulmuştur (MEB, 2018). Öte yandan tematik yaklaşımın esas alındığı ve dersin doğası gereği metin temelli uygulamaları gerektirdiği belirtilen programda temalar, konular ve metinler ile ilgili öneriler verilmekle birlikte bu önerilere ders kitaplarının hazırlanmasında dikkat edilmesi istenmektedir. Bu yönüyle programın araç olarak yalnızca ders kitabına yönlendirme yaptığı bulgusuna ulaşılmaktadır.

Türkçe dersi öğretim programına ilişkin öğretme ve öğrenme sürecinde gerçekleştirilen etkinliklerin; kazanımlara ve bilginin doğasını kazandırmaya uygun olma, bilgi üretimini destekleme, program felsefesiyle tutarlı olma, yaşamla ilişkilendirilme, tekrar edilme, aşamalılık ilişkisini sağlama ile birbirini destekleme durumu; bunlara ek olarak öğretim programında yer alan yöntem-tekniklere ilişkin kazanımlara uygun öğretim yöntem-tekniklere ve kazandırılması hedeflenen becerilere yer verilme durumu ile önerilen yöntem-tekniklerin çeşitliliği; son olarak da öğretim araçlarına ilişkin önerilen materyallerin kazanımlarla örtüşme durumu ve çeşitliliği, çevrimiçi anket ile öğretmenlere sorulmuştur. Öğretmenlerin ilgili maddelere yanıtları Tablo 12’de sunulmaktadır.

Tablo 12. 1. ve 5. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programının Öğretme ve Öğrenme Sürecine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Katılma Düzeyleri		0	1	2	3	4	5	6	7
Anket Maddeleri	Sınıf	%	%	%	%	%	%	%	%
Kazanımlara uygun öğretim etkinliklerine yer verilme durumu	1	0.6	3.1	8.0	11.0	15.3	20.9	26.4	14.7
	5	0.4	2.9	4.9	12.3	16.8	22.9	23.9	15.9
Kazanımlara uygun öğretim yöntem tekniklerine yer verilme durumu	1	0.6	1.8	8.0	13.5	13.5	23.9	23.4	15.3
	5	0.2	2.7	5.6	11.7	19.5	24.7	19.7	15.9
Önerilen yöntem ve tekniklerin çeşitliliği	1	0.6	3.1	8.6	9.8	17.8	23.3	20.8	16.0
	5	0.4	2.7	7.2	10.5	18.6	22.6	21.9	16.1
Kazandırılması hedeflenen becerilere yer verilme durumu	1	0.6	3.1	7.4	12.9	12.9	20.9	25.6	16.6
	5	0.0	2.7	5.8	11.0	18.2	24.2	23.1	15.0
Önerilen materyallerin kazanımlarla örtüşme durumu	1	0.6	4.3	6.7	12.9	15.3	20.2	24.7	15.3
	5	0.2	2.5	8.3	10.5	15.9	23.5	23.6	15.5
Önerilen materyallerin çeşitliliği	1	0.6	4.9	8.6	13.5	20.2	19.6	16.0	16.6
	5	0.7	4.0	8.3	13.9	17.0	20.4	21.8	13.9
Önerilen öğretme-öğrenme etkinliklerinin bilginin doğasını kazandırmaya uygun olma durumu	1	0.6	3.7	9.2	11.0	16.6	22.1	20.2	16.6
	5	0.2	2.9	6.7	12.1	15.9	25.1	22.3	14.8
Önerilen öğretme-öğrenme etkinliklerinin bilgi üretimini destekleme durumu	1	1.2	4.9	7.4	11.7	17.2	20.2	22.1	15.3
	5	0.0	3.1	5.6	13.2	16.8	26.5	19.8	15.0
Önerilen öğretme-öğrenme etkinliklerinin programın felsefesiyle tutarlılığı	1	3.1	3.7	6.7	13.5	15.3	19.0	23.9	14.8
	5	0.7	2.7	5.6	11.0	17.0	25.6	22.4	15.0
Önerilen öğretme-öğrenme etkinliklerinin yaşamla ilişkilendirilme durumu	1	0.6	3.7	7.4	14.1	16.0	19.6	20.8	17.8
	5	0.0	2.9	7.6	11.0	15.5	24.0	23.5	15.5
Önerilen öğretme-öğrenme etkinliklerinin kazandırılması önemli görülen kazanımların kalıcılığını sağlamak için tekrar edilme durumu	1	1.8	1.8	9.2	12.9	15.3	22.7	22.2	14.1
	5	0.2	2.9	7.4	10.1	18.4	21.5	24.9	14.6
Önerilen öğretme-öğrenme etkinliklerinde aşamalılık ilişkisinin sağlanma durumu	1	1.2	3.1	8.0	10.4	14.7	26.4	18.4	17.8
	5	0.2	2.0	6.1	10.3	17.0	23.4	26.0	15.0
Önerilen öğretme-öğrenme etkinliklerinin birbirini destekleme durumu	1	1.2	3.7	8.0	12.9	11.7	24.5	19.6	18.4
	5	0.0	1.6	4.3	10.5	16.1	25.1	25.6	16.8

Tablo 12 incelendiğinde, Türkçe dersi öğretim programının diğer boyutlarında olduğu gibi öğretme ve öğrenme süreci açısından da öğretmenlerin çoğunluğunun olumlu görüş bildirdiği görülmektedir. Öğretmelerin görüşmeler sırasında verdikleri yanıtlar değerlendirildiğinde ise, etkinliklerin kazanımlarla ve günlük yaşamla ilişkili olması açısından uygun olduğu ancak etkinliklerin bilgi üretimini desteklemesi, kalıcılığın sağlanması için tekrar edilme durumu ve aşamalılık ilkesi açısından farklılaştığı belirlenmiştir.

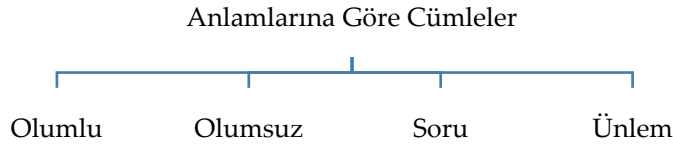
“Etkinliklerle bence bağlantılı kazanımlar. Ben kitaplardaki etkinliklere baktığım zaman onlara yönelik olduğunu düşünüyorum, kazanımlara yönelik olduğunu düşünüyorum.” (Gaziantep-Ö4)

“Daha çok orta seviye veya düşük seviyeye hitap ediyor. Zorlayıcı, üst düzey öğrencileri yakalayıcı bir etkinlik pek görmedim, öyle düşünüyorum.” (Hatay-Ö1)

Etkinliklere yönelik olumlu görüş bildiren bir başka öğretmen de dilbilgisi konu alanına ilişkin uygulamalardan şöyle söz etmiştir:

“Kitaplara baktığımızda da karşımıza sezdirme yöntemine uygun etkinlikler çıkıyor. Hiçbir şekilde “Sıfat, iki nokta üst üste şudur.” tarzında bir etkinlik ortaya çıkmıyor. Kazanımlar zaten ona göre yapılandırılmış durumda. Etkinlik bazında hiçbir sorun, sıkıntı ben görmedim beşinci sınıflarda.” (Gaziantep-Ö2)

Görüşme yapılan öğretmenin etkinliklerle ilgili bu belirlemesi olumlu bir durum olarak değerlendirilirken sınıf içi gözlemlerde doğrudan dilbilgisi öğretiminin yapıldığı sınıflara tanık olunması nedeniyle uygulamadaki bazı durumların farklılaştığı ve görüşme bulgularındaki bu olumlu bakış açısının sınıftaki uygulamalara yansımadağı belirlenmiştir. Gözlem yapılan bir okuldaki Türkçe dersinde 2. sınıf öğrencilerine dilbilgisi konu alanlarından olan “Cümle Bilgisi”nin metin üzerinden sezinletilerek değil, doğrudan öğretmen tarafından bilgi aktarımının yapılmasıyla ele alındığı görülmüştür. Sınıf öğretmeni, tahtaya aşağıdaki şemayı çizerek derse başlamıştır:



Bu çizimin ardından “Olumlu cümle”ye ilişkin sınıf öğretmeni tarafından örnekler verildi, “İşin yapıldığı zaman bu cümlelerin kullanıldığı” belirtildi ve öğrencilerden de örnek cümleler kurmaları istendi. Olumsuz cümle oluşturulurken de kullanılan ekler ve sözcüklerin ne olduğu öğrencilere soruldu, yanıtlar alındı. Bu süreçte öğrencilerden de örnek cümlelerin alınması, onların derse katılımını sağlamıştır fakat dilbilgisine yönelik konunun aktarımında sezinletici bir yaklaşımın ele alınmadığı ve buna yönelik etkinliklerin planlanmadığı görülmüştür. Ardından aşağıdaki örnekler tahtaya yazılarak bunların (ve yukarıdaki şemanın) deftere yazılması istendi:

Parkta oynadım.	→	ma	
Bu kalem benim.	→	değil	→ Bunlar kırmızı kalemle yazıldı.
Sokakta insanlar var.	→	yok	

Bu örnekleri öğrenciler defterlerine yazarken içlerinden biri, “Kırmızıyla yazılan yerleri biz de mi öyle yazalım?” diye sorunca, öğretmen yerine tüm sınıf hep bir ağızdan “Nasıl görüyorsan öyle yaz, aynı renkle.” diye yanıt verdi. Bu kadar çok sayıda öğrencinin yanıt konusunda hemfikir olması, bu durumun öğretme-öğrenme sürecinde sıklıkla yaşandığını düşündürmektedir.

