

T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARINI
DEĞERLENDİREN ARAŞTIRMA BULGULARININ
İNCELENMESİ: BİR META-SENTEZ ÇALIŞMASI

ELİF ERTEKİN

BOLU- 2019

T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARINI
DEĞERLENDİREN ARAŞTIRMA BULGULARININ
İNCELENMESİ: BİR META-SENTEZ ÇALIŞMASI

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan
Elif ERTEKİN

Danışman
Dr. Öğr. Üyesi B. Ümit BOZKURT

BOLU, MAYIS-2019

YÜKSEK LİSANS TEZ ONAY FORMU

Elif ERTEKİN tarafından hazırlanan “Türkçe Dersi Öğretim Programlarını Değerlendiren Araştırma Bulgularının İncelenmesi: Bir Meta- Sentez Çalışması” adlı çalışma Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir. (20.05.2019)

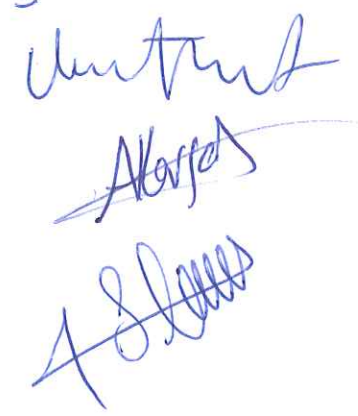
Akademik Unvan ve Adı Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Dr. Öğr. Üyesi Başak Ümit BOZKURT

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Aslıhan KÜÇÜKAVŞAR

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Suna CANLI



Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün Onayı


Prof. Dr. Türkan ARGON
Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürü

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum, “Türkçe Dersi Öğretim Programlarını Değerlendiren Araştırma Bulgularının İncelenmesi: Bir Meta-Sentez Çalışması” başlıklı çalışmanın başlıklı çalışmanın yazılmasında bilimsel ve etik kurallara uyduğumu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda atıfta bulunduğumu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, tezin tamamının ya da bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitede bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim.

Elif ERTEKİN



TEŞEKKÜR

Her birey yaşamı boyunca kendisine belirlediği hedefler çerçevesinde etkinliklerini gerçekleştirir. Bir mimar çizmiş olduğu bir proje ile mükemmel bir ev tasarlayabilir, bir bilim insanı uzayda astronot olarak çalışmak için yedi yıl bekledikten sonra ilk uzay yürüyüşünü gerçekleştirebilir, bir çiftçi yerel tohumları kullanarak sağlıklı meyve ve sebze yetiştirebilir. Ben de kendi alanım olan Türkçe eğitime katkı sağlayabilecek nitelikli bir çalışma gerçekleştirmeyi hedefledim. En baştan beri çalışma sürecimde bana doğru yolu gösteren, çalışmamın her aşamasında yanımda olan Sayın Başak Ümit BOZKURT'a teşekkür ederim. Bir ömür boyu aynı yolda yürümeye söz verdiğim eşim Erdem ERTEKİN'e fikirleriyle beni yüreklendirdiği için teşekkür ederim. Ayrıca lisans ve yüksek lisans öğrenimimde alan eğitimimde bana büyük katkılar sağlayan Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalındaki hocalarıma teşekkürlerimi bir borç bilirim.

Elif ERTEKİN

İÇİNDEKİLER

ETİK İLKELERE UYULDUĞUNA İLİŞKİN BEYAN.....	i
TEŞEKKÜR.....	ii
İÇİNDEKİLER.....	iii
ÇİZELGELER DİZİNİ	v
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	vi
KISALTMALAR DİZİNİ	vii
ÖZET.....	viii
ABSTRACT.....	ix
I. BÖLÜM	
1.Giriş.....	1
1.1. Amaç.....	3
1.2. Önem.....	4
1.3. Kapsam ve Sınırlılıklar.....	5
II. BÖLÜM	
2. Kavramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar	6
2.1. Program Değerlendirme.....	6
2.1.1. Program Değerlendirme Türleri.....	7
2.1.2. Program Değerlendirme Modelleri.....	8
2.2. Türkçe Dersi Öğretim Programlarına Genel Bir Bakış.....	21
2.3. İlgili Araştırmalar.....	22
III. BÖLÜM	
3. Yöntem	44
3.1. Araştırmanın Deseni.....	44
3.2. Verilerin Toplanması ve Veri Tabanının Oluşturulması.....	46
3.3. Verilerin Çözümlemesi.....	47

IV. BÖLÜM

4. Bulgular	52
4.1. 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programını Değerlendiren Araştırmaların Bulguları.....	52
4.2. 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programını Değerlendiren Araştırmaların Bulguları	73

V. BÖLÜM

5. Sonuç ve Öneriler.....	79
5.1. 2006 ve 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programlarını Değerlendiren Araştırma Bulgularından Elde Edilen Sonuçlar.....	79
5.2. Araştırma Sonuçları Çerçevesinde 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programına Genel Bir Bakış.....	88
5.3. Öneriler.....	94
KAYNAKÇA	101
EKLER.....	105
EK 1. Araştırma kapsamındaki çalışmalarda yöneltilen görüşme soruları ve katılımcı bilgileri.....	105
ÖZGEÇMİŞ.....	112

ÇİZELGELER DİZİNİ

Çizelge 3.1. Çalışma kapsamındaki araştırmalar	47
Çizelge 4.1. 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programının uygulanabilir olmayan yönlerine ilişkin bulgular.....	53
Çizelge 4.2. 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programının uygulanabilir yönlerine ilişkin bulgular.....	57
Çizelge 4.3. 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programının uygulamaya olumsuz yansımalarına ilişkin bulgular.....	61
Çizelge 4.4. 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programının uygulamaya olumlu yansımalarına ilişkin bulgular.....	69
Çizelge 4.5. 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programının önerilerle geliştirilebileceğine ilişkin bulgular.....	71
Çizelge 4.6. 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programının uygulanabilir olmayan yönlerine ilişkin bulgular.....	74
Çizelge 4.7. 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programının uygulanabilir yönlerine ilişkin bulgular.....	76
Çizelge 4.8. 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programının önerilerle geliştirilebileceğine ilişkin bulgular	77
Çizelge 5.1. 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programına ilişkin olumlu ve olumsuz görüşlerin karşılaştırılması.....	84
Çizelge 5.2. 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile 2018-Türkçe Dersi Öğretim Programının Karşılaştırılması.....	93

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 3.1. Meta-sentez yönteminde süreç.....	45
--	----



KISALTMALAR DİZİNİ

ERG	: Eğitim Reformu Girişimi
n	: Ele alınan araştırmadaki kişi sayısı
OECD	: Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü
PISA	: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment)
SBS	: Seviye Belirleme Sınavı
TEDMEM	: Türk Eğitim Derneği çatısı altında sistematik araştırmalar yapan bağımsız bir düşünce kuruluşu
vd.	: Ve diğerleri
yl tezi	: Yüksek lisans tezi

ÖZET

TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARINI DEĞERLENDİREN ARAŞTIRMA BULGULARININ İNCELENMESİ: BİR META-SENTEZ ÇALIŞMASI

Ertekin, Elif
Yüksek Lisans Tezi
Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı
Türkçe Eğitimi Bilim Dalı
Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi B. Ümit BOZKURT
Mayıs - 2019, 125 Sayfa

Öğretim programlarını değerlendiren çalışmalar, uygulanan ya da uygulanacak programların güncellenmesi ve zayıf yönlerinin güçlendirilmesinde yol göstericidir. Ancak pek çok program değerlendirme çalışması, kısıtlı bağlamlarda ve az sayıda katılımcı ile yürütülebilmektedir. Bu doğrultuda bu çalışmada, 2006 ve 2015 yıllarında uygulanmaya başlanan Türkçe Dersi Öğretim Programlarını değerlendiren araştırmaların bulgularının sentezlenerek bütüncül olarak değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma, nitel araştırma yaklaşımı içinde meta-sentez yöntemiyle yürütülmüştür. Görüşme yoluyla veri toplanan, katılımcıları Türkçe ve sınıf öğretmenleri olan 10 yüksek lisans tezi ile 11 makaleyi kapsamaktadır. Söz konusu 21 çalışmanın toplam katılımcı sayısı 299'dur. 2006 ve 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programlarına ilişkin öğretmenler tarafından bildirilen görüşler çözümlenip sentezlendiğinde beş temel temaya ulaşılmıştır: (i) Program uygulanabilir değildir; (ii) program uygulanabilir; (iii) programın uygulamaya olumsuz yansımaları vardır; (iv) programın uygulamaya olumlu yansımaları vardır; (v) program önerilerle geliştirilebilir. “Programın uygulanabilir olmadığı” temasında yer alan öğretmen görüşlerine göre *programlar çevre, okul ve öğrenci potansiyeline ve her sosyo-ekonomik düzeye uygun değildir; uygulamada zaman yetersizliği yaşanmaktadır; öğretmenler programın kavramsal çerçevesine hâkim değildir; amaç-kazanımlar öğrenci düzeyine uygun değildir; süreç temelli ölçme-değerlendirmenin uygulanması zordur.* “Programın uygulanabilir” olduğu temasında yer alan öğretmen görüşleri ise “uygulanabilir olmadığı” görüşlerinin tam karşıtlarıdır. Bu durum, söz edilen temel sorunların programlardan kaynaklanmadığına; sorunların tanımlanma biçiminin öğretmenlerin mesleki kimlikleri, mesleki inançları, bakış açıları ve deneyimleriyle ilgili olabileceğine işaret etmektedir. Bu bağlamda önceki programlar için dile getirilen sorunların 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı uygulanırken de ortaya çıkabileceği öngörülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Türkçe dersi öğretim programı, program değerlendirme, meta-sentez, öğretmen görüşleri

ABSTRACT**INVESTIGATION OF FINDINGS OF RESEARCH ON TURKISH LANGUAGE CURRICULA: A META-SYNTHESIS STUDY**

Ertekin, Elif

Master's Thesis

Department of Turkish Language Education

Supervisor: Asst. Prof. Dr. B. Ümit BOZKURT

May – 2019, 125 Pages

The studies that evaluate curricula are instructive in updating the curricula that are currently implemented or will be implemented in future. However, many curriculum development studies are conducted with a limited number of participants and with certain restrictions. This study aims to perform a holistic evaluation and synthesis of the studies which evaluated the Turkish language curricula which started to be implemented in 2006 and 2015. The study was conducted using the meta-synthesis method, a qualitative research approach. The study covers 10 master's thesis studies and 11 articles in which the data were collected through interviews from the participants who were Turkish teachers or classroom teachers. The total number of participants in these 21 studies was 299. The teacher views in the academic studies concerning the Turkish language curricula which started to be implemented in 2006 and 2015 were analyzed and synthesized to obtain five basic themes: (i) the curriculum is not implementable, (ii) the curriculum is implementable, (iii) the curriculum has negative repercussions on the implementation, (iv) the curriculum has positive repercussions on the implementation, and (v) the curriculum can be improved using recommendations. According to the teacher views in the theme "The curriculum is not implementable," the curricula are not suitable for the environment, school and student potential as well as for each socio-economic level; there is no sufficient time for implementation; the teachers fail to master the conceptual framework of the curriculum; the goals/learning outcomes are not suitable for the level of students; and the process-based assessment and evaluation is hard to implement. The teacher views in the theme "The curriculum is implementable" were opposite of the views "The curriculum is not implementable." This implies that the basic problems in question did not result from the curricula, and the way the problems were defined could be attributable to professional identities, professional beliefs, perspectives and experiences of the teachers. In this regard, it was concluded that the problems mentioned in connection with previous curricula could arise during the implementation of the 2018 Turkish language curriculum.

Keywords: Turkish language curriculum, curriculum evaluation, meta-synthesis, teacher views

I. BÖLÜM

1. Giriş

Eğitim sistemlerini değerlendiren çalışmalar, bir ülkenin dünya ülkeleri arasındaki ilerleme düzeyini gösteren veri kaynaklarından birini oluşturur. Bu nedenle sorumlu yöneticiler, çağın değişen ilgi ve gereksinimlerine göre eğitim sistemlerinde yenileme çalışmaları yapar; var olan eksiklerin ve yetersizliklerin iyileştirilmesi üzerinde durur.

Eğitim sistemlerinin zayıf ve güçlü yanlarını değerlendiren programlardan biri olan ve üç yılda bir veri toplanan *Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı* (Programme for International Student Assessment [PISA]) da katılımcı ülkelerdeki 15 yaşındaki öğrencilerin matematik, okuma ve fen okuryazarlığı alanlarındaki yeterlik düzeyleriyle ilgili durum belirlemesi yapmaktadır. Türkiye, 2015'te değerlendirmeye katılan 70 ülke içinde matematik okuryazarlığında 49., okuma alanında 50. ve fen okuryazarlığında 52. sırada yer almıştır (ERG, 2017, s.120). Türkiye ile ilgili ayrıntılı raporlar, Türk eğitim sisteminde pek çok sorunun olduğuna işaret etmektedir (MEB, 2010; MEB, 2013).

Dinççağ (2011, s.3), Türkiye'deki öğrencilerin üçte birinin bilgiyi yorum gerektirmeden kullanabilme anlamına gelen birinci basamağa ancak ulaşabildiği, üçte birinin de formül kullanabilme ve çıkarımlar yapabilme anlamına gelen ikinci basamakta olduğunu belirtmektedir. Buna karşın, Avrupa Birliği ve OECD ülkelerindeki öğrencilerin büyük bir kısmının daha yüksek analitik düşünme becerisi anlamına gelen üst basamaklara ulaşabildiği gözlenmiştir. 2009 PISA sınavının genel sonuçlarına göre ise Türkiye'deki öğrencilerin büyük bir kısmı bilgi ve kavrama gibi alt düzey basamaklarda performans gösterirken; çözümlenme, birleştirme ve değerlendirme gibi üst düzey basamaklarda performans gösterememiştir.

PISA sonuçları kullanılarak yapılan değerlendirmelerde (örneğin Ballı ve İnke, 2017; ERG, 2014; ERG, 2017; TEDMEM, 2014; TEDMEM, 2018) Türkiye'deki eğitim

yetersizliklerinin fiziksel, sosyal ve ekonomik nedenlerden kaynaklandığı; bölgeler arasında eğitim ve okullaşma düzeyi farklılıklarının görüldüğü; okul türleri arasında başarı farklılıklarının bulunduğu; Türkiye'deki bir öğrencinin yüksek veya düşük başarı gösteren okullardan birine gitmesinin başarısında %62'lik bir değişime neden olabileceği; Türk öğrencilerinin başarı düzeylerinin düşük, kaygı düzeylerinin yüksek, okul aidiyetinin ise OECD ülkelerinin ortalamasının altında olduğu; sosyoekonomik alanda dezavantajlı ailelerden gelen öğrencilerin, performans ve kalite anlamında düşük düzeyde kabul edilen okullara gidebildiği; anne ve babanın eğitim düzeyinin öğrenciler arasında başarı farklılıkları oluşturduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Türkiye PISA okuma sınavının 2003 uygulamasında 441; 2006 uygulamasında 447; 2009 uygulamasında ise 464 puan almıştır. Bu süreçte Türk öğrencilerin büyük bir çoğunluğu, altı birimlik başarı gücü çizelgesinde 2. düzey ve altında bir başarı gücü sergileyebilmiştir. Bu puanlara göre 2009'da erişide rakamsal bir artış görülse de, Türkiye sıralamada gerilemekte ve OECD ortalamasının altında kalmaktadır (Bozkurt, 2016, s.1675). Bu sonuçlardan yola çıkarak Türkiye'de uygulanan öğretim programları ile öğretim programlarının uygulayıcılarına ilişkin sorunların irdelenmesi gerekliliği öne çıkmaktadır. Uluslararası değerlendirme projelerinden bir diğeri de okuma alanında gerçekleştirilen PIRLS projesidir. 35 ülkenin katıldığı 2001 yılındaki uygulamada yapılan sınava yaklaşık 150 bin öğrenci katılmıştır. Projenin uluslararası sonuçları 2003'te açıklanmıştır. Türkiye 35 ülke arasında 28.sırada yer almıştır. Türkiye'nin standart puanı 449'dur ve bu puanla genel ortalama puandan (500) 51 puan düşüktür (EARGED, 2003, akt. Çelebi vd., 2014, s.67).

Yukarıda söz edilen proje sorunlarının da ortaya koyduğu gibi Türkiye'de eğitim sisteminin eksik ve zayıf yönlerinin çeşitli açılardan incelenmesi gerekmektedir. Bu süreç, sosyo-ekonomik değişkenler, okul türleri, öğrenci güdülenmesi, öğretmen yeterlilikleri ve öğretim programlarını içermelidir. Bu bağlamda program değerlendirme ve güncelleştirme çalışmaları öne çıkmaktadır. Var olan programların temel aldığı yaklaşım, öğrenme alanları, amaç-kazanımlar, eğitim durumları, ölçme-değerlendirme boyutlarında saptanan sorunlar üzerinden iyileştirme-düzenleme çalışmalarının yapılması gerekir. Programlar, programın katılımcıları ve uygulayıcılarından toplanan nitel ve nicel veriler ışığında yapılmaktadır. Bu çalışmaların var olan durumdaki

olumsuz özellikleri olumluya çevirerek eğitim sisteminin iyileştirilmesine katkı sağlaması beklenir.