Dersin devamında da diğer cümle çeşitleri benzer biçimde ele alınarak örnek cümlelerin sorulması ve bunlar üzerinden konuya ilişkin kural aktarımının yapılarak tahtadakilerin deftere yazılması sürdürülmüştür. Öğrencilerin tahtada yazanları defterlerine geçirmekte yavaş kaldıklarını düşünen öğretmen, konuyla ilgili kuralların ve örneklerin olduğu sayfayı sınıftaki fotokopi makinesiyle çoğaltarak öğrencilerden bunu defterlerine yapıştırmalarını istedi. Konu anlatımı bittikten sonra da yine sınıftaki fotokopi makinesinde çoğalttığı alıştırma kağıdını öğretmen öğrencilere dağıtarak yapmaları için süre verdi. Bu sürenin ardından öğrenciler sırayla cümleleri okuyarak “olumlu ya da olumsuz cümle” biçiminde yanıt verdiler. İkinci alıştırma içinse öğretmen, “Cümle olumluysa, olumsuzunu ve soru biçimini yazın.” diye açıklama yaparak öğrencilere süre verdi ve bu süre dolmadan ders saatinin sonuna gelindi. Görüldüğü gibi ders süresince öğrencileri uygulama yapmaya yöneltecek tek etkinlik, kendi cümlelerini kurmalarının istenmesidir.

Öğretme ve öğrenme sürecindeki “Yöntem-Teknikler”e ilişkin olarak öğretmenlerin görüşleri değerlendirildiğinde, programda genel anlamda sınırlılıkların olduğu, açık ifadelerin kullanılmadığı belirlenirken sınıf içinde yaşanan sorunlara da değinildiği görülmüştür.

“Örtüşmüyor, yani program ütöpik kalıyor bazı konularda. Ama uygulama çok farklı oluyor. Açık olmalı yani programdaki her şey çok net, net net verilmeli yani açılarak.” (Malatya-Ö3)

“Grup çalışması yapmak istiyoruz ama grup çalışması sırasında ben kendi adıma konuşayım biraz sıkıntı yaşıyorum çünkü öğrenciler çok fazla grup çalışması yapmak istemiyor. Daha çok bireysel çalışma yapmak istiyorlar. Grup çalışması yapmak istediğim zamanlarda zorlanıyorum çünkü ortaya bir ürün çıkmıyor. Çıkarsa bir ya da iki gruptan çıkıyor. Öğrenciler daha çok bireysel çalışmak istiyor, bunda sıkıntı yaşıyorum.” (Sivas-Ö8)

Yapılan ders gözlemleri ele alındığında ise, öğretmenlerin çoğunlukla soru-yanıt ve anlatım yöntemlerini kullanarak derslerini yapılandırdıkları görülürken ders içinde tüm dilsel becerilerin işe koşulmasına, öğrencilerin duygu ve düşüncelerini dile getirmelerine olanak sağlayacak çok uyaranlı bir eğitim ortamının düzenlenmesiyle gerçekleştirilebilecek uygulamalara da tanık olunmamıştır. Gözlem yapılan 12 saatlik Türkçe derslerinin üç saatinde doğrudan dilbilgisi öğretiminin yapıldığı sınıflarda bulunulurken geriye kalan dokuz saatte farklı öğretmenler tarafından sadece Türkçe ders kitabı odaklı derslerin yürütüldüğü, metnin okunarak anlama sorularının yanıtlandığı ve sözcük çalışmalarının yapıldığı görülmüştür. Bu doğrultuda gözlem yapılan dersler ele alındığında, öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini koşut biçimde devindirmeye yönelik uygulamaların ve çeşitli yöntem-tekniklerin kullanımının yeterli düzeyde gerçekleştirilemediği belirtilebilir.

Öğretme ve öğrenme süreci açısından ele alınan son boyutta ise “Öğretim Araçları”na yönelik olarak öğretilerin görüşmeler sırasında daha çok ders kitaplarından söz ettikleri görülmektedir. Bu doğrultuda görüşlerini bildiren öğretmenlerin ders kitabına ilişkin hem olumlu hem de olumsuz belirlemeleri bulunmaktadır.

“Ben özellikle Türkçe kitaplarında yazım hataları görünce çok üzülüyorum. Biraz daha özensiz olduğunu düşünüyorum. Tamam, hani temalar belli bir şekilde sırayla dizilmiş; ona uyuyoruz, kendimiz uyarlayabiliyoruz. Yazım kurallarına dikkat edilmediğini düşünüyorum. Bu da beni çok rahatsız ediyor.” (Eskişehir-Ö1)

“Bizim dersimizde en önemli şey metinler. Çocukların yaş seviyesine uygun olmadığı sürece, ben bile okurken sıkılıyorsam, çocuk da sıkılıyor demektir. Yeni gelen 5. sınıfların kitaplarındaki metinleri ben beğendim şahsen, yaş seviyesine uygun. Yaşlarına uygun, dikkatini çeken, etkileşim metinleri olan, üzerinde oynama ve çizim yapabildikleri, boşluk doldurma vardı. Bir dergi gibi düşünülebilirdi.” (Eskişehir-Ö3).

Odak grup görüşmelerinden elde edilen bulgular doğrultusunda öğretim aracı olarak öğretmenlerin aklına genel anlamda ders kitabının geldiği belirtilebilir. Oysa Türkçe dersi öğretim programında, öğretme ve öğrenme sürecinde olabildiğince görsel, işitsel araçlardan ve bilişim teknolojilerinden yararlanılması konusunda vurgulamalar bulunmaktadır. Buna karşın yapılan ders gözlemleri düşünüldüğünde, derslerinin tümünün Türkçe ders kitabı odağında yürütüldüğü görülürken öğretmenlerin sadece ders kitabındaki metni ve metne yönelik soruları ele aldıkları gözlemlenmiştir. Oysaki dersin planlanmasında öğretmenler tarafından farklı metinlerin ve bu süreçte ele alınan metne uygun görsel/işitsel uyaranların kullanımının da öğretme ve öğrenme sürecinin daha nitelikli kılınmasında önemli olduğu bilinmektedir. Bu önem doğrultusunda gözlem yapılan sadece iki okulda akıllı tahta aracılığıyla görsel ve işitsel bir uyarının ders sürecinin başında öğrencilerle buluşturulmasıyla dikkat çekmeye yönelik bir sürecin işletildiği belirtilebilir. Fakat bu iki okulda kullanılan uyarının da yine Türkçe ders kitabında yer alan “dinleme/izleme metni” olması dikkat çekicidir. Dolayısıyla öğretmenlerin yukarıda da belirtildiği gibi Türkçe ders kitabını tek kaynak olarak kullandıkları görülmektedir. Bu bağlamda da ders kitabının niteliğinin önem kazandığı vurgulanabilir.

Ders sürecine görsel ve işitsel bir uyarınla başlanılarak öğrencilerin ilgilerinin çekilmesiyle derse istekle katılmalarının sağlanmasına ilişkin yukarıda belirtilen okulların ilkinde görev yapan öğretmen, gözlem yapılan derste “dinleme/izleme metni” ni şu şekilde ele almıştır:

Öğretmen “Dün defterinize yazdığımız şiiri, bugün dinleyeceksiniz. Defterinizi de kitabımızı da açıp dinleyin.” der ve akıllı tahtadan dinleme metni açılır. Şiir, tüm sınıf tarafından bir kez dinlendikten sonra, öğretmen “Anladık mı, bir kez daha dinleyelim mi?” der. Öğrenciler bir kez daha dinlemek istediklerini söyleyince şiir yeniden dinletilir. Ardından istekli birkaç öğrenci tarafından şiir sesli olarak okunur. Şiirin dinlenip okunmasından sonra metni anlamaya yönelik sorulara geçilir. Ders kitabında yer alan sorulara ek olarak öğretmen, ele alınan şiiri yaşamla ilişkilendirmek amacıyla da sorular yöneltilir. Örneğin, “Şiirdeki gibi sıcak bir gün sizin de çeşme aradığımız oldu mu?” diye sorar öğrencilere.

Birçok öğrenci istekle parmak kaldırır ve söz alarak soruyla ilgili çeşitli anılarını anlatırlar. Bu sırada öğretmen ek sorularla (“Çeşmenin üstünde ne yazıyordu, hatırlıyor musunuz?”, “O da mı adsız bir çeşmeydi?”) öğrencilerin konuşmalarını, kendilerini ifade etmelerini desteklemeye çalışırken onları derste ele alınan şiirle de ilişki kurarak düşünmeye yönlendirmeye çalışır.