Bu kapsamda 2005-2006 yıllarında, çağın değişen eğitim gereksinimlerine uyum sağlamak amacıyla Türkçe Dersi Öğretim Programı tamamen değiştirilmiştir. Daha sonra köktenci bir bakış açısıyla 2005-2006 yıllarında uygulanan program kaldırılmış; 2015 ve 2018 yıllarında yeni bir programın düzenlenmiş biçimleri yürürlüğü konulmuştur. Ancak bu değişimlerin dayandığı sorun çerçevesi ve bilimsel çerçeve açıklanmamış; yeni programlar ön uygulama yapılmadan hayata geçirilmiştir. Bu süreçlerde program değerlendirme çalışmalarından yararlanılıp yararlanılmadığına ilişkin açıklama da yapılmamıştır. Diğer bir sorun pek çok program değerlendirme çalışmasının, kısıtlı bağlamlarda ve az sayıda katılımcı ile yürütülebilmesidir. Bu nedenle bu çalışma, 2006 ve 2015 yıllarında uygulamaya konulan Türkçe Dersi Öğretim Programlarına ilişkin yapılan değerlendirmelerin sentezlenmesi ve bu değerlendirmelerin şu an uygulanan programa yansımalarının olup olmadığının irdelenmesi gerekliliğine yönelik olarak planlanmıştır.

1.1. Amaç

Bu çalışmada, 2006 ve 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programlarını değerlendiren araştırma bulgularını birleştirerek bu bulguları bütüncül olarak değerlendirmek (meta-sentez); sonuçların 2018 yılında uygulamaya konan Türkçe Dersi Öğretim Programına yansımalarını irdelemek amaçlanmıştır. Araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

- *2006 ve 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programlarını değerlendiren akademik çalışmaların bulguları bütünleştirildiğinde, söz konusu programların ortaya çıkan zayıf ve güçlü yönleri nelerdir?*

- *Söz konusu programlarda görülen sorunlar-eksiklikler, şu an uygulanan programda giderilmiş midir?*

1.2. Önem

Öğretim programları, bir dersin amacına ulaşabilmesi için öğretmenlere yol gösteren bir kılavuz niteliği taşır. Programda yer alan kazanımlar, yöntem-teknikler ve ölçme-değerlendirme yaklaşımları öğretmenlere kılavuzluk eder. Dersin iyi bir şekilde planlanmasının temelinde öğretim programlarının önemli bir işlevi bulunur.

Çağın değişen gereklerine bağlı olarak öğretim programlarının yenilenme gereksinimi ortaya çıkabilir. İlerleyen her yeni yılda öğrencilerin içinde bulunduğu kuşaklar farklılaştığı için program, öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerine yanıt veremez hâle gelebilir. Bu yüzden programların yenilenmesi, içinde yaşanan fiziksel, sosyal, psikolojik ve kültürel ortama uyum sağlaması için gerekli görülmektedir. Bu yenilemelerde yapılan akademik çalışmaların katkısı olduğu anlaşılmaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) da 2006 yılında uygulamaya koyduğu Türkçe Dersi Öğretim Programında yenileme gereksinimi duymuş; 2015 ve kısa bir zaman sonra 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programlarını yürürlüğe koyarak “yenileme” amacını aşan ve kökten bir değişime gitmiştir. Bu girişimlerde PISA sonuçlarının ve programlara yönelik yapılan akademik eleştirilerin ve değerlendirmelerin etkisi olup olmadığı açıklanmamıştır.

Alanyazınında Türkçe dersi öğretim programlarını çeşitli açılardan değerlendiren akademik çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalarda programların güçlü ve zayıf yönleriyle ilgili nitel ve nicel verilere dayalı değerlendirmeler yapılmıştır. Ancak bu çalışmalar incelendiğinde, çalışmaların bütüncül ve kuramsal çerçevesi olan bir program değerlendirme yaklaşımıyla yürütülmedikleri görülmüştür. Bu gereksinimle Türkçe Dersi Öğretim Programlarının değerlendirilmesine yönelik akademik çalışmaların bulgularının meta-sentez yöntemiyle bütünleştirilerek ele alınmasının ileride program yenileme çalışmaları için kılavuzluk edebileceği öngörülmüştür.

1.3. Kapsam ve Sınırlılıklar

Çalışma,

- 2006 ve 2015 yıllarında uygulamaya konan Türkçe Dersi Öğretim Programlarını değerlendiren;
- nitel yaklaşımla yürütülen;
- görüşme yoluyla veri toplanan;
- katılımcıları Türkçe ve sınıf öğretmeni olan araştırmaların bulgularıyla sınırlıdır.



II. BÖLÜM

2. Kavramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Bu bölümde program değerlendirme sürecine-modellerine, Türkçe dersi öğretim programlarına ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Program Değerlendirme

Bir öğretim programının sonuçlarının etkililik düzeyinin belirlenmesinde program değerlendirme çalışmaları önemli bir yere sahiptir. Bu çalışmalar aracılığıyla programın eksik veya yetersiz yönleri belirlenerek, yeniden geliştirilmesi sağlanabilir. Mersinligil'e (2002, s.60-63) göre program değerlendirme, program geliştirmenin önemli ve ayrılmaz bir halkası olup taslak programların ve yürürlükte olan programların değiştirilmesi, iyileştirilmesi ya da kaldırılması yönünde karar almayı etkileyen bir süreçtir. Değerlendirme, program geliştirme sürecinin başlangıcı olan ihtiyaçların belirlenmesinden, amaçların, içeriğin, yöntem-araçların belirlenmesine ve programın uygulamasına kadar her aşamada önemli bir rol üstlenmektedir.

Demirel (2012, s.172) program değerlendirmenin programa dayalı eğitim kaynaklarını onaylama, değiştirme ya da ortadan kaldırma kararlarının verilmesini sağlayan bilgileri içerdiğini; değerlendirme sonuçlarının program geliştirme uzmanına programı sürdürme, programı gözden geçirme ya da programda yeni bir aşamaya geçme konusunda bilgi verdiğini ifade etmektedir.

Demirtaş (2017, s.756) ise bir eğitim programının taslak, uygulanan ve ürün olarak hedeflenen düzeye ulaşma durumunu; ulaşamamış ise eksiğin veya hatanın nerede olduğunu belirlemeye dönük yapılan çalışmaları *program değerlendirme* olarak adlandırmıştır.

Bir programdaki bütün boyutların ya da alt boyutlarının etkisinin, etkililiğinin ve tüm çıktılarının yargılanması için bilgilerin toplanması, çözümlenmesi ve yorumu, Kaya (s.59) tarafından program değerlendirme süreci olarak değerlendirilmiştir.

Özetle program değerlendirme, var olan programda yer alan hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarında yer alan öğelerin etkililiğini ve yetersizliğini belirleyerek programın niteliği hakkında karar verme sürecidir.

2.1.1. Program değerlendirme türleri

Sürecin başında, süreç sırasında ve sürecin sonunda olma durumuna göre üç tür değerlendirme bulunmaktadır. Bu değerlendirme türleri, tanılayıcı değerlendirme, biçimlendirici değerlendirme ve düzey belirleyici değerlendirmedir.

2.1.1.1. Tanılayıcı değerlendirme

Öğrencilerin programa başlamadan önce ön koşul niteliğindeki bilişsel davranış, duyuşsal özellik ve devinişsel becerilerini tanımlamak için yapılan değerlendirmelerdir. Öğrencileri tanıırken bilişsel giriş davranışları, duyuşsal giriş özellikleri ile devinişsel giriş becerilerinin ne olduğuna bakılması ve buna göre öğrencilere kazandırılması gereken özellikleri kazandırıcı uygulamalar planlanmalıdır (Demirel, 2012, s.173).

2.1.1.2. Biçimlendirici değerlendirme

Öğrencilerin eğitim-öğretim süreci içerisinde kazandıkları öğrenmelere ilişkin bilgi veren uygulamalar, biçimlendirici değerlendirmenin kapsam alanına girmektedir.

Demirel (2012, s.173) biçimlendirici değerlendirmenin eğitim-öğretim sürecindeki önemini şu şekilde açıklamıştır: “Öğrencilerin bir programa girdikten sonra süreç içinde sürekli değerlendirmeleri önemli görülmektedir. Bu süreç içinde öğrencilerin öğrenme güçlüklerini ortaya çıkarmak ve gerekli düzeltmeleri yapmak için yapılan değerlendirme yaklaşımına biçimlendirici değerlendirme denilmektedir. Bu

değerlendirme, programa sürekli olarak dönüt sağlamakta ve iyileştirici önlemlerin alınması için de bir kontrol sistemi oluşturmaktadır.”

Biçimlendirici değerlendirmede veriler, konu alanı ve öğretim aracı; geliştirme uzmanlarından, öğretmenlerden ve öğrencilerden toplanmaktadır. Bu veriler, programın amacı, içeriği, kullanılan yöntem, araçlar, sınavlar ve programa ilişkin sorunlarla ilgili olabilir (Mersinligil, 2002, s.65).

2.1.1.3. Düzey belirleyici değerlendirme

Düzey belirleyici değerlendirmede, öğrencilerin eğitim-öğretim sürecinin sonunda programda yer alan hedefleri gerçekleştirebilme/kazanma düzeyi hakkında yargıya varılır.

Dönem veya yıl sonunda programın bütününe dönük olarak değerlendirme yapılmaktadır. Programın sonunda öğrencilerin kazanılmış davranış, özellik ve becerilerini ölçmeye yarayan bu değerlendirme türü ile programın öğrencilere istenilen davranışları kazandırması açısından yeterli olup olmadığına ilişkin bir yargıya varılması olası görülmektedir. Düzey belirleyici değerlendirme daha çok başarı testleri ya da yeterlilik testleri ile yapılmaktadır (Demirel, 2012, s.174; Mersinligil, 2002, s.65).

2.1.2. Program değerlendirme modelleri

Program değerlendirme modelleri, program amaçlarını yansıtan ürünün durumuna, programı değerlendiren kurumların bilgilendirmesine, programın uzman bir grup tarafından incelenmesine, programın toplumdaki kurumlar veya bireyler tarafından değerlendirilmesine bağlı olarak sınıflandırılmaktadır.

2.1.2.1. Amaca-hedefe dayalı program değerlendirme modelleri

Amaca-hedefe dayalı program değerlendirme modeli, program amaçlarının belirlenmesini ve bu amaçlar doğrultusunda gerçekleşen çıktıların değerlendirilmesini temel alır. Yapılan değerlendirmeler, programın amaçlarının yeniden gözden geçirilmesinde ve bu doğrultuda kazandırılması amaçlanan davranışların

biçimlenmesinde; etkinliklerin ve değerlendirme süreçlerinin belirlenmesinde kullanılmaktadır (Mathison, 2005; akt. Çilek, 2017, s.27). Bu değerlendirme modelinin merkezinde programın amaçları yer almakta, amaçların niteliğine uygun olarak düzenleme-düzeltilme ve iyileştirme çalışmaları yapılmaktadır.

Amaca-hedefe dayalı program değerlendirme modelleri şunlardır;

- *Tyler (hedefe dayalı) değerlendirme modeli,*
- *Provus'un farklar yaklaşımı ile değerlendirme modeli,*
- *Metfessel-Michael program değerlendirme modeli ve*
- *Bennett'in değerlendirme modelidir.*

2.1.2.1.1. Tyler (hedefe dayalı) değerlendirme modeli

Tyler'a (1950) göre bir programın, *hedefler, öğrenme yaşantıları ve değerlendirme* olmak üzere üç temel boyutu bulunmaktadır. Bu modelde bir programı değerlendirirken sadece hedeflere ulaşip ulaşılmadığına bakmak yeterli görülmüştür. Modelde değerlendirmenin temel amacı, hedeflerin incelenmesidir. Programın özel yapısı ve niçin tasarlandığı gibi konularda karar vermek önemlidir (Posavac ve Carey, 2003, s.26; akt. Çilek, 2017, s.28). Modelin odaklandığı nokta öğrencilerin amaçlanan hedefleri gerçekleştirme düzeyine ulaşabilme derecesidir. Programı değerlendirirken öğrencilerin belirlenen hedeflere ulaşip ulaşamadığına karar verme anlayışı, bu değerlendirmenin geleneksel yaklaşımlara uygun özellikler taşıdığını göstermektedir.

Demirel (2012, s.175) hedeflerin niteliğinin belirlenmesi sürecinde uygulanan işlemleri şu şekilde açıklamaktadır: “Bu modelin merkezinde eğitim hedefleri vardır, önce hangi hedeflere ulaşılabilmesine bakılır. Sonra ulaşılamayan hedeflere niçin ulaşılamadığını belirlemek için, hedef ve öğrenme yaşantıları incelenir. Elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılamayan hedefler değiştirilir ya da programdan çıkarılır.”

2.1.2.1.2. Provus'un farklar yaklaşımı ile değerlendirme modeli

Provus tarafından geliştirilen “farklar modeli” var olan başarımların gücü ve varsayılan standartlar arasındaki farklara odaklanmaktadır (Kocabatmaz, 2011, s.17).

Demirel (2012, s.176-177), Provus'un modelinde beş evre olduğunu ve bu evrelerde programın yeterliliğinin, belirlenen program ölçütleriyle karşılaştırıldığını ifade etmiştir. Bu evrelere ve açıklamalara aşağıda yer verilmiştir:

a. Tasarım: Daha önce hazırlanan ölçütler yönünden program tasarımının karşılaştırılmasını içerir.

b. Oluşturma: Olanaklar, yöntemler, öğrenci davranışları olarak adlandırılan program öğeleri burada değerlendirilir.

c. Süreç: Öğrenci ve personel etkinlikleri, işlevleri, ilişkileri bakımından değerlendirme yapılır.

d. Ürün-Sonuç: Asıl hedefler göz önünde bulundurularak programın genel değerlendirilmesi yapılır.

e. Program çıktıları, benzer program çıktılarıyla karşılaştırılır. Geliştirilen ve uygulanan yeni eğitim programının sonuçlarının maliyeti karşılayıp karşılamadığı araştırılır.

2.1.2.1.3. Metfessel-Michael program değerlendirme modeli

Metfessel ve Michael, 1967 yılında Tyler'in geliştirdiği program değerlendirme modelinden etkilenerek yeni bir program değerlendirme modeli geliştirmiştir. Mathinson (2005) bu yeni değerlendirme modelini Tyler'in değerlendirme modelinden ayıran temel özelliğın, modelin alternatif ölçme araçlarının seçimine daha fazla ağırlık vermesi ve performansın amaçlarla karşılaştırılması yerine belirlenen ölçütlerle karşılaştırılması olduğunu belirtmiştir (Yüksel, 2010, s.39). Metfessel-Michael'ın değerlendirme modeli, Tyler'in modelinin üzerine yapılandırılmıştır.

Metfessel-Michael değerlendirme modelinin sekiz temel ilkesi bulunmaktadır (Ornstein ve Hunkins, 1988, s.256; akt. Çilek, 2017, s.29):

- Program paydaşlarının değerlendirme sürecinde yer alması sağlanmalı.
- Genel ve özel amaçlar arasında uyum sağlanmalı.
- Özel amaçlar öğrencilere kazandırılabilir davranışlara dönüştürülmeli.
- Programın etkililiğini ölçebilecek ölçme araçları seçilmeli ve geliştirilmeli.
- Testler, ölçekler ve çeşitli ölçme araçları ile sürekli gözlenmeli.
- Veriler uygun yöntemlerle çözümlenmeli.

- Veriler uygun ölçütlerle yorumlanmalı.
- Elde edilen yorumlara göre amaçların gözden geçirilmesine, geliştirilmesine ve gelecekteki uygulamalara dönük önerilerin geliştirilmesine karar verilmelidir.

Metfessel-Michael'ın modelinde amaçlar, gerçekleştirilebilir davranışlara dönüştürüldükten sonra amaçların niteliğine ilişkin düzenlemeler yapılmaktadır.

2.1.2.1.4. Bennett'in değerlendirme modeli

Bennett'in modelinde yer alan her bir aşamayla ilgili sonuçların başlangıçta aynı aşamalar için belirlenen hedeflerle karşılaştırıldığını ifade eden Çilek (2017, s.32), modelde izlenmesi önerilen temel aşamaları belirtmiştir:

1. Programla ulaşılması düşünülen hedeflerin belirlenmesi,
2. Programın her aşamasıyla ilgili verilerin toplaması ve başlangıçta belirlenen hedeflerle karşılaştırılması,
3. Programın yararlı olup olmadığı konusunda karar verilmesi.