Kısaca özetlemek gerekirse, Türkçe dersi öğretim programı öğretme ve öğrenme süreci açısından ele alındığında etkinlikler, yöntem-teknikler ve öğretim araçlarının değerlendirilmesine yönelik olarak hazırlanan anket maddelerine öğretmenlerin çoğunluğu olumlu yanıt vererek ilgili başlıkları uygun bulmuştur. Buna karşın programın belirlenen ölçütlere göre değerlendirilmesi ile öğretmenlerle yapılan odak grup görüşmeleri ve sınıf içi gözlemlerden elde edilen bulgular düşünüldüğünde çeşitli sınırlılıkların olduğu görülmektedir. Etkinlikler ile yöntem-tekniklere ilişkin daha ayrıntılı, çeşitli ve anlaşılır açıklamaların yapılması beklenirken öğretim araçlarına yönelik algının henüz ders kitabı dışına çıkarılmadığı, bu bağlamda da sınırlı öğretim yöntem-teknikçi kullanılarak derslerin sürdürüldüğünün gözlemlendiği belirtilebilir.

Öğretim Programının Ölçme ve Değerlendirme Boyutunun Değerlendirilmesi

Türkçe dersi öğretim programı incelendiğinde, “Öğretim Programlarında Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı” başlığıyla her program için yol gösterici açıklamalarla genel bir çerçeve çizildiği ve asıl sorumluluğun öğretmenlere bırakıldığı görülmektedir. Programda da belirtildiği üzere her bireyin farklı olduğu gerçeği dikkate alındığında, öğretim programlarından ölçme değerlendirmeye ilişkin bütün öğeleri içermesini beklemek doğru değildir. Bu bağlamda ölçme değerlendirme uygulamalarının etkililiğini sağlama ile ilgili kararların öğretmenlere bırakılması olumlu bir durum olarak değerlendirilmektedir.

Ölçme ve değerlendirme yaklaşımı konusunda çizilen genel çerçevenin yanı sıra “Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın Uygulanması” başlığı altında alana özgü uygulamalarda dikkat edilmesi gereken durumlara yer verilmiştir. Bu bağlamda ölçme ve değerlendirme uygulamalarının sürekli olması gerektiği; sürekli değerlendirmenin hem öğrenme hedeflerinin karşılanıp karşılanmadığı hem de öğrenme gücünü çeken öğrencilerin ilerleyişlerinin saptanmasında önemli olduğu vurgulanmaktadır. Özellikle 1-3. sınıflarda süreç ve performans temelli bir yaklaşım benimsenmesi ayrıca ölçme sonunda elde edilen verilerin yargıda bulunma değil, tanı amaçlı kullanılmasının üzerinde durulmaktadır. 4-8. sınıflarda ise hem süreç hem de sonuç odaklı ölçme ve değerlendirme yaklaşımının benimsenmesi önerilmektedir. Kullanılabilecek araç ve tekniklere ilişkin ise kontrol listesi, dereceli puanlama anahtarı ve değerlendirme ölçeği şeklinde yapılandırılmış gözlem formları, yazılı sınavlar, performans çalışmaları, projeler, ürün dosyaları ve öz değerlendirme formlarından yararlanılması önerilmektedir. 1-3. sınıflarda kullanılacak ölçme değerlendirme araçlarında bilişsel becerilerin yanı sıra psikomotor ve duyuşsal becerilerin gözlemlenmesine yer verilmesi gerektiği belirtilmektedir. 4-8. sınıf düzeylerinde bilişsel becerilerin ölçülmesinde yazılı sınavları oluştururken öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini kullanmasına olanak sağlayan çeşitli madde türlerinden yararlanılması gerektiği belirtilmektedir. Hazırlanan maddelerde önceki bilgilerle yeni öğrenilenlerin birleştirilmesi, diğer disiplinlerle ve günlük yaşamla ilişkilendirme yapılması vurgulanmaktadır (MEB, 2018).

Ölçme ve değerlendirmeye ilişkin yapılan açıklamalardan öğretim programının bu boyutunda çeşitlilik ve esneklik anlayışıyla hareket edilmesine önem verildiği anlaşılmaktadır. Bu bağlamda öğretim programının sadece bir yol gösterici olması, ölçme-değerlendirme araç ve tekniklerinin seçiminin ve düzenlenmesinin öğretmenin sorumluluğuna bırakılması, öğrencilerin öğrenmelerini destekleyen ve öğretimde bireysel farklılıkları dikkate alan anlayışla örtüşmektedir. Programda kullanılması önerilen ölçme araç ve teknikleri ayrıntılı bir şekilde açıklanıp örneklendirilmediği için kullanılabilirliğe ilişkin ise kesin olarak bir şey söylemek olanaklı değildir. Öte yandan öğretmenlerin kendilerine sunulan bu esneklikten nasıl yararlandığı ve hangi kararları aldığı ise yanıtlanması gereken önemli bir soru olarak görülmektedir.

Tablo 13. 1. ve 5. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programının Ölçme ve Değerlendirme Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Katılma Düzeyi		0	1	2	3	4	5	6	7
Anket Maddeleri	Sınıf	%	%	%	%	%	%	%	%
Önerilen ölçme-değerlendirme yaklaşımının uygun olma durumu	1 5	0.6 0.2	4.3 2.5	7.4 6.1	13.5 12.1	13.5 16.6	23.9 21.3	22.1 25.7	14.7 15.5
Önerilen ölçme araç ve tekniklerinin kazanımları ölçmeye uygun olma durumu	1 5	0.6 0.2	2.5 2.5	9.8 6.3	14.7 10.8	9.8 17.7	26.4 23.5	20.9 24.0	15.3 15.0
Önerilen ölçme araç ve tekniklerinin kullanışlı olma durumu	1 5	1.2 0.4	3.1 2.5	6.7 6.5	15.3 10.5	14.7 17.0	22.1 23.8	22.8 24.3	14.1 15.0
Farklı davranış alanlarının kazanımlarını (bilişsel, duyuşsal, psiko-motor) ölçmeye yönelik ölçme araç ve tekniklerinin önerilme durumu	1 5	0.6 0.4	4.3 4.3	7.4 5.6	14.7 12.1	13.5 17.9	25.2 22.6	19.0 23.6	15.3 13.5
Önerilen ölçme araç ve tekniklerinin çeşitliliği	1 5	0.6 0.4	3.1 3.6	10.4 8.3	16.0 11.9	10.4 15.5	20.2 22.9	25.8 23.7	13.5 13.7

Tablo 13 incelendiğinde, öğretmenlerin çoğunluğunun programın ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin olumlu görüş bildirdiği görülmektedir. Ancak yapılan görüşmeler sırasında öğretmenlerin kılavuz olarak programda önerilen yaklaşım ve teknikleri dikkate almaktan çok, ders kitabındaki etkinliklerle örtüşen değerlendirme sorularından ve kendilerinin hazırladığı sınavlardan veya internet aracılığıyla ulaştıkları materyallerden yararlandıkları belirlenmiştir.

“Ben pek kitaptan yararlanmıyorum, programa da pek dikkat etmiyorum sınav hazırlarken ama hazırladığım sınav hemen hemen bir konunun etkinlikleriyle uyumlu oluyor yani uyuyor.” (Gaziantep-Ö3)

“Rehberlik hiç yapmıyor. Ölçme değerlendirme konusunda herhangi bir yardımı olmadı. Tamamen kendimize bağlı. Kesinlikle hayır diyoruz. İnisyatifimizde gidiyor diyebiliriz.” (Malatya-Ö4)

“Yeni program örnek şeklinde, somut şekilde ölçme değerlendirme uygulamaları vermediği için öğretmenler büyük oranda ders kitabındaki etkinlikleri ya onları taklit edecekler, metin sonu etkinlikleri gibi ya da diğer hocaların bahsettiği gibi dışardaki kaynaklardan hareketle soracaklar.” (Gaziantep-Ö5)

“Tema sonu değerlendirme sorularımız var ama her kazanımı ölçen soru olmayabiliyor. Mesela bazen biz belli bir kazanımın üstünde daha fazla durmak istiyoruz, onu ölçen bir soru olamayabiliyor. Bu noktada biz de kendi kaynaklarımızdan, EBA’dan, çeşitli kullandığımız internet ağları var onlardan faydalanabiliyoruz.” (Sivas-Ö8)

Odak grup görüşmelerinde ortaya konan görüşler, ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin öğretmenlere rehberlik etme, ölçme araç ve tekniklerinin kazanımları ölçmeye uygun olma durumu vb. açısından sorunlar yaşandığını göstermektedir. Bunların yanı sıra dinleme ve konuşma gibi farklı beceri alanlarına yönelik kazanımları ölçme, farklı tür değerlendirme yöntemlerini uygulama açısından sorunlar yaşandığı da dile getirilmiştir.

“Ölçme-değerlendirme; dilbilgisi, okuma, yazma üzerine tamam ama dinleme ve konuşma becerilerini ölçen var mıdır? Ölçülmüyor onlar, kalıyor.” (Trabzon-Ö2)

“Soruları hazırlarken beşinci sınıflarda, tema sonu değerlendirme soruları var yine MEB’in kitaplarında bulunan. Eğer hani telif olmaması açısından aynen sınavımda sormuyorum ama benzerini, ona benzer sorular, yine etkinlikteki hoşuma giden, hani böyle öğrencilerin seviyesine hani uygun sorular varsa yine onları kullanıyorum.” (Gaziantep-Ö2)

Öğretmenlerin dile getirdikleri görüşlere bakıldığında, ölçme değerlendirme uygulamalarında daha çok bilişsel kazanımları ölçmeye odaklanıldığı, programda belirtilen psikomotor ve duyuşsal

kazanımların ölçülmesine gereken önemin verilmediği ve değerlendirme aracı olarak yazılı sınavların kullanıldığı görülmektedir. Ayrıca öğretmenler 2005 Türkçe dersi öğretim programının kendileri açısından daha açıklayıcı ve yol gösterici olduğunu da belirtmiştir.

Sınıf içinde yapılan gözlemler sırasında ölçme ve değerlendirme sürecine çok fazla tanık olunmamıştır ancak görüşme bulgularını destekleyen bazı uygulamalar kaydedilmiştir. Gözlem yapılan sınıflarda derste ele alınan metne yönelik olarak ders kitabındaki soruların yanıtlanmasının ardından bir öğretmen "haber metni" yazılmasını ve başka bir öğretmen de yine ders kitabındaki metinle ilişkili olarak Mimar Sinan'a yönelik bir araştırma yapılarak sunum yapılmasını ödev olarak vermiştir. Bununla birlikte bir başka öğretmenin ders kitabındaki metnin izleğiyle örtüşen biçimde hazırlık çalışması olarak şiir yazma ödevi verdiği ve derse öğrencilerin yazmış olduğu şiirlerin okunmasıyla başladığı gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin verdiği ödevler doğrultusunda öğrencilerin düşünmelerine olanak sağlanarak konuşma becerilerinin, kendilerini ifade etme yetilerinin ve yazma becerilerinin desteklenmeye çalışıldığı belirtilebilir. Bunlara ek olarak dilbilgisi konu alanının metinden kopuk biçimde ele alındığı iki derste ve ödev olarak verildiği görülen bazı derslerde ise özellikle boşluk doldurma ve çoktan seçmeli soru türlerinin kullanıldığı belirlenmiştir. Bu bağlamda dilbilgisi konu alanına yönelik uygulamaların da metin odaklı sürdürülmesinin, öğrencilerin konuya ilişkin bilgilere kendilerinin ulaşmalarının ve bu doğrultuda öğrenmelerinin kalıcılığının sağlanmasının önemli olduğunu vurgulamak gerekir.

Öğretim Programından Yararlanılma Durumunun Değerlendirilmesi

Türkçe dersi 1. ve 5. sınıf öğretim programlarının öğretmenler tarafından değerlendirildiği anket sonuçlarına genel olarak bakıldığında sayıca az da olsa, bazı maddelerde düşüncesi olmadığını belirten öğretmenlerin olması da dikkat çekmektedir. Bu doğrultuda öğretmenlerin öğretim programından yeterince yararlanıp yararlanmadıklarına yönelik bulgulara da ulaşılmaktadır. Öyle ki odak grup görüşmelerinde sadece altı öğretmenin öğretim programından kılavuz olarak yararlandığı; bir öğretmenin sadece kazanımlara baktığı, iki öğretmenin ise gereksinim duyduğunda açıp incelediği belirlenmiştir.

"Programdan nasıl faydalanıyorsa gelince şöyle, kazanımlar noktasında bizden hangi kazanımları istiyor, Milli Eğitim'in bu dört temel dil becerisi dediğimiz kendi alanıyla ilgili söylüyorum. Dört temel dil becerisinde hangi kazanımları kazandırmamızı istiyor öğrencilere, bunları en azından görebilmek için bir yol gösterici." (Malatya-Ö3)

"Kılavuz olarak faydalanıyorum. Yani neyi, ne zaman öğreteceğim konusunda faydalanıyorum. Sıralamada faydalanıyorum." (Sivas-Ö6)

"Tabi ki de bakıyoruz. Yapılan değişiklikleri güncelliyoruz." (Malatya-Ö2)

Öte yandan, öğretim programı yerine öğretmen kılavuz kitabı, ders kitabı, yıllık plan gibi farklı kaynakların temel alındığı ya da programın öğretmen tarafından oluşturulduğu uygulamalar dile getirilmiştir. Öğretim programının mesleğe yeni başlayanlar için gerekli olduğu, deneyimli bir öğretmenin uygulamalarını gerçekleştirmede öğretim programına gereksinim duymayacağı öğretmenler tarafından düşünülmektedir.

"Valla ders anlatırken dönüp programa bakmıyorum işin doğrusu. Biz genellikle ders kitaplarından giderken ders kitaplarının eksiklerini kaynak kitaplardan yararlanarak gidiyoruz." (Malatya-Ö1)

"Ben de tabi takip ediyorum. Genelde öğretmen kılavuz kitabını kullanıyorum." (Malatya-Ö3)

"Program yol gösterici oluyor tabii ki. Ben çok ayrıntıya inmemek şartıyla ilk yayımlandığında alıp bir bakıyorum ama daha çok yıllık planıma ve öğrencilerimin seviyesine göre şekillendiriyorum." (Trabzon-Ö1)

"Biraz tembellik oluyor aslında, genel bir öğretmen tembelliği herhalde. Biraz kitaplarda daha hazırlanmış, daha düzenlenmiş görünce o daha kolay geliyor herhalde. Kitaba endeksli, yani ders

kitabındaki konular neyse "Tamam bu sene programımız buymuş." diye herkes kendini herhalde ona göre ayarlıyor, eğitim öğretim faaliyetlerini."(Malatya-Ö2)

"Özellikle mesleğe yeni başlayan arkadaşlar ve hakim olamayanlar için kesinlikle gerekli." (Hatay-Ö1)

Öğretmenler, programdan yararlanma durumlarını açıklarken bazı eleştiri ve önerilerde de bulunmuşlardır. Bu bağlamda program hazırlanırken öğretmenlerin görüşünün alınması, programın sık sık değiştirilmemesi, programa en çok kullanılan kaynak olan ders kitabının içinde yer verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Bazı öğretmenler ise programın Türk toplumunu ve toplumdaki farklılıkları yansıtmaktan uzak olduğunu belirterek programların bölgesel olarak hazırlanmasının daha uygun olacağını, programın öğretmene esneklik vermesi gerektiğini dile getirmiştir.

"Hiç incelemiyoruz, hiçbir öğretmen de incelemiyor. İşin doğrusu bu. Yani bunun gereğini görmüyorsun çünkü bu sene incelediğini, ikinci sene bakıyorsun değişmiş. Eğitimde bu kadar değişkenlik... Niçin değiştiriyorsun? Bir yıl önce getirdiğini neden ikinci yıl değiştiriyorsun? Sebebini sorabilir miyiz? Yeterli inceleme yapmadan ... bilmiyorum, öğretmen görüşlerine yer verilmesi bence daha sağlıklı olur. Çünkü hiçbir öğretmen Talim Terbiyenin getirdiği programa bakmıyor." (Malatya-Ö1)

"Şu son kitap, son program bile ne kadar, örneğin diyor ki "Şununla ilgili etkinlik, şiir yazın." ya konu bu değil, çocuğun şiire ilgisi yok ve o konuda yazmak istemiyor. Ama biz onu sınırlıyoruz. Dolayısıyla esneklik de vermesi lazım. Öğretmen diyecek ki "Başka bir etkinlik ya da yine şiir yaz." ama konu sınırlı değil, aşabilir." (Gaziantep-Ö1)

"Bir de ben şunu merak ediyorum, biz program hazırlarken bir eğitim sistemi oluştururken gerçekten kendi insanımızı referans alıyor muyuz? Ben cidden Ankara'da bu işi yapanlar bunu yapıyor mu çok merak ediyorum ya da herkes Finlandiya diyor. Finlandiya eğitim sistemi tamam da biz insan tipimizi gerçekten tanıyarak mı bir şeyler yapıyoruz yoksa sürekli bir şeyler kopyalanıyor mu? Bana yaptığımız şey çok gerçekçi gelmiyor, sadece okula gelip gidiyoruz." (Gaziantep-Ö3)

"Tabi ki ülkemizde binlerce kültür olduğu için farklılıklar haliyle olacak. Buradan çok yakın kilometreler olan iki ile gittiğimizde bu kültür farkını çok net görebiliyoruz. Bunun için şöyle bir şey olabilir tüm ülkede uygulanan ortak bir programdan ziyade bölgesel olarak o kültürü, bölgeyi iyi tanıyan birer kişi mesela her bölgeden birer kişi, bakanlıktan üst düzey yetkililer ve Ankara'da veya herhangi bir eğitim programı uzmanı, eğitim-öğretim programı hazırlanırken belli kişiler var, öğrenci velisi veya öğretmen falan gibi. Yani her bölgeye özgü birer program da olabilir. MEB Türkçe dersi Güneşdoğu öğretim programı gibi." (Gaziantep-Ö2)

"Program değişikliklerinden kaynaklı ne beşinci sınıfın ne de altıncı sınıfın görmediği bazı konular var. Olay şöyle, 2012 yılında isim tamlamaları veya tamlamalar konusu altıncı sınıfta anlatılırken 2018'de program güncellendiğinde o beşinci sınıfa indirildi. Şimdi düşünün, o beşinci sınıfta okuyan öğrenci onu altıncı sınıfta göreceğini bildiği için beşinci sınıf öğretmeni 2017'de bunu vermedi. Çocuk altı oldu program değişti, konular beşe sarktı. Çocuk artık onu görmeyecek; çaprazlamada onlar kaydı. O yüzden çok program değişikliğinin olmaması, kazanımların net ifadelerle bağlanması, metinlerde de bazı araların öğretmenlerin inisiyatifine bırakılması gerektiğini düşünüyorum." (Hatay-Ö1)