2.1.2.2. Yönetime-sisteme dayalı program değerlendirme modelleri

Yönetime dayalı program değerlendirme yaklaşımında bir programın değerlendirilmesi, programın niteliği ile ilgili olarak program hakkında karar verme yetkisine sahip bireylerin ya da kuruluşların bilgilendirilmesi amacıyla yapılır. Bu yaklaşıma dayalı program değerlendirme sürecinde üç anahtar kavramdan söz edilmektedir: Programı değerlendiren kişi karar vericilerle birlikte çalışır, verilmesi gereken kararların neler olduğunu betimler ve belirlenmiş standartlara dayalı olarak her bir kararın olumlu ve olumsuz getirileri hakkında veri toplar (Yüksel, 2010, s.47). Bu modelde programı değerlendiren kişiler ile yöneticiler/karar vericiler arasında ortak bir payda sağlanarak programın çerçevesi çizilmektedir.

Yönetime-sisteme dayalı program değerlendirme modelleri şunlardır;

- *Stufflebeam'in bağlam, girdi-süreç ve ürün değerlendirme modeli,*
- *Kirkpatrick'in yetiştirme değerlendirme modeli ve*
- *Saylor, Alexander ve Lewis değerlendirme modelidir.*

2.1.2.2.1. Stufflebeam'in bağlam, girdi-süreç ve ürün değerlendirme modeli

Stufflebeam'a göre değerlendirmenin amacı, program hakkında karar verme yetkisine sahip kişileri bilgilendirmedir. Aynı zamanda sistematik olarak yürütülmesi gereken bir işlemdir (Kocabatmaz, 2011, s.19).

Demirel (2012, s.178) modelde programın dört farklı aşamasının değerlendirildiğini belirtmiştir. Bu aşamalar; *bağlam, girdi, süreç* ve *üründür*.

- Bağlamin değerlendirilmesinde, programla ilgili tüm etkenler ve var olan durum incelenir. Bu aşamanın amacı, hedeflerin belirlenmesine temel olacak bilgilerin toplanması ve hedeflerin değerlendirilmesidir.
- Girdinin değerlendirilmesi, programın hedeflerine ulaşabilmesi için gerekli olan kaynaklar ve bu kaynakların nasıl kullanılacağı hakkında bilginin sağlandığı; program ve öğelerin büyük ölçekli incelendiği aşamadır.
- Sürecin değerlendirilmesinde, program uygulanırken gerçekleştirilen ve planlanan ile gerçek etkinlikler arasındaki uyuma bakılır.
- Ürünün değerlendirmesinde ise programın ürününe ilişkin veri toplanarak beklenen ürünle gerçek ürünün karşılaştırılması söz konusudur.

Bu modelde planlama kararları, bağlam değerlendirme sürecini; yapılandırma kararları, girdi değerlendirme sürecini; uygulama kararları, sürecin değerlendirilmesini ve yeniden düzenlemeye ilişkin kararlar, ürünün değerlendirilmesini takip eder (Mersinligil, 2002, s.90).

Stufflebeam'in modelinde programın bütün unsurlarının hedeflerle bütüncül bir yapıda olması için bir araya getirilmesi ile programın uygulaması sonucunda gerekli düzenlemelerin yapılması yer almaktadır.

2.1.2.2.2. Kirkpatrick'in yetiştirme değerlendirmesi modeli

Kirkpatrick'in değerlendirme modeli dört aşamada değerlendirilir. Söz konusu dört aşamada sorulan sorular aşağıda yer almaktadır (Worthen, Sanders ve Fitzpatrick, 1997, s.489; akt. Çilek, 2017, s.36):

1. *Tepki*: "Katılımcılar programdan memnun mu?" sorusuna yanıt aranır.

2. *Öğrenme*: “Katılımcılar programda ne öğrendi?” sorusuna yanıt aranır.

3. *Davranış*: “Katılımcıların davranışları öğrendiklerine bağlı olarak değişiklik gösterdi mi?” sorusuna yanıt aranır.

4. *Sonuçlar*: “Davranışlardaki değişim, organizasyonu olumlu yönde etkiledi mi?” sorusuna yanıt aranır.

Kirkpatrick’in modeli, davranışçı öğrenme yaklaşımının özelliklerine uygun bir şekilde temellendirilmiştir. Modelde sorular aracılığıyla katılımcıların davranışlarında değişikliklerin olup olmadığı belirlenmeye çalışılmaktadır.

2.1.2.2.3. Saylor, Alexander ve Lewis değerlendirme modeli

Bu modelde programın sınırlarını genel ve özel amaçlar belirlemektedir. Programın alanı bireysel gelişmeyi, insan ilişkilerini, öğrenme becerilerini ve uzmanlaşma alanlarını kapsamaktadır. Bu amaç ve alanlar belirlenirken toplumun beklentileri, bölgesel istekleri, araştırma bulguları ve program geliştirme uzmanlarının felsefi görüşleri dikkate alınmalıdır (Kara, 2003, s.19). Modelde katılımcıların görüşlerinin alınması, gereksinim belirleme yaklaşımlarından biri olan demokratik yaklaşımın kullanıldığını göstermektedir.

Kocabatmaz’a (2011, s.20-21) göre model farklı program değerlendirme modellerini sentezleyecek biçimde yapılandırılmıştır. Süreçte aşağıda yer verilen sorulara yanıt aranır:

- i. Değerlendirmeyi kimler yürütmektedir?
- ii. Sonuçlar açısından temel ilgililer kimlerdir?
- iii. Ne yapılması tasarlanmaktadır?
- iv. Hangi araştırma yöntemleri kullanılmaktadır?
- v. Kullanılan bilginin yapısı nasıldır?
- vi. Sonuçta nasıl bir çıktı beklenmektedir?

Özdemir (2009, s.137), modelin hem hedeflere dayalı değerlendirme yapmak isteyenler hem de sürece ve programın tüm boyutlarını değerlendirmeye dayalı yaklaşım izlemek isteyenler için kullanışlı olduğunu belirtmektedir. Ayrıca modelde programın etkililiğini saptamak için hem biçimlendirici (formative) hem de düzey

belirleyici (summative) değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanıldığını söylemektedir.

2.1.2.3. Uzman odaklı program değerlendirme modelleri

Bu yaklaşımda bir kurumun, programın, ürünün ya da etkinliğin değerlendirilmesi, mesleki uzmanlığa bağlıdır. Uzman odaklı değerlendirme yaklaşımında yapılan değerlendirme, çalışmanın genişliğine göre bir uzmana ya da bir uzman grubuna dayalı olarak yapılabilir. Doktora sınavlarının bir komisyon tarafından değerlendirilmesi, mesleki akreditasyon kuruluşlarının yaptığı değerlendirme, kurumların ya da bireylerin devlet ya da ulusal lisans kuruluşları tarafından incelenmesi, terfi için personelin başarımlarının değerlendirilmesi uzman odaklı yaklaşımla yapılmaktadır (Worthen, Sanders ve Fitzpatrick, 1997, s.119-127; akt. Çilek, 2017, s.50). Alanında uzman bir grubun programı değerlendirmesi, programa yönelik geçerli ve güvenilir verilerin toplanmasına katkı sağlayabilir.

Uzman odaklı program değerlendirme modellerinden biri *Eisner'in eğitsel eleştiri değerlendirme modelidir*.

2.1.2.3.1. Eisner'in eğitsel eleştiri değerlendirme modeli

Demirel (2012, s.180) bu modelin betimleme, yorumlama ve değerlendirme işlemlerini içerdiğini belirtmektedir. Betimlemede, eğitimin niteliğiyle ilgili özellikler olduğunu, yorumlamada programın uygulanması sonucu ortaya çıkan olayların bazı sonuçlarının kestirildiğini ve değerlendirmede betimleme ve yorumlama sonuçlarına göre program hakkında bir yargıya varıldığını vurgulamaktadır.

Tulukçu (2017, s.54) ise bu modelin alanında uzman bir değerlendiricinin program hakkında gördüklerini önce betimlemesi (tanımlaması) sonra program hakkında yorumda bulunması ve bu yorumladığı etkinliklerin etkisini değerlendirmesi; bunun sonucunda ise programın niteliği hakkında bir karar vermesi işlemlerini içerdiğini söylemektedir.

Eisner'in modelinin güçlü ve zayıf yönleri bulunmaktadır. House (1980, s.235; akt. Çilek, 2017, s.51) bu yönleri şu biçimde ifade etmiştir: "Modelin en güçlü yönü,

diğer değerlendirme modellerinde genellikle ihmal edilen sınıf içi etkinlikleri katılımcıların deneyimleri açısından tanımlamaya ve yorumlamaya imkân tanınmasıdır. Diğer güçlü yanı ise kararların uzman olmayan kişiler tarafından da anlaşılabilir bir dille sunulmasıdır. Modelin zayıf yönü ise değerlendirmede ölçütlerin açıkça belirtilmemesi ve bu durumun sübjektif bakış açısı ile değerlendirme yapılmasına neden olmasıdır.”

2.1.2.4. Tüketici odaklı program değerlendirme modelleri

Bu değerlendirme yaklaşımı, eğitimle ya da toplumla ilgili hizmetler hakkında bilgi toplamakla yükümlü olan bağımsız kuruluşların ya da bireylerin geliştirmiş ve desteklemiş olduğu bir program değerlendirme yaklaşımıdır (Worthen, Sanders ve Fitzpatrick, 1997, s.108; akt. Çilek, 2017, s.52). Bu yaklaşımda toplumun içinde yer alan kurum ve kuruluşların program hakkında değerlendirmelerde bulunması yer almaktadır.

Tüketici odaklı program değerlendirme modellerinden biri *Scriven'in tüketici odaklı değerlendirme modelidir*.

2.1.2.4.1. Scriven'in tüketici odaklı değerlendirme modeli

Tulukçu'nun (2017, s.55) ifadeleriyle öncülüğünü Scriven'in yaptığı ve eğitsel ürünlerin etkililiğini ve niteliğini ortaya koymayı amaçlayan tüketici odaklı değerlendirme modelinde, eğitim programlarının eğitsel bir ürün olarak ele alındığı ve bu programların değerlendirilmesinde bazı standartların geliştirildiği gözlenmiştir.

Ornstein ve Hunkins, (1993, s.329-330; akt. Demirtaş, 2017, s.760) Scriven'in değerlendirme modelini içsel değerlendirme ve sonuca yönelik değerlendirme olarak ikiye ayırmıştır. İçsel değerlendirmede program kendi özünde, içerik yönünden değerlendirilir. İçerikle ilgili denemeler önerilir ve çeşitli materyaller işe koşulur. Program planındaki içeriğin, öğrencilerin öğrenmesi üzerinde etkili olacağı düşüncesiyle programın değeri tanımlanır. Sonuca yönelik değerlendirmede ise ürünler işlevsel olarak tanımlanarak programın etkileri değerlendirilir. Programın sadece

öğrenciler üzerinde değil öğretmenler, aileler ve yöneticiler üzerindeki etkileri de araştırılır.

2.1.2.5. Katılımcı odaklı program değerlendirme modelleri

Bu değerlendirme modelinde katılımcıların ortak görüşleri dikkate alınmaktadır. “İnsan unsuru değerlendirmede daha çok önemsenmekte, paydaşların görüşleri, sorunları, ilgi ve ihtiyaçları değerlendirmede doğrudan yer almaktadır” (Worthen, Sanders, Fitzpatrick, 1997, s.153; akt. Çilek, 2017, s.43).

Katılımcı odaklı değerlendirme modelleri şunlardır;

- *Stake (uygunluk-olasılık) değerlendirme modeli,*
- *Stake'in yanıtlayıcı program değerlendirme modeli,*
- *Parlett ve Hamilton'un aydınlatıcı değerlendirme modeli ve*
- *Demirel'in analitik program değerlendirme modelidir.*

2.1.2.5.1. Stake (uygunluk-olasılık) değerlendirme modeli

Tulukçu (2017, s.56) Stake'in program değerlendirme modelinin; bir eğitim programının girdi, süreç ve ürün aşamalarında amaçlananlar ile gözlemlenenler arasındaki uyumun, belirlenen standartlar ile karşılaştırılıp değerlendirici tarafından bir karara varılması süreci olduğunu belirtmiştir.

Giriş davranışı olarak da adlandırılan girdi; öğretme ve öğrenme sürecinde var olan ve çıktıları etkileyebilecek şartlardır. Öğrencilerin önceki başarı notları, disiplin ve devam durumları girdilere örnek olarak verilebilir. Süreç; sınıf ortamı, zamanlama, iletişim, karşılıklı (öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci, öğrenci-kaynak kişi) etkileşimin meydana geldiği bölüm, çıktı ise programın ürünü olan akademik başarı, tutum ve becerileri içeren bölümdür. Stake, çıktıların eğitimin sonuçları olduğunu vurgulamaktadır (Ornstein ve Hunkins, s.1988; akt. Kocabatmaz, 2011, s.16). Girdi, sürecin başında öğrencilerin nitelikleriyle ilgili bilgileri; süreç, öğrenme-öğretme ortamını; çıktı ise öğrencilerin öğrenme ürünlerini içermektedir.

Stake (1967) bir eğitim programı için betimleyici değerlendirme verilerinin işlenmesinin iki temel yolunun amaçlar ve gözlemler arasında *uyum* ile girdi, işlem ve ürün arasında *bağlantı* olduğunu belirtir. Araştırmacı, girdi, işlem ve ürün boyutunda programın temel felsefesine uygun olarak istenilen amaçları ortaya koyar ve önce niyet edilen, sonra gözlenen ön koşulların, etkileşim türlerinin ve sonuçların birbiri ile ne ölçüde mantıksal bir uyum içinde olduğunu incelemeye çalışır. Eğer iki veri arasında uyum varsa, istenilen amaçlar gerçekleşmiş demektir. Ürün ile girdi ve işlem arasında mantıklı bir bağlantı olup olmadığı değerlendirilerek, ürünlerin girdi ve işlemle olan bağlantısı belirlenir (Yüksel, 2010, s.72; Mersinligil, 2002, s.84).

2.1.2.5.2. Stake'in yanıtlayıcı program değerlendirme modeli

Yüksel, (2010, s.75) Stake'in yanıtlayıcı bir program değerlendirmenin temel özelliklerini değerlendirmenin program amaçlarından çok program etkinliklerine odaklanması, paydaşların gereksinimlerini dikkate alması ve raporda farklı değerlere atıfta bulunması olarak belirttiğini söylemiştir.

Modelde araştırmacının, programın etkinliği ve içeriği ile ilgili plan yapması gerekir. Değerlendirme uzmanı;

1. Programın öyküsünü anlatır,
2. Program özelliklerini anlatır,
3. Müşterilerini ve personeli tanımlar,
4. Programda önemli konuları ve sorunlarını belirtir,
5. Başarıları rapor eder (Ornstein ve Hunkins, 1988; akt. Kocabatmaz, 2011, s.19-20).

Program paydaşlarının ilgi ve ihtiyaçlarının program değerlendirme sürecinde dikkate alınması gerekir. "Modelde, program paydaşlarının en az değerlendirici kimse kadar etken olduğu görülmektedir. Bu modelde programın, paydaşların ihtiyaç ve sorunlarını karşılıyor olmasının ön planda tutulduğu gözlenmektedir" (Tulukçu, 2017, s.58).

2.1.2.5.3. Parlett ve Hamilton'un aydınlatıcı değerlendirme modeli

Aydınlatıcı değerlendirme modeli, bütüncül ve öznedir. Gözlemlenen etkileşimler ayrı kategorilerde değerlendirilmemekte, içinde buldukları bağlam göz önüne alınarak değerlendirilmektedir. Bu model *gözlem*, *sorgulama* ve *açıklama* olmak üzere üç aşamada gerçekleştirilir. Araştırmacının gözlemde yaptığı gözlem ve ön görüşmelerle programla ilgili bilgi topladığı; sorgulamada belli bir konu, olay ya da düşünceye odaklanarak araştırmasını bu noktada derinleştirdiği; açıklama da ise elde edilen bilgileri geniş bağlamda açıklamak için araştırmalar yaptığı, değerlendirilen programla ilgili alternatif görüşleri ve yorumları araştırdığı öne çıkmaktadır (Ornstein ve Hunkins, 2004; akt. Çilek, 2017, s.44-45).

Modelin gözlem, sorgulama ve açıklama aşamalarının birbirini tamamlayacak şekilde bir araya geldiği görülmektedir. Araştırmacının gözlem aşamasında topladığı bilgiler, sorgulama aşamasında derinleşmekte ve açıklama aşamasında yoruma dönüşmektedir.