"Mesela beşinci sınıf programında ne var, beşinci sınıf kitabında başta, sonda fark etmez, direkt ders kitabında yer alsın, ulaşılabilirliğimiz açısından daha iyi olur." (Hatay-Ö2)

Öğretmenlerin açıklamalarında belirttikleri sorunların, programdan yararlanma davranışlarının altında yatan önemli etmenler olabileceği düşünülmektedir. Dolayısıyla özellikle program geliştirme sürecine öğretmenlerin daha etkin katılımının sağlanması ve uygulamada kendilerine esneklik sunulmasına gereksinimlerinin olduğu görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

2018 Türkçe dersi öğretim programının değerlendirildiği bu araştırmada ulaşılan sonuçlar, öğretim programı dokümanında benimsenen yaklaşım, perspektif ve açıklamaların çağdaş eğitim anlayışına uygun olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda çerçeve niteliğinde hazırlanan öğretim programı, öğretmenlere yol gösterici bir rol üstlenmesi amacıyla oluşturulmuştur. Programın tüm öğelerine ilişkin ayrıntılı bilgilerin, örneklerin ve kılavuz kitapların sunulduğu gelenekten farklı olarak yalnızca kazanımların sınırları kesin olarak belirlenmiş ve açıklamaları ile birlikte yer verilmişken içerik, öğretme-öğrenme süreci, ölçme ve değerlendirme öğelerine ilişkin bazı açıklamalar yapılmış, kararların alınması konusunda esneklik sunulmuştur. 2018 Türkçe dersi öğretim programının genel özellikleri kapsamında ihtiyaç analizi amacıyla yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde farklı kaynaklardan farklı yöntemlerle geniş kapsamlı bir değerlendirme yapılması ve akademik çalışmaların dikkate alınmasının bilimsel yaklaşıma ve program geliştirmeye uygun olduğunu söylemek olanaklıdır. Öğretim programında söz konusu bilgilerin açıklanması ile sürece açıklık getirilmiş, eğitimi etkileyen ve süreçte etkilenen çeşitli unsurların görüşü dikkate alınmış ve nesnel bulgulara dayalı olarak yapılan program değerlendirme sonuçlarına göre güncelleme adı altında öğretim programının geliştirilmesi süreci gerçekleştirilmiştir. Programda tüm öğretim programlarının perspektifi başlığı altında yapılan açıklamalar, eğitim sisteminin amacını ortaya koymakla birlikte önceki programlardan farklı olarak değerler ve yetkinlikleri öne çıkarmaktadır. Söz konusu değerler ve yetkinlikler incelendiğinde ise çağın gereklerini dikkate alarak öğrenciyi yalnızca bilişsel olarak değil duyuşsal olarak da çok yönlü geliştirmenin önemsendiği anlaşılmaktadır. Ancak değerler konusunda milli ve manevi kaynaklara aşırı vurgu yapıldığı düşünülmekte; öğrencileri çok yönlü yetiştirme amacına uygun olarak uluslararası değerler ve kültür kazandırmaya da yer verilmesi bu çalışma kapsamında önerilmektedir. Öte yandan, belirtilen yetkinlikler tüm programlarda ortak olduğu için Türkçe dersi öğretim programında konu alanına uygun daha fazla sayıda yetkinlik önerilmesinin anlamlı olacağı düşünülmektedir. Öğretim programının özel amaçlarına bakıldığında ise dil becerilerine odaklanılmakla birlikte öğrencilerin bilgi, beceri, değer, tutum ve davranışlarını geliştirmenin önemsendiği anlaşılmaktadır. Bu bakımdan programda öğrencilere ve konu alanına uygun amaçların benimsendiğini söylemek olanaklıdır. Ancak programın öğelerine ilişkin yapılan değerlendirme sonucunda belirtilen açıklamalarla örtüşmeyen bazı sonuçlar elde edilmiştir. Bu bağlamda açıklamaların yeterli olmadığı ve öğretmenlere beklenen düzeyde yol gösterici bir niteliğe sahip olma konusunda ise sorunlar yaşandığı görülmüştür.

Türkçe dersi öğretim programı güncellendikten sonra kademeli olarak uygulamaya geçirilmiştir. Bu kapsamda verilerin toplandığı süreçte uygulanan 1. ve 5. sınıf öğretim programlarına ilişkin değerlendirme yapılırken programın uygulayıcıları olarak öğretmenlerin de görüşleri alınmıştır. Çalışmanın anket uygulaması sonucunda, öğretmenlerin tüm boyutlarda olumlu görüş bildirdikleri görülmüştür. Ancak anket maddelerini derinlemesine incelemeyi amaçlayarak yapılan odak grup görüşmelerinde öğretmenler, öğretim programı ve uygulama sürecine ilişkin bazı sorunlar ve eleştiriler gündeme getirmiştir. Ayrıca çalışma kapsamında öğretim programının araştırmacılar tarafından değerlendirilmesi de bazı sorun alanlarını ortaya çıkarmıştır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda, öncelikle Türkçe dersi öğretim programındaki kazanımlarda okuma ve yazma becerilerine odaklanılırken konuşma becerisine yer verilme oranının çok düşük olduğu görülmektedir. Oysa alanyazında Türkçe derslerinin öğrencilerin anlama (dinleme, okuma) ve anlatma (konuşma, yazma) becerilerinin her derste bütüncül bir yaklaşımla devindirilmesine olanak sağlayan bir yapıda düzenlenmesinin gerekliliği vurgulanmaktadır (Aslan, 2010, 2016, 2017; Dilidüzgün, 2004; Kavcar vd., 2005; Sever, 1996, 2004a, 2004b, 2006, 2008; Sever, Kaya ve Aslan, 2011; Ülper, 2010). Sadece bazı becerilerin öne çıkarılması Türkçe öğretiminin bütüncül bir anlayışla yapılandırılmasına uygun düşmemektedir. Bu bağlamda Türkçe dersi öğretim programında yer alan kazanımların dilsel becerilere yönelik dağılımının gözden geçirilmesi gerekmektedir.

Kazanımlar başlığına yönelik olarak elde edilen bir başka sonuç doğrultusunda ise, Türkçe dersi öğretim programında genel olarak bilişsel alana yönelik kazanımların yer aldığı görülürken üst düzey öğrenmelere yer verilme oranının yaklaşık dörtte bir olması da uygun bir dağılımın olmadığını düşündürmektedir. Bu bulgu Büyükalın-Filiz ve Yıldırım (2019) ile Çerçi'nin (2018) araştırmalarıyla da desteklenmektedir. Oysa Türkçe öğretiminin temel amacı, düşünen, duyarlı bireylerin yetiştirilmesidir. Bu bağlamda öğrencilerin dilsel becerilerini geliştirebilmek önemli görülürken (Aslan, 2013, 2017; Dilidüzgün, 2012; Karadağ ve Kurudayıoğlu, 2010; Kavcar vd., 2005; Sever, 2004a, 2007a, 2011) dilsel becerilere koşut olarak etkin öğrenme ortamları içinde öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmenin de gerekliliği vurgulanmaktadır (Aslan, 2010, 2017; Çerçi, 2018; Güzel, 2006; Eroğlu ve Kuzu, 2014; Özbay, 2010; Sever, 2002). Bu gereklilik doğrultusunda Türkçe dersi öğretim programında yer alan kazanımlarda dört temel dil becerisinin bütüncül bir yaklaşımla ele alınmasının ve üst düzey öğrenmelere daha çok yer verilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Çalışma kapsamında yapılan odak grup görüşmeleri sonucunda da alanyazınla tutarlı biçimde Türkçe dersi öğretim programındaki kazanımlarda üst düzey öğrenmelere yer verilme durumu, kazanımların öğrenci düzeyine uygunluğu ve ifadelendirilmesi konularına yönelik öğretmenlerin olumsuz görüşlerine ulaşılmıştır. Benzer sonuçları ortaya koyan araştırmalar (Aslan ve Atik, 2018; Avşar ve Mete, 2018; Söylemez, 2018) da dikkate alındığında, bu sorunların giderilmesine yönelik çalışmaların yapılmasının gerekliliği öne çıkmaktadır.

Türkçe dersi öğretim programındaki kazanımlarda üst düzey becerilere çok düşük düzeyde yer verilmiş olmasına karşın çalışmada çevrimiçi anket yoluyla ulaşılan öğretmenlerin belirttikleri olumlu görüşleri ise tutarsız bir durum ortaya koymaktadır. Bu noktada öğretmenlerin bilgi birikimlerini sorgulamanın anlamlı olacağı düşünülmektedir. Öyle ki odak grup görüşmesine katılan ve konuyla ilgili olumlu görüş bildiren bir öğretmenin (*Gaziantep-Ö₃*) görüşlerinde, anlama basamağında değerlendirilebilecek yorumlama becerisinin üst düzey beceri olarak kabul edildiği görülmüştür. Dolayısıyla elde edilen bu sonuç, öğretmenlerin üst düzey becerilere ve bunların geliştirilmesine yönelik bilgi birikimlerinin de desteklenmesine gereksinim olduğuna işaret etmektedir.

Türkçe dersi öğretim programının içeriğinin değerlendirilmesi üzerine elde edilen sonuçlara bakıldığında ise, programda içeriğin seçiminde dikkat edilmesi gereken bazı açıklamaların yapıldığı görülmüştür. Sunulan tema ve konu örneklerinde üç temanın zorunlu tutulması ve diğer beş temanın seçimlik olması esneklik anlayışına uygun olarak değerlendirilmiştir. Ancak açıklamalarda ders kitaplarına yapılan vurgu dikkate alındığında, bu esnekliğin öğretmene değil ders kitabı yazarlarına sunulduğu anlaşılmaktadır. Ders kitabının tek materyalmiş gibi gösterilmesi uygun bir yaklaşım olarak görülmemektedir. Bunun yerine, öğretmenin seçeceği farklı metinlerle öğrencilerine uygun etkin öğrenme ortamlarını yaratmaya yönlendirilmesinin daha uygun olacağı düşünülmektedir. İçeriğin çeşitlendirilmesi yoluyla öğrencilerin öğrenmelerinin kalıcılığının sağlanabileceği ve öğrenmeye ilişkin olumlu tutum geliştirebilecekleri de bilinmektedir (Akın ve Çeçen, 2015; Aslan, 2010, 2011, 2016, 2017; Hayran, 2010; Saltık, 2018; Sever, 2006, 2007a, 2007b, 2008, 2011; Sever vd., 2011; Zorbaz, 2007). Çalışma kapsamında yapılan görüşme ve gözlem bulguları da öğretmenlerin ders kitabına dayalı olarak uygulamalarda bulduklarını ve ders kitabında çeşitli açılardan nitelik sorunu olduğunu göstermiştir. Örneğin, programlar değişirken ders kitaplarındaki metinlerin aynı kaldığı, farklı sınıf düzeyinde aynı metinlerin tekrar kullanıldığı öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Dolayısıyla programın içeriğinin ve ders kitabının hazırlanması konusunda belirlenen sorun alanlarının giderilmesine yönelik çalışmaların yapılmasına gereksinim duyulduğu açıkça görülmektedir. Alan uzmanları tarafından da ders kitabının tek kaynak olarak yeterli olamayacağı (Lüle-Mert, 2012; Sever, 2002, 2007a; Özbay, 2003) bu nedenle Türkçe derslerinde çok uyaranlı bir öğretim ve öğrenme sürecinin yürütülmesinin gerekliliği (Aslan, 2010, 2011, 2016, 2017; Sever, 2006, 2011, 2019), ders kitabında yer alan ilgili metne yönelik, seslenen yaş düzeyinin gelişim özelliklerine, ilgi ve gereksinimlerine uygun nitelikte çeşitli yazınsal türlerdeki çocuk edebiyatı yapıtları (öykü, masal, şiir vb.) ile gazete, dergi yazılarının da ders sürecine katılabileceği belirtilmektedir.

Öğretim programında, öğretme-öğrenme sürecinde benimsenecek yaklaşım ile uygulanacak yöntem ve teknikler belirtilmemiştir ancak çeşitlilik, kazanımlara ve öğrenene uygunluk ölçütlerinin dikkate alınması beklenmektedir. Öğretmen görüşleri, ders kitaplarında yer alan etkinliklerin kazanımlara uygun olduğunu göstermiştir. Ancak öğrenene uygunluk konusunda bazı sorunlar olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuçlar, etkinliklerin kazanımları yansıtması bakımından Demirhan Bal'ın (2019) çalışmasıyla ve öğretme-öğrenme sürecinin öğrenci merkezli ve bireysel farklılıkları dikkate alarak hazırlanmaması açısından ise Taş ve Minaz'ın (2019) belirlemeleriyle tutarlık göstermektedir. Çalışma kapsamında yapılan odak grup görüşmeleriyle Türkçe ders kitabında, metinlerin kolaydan zora doğru sıralanmasının ve üst düzey öğrenmelere yönelik etkinliklere yer verilmesinin gerektiği öğretmenler tarafından vurgulanmıştır. Buna ek olarak yapılan gözlemlerde ise programdaki açıklamalarla örtüşmeyen bir biçimde doğrudan dilbilgisi öğretiminin yapıldığı belirlenmiştir. Oysaki Türkçe dersi sürecinde dört temel dil becerisinin geliştirilmesinin yanında dilbilgisi konu alanına ilişkin etkinliklerde de metin odaklı yaklaşımın sürdürülmesinin gerekliliği bilinmektedir (Aslan, 2016; Aslan, Doğan-Güldenoğlu ve Altuntaş, 2018; Çat ve Kuzu, 2017; Dilidüzgün, 2009; Güneş, 2011; Hengirmen, 2007; Kurudayıoğlu, 2014; Sever vd., 2011; Temizkan, 2014; Yılmaz ve Dilidüzgün, 2019). Ayrıca bu süreçte öğretmen, dilbilgisi konu alanına ilişkin belirlemeleri öğrencilerin bulmasına olanak tanıyan, bu süreçte onlara yönlendirici sorular sorarak bilgiye kendilerinin ulaşmalarını sağlayan ve bu bilgilerin işlevlerinin de yine öğrenciler tarafından sorgulanıp içselleştirilmesine yönelik etkinlikler planlayan bir ders süreci oluşturmalıdır. Dolayısıyla öğretmenlerin beceri edindirmeye yönelik olarak çok uyarınlı bir ortam düzenlemesi, öğrencileri etkin kılan ve programdaki çeşitlilik vurgusunu dikkate alan uygulamalar gerçekleştirmesi gerektiğini söylemek olanaklıdır.

Bununla birlikte öğretmenlerle yapılan odak grup görüşmeleri ve gözlemlerden elde edilen sonuçlar, öğretme ve öğrenme sürecinde çeşitli yöntem ve tekniklerin kullanımının da yeterli düzeyde olmadığını ortaya çıkarmaktadır. Öğretmenlerin genel anlamda soru-yanıt ve anlatım yöntemleri üzerine derslerini yapılandırmalarının belirlenmesiyle dört temel dil becerisinin her derste koşul olarak gelişiminin desteklenmesine yönelik uygulamaların yeterli düzeyde gerçekleştirilemediği bir kez daha vurgulanabilir. Dilsel becerilerin tam anlamıyla geliştirilebilmesi için derste ele alınan metne ve seslenilen yaş düzeyine uygun "karikatür, resim, kısa film/film, video, animasyon, müzik, afiş vb." uyarınlı da ders sürecine katılmalıdır (Akın ve Çeçen, 2015; Aslan, 2010, 2011, 2016; Hayran, 2010; Saltık, 2018; Sever, 2007b, 2011, 2013, 2015, 2019; Sever vd., 2011; Zorbaz, 2007). Bu uyarınlı ile ilgili öğrencilerin duygu ve düşüncelerini paylaşmalarının desteklenmesiyle dilsel becerilerinin tümünü devindirmesine olanak sağlanabilir. Bu süreçte ele alınan izleğe uygun oyunlaştırma etkinliklerinin düzenlenmesi, anlatma becerilerinin geliştirilmesi ve yazma çalışmalarının yapılması da desteklenebilir.

Türkçe dersi öğretim programının değerlendirilen son boyutu olan ölçme ve değerlendirme başlığı altında ise programda bireysel farklılıkları gözetecek her öğretmenin öğrencilerini düşünerek kararlar alması desteklenmektedir. Ayrıca öğretme-öğrenme sürecinde olduğu gibi kullanılacak yaklaşım, yöntem ve teknik konusunda çeşitlilik konusuna dikkat edilmesi de önerilmektedir. Ancak çalışma kapsamında yapılan odak grup görüşmeleri ve gözlemlerden elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin ders kitabındaki etkinliklerde yer alan soruları ya da bu sorulara benzer nitelikte hazırladıkları bazı soruları ve internetten edindikleri materyalleri kullandıklarını göstermektedir. Bu sonuç, ders kitaplarının ve merkezi sınav sisteminin etkisiyle çoğunlukla bilişsel becerileri ölçmeye yönelik uygulama ve değerlendirilmelerin kullanıldığını göstermektedir. Fakat Türkçe dersi bilgi değil beceri edindirme dersidir (Aslan, 2010, 2016, 2017; Dilidüzgün, 2004; Kavcar vd., 2005; Sever, 1996, 2004a, 2004b, 2006, 2008; Sever vd., 2011; Ülper, 2010). Bu bağlamda kullanılacak ölçme-değerlendirme yöntemlerinde çeşitliliğe gidilmesi ve dört dil becerisine özgü değerlendirmelerin de yapılması öne çıkmaktadır. Elde edilen bu sonucun, temel olarak sınav odaklı sistemden ve ders kitaplarının okuma ve yazma becerilerine ağırlık vermesinden kaynaklandığı düşünülürken Kıbrıs'ın (2019) 5-8. sınıf Türkçe dersi öğretim programını ve ders kitaplarını inceleyen çalışmasında da konuşma, dinleme/izleme öğrenme alanlarına yönelik daha az sayıda etkinliğe ve soruya yer verildiğini

belirlemesiyle tutarlık görülmektedir. Benzer biçimde Taş ve Minaz (2019) da ölçme-değerlendirme sürecinde bireysel farklılıkların dikkate alınmadığı ve programda belirtilen ölçme-değerlendirme ölçüt, yöntem ve tekniklerinin ders süresi açısından uygulanabilir olmadığını vurgulamaları da bu çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Program öğelerine ilişkin belirlenen sorunlar bütün olarak değerlendirildiğinde, tüm öğelerin kesin sınırlarının çizilmediği, ayrıntılı açıklama, ilişkilendirme ve örneklerin sunulmadığı bu yeni anlayışın, uygulamaya tam olarak yansıtılmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin alışkın oldukları geleneğe farklı olması ve daha çok düşünmesi, öğrenmesini gerektiren bu esneklik durumuna uyum sağlayamadığı açıktır. Bu bağlamda öğretim programları özelinde gerçekleşen bu değişikliğin öğretmenler tarafından benimsenmesi ve bunun için gerekli desteğin sunulması oldukça önemlidir. Bu bağlamda yapılan program değerlendirme araştırmasının en önemli sonuçlarından biri, bu konudaki gereksinimi ortaya çıkarmasıdır.