2.1.2.5.4. Demirel'in analitik program değerlendirme modeli

Demirel'in modeli iki boyuttan oluşmaktadır. Modelin birinci boyutu, programın analizini içermektedir. Bu analiz çalışmasına bir araştırma deseni olan doküman analizi yoluyla önceki ve mevcut öğretim programlarının analizi ve karşılaştırılması ile başlanmaktadır. Karşılaştırma çalışması ölçüt dayanaklı yapılmakta ve temel ölçütler bağlam, hedef (kazanım/yeterlilik), içerik, süreç ve değerlendirme boyutlarından oluşmaktadır (Demirel, 2012, s.180).

Temel ölçütlerden *bağlam* boyutu ele alınırken programın dayandığı başat felsefe, merkeze alınan öğrenme kuram veya kuramları irdelenmekte; *hedef* boyutunda kazanım (hedef davranış) ya da yeterlilikler ele alınmakta; *süreç* boyutunda öğrenme yaşantıları düzeneği ile öğretme yaklaşım, yöntem ve teknikleri irdelenmekte; *ölçme-değerlendirme* boyutunda da sınama durumları değerlendirilmektedir (Demirel, 2012, s.180).

Program değerlendirmenin bu boyutunda, mevcut programın alan yazın taraması yoluyla önceki programlar ile karşılaştırılması yapılırken; bir programı

oluşturan bağlam, hedef, içerik, süreç ve değerlendirme boyutları temele alınarak bir analiz gerçekleştirilir.

Modelin ikinci boyutu ise öğretim programlarının uygulanmasına ilişkin yararlanıcı-paydaş görüşlerinin alınmasına yönelik çalışmaları içermektedir. Bu çalışma ile eğitim programları konusunda öğretmen, öğrenci, yönetici, veli, mezun öğrenci ve sivil toplum örgütlerinin de yer aldığı sektör temsilcilerinin görüşlerinin incelenmesi beklenmektedir (Demirel, 2012, s.183). Programın bu boyutunda toplumun farklı kesimlerine ait bireylerin görüş ve önerilerinin alınması, programın toplumun gözünden değerlendirilmesi açısından önemli görülmektedir.

2.1.2.6. Diğer program değerlendirme modelleri

2.1.2.6.1. Hunkins değerlendirme modeli

Kara (2003, s.20) Hunkins'in modelinin dönüt ögesinin diğer tüm ögeleri etkilediğini vurgulamaktadır. Ayrıca Hunkins'in program değerlendirme modelinde felsefeden hareket edilmesi gerektiğini vurgulamasına rağmen, program geliştirmede başta eğitim ekonomisi ve eğitim psikolojisi olmak üzere çeşitli süreçlerden bahsedilmediğini belirtmektedir.

Erişen'e (1998, s.8) göre modelde dönüt ve düzeltmenin var olması, modelin işleyişi hakkında sürekli karar verilmesini ve düzeltme yapılmasını sağlamaktadır. Örneğin; program tasarımcıları, içerik seçiminde öğrencilere uygun olmayan bir içeriğin var olduğunu gördüklerinde bir önceki aşamaya, eğitim programı tanısına, tekrar dönebilir ve bu aşamada gerekli düzeltmeleri yapabilir veya ilk aşamaya dönüp yeni bilgilerin ışığında programı yeniden tasarlayabilir.

2.1.2.6.2. Davies değerlendirme modeli

Davies modeli, mesleki eğitim alanında kullanılan bir değerlendirme modelidir. "Bu modelde, her işlem basamağı, iş ve görev analizinin sonucu elde edilen verilere göre düzenlenebilir. Model daha çok iş hayatına yönelik olması sebebiyle, mesleki ve teknik eğitim uzmanlarının ilgisini çekmektedir" (Kara, 2003, s.22).

Modelde iş ve görevin analiz edilmesi için eğitim ihtiyaçlarının oluşturulması sürecini Erişen (1998, s.12) belirtmiştir: “İş ve görevin analiz edilmesi ile gerekli olan bilgi, beceri ve alışkanlıklar belirlenir ve bunlar mevcut öğrencilerle karşılaştırılarak öğrencilerin eğitim ihtiyaçları tespit edilir. Tespit edilen eğitim ihtiyaçları, amaçların belirlenmesinde ana unsuru oluşturmaktadır.”

Modelin bir sonraki sürecinde, amaçlara uygun olarak tespit edilen içerik düzenlenerek, uygun öğretim stratejileri seçilir ve öğrenciler teşvik edilir. Oluşturulan sistem ön denemeden geçirilerek değerlendirildikten sonra sistemdeki gerekli düzenlemeler yapılır ve uygulanır. Bu aşamadan sonra sonuç değerlendirme ile yeniden düzenlemeler yapılır (Erişen, 1998, s.12).

2.1.2.6.3. Yeterliğe dayalı program değerlendirme modeli

Kara (2003, s.23) modelin, girdi, süreç, değerlendirme ve dönüt öğeleri dikkate alınarak düzenlendiğini; öğrenciye kazandırılacak yeterliliklerin değerlendirilmesinin planlamayla birlikte ele alındığını; ayrıca bu modelin öğrenciyi merkeze aldığını ve öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyini ön planda tuttuğunu ifade etmiştir.

Geliştirilen model beş aşamadan oluşmaktadır. Bunlar; *analiz, tasarım, geliştirme, uygulama ve değerlendirme*dir. Modelde her bir aşamanın işlemesi bir önceki aşamanın başarısına bağlıdır. Model, öğrenci ve iş hayatının ihtiyaçlarının belirlenmesiyle başlamakta ve öğrenci başarısının kontrolü ile sona ermektedir. Başlangıç aşamasında ihtiyaçların gerçekçi biçimde tespit edilmesi, modelin etkinliği yönünden büyük önem taşımaktadır. Geribildirim ise modelin bütün safhalarının gözden geçirilmesi ve gerekli düzenlemelerin yapılarak istenilen sonuçlar alınmaya kadar sürdürülmesi bakımından önemli bir unsuru oluşturmaktadır (Erişen, 1998, s.13). Geribildirim ögesinin modelin her aşamasında etkili bir şekilde kullanılması, aşamalar arasında bütünlüğü sağlamaktadır.

2.2. Türkçe Dersi Öğretim Programlarına Genel Bir Bakış

Türkçe dersi öğretim programları geçmişten günümüze şöyle sıralanmaktadır:

- 1924 Lise Birinci Devre Müfredat Programı
- 1929 Orta Mektep Türkçe Programı
- 1931-1932 Ders Senesi Tadilatı Türkçe Programı
- 1938 Ortaokul Türkçe Programı
- 1949 Ortaokul Türkçe Programı
- 1962 Ortaokul Türkçe Programı
- 1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı
- 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı
- 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı
- 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı

Bu çalışmada 2006 ve sonraki yıllarda yayımlanan programlar ele alındığından aşağıda bilgiler bu kapsamda sınırlandırılmıştır.

2.2.1. 2006 Türkçe dersi öğretim programı

Bu program, ortaokul 6.,7., ve 8. sınıf düzeyini kapsamaktadır. Program, yapılandırmacı yaklaşımı temele alır; öğrenci merkezli ve bireysel farklılıkları dikkate alan bir anlayışla düzenlenmiştir. Programda “okuma”, “dinleme/izleme”, “konuşma”, “yazma” ve “dilbilgisi” öğrenme alanları yer almıştır (MEB, 2006). Okuma, dinleme/izleme, konuşma ve yazma kazanımları bütün sınıf düzeyinde ortak kazanımlar olarak düzenlenirken; dilbilgisi kazanımları sınıf düzeylerine göre ayrılmıştır. Programda kazanımların uygulamasını gösteren örnek etkinlikler bulunmaktadır. Bunun yanında programın Türkçe dersinde kullanılacak yöntem-teknikler ile ölçme-değerlendirme konularında açıklayıcı bilgilere yer vermesi yönüyle öğretmenlere ve kitap yazarlarına kılavuzluk etmektedir.

2.2.2. 2015 Türkçe dersi öğretim programı

Program, beceri temelli bir anlayışa göre düzenlenmiş olup; “okuma”, “yazma” ve “sözlü iletişim” öğrenme alanlarından oluşmuştur. Ayrıca “okuma” öğrenme alanı “anlama”, “akıcı okuma” ve “söz varlığı” olmak üzere alt başlıklara ayrılmıştır. “Dilbilgisi” öğrenme alanındaki kazanımlar ise “okuma” ve “yazma” öğrenme alanlarının içerisinde yer almıştır (MEB, 2015). Öğrenme alanları kazanımlarının 1. sınıftan 8. sınıfa doğru her sınıf düzeyine uygun biçimde düzenlenmesi, sınıflar arasında kazanım bütünlüğünü sağlamıştır. İlk okuma yazma sürecinde bazı ses ve harf gruplarının yazım şekillerinde değişiklik olmuştur. 2006 programına göre metin türü ve tema sayısı artırılmıştır. Programda öğrenme-öğretme süreci ile ilgili ayrıntılı yönlendirmeler bulunmamaktadır.

2.2.3. 2018 Türkçe dersi öğretim programı

Bu program, farklı ülkelerin öğretim programları, akademik çalışmalar, sivil toplum kuruluşları, zümre raporları, anketler, öğretmenler ve yöneticilerin görüşleri dikkate alınarak düzenlenmiştir. Programda yer alan değerler ve yetkinlikler konularına yönelik açıklamalar aracılığıyla programın bakış açısı belirlenmiştir. Öğrenme alanları “dinleme/izleme”, “konuşma”, “okuma” ve “yazma” olarak ayrılmış; “okuma” öğrenme alanı ise “söz varlığı”, “akıcı okuma”, “anlama” olarak sınıflandırılmıştır. Öğrenme alanları kazanımları, 2015 programında olduğu gibi 1. sınıftan 8. sınıfa doğru her sınıf düzeyine uygun olarak düzenlenmiştir (MEB, 2018).

2.3. İlgili Araştırmalar

2006 Türkçe Dersi Öğretim Programını değerlendiren yüksek lisans tezleri genelde özele aşağıda özetlenmiştir:

Programı genel olarak değerlendiren Menteşe (2013), öğretmenlere göre öğrenme alanlarında yer alan tüm kazanımların “çok önemli” düzeyde olduğu ve

öğrenme alanlarındaki kazanımların “genellikle” gerçekleştirildiğini; programda yer alan temaların-içeriklerin tümünün “çok önemli” düzeyde olduğu ancak “genellikle” gerçekleştirildiğini; programda yer alan yöntem-tekniğin “çok önemli” düzeyde olduğu, yöntem-tekniğin dinleme ve konuşma alanında “bazen”, okuma ve yazma alanında “genellikle” gerçekleştirildiğini; programda yer alan ölçme-değerlendirme türlerinin “genellikle” gerçekleştirildiğini ifade etmiştir. Ayrıca, yıllık ve günlük planların öğretmenlere yardımcı olduğu; amaç-kazanımların öğrenci düzeyine uygun bulunduğu; ders kitaplarındaki metinlerin niteliği ile ilgili sorunların yaşandığı; Türkçe dersini verimli işleyebilmek için donanımlı bir sınıf ortamına sahip olunması gerektiği ve öğretmenlerin büyük çoğunluğunun hizmet içi eğitime ihtiyacı olduğu öğretmen görüşleri içerisinde yer almıştır.

Programın uygulanabilirliğini belirlemek için öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin görüşlerini alan Dur (2014), aynı zamanda programın uygulanışı sırasında yaşanan sorunları da tespit etmiştir. Öğretmenlerin, kazanımlar, etkinlikler, ara disiplinler ve dilbilgisi ile ilgili olumlu görüşler içinde olduğu; ara disiplinlerin uygulanması sırasında bazı sorunlarla karşılaştığı; bitişik eğik yazı kullanımında yetersizliklerin yaşandığı belirlenmiştir. Öğrencilerin, etkinlikler ve ölçme-değerlendirme ile ilgili olumlu görüşlerinin olduğu; ölçme-değerlendirme uygulamalarında eksikliklerin görüldüğü; bitişik eğik yazı kullanımında yetersizliklerin yaşandığı tespit edilmiştir. Velilerin ise Türkçe dersine ilişkin uygulamalarla ilgili olumlu görüşlere sahip olduğuna, bitişik eğik yazının uygulanmasına ilişkin olumsuz görüşlerinin bulunduğu ulaşılmıştır.

Yılmaz (2014) “Türkçe Dersi Öğretim Programının Birleştirilmiş Sınıflarda Uygulanabilirliğinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” başlıklı çalışmada 30 birleştirilmiş sınıf öğretmenin görüşlerini almıştır. Programın birleştirilmiş sınıflarda uygulanabilirliği ile ilgili kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme alanlarında sorunların yaşandığı belirtilmiştir. İçerik ve etkinliklerin birleştirilmiş sınıfın bulunduğu çevreye uygun olmadığı, uygulanışında zamanın yetersiz kaldığı, öğrenci düzeyinin üzerinde olduğu; araç-gereç temininin zor olmasının uygulamasını zorlaştırdığı; kazanımların köy şartlarına uygun olmadığı, uygulanmasında basamak olan metinlerin nicelik olarak uzun olduğu, nitelik olarak ise öğrenci düzeyine uygun olmadığı; ölçme-değerlendirme çalışmalarının öğrencinin

düzeyine ağır geldiği, formların etkili bir şekilde kullanılmadığı; programın yapılandırmacı yaklaşıma uygun bulunduğu, ancak birleştirilmiş sınıflarda uygulanabilirliğinin yetersiz olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Yiğit (2013) Türkçe öğretmenlerinin programda yer alan alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri hakkındaki görüşlerini araştırmıştır. Öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin işlevlerine yönelik görüşlerinin olumlu olduğu; en çok proje, performans görevi, gözlem, görüşme ve öğrenci ürün dosyasını kullandığı; en çok performans görevi ve projeye yönelik geri bildirim verdiği ortaya çıkmıştır. Ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygularken karşılaşılan sorunların, haftalık ders süresinin yöntemleri uygulamaya yetmemesi; sınıf mevcudunun fazla olması; okulun ve sınıfın fiziki olanaklarının yetersizliği; ölçeklerin karmaşık olması; sınıf yönetiminde zorluk yaşanması; yöntemler hakkında yeterli bilgiye sahip olunamaması olduğu vurgulanmıştır.

Programın dilbilgisi öğrenme alanını 6. sınıf Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendiren İtmeç'in (2008) çalışmasında ulaştığı sonuçlara göre öğretmenlerin, kazanımları öğrencinin dil gelişimine çoğunlukla uygun bulduğu; programda önerilen etkinlikleri kullandığı; en etkili gördükleri etkinliklerin eşleştirme, tamamlama ve birleştirme etkinlikleri olduğu; dilbilgisi yöntemlerine ilişkin yeterli açıklama bulunmaması nedeniyle sorun yaşadıkları; dilbilgisi alanına ait araç-gereçlerin açık olarak ifade edilememesi nedeniyle daha çok kolay ulaşılabilir materyallere ulaştıkları; dilbilgisi öğretiminde anlatım, soru cevap vb. yöntem-teknipleri tercih ettikleri; en çok kullandıkları ölme araçlarının performans ve proje ödevleri olduğu belirtilmektedir.

Er (2011) programın dinleme-izleme alanının amaç-kazanım, etkinlik, yöntem-tekniği, araç-gereç ve ölçme-değerlendirme boyutlarını değerlendiren bir çalışma gerçekleştirmiştir. Öğretmenler tarafından dinleme amaç-kazanımlarının açık ve anlaşılır olduğu, öğrencinin dil gelişimine katkı sağladığı, diğer dil becerileriyle uyumlu bulunduğu, toplumun beklenti ve ihtiyaçlarına uygun olduğu ifade edilmiştir. Öğretmenlerin dinleme-izleme alanına yönelik etkinlikleri uygularken zorluk yaşadığına ulaşılmıştır. Öğretmenler, dinleme-izleme alanına yönelik yöntem-tekniğin öğrencinin dinleme becerisini geliştirdiğini, öğrenciyi toplum hayatına hazırladığını ve

öğrenciyi aktif hâle getirdiğini düşünmektedir. Dinleme/izleme alanına yönelik yeterince araç-gereç kullanılmamasının nedeninin okuldaki araç-gereç eksikliği olduğu belirtilmiştir. Öğretmenlerin çoğu programdaki ölçme araçlarının dinleme-izleme alanına katkıda bulunduğunu ve öğretmenlerin bazıları dinleme-izleme alanında ölçme araçlarını kullanmanın zor olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca program ile öğretmen kılavuz kitabı birbiriyle uyumlu bulunmuştur.

Dinleme alanında gerçekleştirilen “Öğretmen Görüşlerine Göre 6-8.Sınıflar Türkçe Dersi Dinleme Alanı Kazanımlarının Yaratıcı Düşünme Becerisine Katkısı” adlı Aldıĝ’ının (2016) çalışmasında dinleme-izleme kazanımlarının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerisini desteklediği belirtilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin görüşlerinin çeşitli değişkenlere (cinsiyet, kıdem, mezun olunan bölüm, öğrenim durumu) göre farklılık göstermediğine ulaşılmıştır.

“İlköğretim Altıncı Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı Okuma Alanının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” başlıklı tezinde Karakoç-Öztürk (2008) okuma alanına ilişkin alt boyutları incelemiştir. Amaç-kazanımların toplumun ve 6. sınıf öğrencilerinin ihtiyaçlarına uygun bulunduğu, açık, anlaşılır olduğu ve bazı koşulların yerine getirilmesiyle ulaşılabilir olduğu belirtilmiştir. Programda belirtilen temalar yeterli bulunmuştur. Öğretmenlerin etkinlikleri sık sık uyguladığı ve programda önerilen etkinlikler dışında başka bir etkinlik geliştiremediği görülmüştür. Etkinliklerin öğrencilerin okuma çalışmalarına olumlu katkısı olduğu belirlenmiştir. Yöntem-tekniğin okuma çalışmalarını olumlu yönde etkilediğine, öğretmenlerin en çok kullandığı yöntem-tekniğin sesli okuma, sessiz okuma, soru sorarak okuma, tahmin ederek okuma, tartışarak okuma ve eleştirel okuma olduğuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin çoğunun kılavuz kitabı, ders kitabı ve öğrenci çalışma kitabını sıklıkla kullandığı belirlenmiştir. Okullarda araç-gereç eksikliği yaşandığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin en sık kullandığı ölçme araçlarının, yazılı sınavlar, öğrenci ürün dosyası, performans ve proje ödevleri olduğuna; öz ve akran değerlendirme formlarının öğrenciler tarafından objektif kullanılmadığına; ölçme araçlarının okuma alanının değerlendirilmesini olumlu-olumsuz yönde etkilediğine ulaşılmıştır.

Programın 8. sınıf okuma alanı kazanımlarını öğretmen görüşlerine göre değerlendirmeyi amaçlayan Diren (2010) çalışmasında bazı olumsuz sonuçlara

ulaşmıştır: Program, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını karşılama düzeyleri ve mevcut sorunları çözebilme konusunda yetersiz bulunmuştur. Programın dil becerilerini aynı düzeyde geliştirme konusunda düşük beklentiye sahip olduğu belirlenmiştir. Programdaki okuma kazanımlarının öğrenci davranışına dönüştürülebilmesi açısından düşük olduğu ve öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal düzeylerine uygun bir şekilde düzenlenmediği ortaya çıkmıştır. Programda önerilen etkinliklerin okuma kazanımları ile uyumlu olmadığı ifade edilmiştir. Okuma kazanımlarının okulların sahip olduğu alt yapı olanaklarıyla gerçekleştirilebileceği vurgulanmıştır. Bu olumsuz sonuçlara karşın okuma kazanımlarının açık ve net bir şekilde yazıldığı belirtilmiştir.

Çelikkıran (2012) programdaki “okuduğu metni anlama ve çözümleme” amacını yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde değerlendirmiştir. Kazanım cümlelerinden öğrencinin öğretimin merkezinde yer alması, kazanımları elde ederken zihinsel becerilerini kullanarak düşünmesi ve düşüncelerini başkalarıyla paylaşması yargılarına ulaşılmıştır. Bazı kazanımların metnin anlaşılması için çaba harcamayı gerektirdiği, bazı kazanımlarda ise metinden hareket edilerek öğrenmenin gerçek yaşam koşullarına uyarlandığı gözlenmiştir. Kazanımların büyük bir kısmının metni analiz etmeyi gerektirdiğine, kazanımlarda öğrencinin metni incelerken karşılaştırma, yorumlama, özetleme ve değerlendirme gibi düşünme becerilerini kullanabildiğine ulaşılmıştır. Özetle programda yer alan kazanımların yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak hazırlandığı belirlenmiştir.

Konuşma becerisine yönelik önerilen yöntem-tekniklere ilişkin öğretmen görüşlerini araştıran Erden (2014) çalışmasında şu sonuçlara ulaşmıştır: Öğretmenlerin önemli oranda konuşma yöntem-tekniğinin yeterliliklerinin farkında olmadığı, programda önerilen yöntem-tekniklere ilişkin bilgi eksikliği içinde olduğu, programda etkinlikler aracılığıyla yer verilen yöntem-tekniğleri daha fazla uyguladığı, yöntem-tekniğ seçiminde derse ayrılan süre, öğrenci sayıları, kişisel yatkınlıklar, uygulanabilir olma ve konu özelliklerini dikkate aldığı, yöntem-tekniğlerin uygulanmasında kılavuz kitapların yeterince rehberlik yapmadığını düşündüğü, konuşma yöntem-tekniğlerinin gerekliliği konusunda olumsuz düşüncelere sahip olduğu, karşılaşılan sorunları süre yetersizliği, sınıfların kalabalık olması olarak nitelendirdiği belirtilmektedir. Ayrıca öğretmenlere göre güdümlü konuşma, soru cevap ve beyin fırtınası tekniklerinin her sınıf düzeyinde etkili olduğu öne çıkmıştır.

Programın görsel okuma ve görsel sunu alanının değerlendirilmesine yönelik gerçekleştirilen çalışmalardan biri Kuru'ya (2008) aittir. Öğretmenler görsel okuma ve görsel sunu alanı kazanımlarının öğrenci düzeyine uygunluğunu, kazanımların açık ve anlaşılabilirliğini ve bu becerilerin Türkçe dersinde kazandırılmasının gerekliliğini belirtmiştir. Görsel okuma ve görsel sunu etkinliklerini öğretmenlerin tamamının uyguladığı ve etkinliklerin öğrencilerin ders sırasında en çok zevk aldığı bölümü oluşturduğu; buna karşın etkinliklerin her okulda uygulanmadığı ve etkinlikleri uygulamak için önerilen zamanın yeterli olmadığı ortaya çıkmıştır. Öğretmen kılavuz kitabında görsel okuma ve görsel sunu alanında kullanılacak yöntem-tekniğin açık olarak belirtildiği, öğretmenlerin en çok kullandığı yöntem-tekniğin yazılı-sözlü anlatım, görseller üzerine tartışma, kavram haritası ve hikâye haritası; en çok kullandığı araç-gereçlerin resimler, fotoğraflar, kavram haritaları ve hikâye haritaları olduğu belirtilmiştir. Görsel okuma ve görsel sunu becerileri çalışmalarında programda bulunan ölçme-değerlendirme türlerinin bütün öğretmenler tarafından uygulandığı vurgulanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşım hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığı, bunun yanı sıra yapılandırmacı yaklaşımın öğretimdeki yansımalarının olumlu bulunduğu ortaya çıkmıştır. Özetle öğretmenlerin kendilerini görsel okuma ve görsel sunu becerileri konusunda yeterli görmediğine ve bu becerilerin kazanılmasının gerekli olduğuna ulaşılmıştır.

“İlköğretim 1-5. Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'nun Öğelerinin Öğretim Programı'nda Yer Alan Temel Becerileri Geliştirmeye Uygunluğu” adlı Hezen'in (2009) çalışmasında sınıf düzeyinde yer alan kazanımların en fazla geliştirdiği temel becerilerin 1. sınıfta bilgi teknolojilerini kullanma, 2. sınıfta eleştirel düşünme, 3. sınıfta eleştirel düşünme, 4. sınıfta eleştirel düşünme ve 5. sınıfta bilgi teknolojilerini kullanma, karar verme becerileri olduğuna ulaşılmıştır. Tüm sınıflar düzeyinde kazanımların en fazla eleştirel düşünme becerisini, en az girişimcilik becerisini geliştirdiği belirlenmiştir. Programın öğrenme-öğretme boyutunun açıklamalar bölümünde temel becerilerin nasıl geliştirileceğine yönelik bir açıklama bulunmadığı, programın ölçme-değerlendirme boyutunun açıklamalar bölümünde temel becerilerin nasıl ölçülüp değerlendirileceğine yönelik bir açıklamanın olmadığı tespit edilmiştir. Ölçme-değerlendirme aracı örnekleri arasında temel becerileri ölçme değerlendirmeye yönelik örneklerin yer almadığı gözlenmiştir.

Çakmak (2010) programın öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini geliştirmeye olan etkisini araştırmıştır. Programa yönelik öğretmenlerin getirdiği eleştiriler, dilbilgisi ve yazma öğrenme alanıyla ilgili kazanımların yeterince net ve kapsamlı olmaması; programda zorunlu temaların yer almasının ve bitişik eğik yazının zorunlu olmasının yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimini olumsuz etkilemesi; dilbilgisinin anlama ve anlatım etkinliklerinden kopuk ve soyut bir şekilde ele alınması; görsel okuma ve görsel sununun ayrı bir başlık altında ele alınmasının olumsuz durumlara neden olması; öğretmenlerin öğretim yöntem-teknikleri konusunda daha fazla uzman desteğine ihtiyaç duyması; ders kitaplarındaki metinlerin dilbilgisi konularıyla, çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerin ders kitaplarıyla paralel olmaması olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak programda belirtilen metin özellikleri ve metin işleme sürecine yönelik etkinlikler, kazanımlar, öğrenme-öğretme süreci, ölçme-değerlendirme boyutları yaratıcı düşünme becerisinin gelişimi bakımından olumlu bulunmuştur.

2005-2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile diğer programları karşılaştıran yüksek lisans tezleri aşağıda özetlenmiştir:

2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile 1981 Türkçe Dersi Öğretim Programını karşılaştıran Eyüp (2008) iki program arasındaki benzerliklerin ve farklılıkların belirlenmesini amaçlamış; programları genel amaç, temel beceri, edebi tür, tema, yöntem-teknik, ölçme-değerlendirme alanlarının uygulanışı yönüyle karşılaştırmıştır. 1981 Programının davranışçı yaklaşımın etkisiyle öğretmen merkezli, 2005 Programının yapılandırmacı yaklaşımın etkisiyle öğrenci merkezli anlayışa uygunluk taşıdığı; her iki programın toplumun beklentilerinin ve eğitim uygulamalarının programa yansısıyla oluşturulduğu belirtilmiştir. 2005 programının genel amaçlarının daha kapsamlı bir şekilde düzenlendiği, öğrencinin hayata hazırlanmasının amaçlandığı; temel beceriler açısından 2005 programında becerinin kurallarına yönelik davranış sayısının daha yeterli olduğu; 2005 programında becerilere yönelik çeşitli yöntem-tekniklerin kullanılmasının hedeflendiği, 1981 programına göre yöntem-tekniklerin daha fazla ve ayrıntılı bir şekilde verildiği; 2005 programı ile 1981 programı arasındaki farklarından birinin 2005 programının etkinlik ağırlıklı gerçekleştiği; ölçme-değerlendirme çalışmalarının 1981 programında yüzeysel olduğu, 2005 programında ise yetersiz olduğu araştırmacı tarafından ifade edilmiştir.

2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile 1981 Türkçe Dersi Öğretim Programındaki dilbilgisi konularını metot ve içerik yönünden karşılaştıran Altunkaya (2010) 1981 Türkçe Dersi Öğretim Programının davranışçı yaklaşımı temel aldığı, dilbilgisi konularının bilgi düzeyinde ezberlemeye yönelik verildiği, ezber bilgi ile verilen kurallar bütününün de öğrencilerin dilbilgisini okuma, dinleme, konuşma ve yazma alanlarında beceri olarak kullanamamalarına neden olduğu, dilbilgisi konularının somuttan soyuta, bilinenden bilinmeyene aşamalı olarak verilmediği ve değerlendirmenin yazılı yoklamalar şeklinde gerçekleştiğine ulaşırken; 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programının ise yapılandırmacı yaklaşımı temel aldığı, dilbilgisi konularını öğrencilerin davranışları sezerek öğrendiği, konuların beceri kazandıracak şekilde etkinliklerle desteklenerek hazırlandığı, dilbilgisi konularının dağılımında öğrenci gelişiminin dikkate alındığı ve değerlendirmenin sürece dönük olduğuna ulaşmıştır.

Özetle 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programını değerlendiren yüksek lisans tezlerinde programın yapılandırmacı yaklaşım etkisiyle öğrenci merkezli olduğu; öğretmenlerin programın temel öğelerinin önemli olduğunu bildiği, ancak bu öğelerin gerçekleştirilmesinin yeterli düzeyde olmadığı görüşünü benimsediği; programı uygularken yaşanan sorunların bulunduğu; programın birleştirilmiş sınıflarda uygulanabilirliğinin yetersiz olduğu; öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygularken yaşadığı sorunların bulunduğu; öğretmenlerin dilbilgisi kazanımlarını öğrencinin dil gelişimine uygun bulduğu, programda önerilen dilbilgisi etkinliklerini kullandığı; öğretmenlerin programın dinleme-izleme alanını genellikle yeterli bulduğu, ancak bazı koşulların yerine getirilmesiyle etkililiğinin artırılacağını düşündüğü; dinleme-izleme kazanımlarının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerisini desteklediği; öğretmenlerin programın okuma alanında gerçekleştirilen değişiklikleri olumlu bulduğu, ancak programın etkili ve verimli uygulanabilmesi için bazı koşullar öne sürdüğü; okuma kazanımlarının yetersiz bulunduğu; okuma kazanımlarının yapılandırmacı yaklaşıma uygun hazırlandığı; konuşma yöntem-tekniğin uygulanması sırasında sorunların yaşandığı; öğretmenlerin kendilerini görsel okuma ve görsel sunu becerileri konusunda yeterli görmediği; programın öğrenme-öğretme, etkinlik, yöntem-tekni, ölçme-değerlendirme alanlarında temel becerileri geliştirme

konusunda eksiklerin bulunduğu; programın yaratıcı düşünme becerisini geliştirdiği sonuçları ortaya çıkmaktadır.

2006 Türkçe Dersi Öğretim Programını değerlendiren makaleler genelden özele aşağıda özetlenmiştir:

Şahin (2007) çalışmasında programın yapılandırmacı kurama uygunluğunu araştırmış, programın yapılandırmacı kuramının özelliklerini taşıdığına ulaşmıştır. Ayrıca araştırmacı, programın uygulanabilir olma durumu ile ilgili bir anket geliştirmiş, anketi sınıf öğretmenlerine uygulamıştır. Öğretmenler tarafından amaçların çok yüksek düzeyde başarılabilirdiği, program içeriğinin öngörülen amaçları gerçekleştirmek için yüksek düzeyde uygun bulunduğu, öğrenme-öğretme süreçlerinin program içeriği ve hedefleri doğrultusunda yapılandırıldığı, programın beklentilerini yerine getirebildiği ve değerlendirme anlayışının uygun olduğu vurgulanmıştır. Programın uygulanabilirliğini engelleyen nedenlerin sınıf mevcudunun kalabalık olması, araç-gereç eksikliği, okulların fiziksel şartlarının uygun olmaması ve öğretmenlerin yetersizlikleri olduğu öne çıkmıştır.

Güven (2011) programa ilişkin öğretmenlerin genel görüşlerini belirlemek için Türkiye'nin yedi bölgesinden seçkisiz olarak belirlenen illerde görevli 12 kişiden oluşan Türkçe öğretmeni topluluğu ile çalışmıştır. Program, etkinliklerle desteklenmesi, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmesi, yaparak yaşayarak öğrenmeyi sağlaması bakımından olumlu değerlendirilmiştir. Programın uygulanması sırasında öğrenme-öğretme süreci, değerlendirme süreci, eğitim ortamı, araç-gereç ve aileden kaynaklanan sorunların bulunduğu tespit edilmiştir. Bu sorunların etkinlik sayısının fazla olması, dilbilgisi öğretiminde ikilik yaşanması, değerlendirme formlarının fazlalığı, ölçme-değerlendirmenin etkili bir şekilde yapılamaması, araç-gereç eksikliği, metinlerin yetersiz ve öğrenci düzeyine uygun olmaması, ailelerin ilgisizliği, ailelerin sosyo-ekonomik yetersizliği olduğuna ulaşılmıştır. Ayrıca program yazma becerilerini geliştirme bakımından öğretmenler tarafından yetersiz bulunmuştur.

Menteşe ve Gündoğdu (2016) programı farklı boyutlarına göre değerlendirmiştir. Öğretmenlere göre programda yer alan tüm kazanımların “çok önemli” düzeyde olduğuna, programda öğrenme alanlarından en yüksek ortalama ile “konuşma” öğrenme alanının “önemli” görüldüğüne ulaşılmıştır. Kazanımların,

temaların ve yöntem-tekniklerin gerçekleşme düzeyi yetersiz bulunmuştur. Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme türlerinden açık uçlu sorular, performans ödevi ve proje ödevlerine “her zaman” başvurduklarına ulaşılmıştır. Öğretmenler, drama, etkili iletişim, çocuk edebiyatı, okuma alışkanlığı kazandırma ve farklı metin türlerinde yazma konularıyla ilgili hizmet içi eğitim gereksinimi duyduklarını ifade etmiştir.