Araştırma sonuçlarının ortaya koyduğu bir diğer önemli sonuç ise, az sayıda öğretmenin öğretim programının tamamına ilişkin bilgi sahibi olması ve bu bağlamda programı kullanmasıdır. İfade edildiği üzere ders kitapları veya yıllık planların dikkate alındığı uygulamaların yaygın olduğu belirlenmiştir. Bu durum, özellikle sınıf içinde yapılan gözlemlerde programdan farklı uygulamalarla karşılaşılmasını açıklamaktadır. Öğretmenler çeşitli gerekçelerle öğretim programını kullanmamayı tercih etmektedirler. Programların çok sık değiştirilmesi, merkezi olarak hazırlanıyor olması ve öğretmenlere program geliştirme sürecinde söz hakkı verilmediğinin düşünülmesi gibi gerekçeler uygulamalarda sorun olduğunu göstermekle birlikte öğretmenlerin olumsuz tutum geliştirdiğini de ortaya koymaktadır. Dolayısıyla öğretim programlarının uygulamada gerçekleştirilmesini sağlamak için program geliştirme sürecinde uygulayıcıların görüşlerinin alınmasının; onların programın önemine ilişkin algısını güçlendirmek ve bu bağlamda programın anlaşılması, benimsemesi için karar verme süreçlerine katılımlarını arttırmak amacıyla özellikle program okuryazarlığı kapsamında çalışmaların yapılmasının da gerekli olduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda yapılabilecek olan çalışmalara önem verilmesi bu araştırma sonucunda sunulabilecek önerilerden biridir. Ayrıca yapılacak yeni araştırmalarda öğretmenlerin görüşlerine ve ders gözlemlerine daha geniş kapsamda yer verilmesi de önerilebilir. Bu bağlamda öğretim programının tüm öğelerine yönelik öğretmenlerle yapılacak olan birebir görüşmeler yoluyla daha derinlemesine verilerin elde edilebileceği düşünülmektedir. Ayrıca konuyla ilgili yapılacak yeni çalışmalarda sınıf içinde gerçekleştirilen ders gözlem saatlerinin de daha uzun tutulması yoluyla öğretim programının uygulamaya yansımalarına yönelik ayrıntılı bilgiye ulaşılması desteklenirken okul sayısının artırılması da verilerin çeşitlenmesini sağlayabilecek öneriler arasındadır. Bunun yanı sıra sıklıkla güncellenip değiştirildiği belirtilen Türkçe dersi öğretim programının ilk olarak kuramsal analiz ile güncellenen noktalarının neler olduğu ortaya konabilir, sonrasında ise bunların sınıf içi uygulamalara nasıl etki ettiği görüşme ve gözlemlerle desteklenebilir. Böylelikle yapılan değişikliklerin amaca hizmet edip etmeme durumunun daha ayrıntılı bir şekilde belirlenebileceği de düşünülmektedir.

Teşekkür

Bu araştırmanın oluşturulmasına kaynaklık eden “İlkokul ve Ortaokul Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi” başlıklı (17B0630001) projenin yürütücüsü olan Fatma Bıkmaz'a, projeyi destekleyen Ankara Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimine, projede görev alan tüm araştırmacılara, çalışma sürecindeki destekleri için MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğüne ve veri toplama süreçlerine gönüllü olarak katılan tüm öğretmenlere teşekkürlerimizi sunarız.

Kaynakça

- Akarsu, B. (1998). *Wilhelm von Humboldt' da dil-kültür bağlantısı*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Akın, E. ve Çeçen, M. A. (2015). Çoklu ortama dayalı Türkçe öğretimine ve çoklu ortam araçlarına yönelik öğrenci görüşleri. *Turkish Studies*, 10(7), 51-72.
- Aksan, D. (2007). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: TDK Yayınları.
- Aslan, C. (2010). Düşünme becerilerini geliştirici dil ve edebiyat öğretimi ortamları -bir eğitim durumu örneği-. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(24), 127-152.
- Aslan, C. (2011). Sanatsal bir uyarıcı olarak kısa filmlerin dil ve edebiyat öğretimi ortamlarında kullanılması -bir kısa film ve etkinlik önerileri-. S. Sever (Ed.), *Prof. Dr. Cahit Kavcar Türkçe eğitimi çalıştayı bildiriler kitabı* içinde (s. 193-204.). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını.
- Aslan, C. (2013). Duyarlık ve düşünceyi geliştirmede çocuk/gençlik edebiyatı. *Çoluk Çocuk Anne Baba Eğitimci Dergisi*, 102, 29-32.
- Aslan, C. (2016). Özerk benlikli birey yetiştirme sürecinde çağdaş dil ve edebiyat öğretimi ortamlarının önemi. *İlköğretim Online*, 15(3), 723-741.
- Aslan, C. (2017). *Türkçe-Türk Dili ve Edebiyatı öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aslan, C., Doğan-Güldenoğlu, B. N. ve Altuntaş, İ. (2018). Türkçe ders kitaplarındaki söz sanatlarıyla ilgili soru ve etkinlikler üzerine bir inceleme. *Turkish Studies*, 13(28), 47-66.
- Aslan, M. ve Atik, U. (2018). 2015 ve 2017 ilköğretim Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(1), 528-547.
- Avcı, İ. N. (2018). *Türkçe öğretim programı (2018) bağlamında 5. sınıf Türkçe dersi öğretimine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Avşar, G. ve Mete, F. (2018). Türkçe öğretim programlarında kullanılan fiillerin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre sınıflandırılması. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 6(1), 75-87.
- Bağcı-Ayrancı, B. ve Mutlu, H. H. (2017). 2006, 2015 ve 2017 Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *International Journal of Language Academy*, 5(7), 119-130.
- Benson, C. (2005). *The importance of mother tongue-based schooling for educational quality*. Paris: UNESCO.
- Berkant, H. G. (2020). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulama örneklerine*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bıçak, N. ve Alver, M. (2018). 2018 Türkçe dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(4), 2480-2501.
- Bilgin, M. (2006). *Anlamdan anlatıma Türkçemiz*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Büyükalın-Filiz, S. ve Yıldırım, N. (2019). Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş Bloom taksonomisine göre analizi. *İlköğretim Online*, 18(4), 1550-1573.
- Creswell, J. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4. bs.). Boston: Pearson Education.
- Creswell, J. W. (2017). Temel ve gelişmiş karma yöntem desenleri (İ. H. Acar, Çev.). M. Sözbilir (Ed.), *Karma yöntem araştırmalarına giriş* içinde (s. 35-52). Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. L. (2011). Karma yöntem araştırmalarında verilerin analizi ve yorumlanması (E. Bukova-Güzel ve S. Kula, Çev.). Y. Dede ve S. B. Demir (Ed.), *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi* içinde (s. 217-262). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. ve Hanson, W. (2003). Advanced mixed methods research designs. A. Tashakkori ve C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* içinde (s. 209-240). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Çat, F. ve Kuzu, T. (2017). Türkçede “özne”nin tanımlanma ve öğretimi sorunu. H. Ülper (Ed.), *Türkçe eğitimi güncel araştırmaları içinde* (s. 136-148). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Çerçi, A. (2018). Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının (5, 6, 7, 8. sınıf) yenilenen Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 6(2), 70-81.
- Demirhan Bal, F. (2019). *2018 Türkçe öğretim programı kazanımları ile 1. sınıf Türkçe ders kitabı etkinliklerinin örtüşmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Dilidüzgün, S. (2004). Okuma öğretimi hedefleri bağlamında Türkçe ders kitaplarındaki çocuk edebiyatı ürünleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 43-55.
- Dilidüzgün, S. (2012). Edebiyat öğretimi ve okur yetiştirme sorunu. 5. *Uluslararası Türkçenin eğitimi öğretimi kurultayı bildiriler kitabı içinde* (s. 1-9). Mersin: Mersin Üniversitesi ve TÜBİTAK Yayını.
- Dilidüzgün, Ş. (2009). Yapılandırmacı yaklaşımla hazırlanan ilköğretim Türkçe öğretim programı ve ders kitaplarında metin-odaklı görevlerin yeri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 274-290.
- Direkçi, B., Akbulut, S. ve Şimşek, B. (2019). Türkçe dersi öğretim programı (2018) ve ortaokul Türkçe ders kitaplarının dijital okuryazarlık becerileri bağlamında incelenmesi. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(16), 797-813.
- Duman, B. (2004). İlköğretim Türkçe programının etkililiğinin değerlendirilmesi (Konya ve Muğla örneklerinin karşılaştırılması). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 85-108.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Eroğlu, D. ve Kuzu, T. (2014). Türkçe ders kitaplarındaki dilbilgisi kazanımlarının ve sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Başkent University Journal of Education*, 1(1), 72-80.
- Esemen, A. (2020). *2019 ilköğretim Türkçe öğretim programı ve Türkçe ders kitaplarının eleştirel okuma becerisi açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R. ve Worthen, B. R. (2012). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines* (4. bs.). Boston: Pearson.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8. bs.). New York: McGraw-Hill.
- Göğüş, B. (1993). *Türkçe öğretimine genel bir bakış, Türkçe öğretimi sorunları*. Ankara: TED Yayınları.
- Gültekin, M. (2017). Program geliştirmeye ilişkin temel kavramlar. B. Oral ve T. Yazar (Ed.), *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme içinde* (s. 2-40). Ankara: Pegem Akademi.
- Güneş, F. (2011). Dil öğretim yaklaşımları ve Türkçe öğretimindeki uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 123-148.
- Güzel, A. (2006). Edebiyat eğitiminde amaçlar ve bu amaçlara yönelik yöntem, teknik ve örnek uygulamalar. *Milli Eğitim Dergisi*, 169, 85-106.
- Hayran, Z. (2010). Çok uyaranlı eğitim ortamlarının öğrencilerin kavram gelişimine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 35(158), 128-142.
- Hengirmen, M. (2007). *Türkçe dil bilgisi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Karadağ, Ö. ve Kurudayıoğlu, M. (2010). 2005 Türkçe programına göre hazırlanmış ilköğretim birinci kademe Türkçe ders kitaplarının kelime hazinesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 423-436.
- Kavcar, C. (1999). *Edebiyat ve eğitim*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (2005). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kıbrıs, S. (2019). *Ortaokul (5-8. sınıflar) Türkçe dersi öğretim programı ve ders kitaplarında 'metin türü farkındalığı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Başkent Üniversitesi, Ankara.
- Kocaman, A. (2009). *Dil ve eğitimi düşünmek*. İstanbul: Toroslu Kitaplığı Altan Basım.