“Türkçe Öğretmenlerinin 2006 Türkçe Öğretim Programı Çerçevesinde Hazırlanan Ders Kitaplarıyla İlgili Görüşleri, Programa Yönelik Eleştirileri ve Yeni Programdan Beklentileri” başlıklı Kardaş’ın (2016) araştırmasında öğretmenlerin %40, 77’si “Türkçe ders kitaplarında temel dil becerilerini geliştirmek için verilen metinler, etkinlikler düzeye uygun yeterli, verimli ve uygulanabilir değil” görüşüne sahiptir. Öğretmenlerin %13, 59’unun programı öğretim amaçlarını gerçekleştirme konusunda olumsuz bulma nedeninin programda yer alan tema sayısının fazla olması olduğu belirtilmiştir. Yeni programdan beklentilerin “Müfredatta sınıflara göre denge sağlanmalı”, “Kazanım sayısı azaltılmalı”, “Türkçe ders saatleri artırılmalı”, “Metin seçimine dikkat edilmeli”, “İşlenmeyen konulara etkinliklerde yer verilmemeli” olduğu öğretmen görüşleriyle ifade edilmiştir.

Programın uygulanması sırasında karşılaşılan sorunlara yönelik çalışmalar vardır. Bunlardan biri Susar-Kırmızı ve Akkaya’nın (2009) “Türkçe Öğretimi Programında Yaşanan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri” adlı çalışmasıdır. Öğretmenlerin kendilerini programı uygulama konusunda yeterli hissettiğine ulaşılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre programın uygulanması sırasında zaman yetersizliği ve sınıfların kalabalık olması sorunlarının yaşandığı, öğretmenlerin etkinlik düzenleme konusunda programın onlara esneklik tanıdığı farkında olamadığı ve ders kitabı dışında başka bir etkinlik düzenleyemediği belirlenmiştir. Öğretmenlerin programda yer alan yöntem-yaklaşımlar hakkında yeterince bilgilerinin olmadığı, aynı zamanda materyal kullanımı konusunda da eksikliklerinin olduğu görülmüştür. Türkçe kitabında yer alan okuma metinlerinin çok uzun olduğu, okulda yeterli araç-gereç bulunmadığı belirtilmiştir. Ayrıca öğretmenler kendilerine verilen hizmet içi eğitim seminerlerinin süresinin ve içeriğinin yetersiz olduğundan söz etmiştir.

Yaman (2009), programın kalabalık sınıflarda uygulanabilir olma durumunu sorguladığı çalışmasında öğretmenlerin programı kalabalık sınıflarda uygularken

yaşadıkları sorunlar olduğuna ulaşmıştır. Bu sorunların programın kalabalık sınıflarda uygulanabilirliğinin zor olması, zamanın az olmasının bu durumu zorlaştırması, kalabalık sınıflara hâkim olmanın zorluğunun teorik bilgi aktarımını güçleştirme olduğu ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkabilecek sorunları azaltmak için yapılabilecek uygulamaların öğrencilerin ilgi alanlarına yönelik etkinliklerin yapılması ve grup çalışması ile her öğrenciye sorumluluk veren çalışmaların kullanılması önerilmiştir.

Metin ve Demiryürek (2009) programın ölçme-değerlendirme anlayışı ile ilgili görüşleri belirlemek için Artvin ili merkez okullarda görev yapan 28 Türkçe öğretmeni ile çalışmalarını gerçekleştirmiştir. Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme yaklaşımları konusunda olumlu bakış açısına sahip olduğu ifade edilmiştir. Etkinliklerin sınıfta yapılmasının zorluğu ve bütün öğrencilerin etkinliklere katılmasının imkânsızlığı nedenleriyle bazı öğretmenler tarafından değerlendirme anlayışı etkili bulunmamıştır. Öğretmenlerin yeni değerlendirme anlayışı hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığı, performans ve proje ödevlerinin nasıl yapıldığını bilmediği belirlenmiştir. Bunun yanında öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun alternatif değerlendirme yaklaşımlarını geleneksel yaklaşımlara tercih ettiğine ulaşılmıştır.

Programı dinleme türleri bakımından değerlendiren Melanlıoğlu (2011) alan yazında dinleme türlerinin belirlenmesinde bir tasnif probleminin yaşandığını, yapılan sınıflamaların çoğunun işlevsellikten uzak olduğunu ve bu durumun da programa yansıtıldığını ifade etmiştir. Programın “uygulama” başlığı altında dinleme türleri ile ilgili açıklamalara yer verildiği, ancak etkinlik örneklerinin kullanılmadığı vurgulanmıştır. Bunun yanında dinleme becerisine ilişkin kitaplar ile programın eleştirel dinleme-izleme konusunda örtüştüğü, dinleme yöntem-tekniklerine yönelik düzenlenen başlık ve içerik arasında tutarsızlıklar olmasına rağmen dinleme türlerine yönelik işleyişin ifade edilmeye çalışılmasının önemli olduğu tespit edilmiştir.

“Türkçe Öğretim Programındaki Dinleme Kazanımlarının Ölçme Değerlendirme Yöntemleri Bakımından Sınıflandırılması” başlıklı Melanlıoğlu ve Karakuş’un (2013) çalışmasında kazanımlar ölçme-değerlendirme yaklaşımlarına göre sınıflandırılarak dinleme-izlemede süreç, sonuç veya süreç-sonuç değerlendirmesinden hangisinin baskın olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Dinleme-izleme becerisindeki 42 kazanımdan 34’ü süreç, sonuç, süreç-sonuç kapsamında değerlendirildiği, 8

kazanımın ise bu üç aşamaya yerleştirilemediği ortaya çıkmıştır. Bu nedenle programdaki dinleme kazanımları arasında eş yapılı bir dağılım bulunulmadığına ulaşılmıştır.

Dinleme izleme amaç-kazanımlarını öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendiren Yıldırım ve Er (2013) 15 Türkçe öğretmeni ile görüşme gerçekleştirmiştir. Amaç-kazanımların öğrencilerin dil gelişimine katkıda bulunduğu, açık ve anlaşılır olduğu, toplumun beklenti ve ihtiyaçları ile öğrenci düzeyine uygun bulunduğu öne çıkmıştır. Öğretmenler, öğrencilerin “Dinlenileni izlenileni anlama ve çözümleme”, “Konuşmacının ikna ve inandırıcılık için kullandığı fikirleri sorgular.”, “Etkili dinleme/izleme alışkanlığı kazanma”, “Dinlediklerini/izlediklerini değerlendirme”, “Duygu, düşünce, hayal ve olaylar arasındaki geçiş ve bağlantıları fark eder”, “Kendi düşünceleriyle dinledikleri/izledikleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları ortaya koyar” ve “Söz varlığını zenginleştirme” amaç-kazanımlarında zorluk yaşadığını belirtmiştir. Genel olarak dinleme amaç-kazanımları öğretmenler tarafından yeterli bulunmuştur.

Programın yazma ve konuşma öğrenme alanı kazanımlarını inceleyen Güzel ve Karadağ (2013) öğrenme alanlarının bütün özelliklerinin kazanımlara yansımadığını, konuşma öğrenme alanında karşılıklı konuşmaya ilişkin kazanımın bulunmadığını, her iki öğrenme alanında söz varlığına ilişkin bir amacın yer almadığını, bazı kazanımların yanlış ifade edildiğini, bazı kazanımlarda aşırı genellemelerin olduğunu, öğrenme alanları içerisinde kazanım tekrarı bulunduğunu, eş zamanlı ve art zamanlı düşünmeye ilişkin programda herhangi bir kazanımın yer almadığını belirlemiştir.

Programın yazma öğrenme alanının etkililiğini değerlendiren Gömleksiz vd., (2010) programın öğretmenler tarafından etkili görüldüğü sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlere sekiz sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmış, bu sorulara verilen cevaplar değerlendirilmiştir. Ulaşılan sonuçlara göre yazma öğrenme alanının özgün ürünler ortaya çıkarması yönüyle başarılı bulunduğu, diğer öğrenme alanları ile ilgili kazanımlara ulaşmada uygulama fırsatı verdiği; bitişik eğik yazının öğrencilerin bütünlük algısı ile daha kolay öğrenmelerini, hızlı ve rahat yazmalarını sağladığı ve öğrencilerin kas gelişimini desteklediği, buna karşın öğrencilerin yazma becerilerini yeterince edinemediği; bazı branş öğretmenlerinin derslerinde bitişik eğik

yazı kullanmadığı; biçimsel özelliklere yönelik etkinliklerin sayısal olarak yeterli olmadığı; yazım ve noktalama kuralları kavratılırken yeterince etkinliğe yer verildiği; programın dil ve anlatım özelliklerini kavratabilmesi bakımından başarılı bulunduğu; yazma alanı ile ilgili ölçeklerin uygulanabilir olduğu; öğretmenlerin yazma çalışmalarında zaman, araç-gereç, rehberlik ve etkinlik konularında önerilerinin olduğu öne çıkmaktadır.

Tabak ve Göçer (2013) ürün ve süreç odaklı yazma yaklaşımları çerçevesinde programın yazma becerisini incelemeyi amaçlamış, yazma becerisini çeşitli açılardan ele almıştır. Programın öğrenci merkezli olması dikkate alınarak yazma çalışmalarında süreç odaklı yazma yaklaşımına ağırlık verilmesi gerektiği söz edilmektedir. Ayrıca “yazma kurallarını uygulama”, “yazım ve noktalama kurallarını uygulama” amaçlarının ürün odaklı yaklaşıma uygun olduğu; “planlı yazma”, “farklı türlerde metinler yazma”, “kendi yazdıklarını değerlendirme”, “kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma” amaçlarının ise süreç odaklı yaklaşıma uygun bulunduğu belirtilmektedir.

Karakoç-Öztürk (2016) programın yazma öğrenme alanının amaç-kazanım, etkinlik, yöntem-teknik, araç-gereç ile ölçme-değerlendirme boyutlarına ilişkin uygulamaları değerlendirmiştir. Öğrencilerin çoğunun “planlı yazma”, “kendi yazdıklarını değerlendirme” ve “kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma” amaçlarında zorlandığı, öğretmenlerin çalışma kitabı dışında farklı bir etkinlik geliştiremediği belirlenmiştir. Etkinliklerin öğrencilerin yazma becerisine olumlu etkilerinin olduğu, ayrıca öğretmenlerin çoğunun yarım bırakılmış hikâyeyi tamamlama, görsellerden yola çıkarak yapılan hikâyeye yazma ve serbest yazma etkinliklerini ilginç bulduğu ifade edilmiştir. Öğretmenlerin çoğunun kullandığı yöntem-tekniklerin tahminde bulunma, serbest yazma ve özet çıkarma olduğu görülmüştür. Okullarda yeterli araç-gereç kullanılmamasının nedeninin sınıf mevcudunun fazla olması ve teknolojik araç-gereç kullanmada yeterli bilgiye sahip olunamaması olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin tamamının yazma becerisinin değerlendirilmesinde açık uçlu kompozisyon sorusunu kullandığı belirtilmektedir.

Çakmak ve Altun (2013) medya okuryazarlığı eğitimi temel becerilerin (erişim, analiz, değerlendirme ve medya üretme) programda yer alan kazanımlarla ne ölçüde ilişkilendirilebileceğini belirlemeyi amaçlamıştır. Buna göre programdaki on üç genel

amaçtan altısının medya okuryazarlığına yönelik amaç olduğu ile kazanımların %62,6'sının medya okuryazarlığıyla ilişkilendirilecek nitelikte olduğu ortaya çıkmıştır. Çalışmanın özelinde dinleme alanının ağırlıklı olarak analiz-değerlendirme, konuşma alanının ağırlıklı olarak medya üretme, okuma alanının ağırlıklı olarak analiz-değerlendirme, görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanının ağırlıklı olarak analiz-değerlendirme becerisine yönelik kazanımlardan oluştuğu ve yazma alanı kazanımlarının yalnızca medya üretmeye yönelik olduğu belirlenmiştir.

2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile diğer programları karşılaştıran makaleler aşağıda özetlenmiştir:

“Ders Kitaplarına Metin Seçimi Açısından Türkçe Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi” adlı Coşkun ve Taş'ın (2008) çalışmasında değerlendirilen programlardan biri de 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programıdır. Programda diğer programlardan farklı olarak kullanılacak metinlerin türü hakkında detaylı bilgiye yer verildiğine ve metinlerin seçiminde tematik yaklaşımın esas alındığına ulaşılmıştır. Ayrıca yalnızca 2006 programında metinlerin alınacağı yazarlar ve kaynaklarla ilgili bir değerlendirme yapıldığı belirlenmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre geçmişten günümüze doğru gelindikçe Türkçe dersi öğretim programlarında kitaplara alınacak metinlerin seçimiyle ilgili daha çok sayıda değişkene ve daha belirleyici ifadelere yer verildiği ortaya çıkmıştır.

2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile Massachusetts İngiliz Dili Eğitimi Programını kazanımlar, içerik, öğretme-öğrenme süreci yönüyle karşılaştıran Çebi ve Durmuş'un (2012) ulaştığı sonuçlara bakıldığında Türkçe programının 1-5. sınıflar ile 6-8. sınıflar olarak ikiye ayrılmasının programın sürekliliğini göz ardı ettiği, Massachusetts programının ise okul öncesinden başladığı; Türkçe programının genel amaçlarından her birinin “-mak” master ekiyle bittiği, Massachusetts programında gelecek zaman kipi kullanıldığı; Türkçe programının okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinden oluştuğu, Massachusetts programının dil, okuma ve edebiyat, kompozisyon ve medya bölümlerinden oluştuğu; Türkçe programında kazanımlar için yeterli etkinlik bulunmadığı, Massachusetts programında ise her kazanıma yönelik bir etkinliğin yer aldığı; Türkçe programında kılavuz kitaba yer verildiği, Massachusetts programında kılavuzun programın kendisi olduğu öne çıkmaktadır.

Yıldız (2015) “Türkiye, Kore, Finlandiya Ana Dili Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi” başlıklı makalesiyle Kore ve Finlandiya ana dili dersi öğretim programlarını dil becerileri, amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme temelinde 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programıyla karşılaştırmıştır. Gerçekleştirilen çalışma sonucunda ana dili dersi öğretim programlarındaki benzer ve farklı uygulamalar değerlendirilmiştir. Finlandiya programında iletişim ve etkileşim becerilerinin hedeflendiği, Kore programında dilin etkili kullanımının belirtildiği, eleştirel bakış açısına sahip olmanın her üç programda da vurgulandığı görülmüştür. Türkçe ve Kore programında bilgi yönetimiyle ilgili kazanımların öğrenme alanlarına dağıtıldığı, Finlandiya programında ise yazma öğrenme alanında yer aldığı belirlenmiştir. Kore ve Finlandiya programında dilin tarihi ile ilgili konu alanının bulunduğu, Türkçe programında Türk dilinin tarihi ile ilgili kazanımın olmadığı tespit edilmiştir. Kore programında öğrenme-öğretme sürecinin diğer programlara göre daha ayrıntılı olduğuna, her üç programda da bireysel farklılıkların dikkate alındığına ulaşılmıştır. Kore programının diğer programlara göre daha detaylı bir ölçme-değerlendirme bölümüne sahip olduğu belirlenirken, Kore ve Türkçe programında süreç ve sonuç değerlendirmenin yer aldığı söz edilmiştir.

Özetle 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programını değerlendiren makalelerde programın yapılandırmacı yaklaşıma uygun özellikler taşıdığı; programın uygulanması sırasında kazanım, öğrenme-öğretme süreci, etkinlik, ölçme-değerlendirme, araç-gereç, hizmet içi eğitim konularında sorunların yaşandığı; öğretmenlerin programın yetersizliklerinin giderilmesiyle ilgili beklentilerinin olduğu; programın kalabalık sınıflarda uygulanma durumunun zor olduğu; dinleme türlerinin isimlendirilmesinde tasnif probleminin yaşandığı; dinleme kazanımları arasında eş yapılı bir dağılımın bulunmadığı; dinleme kazanımlarının öğretmenler tarafından yeterli bulunduğu; yazma ve konuşma kazanımlarının belirlenmesinde sorunların yaşandığı; yazma alanının genel olarak öğretmenler tarafından etkili görüldüğü; yazma çalışmalarında süreç odaklı yazma yaklaşımına ağırlık verilmesi gerektiği; kazanımların çoğunun medya okuryazarlığı temel becerileri ile ilişkilendirilebilecek nitelikte olduğu; programda metin türü ve seçimi ile ilgili ayrıntılı bilgilerin bulunduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

2015 Türkçe Dersi Öğretim Programını değerlendiren makaleler genelden özele aşağıda özetlenmiştir:

Alver ve Sancak (2016) program hakkında görüşleri belirlemek için 25 sınıf öğretmeni, 25 Türkçe öğretmeni, 50 sınıf öğretmeni adayı, 50 Türkçe öğretmeni adayı ve 10 öğretim üyesiyle görüşme gerçekleştirmiştir. Öğretmen ve öğretmen adaylarının yenilenen program hakkındaki bilgilerinin yetersiz ve programdan habersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen ve öğretmen adayları, programın tanıtılması konusunda verilen hizmet içi eğitimi/dersi yeterli bulmamıştır. 2006 programının yenilenme nedeninde en çok vurgulanan görüşün “Değişen dünya şartları ve gelişen teknolojiye daha uygun bir program geliştirme düşüncesi” olduğu saptanmıştır. Programa yönelik en belirgin önerinin ise “Hazırlanacak ders kitaplarında yer alacak metinler öğrencilerin düzeylerine uygun uzunlukta ve ilgi çekici olmalı” olduğu ifade edilmiştir.

Programı bütüncül yönüyle değerlendiren bir başka çalışma da İşeri ve Baştuğ’a (2016) aittir. Araştırmacılar programın gerekçe, yaklaşım, öğrenme-öğretme süreçleri hakkında açık ve geçerli bilgilere yer verilmediğini; programın amaçlar bakımından önceki programla benzerlik taşıdığını; konuşma ve dinleme becerisinin “sözlü iletişim” başlığı altında birleştirilmesinin becerilerin daralmasına yol açabileceğini; dilbilgisi ile görsel okuma ve sununun öğrenme alanı olmaktan çıkarılmasının olumsuz olduğunu; metinlerin sayısının artırılmasının okuma alışkanlığını devam ettirme açısından olumlu karşılandığını; okuma yazma süreci ile harf gruplarında değişikliğin gerçekleştiğini belirtmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin programa yönelik görüşlerini araştıran Yıldırım vd., (2017) görüşme sorularının tamamını örneklem grubunda yer alan 78 sınıf öğretmeninden 9’u ile gerçekleştirmiştir. Programa katılan öğretmenlerin çoğunun programı incelemeye ulaşılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre programın içerik anlamında öğretmenlere daha az rehberlik etmesi, tema ve metin sayısının artırılması, açık hece oluşturma, ses grupları ve bazı harflerin yazım şekillerinde değişikliklere gidilmesi, öğrenme alanlarının sayısının azaltılması konuları olumlu karşılanmış; ancak programda yapılan değişiklikler öğretmenler tarafından yeterli görülmemiştir.

“Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı Okuma Öğrenme Alanındaki Kazanımlarla İlgili Eleştirel Bir Değerlendirme” başlıklı Arı ve Keskin’in (2016) çalışmasında okuma öğrenme alanındaki kazanımların kapsam, binişiklik, ardışıklık, süreklilik, bütünleştirme ve bağdaşım bakımından karmaşık bir şekilde tasarlandığı vurgulanmaktadır. Kazanımların birden çok önermeyi birlikte sunmanın yanında yapılacak işlemle ilgili çok ayrıntı barındırdığı, binişik şekilde ifade edildiği için gözlenebilir ve ölçülebilir olmaktan uzak olduğu, birden çok yargı bildirdiği, akıcı okuma kazanımlarından bazılarının anlama üst kazanımlarını içerdiği, söz varlığı kazanımlarının önemli bir bölümünün dilbilgisi kazanımlarını içerdiği, anlam kurmayı içeren kazanımların az olduğu gözlenmiştir.

Programda yer alan 5. Sınıf okuma alanı kazanımlarına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçlayan Ersoy ve Kurga’nın (2017) çalışmasında öğretmenler tarafından kazanımların öğrencinin gelişim düzeyine ve hazırbulunuşluk düzeyine uygun bulunmadığı ve bazı kazanımların uygulanabilir olmadığı ifade edilmiştir. Öğretmenlerin genel olarak okuma öğrenme alanında yer alan kazanımların beşinci sınıf öğrencisinin düzeyinin üzerinde zihinsel beceri gerektirdiği görüşüne sahip olduğu belirtilmektedir.

Programın sözlü iletişim öğrenme alanı kazanımlarını değerlendiren Arı (2016) sözlü iletişim öğrenme alanlarının diğer öğrenme alanlarıyla ilişkisinin tam olarak kurulmadığını ifade etmiştir. Bazı kazanımların ara sınıf düzeyinde sonrasız, bazılarının öncesiz olmasının, bazılarının kesintiye uğramasının ardışıklık ilkesini engellediği; çekirdek kazanımların niteliği ve niceliğinin yetersiz görüldüğü; bazı kazanımların anlamada güçlüğü, karışıklığa ve karmaşıklığa sebep olduğu; kazanımlar arasında binişikliğin olmasının ölçme-değerlendirme çalışmalarını zorlaştırdığı; dinleme ve konuşma ilişkisi içeren kazanımların birbiriyle ilişkisiz ya da karşılıksız olduğu sonuçlarına ulaşmıştır.

Gün ve Kaya (2016) programın genel amaçlarının ve 7-8. sınıflara ait kazanımların medya okuryazarlığı eğitimine uygunluğunu belirlemeyi amaçladığı çalışmasında programdaki 13 genel amaçtan 9’unun medya okuryazarlığı eğitimiyle ulaşılması amaçlanan erişim, çözümlenme, değerlendirme, üretim temel becerileriyle ilişkilendirilebilir olduğunu belirlemiştir. Programdaki genel amaçların ve 7-8. sınıfa ait

kazanımların büyük oranda medya okuryazarlığı becerileri ile ilişkilendirilebilir nitelikte olduğu vurgulanmıştır.

Programı metin türü ve tema seçimi bakımından değerlendiren Şahin ve Bayramoğlu (2016) programda metin türlerinin sınıflandırıldığını ancak sınıf düzeyine göre edebi türlerin dağılımının belirlenemediğini, edebi metin türlerinin hangi sınıf düzeyinde işleneceğinin yazarın tercihinin bağlı olmasının karışıklığa neden olabileceğini ve tema sayısının azaldığını gözlemiştir.

2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programını karşılaştırmalı olarak değerlendiren Bayburtlu (2015) 2006 programının bir vizyona sahip olmadığına, 2015 programının bir vizyonunun bulunduğu; 2006 programının yapılandırmacı yaklaşımı temel aldığına, 2015 programının ise beceri temelli yaklaşımı benimsediğine; 2006 programında yer almayan çoklu medya kaynaklarının 2015 programında bulunduğu; 2006 programında öğrenme alanlarının ve kazanımların 2015 programında azaltılmasının anlaşılabilirlik ve uygulanabilirlik yönüyle yerinde bir değişiklik olduğuna; 2015 programının tema seçimi bakımından 2006 programına göre esnekliğini yitirdiğine ulaşmıştır.

Yılmaz ve Çolak (2017) çalışmasını 2015 ve 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programları dilbilgisi kazanımlarının benzerlik ve farklılıklarını incelemek amacıyla gerçekleştirmiştir. 2006 programında bağımsız bir öğrenme alanı olarak verilen dilbilgisi kazanımlarının 2015 programında kazanım sayıları azaltılarak ve okuma, yazma öğrenme alanlarıyla birlikte verildiği ile 2006 programındaki dilbilgisi kazanımlarının sayısının 2015 programına göre fazla olduğu öne çıkmaktadır. 2015 programında dilbilgisi kazanım sayılarının ve buna bağlı olarak derslerdeki yoğunluğunun azaltıldığı, dilbilgisinin okuma ve yazma öğrenme alanlarında verilerek daha işlevsel hale getirildiği ve kazanımların sarmal bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin 2015 programı hakkında yeterince bilgiye sahip olmadığı söz edilmektedir.

2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programını karşılaştıran Aydın (2017) 2015 Programında temel becerilerle ilgili bilgiye yer verilmediğini, öğrenme alanlarına ait açıklamaların bulunduğunu; 2017 Programında temel becerilerin kapsamlı bir şekilde ele alındığını, öğrenme alanlarına ait

açıklamalara yer verilmediğini, ders kitaplarına alınacak metinlerin nitelikleri açısından daha kapsamlı olduğunu, ölçme araçlarına ayrıntılı bir şekilde yer verildiğini, “değerler eğitimi” ile “öğretim programında rehberlik” adında yeni alanların yer aldığı ifade etmiştir. Ayrıca 2015 Programı ile 2017 Programında belirlenen ortak yönlerin temel ve zihinsel becerilerin ön plana çıkarılması, okuma ve yazma kazanımlarının öğrencinin düzeyine göre derinlik içinde yapılandırılması, tematik yaklaşımın benimsenmesi, ölçme-değerlendirme anlayışının yapılandırmacı yaklaşıma uygun hazırlanması olduğu belirtilmektedir.

Özetle 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programını değerlendiren makalelerde öğretmenlerin program hakkındaki bilgilerin yetersiz ve programdan habersiz olduğu; programda gerçekleşen yeniliklerin bazı yönleriyle olumlu, bazı yönleriyle olumsuz karşılandığı; okuma kazanımlarının karmaşık bir biçimde tasarlandığı ve öğrenci gelişimine, hazırbulunuşluk düzeyine uygun olmadığı; sözlü iletişim alanının diğer öğrenme alanlarıyla ilişkisinin yeterince kurulamadığı; kazanımların medya okuryazarlığı alanı ile ilişkilendirilebilir nitelikte olduğu; programın metin türü ve tema seçimi konusunda eksiklerin bulunduğu vurgulanmıştır.

2018 Türkçe Dersi Öğretim Programını değerlendiren çalışmalar aşağıda özetlenmiştir:

Avcı'nın (2018) “Türkçe Öğretim Programı (2018) Bağlamında 5. Sınıf Türkçe Dersi Öğretimine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi” adlı çalışmasında programa yönelik öğretmen ve öğrenci görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Öğretmen görüşleri değerlendirildiğinde program hakkında yeterli farkındalık düzeyine sahip olunamadığı, metinlerin öğrenci özelliklerine uygun olmadığı ve uzun bulunduğu, programın okul içi ve okul dışı yaşamı tamamen bütünleştiren bir içerik sunmadığı, programın dersin amaçlarıyla uyumlu olduğu, öğrenme alanlarında belirsizliğin yaşandığı, öğretim süreciyle ilişkilendirmede en az sorunun konuşma ve yazma kazanımlarında, en fazla sorunun dinleme/izleme kazanımlarında olduğu, dersi teknoloji ile ilişkilendirme konusunda sınırlı bakış açısına sahip olduğu, programın Türk kültürü ve alt kültürel değerler konusunda yeterli içeriğe sahip olduğu, dilbilgisi öğretiminin daha az öne çıkarılmasının gerekli görüldüğü

sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğrenci görüşleri incelendiğinde ise öğrencilerin çizgi roman, e-posta gibi yeni metin türlerine karşı daha istekli olduğu; programın öğrencilerin günlük yaşamlarıyla ilişkili bulunduğu; değerlendirmelerin yılsonu ya da dönem sonu notlarıyla gerçekleştirildiği; programın Türkçe dersiyle uyumlu olduğu; programın dijital beceriler konusunda getirdiği yeniliklere hizmet etmediği; kültürel farkındalık becerisinin geliştirilmesi konusunda sınırlı bir imkâna sahip olduğu ifade edilmiştir.

“Türkçe Dersi Öğretim Programındaki (Ortaokul) Okuma Kazanımlarının Değerlendirilmesi” başlıklı Arı’nın (2017) çalışmasında programda yer alan okuma öğrenme alanı kazanımlarının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Okuma kazanımlarının akıcı okuma, anlama ve söz varlığı boyutlarına dağılımının uygun olmadığı; kazanımların sınıflara dağılımında sorunların bulunduğu; okuma ile dinleme/izleme, konuşma ve yazma boyutları arasında paralel ilişkilerin kurulduğu; programda okuma alışkanlığı kazanmaya ilişkin kazanımların yer almadığı; programın “anlama” boyutunda 2006 Programındaki “okuduğu metni anlama ve çözümleme” kazanımlarına yer verildiği vurgulanmıştır. Okuma kazanımlarının 2006 ve 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programlarına göre daha nitelikli olduğu ifade edilmiştir.

“Türkçe Dersi Öğretim Programının (2018) Okur Yanıt Teorisi Açısından İncelenmesi” başlıklı Bal (2018) çalışmasında programda yer alan okuma kazanımlarını ve 5. sınıf ders kitabındaki metinleri okur yanıt teorisi açısından incelemiştir. Buna göre kazanımların doğrudan estetik zevk uyandırmaya yönelik olmadığı, bilgi için okuma boyutundaki kazanımlarda dersin tamamına hizmet eden bir bilgilendirme sürecinin görülmediği, okuma kazanımlarında okuma türleri açısından bir orantısızlık olduğu, ders kitaplarında en çok estetik okumaya hizmet veren metinlere rastlanıldığı ve metinlerin doğrudan estetik okumaya hizmet etmediği, bilgilendirici metin sayısının az olmasına karşın bilgi için okumaya yönelik metinlerin estetik okumaya yönelik metinlere göre daha çok amaca hizmet ettiği, programın okuma kazanımlarında bilgi için okumanın, metinlerde ise estetik okumanın ön plana çıktığı sonuçları öne çıkarmaktadır.

Programda yer alan kazanımları yenilenen Bloom Taksonomisi’ne göre inceleyerek kazanımların bilgi boyutu ve bilişsel süreç boyutu bakımından dağılımını belirlemeyi hedefleyen Çerçi’nin (2018) çalışmasına bakıldığında, kazanımların bilgi

türü bakımından en çok işlemsel bilgi türünde olduğu, bunu kavramsal bilgi türünün izlediği, olgusal bilgi türünün çok düşük bir oranda yer aldığı belirlenirken; üst bilişsel bilgi türü sınıflamasına alınacak kazanımların bulunmadığı belirtilmektedir. Kazanımların bilişsel süreç boyutunda büyük çoğunluğunun anlama ve uygulama basamağında bulunduğu, analiz, değerlendirme ve yaratma basamağının oranının az olduğuna ulaşılmıştır.

Dört temel dil becerisi alanı kazanımlarında üst düzey düşünme becerilerini belirlemeyi amaçlayan Söylemez (2018) dinleme kazanımlarında eleştirel düşünme becerisinin ağırlıkta olduğunu, öğrenilenlerin uygulamasına yönelik yansıtıcı ve yaratıcı düşünme becerilerinin kullanıldığını ifade etmiştir. Okuma alanının “okuma” başlığı kazanımlarında okumanın mekanik tarafına ağırlık verildiği, üst düzey becerilere yönelik kazanımların az olduğu; “türlere uygun okuma” ile “okuma stratejilerini uygulama” kazanımlarının yansıtıcı düşünmeye yönelik olduğu belirlenmiştir. “Söz varlığı” başlığında eleştirel ve yaratıcı düşünmeye yönelik kazanımların ağırlıkta olduğu; “anlama” başlığında ise eleştirel düşünmeye yönelik kazanımların bulunduğu vurgulanmıştır. Anlama becerileri kazanımlarının problem çözme becerisi açısından zayıf olduğu tespit edilmiştir. Konuşma kazanımlarında yansıtıcı düşünmenin ağırlıkta olduğuna, eleştirel düşünmenin az sayıda yer aldığına, yaratıcı düşünme ve problem çözmenin ihmâl edildiğine; yazma kazanımlarında ise yansıtıcı düşünmenin ağırlıkta olduğuna ulaşılmıştır. Özetle anlama becerileri kazanımlarında eleştirel düşünme, anlatma becerileri kazanımlarında yansıtıcı düşünmenin öne çıktığı; her iki alanda da yaratıcı düşünmenin tamamlayıcı olduğu, problem çözmenin dolaylı olarak yer aldığı vurgulanmaktadır.

Konuk (2018) çalışmasında 2018 Türkçe Öğretim Programı ile önceki programları karşılaştırarak müfredatı yeni giren metin türlerini belirlemiş, bu metin türlerine “alışılmamış metin türleri” adını vermiştir. 2018 Programıyla Türkçe müfredatına ilk defa giren metin türlerinin “blog, broşür, efemera, diyagram, e-posta, karma içerikli metin, kullanım kılavuzu, tarifname, döviz, sosyal medya mesajı” olduğu ifade edilmiş; bu türlerin daha çok bilgilendirici alt metin türleri içinde değerlendirilmiştir.

Özetle 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programını değerlendiren makale ve yüksek lisans tezleri değerlendirildiğinde öğrenme alanlarının programda anlaşılır bir şekilde yer aldığı, öğrenme alanları kazanımlarının farklı örneklerle sunulması gerektiği, okuma kazanımlarının sınıflandırılmasında ve sınıf düzeylerine dağılımında sorunların yaşandığı, okuma kazanımları ile metinler arasında okumaya hizmet etme açısından bağlantı kurulamadığı, kazanımların üst düzey düşünme becerisini geliştiremediği, anlama becerileri kazanımlarında eleştirel düşünmenin, anlatma becerileri kazanımlarında yansıtıcı düşünmenin öne çıktığı, program aracılığıyla Türkçe müfredatına ilk defa giren metin türlerinin blog, broşür, efemera, diyagram, e-posta, karma içerikli metin, kullanım kılavuzu, tarifname, döviz, sosyal medya mesajı olduğu öne çıkmaktadır.