- Koç, Y., Işıksal, M. ve Bulut, S. (2007). Elementary school curriculum reform in Turkey. *International Education Journal*, 8(1), 30-39.
- Kurudayıoğlu, M. (2014). Dünyada ve Türkiye'de dil bilgisi öğretiminin temel problemleri. M. Özbay (Ed.), *Türkçe eğitimi açısından dilbilgisi öğretimi* içinde (s. 47-70). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Leech, N. L. ve Onwuegbuzie, A. J. (2009). A typology of mixed methods research designs. *Qual Quant*, 43, 265-275.
- Lüle-Mert, E. (2012). İlköğretim 6., 7. ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan öykülerin çocuk yazınının temel ilkeleri bağlamında incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 73-93.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Ed. ve Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2017). *Müfredatta yenileme ve değişiklik çalışmalarımız üzerine*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/18160003_basin_aciklamasi-program.pdf adresinden erişildi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1.-8. sınıflar)*. Ankara: MEB.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1.-8. sınıflar)*. Ankara: MEB.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2020). *Öğretim programlarını değerlendirme raporu 2020*. Ankara: MEB.
- Nation, I. S. P. ve Macalister, J. (2010). *Language curriculum design*. New York: Routledge.
- Null, W. (2017). *Curriculum from theory to practice*. London: Rowman & Littlefield.
- Oliva, P. F. (1997). *Developing the curriculum* (4. bs.). New York: Longman.
- Oliva, P. F. (2001). *Developing the curriculum*. (5. bs.). New York: Longman.
- Ornstein, A. C. ve Hunkins, F. P. (2014). *Curriculum: Foundations, principles and issues*. (6. bs.). Harlow: Pearson.
- Özbay, M. (2002). Kültür aktarımı açısından Türkçe öğretimi. *Türk Dili*, 602, 112-120.
- Özbay, M. (2003). Türkçe öğretiminde hedef-araç ilişkisinin ders kitabı örneğinde değerlendirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13, 59-69.
- Özbay, M. (2010). *Türkçe öğretimi yazıları*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özdemir, E. (2004). *Anadilin toprağında*. Ankara: Akılçelen Kitaplar.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative evaluation & research methods* (3. bs.). Newbury Park, CA: SAGE.
- Saltık, O. (2018). Okuma kültürü edindirme sürecinde Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin niteliği üzerine öğretmen görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(2), 281-296.
- Sever, S. (1996). Demokratik kültür bilinci edinimi sürecinde dil ve edebiyat öğretimi. *AÜ TÖMER Dil Dergisi*, 46, 29-34.
- Sever, S. (2002). Öğretim dili olarak Türkçenin sorunları ve öğretme-öğrenme sürecindeki etkili yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 34(1-2), 11-22.
- Sever, S. (2004a). Anadili öğretiminin temel bir aracı: Yazınsal nitelikli çocuk kitapları. B. Onur (Ed.), *Cumhuriyetin 80. yılında disiplinlerarası bakışla Türkiye'de çocuk '4. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi' bildiriler kitabı* içinde (s. 223-236). Ankara: AÜ Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.
- Sever, S. (2004b). 2004 öğretim programında Türkçe öğretimi anlayışı. *Eğitimde yansımalar: VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu bildiriler kitabı* içinde (s. 177-192). Ankara: Sim Matbaası.
- Sever, S. (2004c). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sever, S. (2006). Türkçe öğretiminin çözülemeyen sorunları. *Varlık*, 1189, 8-16.

- Sever, S. (2007a). Okuma kültürü edinme sürecinde Türkçe öğretiminin sorumluluğu. *Milli Eğitim Bakanlığı okuma kültürü ve okullarda uygulama sorunları toplantısı kitabı* içinde (s. 108-126). Ankara: MEB.
- Sever, S. (2007b). Türkçe öğretiminde sanatsal bir uyaran olarak karikatürün kullanılması. *VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu bildiriler kitabı* içinde (s. 222-229). Eskişehir: Nobel Yayınları.
- Sever, S. (2008). Eğitimde ve bilimde Türkçe eğitimi. *Türkiye Cumhuriyeti'nin Kuruluşunun 100'üncü Yılında Eğitim Kurultayı bildiriler kitabı* içinde (s. 435-471). Malatya: İnönü Üniversitesi Matbaası.
- Sever, S. (2011). Dil ve edebiyat öğretiminde kısa film ve karikatür. S. Sever (Ed.), *Prof. Dr. Cahit Kavcar Türkçe Eğitimi Çalıştayı bildiriler kitabı* içinde (s. 169-191). Ankara: Ankara Üniversitesi Yayını.
- Sever, S. (2013). *Çocuk edebiyatı ve okuma kültürü*. İzmir: Tudem Yayınları.
- Sever, S. (2015). *Çocuk ve edebiyat*. İzmir: Tudem Yayınları.
- Sever, S. (2019). *Sanatsal uyaranlarla dil öğretimi*. İzmir: Tudem Yayınları.
- Sever, S., Kaya, Z. ve Aslan, C. (2011). *Etkinliklerle Türkçe öğretimi*. İzmir: Tudem Yayınları.
- Söylemez, Y. (2018). Türkçe dersi öğretim programındaki kazanımların üst düzey düşünme becerileri açısından değerlendirilmesi. *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 63, 345-384.
- Susar-Kırmızı, F. ve Yurdakul, İ. H. (2019). Sınıf öğretmenlerinin 2018 Türkçe dersi öğretim programına ilişkin görüşleri. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 64-76.
- Şahin, E. (2019). *2017 ilköğretim Türkçe öğretim programına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri (Erzurum ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bayburt Üniversitesi, Bayburt.
- Taş, H. ve Minaz, M. B. (2019). Yeni ilköğretim 4. sınıf Türkçe dersi öğretim programının programın öğeleri bağlamında öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Journal of Human Sciences*, 16(2), 428-446.
- Temizkan, M. (2014). Metin temelli dilbilgisi öğretimi ve uygulamaları. M. Özbay (Ed.), *Türkçe eğitimi açısından dilbilgisi öğretimi* içinde (s. 129-152). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Ülper, H. (2010). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ünal, S., Coştu, B. ve Karataş, F. Ö. (2014). Türkiye'de Fen Bilimleri eğitimi alanındaki program geliştirme çalışmalarına genel bir bakış. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 183-202.
- Ünveren-Kapanadze, D. (2019). 2018 Türkçe öğretim programındaki kazanımların üst düzey düşünme becerileri bağlamında incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(223), 83-112.
- Varış, F. (1978). *Eğitimde program geliştirme teori ve teknikler* (3. bs.). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, Ö. ve Dilidüzgün, Ş. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde metin odaklı dilbilgisi öğretimi üzerine öğrenci görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(1), 217-234.
- Zorbaz, K. Z. (2007). Türkçe ders kitaplarındaki masalların kelime-cümle uzunlukları ve okunabilirlik düzeyleri üzerine bir değerlendirme. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 87-101.