III. BÖLÜM

3. Yöntem

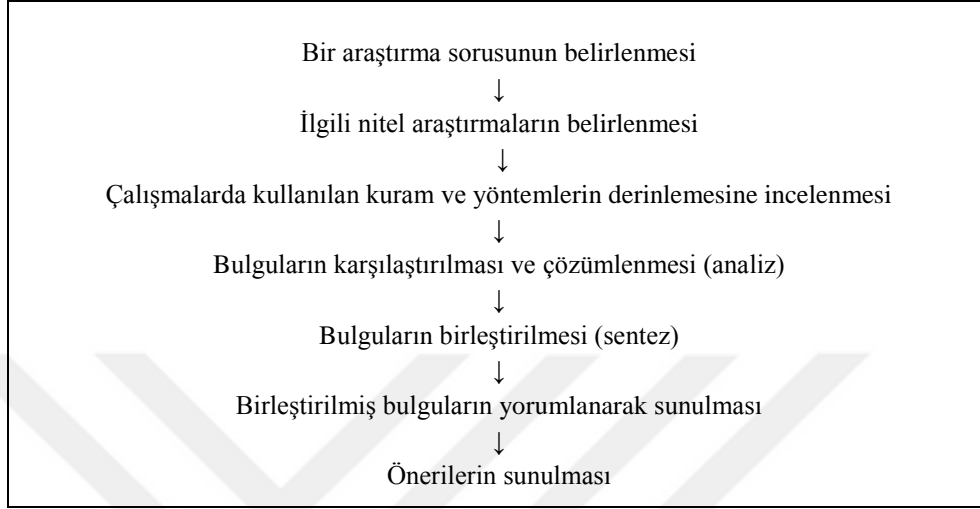
3.1. Araştırmanın Deseni

Nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiş ve araştırma meta-sentez yöntemi ile desenlenmiştir.

Nitel araştırmayı sentezleme yöntemleriyle ilgili bilinen en eski yayımlanmış çalışma, 1988 yılında Noblit ve Hare tarafından yapılmıştır. Bu çalışma nitel araştırmanın nasıl sentezlenebileceğini açıklamaktadır (Thomas ve Harden, 2008, s.3). Zimmer (2006, s.312) meta-sentezi, aynı ya da ilgili bir konuyla bağlantılı nitel çalışmalardaki verileri kullanan nitel bir çalışma olarak ifade etmiştir. Thomas ve Harden'a (2008, s.3) göre bu yöntem çalışmaların anahtar kavramlarını tanımlamayı ve bunları dönüştürmeyi içerir. Bu bağlamda "dönüştürme" terimi aynı sözcüklerle ifade edilmemelerine rağmen bir çalışmanın kavramlarını alma ve aynı kavramları başka bir çalışmada anlamlandırma biçiminde tanımlanır. Çalık ve Sözbilir (2014, s.34) ise meta-sentez çalışmalarını belli bir alanda yapılmış nitel araştırmaların yine nitel bir anlayışla ele alınıp, benzerlik ve farklılıklarının karşılaştırmalı olarak ortaya konulmasını içerdiğini belirtir. Bu doğrultuda araştırmacı, çalışmalar arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirlemek amacıyla tema ve alt tema şablonları oluşturarak; çalışmalarını nesnel bir şekilde yorumlama becerisini kullanır.

Özetle meta-sentez yöntemi, nitel yaklaşımla gerçekleştirilen çalışmaların verilerinin, bulgularının incelenerek çözümlenme (analiz), birleştirme (sentez) ve değerlendirme süreçleriyle harmanlandığı bir araştırma yöntemidir.

Meta-sentez yönteminde belirli adımların sırasıyla uygulanması gereklidir. Bu adımları Major ve Savin Baden (2010, s.11) şöyle ifade etmektedir:



Şekil 3.1. Meta-sentez yönteminde süreç

Bilimsel bir çalışmanın başlangıç aşamasını araştırma sorusunun belirlenmesi oluşturur. Nitelikli bir araştırma sorusu oluşturulmalıdır. Çünkü iyi bir soru ve sonuçta gelen bilgi gelecekte ne olacağı, gelecekteki araştırmalarda ne yapılacağı ve bunun sonucunda hangi uygulamaların ve politikaların değiştirileceğini belirler (Major ve Savin Baden, 2010, s.43-44). Daha sonra, çalışmaya alınacak araştırmalar bir problem çerçevesinde belirlenir. Sandelowski vd., (1997) meta-sentez sürecinde alanyazınına alınacak çalışmalarla ilgili üç farklı yaklaşım olduğunu vurgulamıştır (akt. Walsh ve Downe, 2005, s.207):

1. Bir araştırmacının ilgili bir alandaki birden çok çalışması,
2. Farklı araştırmacıların ilgili alanda yaptıkları çalışmalar,
3. Nitel çalışmalar arasındaki ana öğelerin nicel özeti olan çalışmalar.

Meta-sentezde araştırmacının kapsam alanına giren çalışmalar belirlendikten sonra ilgili çalışmaların belirli bir aşamadan geçirilerek incelenmesi gerekir. Major ve Savin Baden (2010, s.62-71) çalışmaların incelenmesiyle ilgili çözümleme (analiz), birleştirme (sentez) ve yorumlama olmak üzere üç aşama olduğunu ifade etmiştir.

Çözümleme aşaması okumayla başlar, çalışmaların belirlenmesi ve anahtar kavramların, temaların ya da kategorilerin oluşturulmasıyla tamamlanır (Walsh ve

Downe, 2005, s.208). Dolayısıyla çözümlene süreci iki aşamadan oluşur: İlkinde çalışmaları bulgulara dayanarak temaların varlığı açısından inceler; temaları belirleme işlemini kolaylaştırmak için nitel kodlar geliştirir. İkincisinde ise belirlediği temaları ve ilgili kodları inceler; metaforlar, fikirler, kavramlar ve bağlamı dikkate alarak ortak temalar oluşturur (Major ve Savin Baden, 2010, s.62-63).

Birleştirme aşamasında çalışmaların tamamında var olan temalar ya da kategoriler birleştirilir. Farklı çalışmalarda ortaya çıkan temalar, ortak noktalar ve tekrar eden temalar altında çalışmaları sınıflandırmak ve ikincil temaların geliştirilmesine yardım etmek için kullanılabilir (Major ve Savin Baden, 2010, s.63-64).

Yorumlama aşamasında ele alınan çalışmalardaki bilgiyi daha üst düzeye taşıyacak anlaşılabilir bir bilgiye dönüştürmek gerekmektedir. Yorumlama sürecinde araştırmacının anlayabilmesi için okuması, tekrar okuması, düşünme ve yeniden düşünme süreçlerini kullanarak metni yorumlaması gerekir. Önemli kalıpları ve bağlantıları gözden geçirme ve tekrar eden kalıplar yorumlanır. Çalışmalar arasında ortak temalar oluşturduktan sonra karşılaştırma sırasında çalışmaların uyumlu olmadığı ortaya çıkabilir; çalışmalar yüzeyde benzer gibi görünse de onları uzlaştırmaz hale getiren önemli farklılıklar görülebilir (Major ve Savin Baden, 2010, s.64-69). Meta-sentezin çözümlene temalarının oluşturulma aşaması, tanımlanması en zor olanıdır ve en tartışmalı olanıdır; çünkü araştırmacıların yargı ve iç görüşlerine bağlıdır (Thomas ve Harden, 2008, s.7).

3.2. Verilerin Toplanması ve Veri Tabanının Oluşturulması

“2006 ve 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programlarını değerlendiren akademik çalışmaların bulguları bütünleştirildiğinde, söz konusu programların ortaya çıkan zayıf ve güçlü yönleri nelerdir?” araştırma sorusu çerçevesinde, uygun çalışmalara ulaşmak için alanyazını taraması yapılmış, ilgili makalelere <http://www.ulakbilim.gov.tr//> ve <http://scholar.google.com.tr//> bilgi ağları kullanılarak ulaşılrken; ilgili yüksek lisans tezlerine ulaşmak için <http://tez.yok.gov.tr//> bilgi ağı kullanılmıştır. Araştırmaya 2006 ve 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programlarının öğretmen görüşlerine göre

değerlendirilmesine yönelik yapılan çalışmalardan, veri toplama yöntemi görüşme olan çalışmalar alınmıştır. Bu doğrultuda araştırmancının konu alanına uygun 10 yüksek lisans tezi ve 11 makaleye ulaşılmıştır. Araştırmaya alınan bu çalışmaların (21 çalışmanın) toplam katılımcı sayısı 299'dur.

İncelenen araştırmalarda, belirli bir program değerlendirme çerçevesinin olmadığı ve bir program değerlendirme modelinin izlenmediği görülmüştür.

2006 ve 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programlarını değerlendiren, nitel yaklaşımın benimsendiği ve görüşme yoluyla veri toplanan ve katılımcısı Türkçe ya da sınıf öğretmeni olan araştırmaların bulgularıyla sınırlı tutulmuştur.

3.3. Verilerin Çözümlemesi

Meta-sentez yönteminde verilerin çözümlemesinde *çözümleme, birleştirme ve yorumlama* işlemlerinin yapılması gerekmektedir. Bu çalışmada da meta-sentez yöntemi kullanılarak araştırmaya uygun bir çözümleme çerçevesi çizilmiştir.

Çözümleme (analiz) aşamasına problem durumuna uygun çalışmaların okunması ile başlanılmıştır. Okuma sürecinde, her bir çalışmanın bulgular bölümünde yer alan öğretmen görüşleri ayrı bir yere kaydedilip özetlenerek çalışmaların kapsamı belirlenmiştir. Aşağıdaki çizelgede çalışmanın kapsamına göre gruplandırılan yüksek lisans tezleri ve makaleler sunulmuştur:

Çizelge 3.1. Çalışma kapsamındaki araştırmalar

Çalışmanın Konu Alanı	Yüksek Lisans Tezi	Makale
Genel	<i>Türkçe Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi (Aydın İli Örneği)</i> (Menteşe, 2013, [n=12])	<i>2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı Hakkında Öğretmen/ Öğretmen Adayı ve Öğretim Elemanı Görüşleri</i> (Alver ve Sancak, 2016, [n=50]) <i>İlköğretim II. Kademe Türkçe Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri</i> (Güven, 2011, [n=12]) <i>Türkçe Öğretmenlerinin 2006 Türkçe Öğretim Programı Çerçevesinde Hazırlanan Ders Kitaplarıyla İlgili Görüşleri, Programa Yönelik Eleştirileri ve Yeni Programdan Beklentileri</i> (Kardaş, 2016, [n=51]) <i>Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Dersi Öğretim Programına Yönelik Görüşleri</i> (Yıldırım, Kandemir ve Çınar, 2017, [n=78])

Çizelge 3.1. Çalışma kapsamındaki araştırmalar (devamı)

Çalışmanın Konu Alanı	Yüksek Lisans Tezi	Makale
Programın Uygulanabilirliği	<i>İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin, Öğrencilerinin ve Velilerinin Türkçe Programı ve Programın Uygulanmasıyla İlgili Görüşleri ile Programın Uygulanması Sırasında Karşılaştıkları Sorunlar</i> (Dur, 2014, [n=14]) <i>Türkçe Dersi Öğretim Programının Birleştirilmiş Sınıflarda Uygulanabilirliğinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi</i> (Yılmaz, 2014, [n=30])	<i>Türkçe Öğretimi Programında Yaşanan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri</i> (Susar-Kırmızı ve Akkaya, 2009, [n=50]) <i>İlköğretim Türkçe Dersi Programı'nın Kalabalık Sınıflarda Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri</i> (Yaman, 2009, [n=11])
Ölçme ve Değerlendirme	<i>İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programındaki Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi</i> (Yiğit, 2013, [n=13])	<i>Türkçe Öğretmenlerinin Yenilenen Türkçe Öğretim Programlarının Ölçme-Değerlendirme Anlayışı Hakkındaki Düşünceleri</i> (Metin ve Demiryürek, 2009, [n=20])
Dilbilgisi	<i>İlköğretim Altıncı Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı Dil Bilgisi Öğrenme Alanının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi</i> (İtmeç, 2008, [n=11])	<i>2006 ve 2015 Türkçe Öğretim Programlarında Yer Alan Dilbilgisi Kazanımlarının Değerlendirilmesi</i> (Yılmaz ve Çolak 2017, [n=10])
Dinleme	<i>Öğretmen Görüşlerine Göre 6-8.sınıflar Türkçe Dersi Dinleme Alanı Kazanımlarının Yaratıcı Düşünme Becerisine Katkısı</i> (Aldıç, 2016, [n=13]) <i>İlköğretim Sekizinci Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı Dinleme/İzleme Alanının Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi</i> (Er, 2011, [n=15])	
Okuma	<i>İlköğretim Altıncı Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı Okuma Alanının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi</i> (Karakoç-Öztürk, 2008, [n=17])	<i>5. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programında Yer Alan Okuma Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri</i> (Ersoy ve Kurga, 2017, [n=20])
Yazma		<i>İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programındaki Yazma Öğrenme Alanının Etkililiğinin Değerlendirilmesi</i> (Gömleksiz vd., 2010, [n=15]) <i>Yazma Becerisine İlişkin Süregelen Uygulamaların Türkçe Dersi Öğretim Programı (2006) Çerçevesinde Değerlendirilmesi</i> (Karakoç-Öztürk, 2016, [n=24])
Konuşma	<i>Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programında Konuşma Eğitimine Yönelik Olarak Önerilen Yöntem/Tekniklere İlişkin Öğretmen Görüşleri</i> (Erden, 2014, [n=26])	

Çizelge 3.1. Çalışma kapsamındaki araştırmalar (devamı)

Çalışmanın Konu Alanı	Yüksek Lisans Tezi	Makale
Görsel Okuma ve Görsel Sunu	<i>İlköğretim Beşinci Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programında Yer Alan Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerinin Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda İncelenmesi (Kuru, 2008, [n=10])</i>	
		Toplam katılımcı sayısı: 299

Birleştirme (sentez) sürecinde incelenen çalışmaların bulgularında yer alan öğretmen görüşleri temalara ayrılmış ve bu temalarla ilgili görüşler ulamlanmıştır.

2006 Türkçe Dersi Öğretim Programıyla ilgili araştırma bulgularının beş temaya ayrıldığı görülmektedir. Bu temalar ve alt temaları şunlardır:

I. TEMA: Programın uygulanabilir olmayan yönleri vardır.

1. Program, uygulanabilir değildir.
2. Programda belirtilen amaç-kazanımlara ulaşılamaz.
3. Dinleme amaç-kazanımları ulaşılabilir değildir.
4. Programın önerdiği etkinlikler yeterli ve uygulanabilir değildir.
5. Görsel okuma ve görsel sunu becerisine yönelik amaç-kazanımlara, etkinliklere, yöntem-tekniklere, ölçme-değerlendirmeye ilişkin açıklamalar yetersizdir.
6. Programda yer alan ara disiplinlere yönelik görüşler olumsuzdur.
7. Program, öğretmen kılavuzları, ders ve çalışma kitapları ile uyumlu değildir.

II. TEMA: Programın uygulanabilir yönleri vardır.

8. Program, uygulanabilirdir.
9. Programda belirtilen amaç-kazanımlara ulaşılabilir.
10. Ölçme-değerlendirme yaklaşımına bakış açısı olumludur.
11. Tematik yaklaşım, okuma alanına katkı sağlar.
12. Görsel okuma ve görsel sunu becerisine yönelik amaç-kazanımlara, etkinliklere, yöntem-tekniklere, ölçme-değerlendirmeye ilişkin açıklamalar yeterlidir.

III. TEMA: Programın uygulamaya olumsuz yansımaları bulunmaktadır.

13. Programı uygularken karşılaşılan sorunlar vardır.
14. Programı kalabalık sınıflarda uygularken karşılaşılan sorunlar vardır.

15. Ölçme-değerlendirme uygulanırken karşılaşılan sorunlar vardır.
16. Etkinlikler uygulanırken karşılaşılan sorunlar vardır.
17. Bitişik eğik yazının uygulanışı ile ilgili olumsuz görüşler vardır.
18. Öğretmenler, bitişik eğik yazıyı güzel, akıcı ve zorlanmadan yazamaz.
19. Program ile SBS arasında uyum sorunu vardır.
20. Öğretmenler, programda belirtilen konuşma yöntem-tekniklerinde yetersizlik yaşar.
21. Görsel okuma ve görsel sunu becerileri hakkında belirtilen görüşler olumsuzdur.

IV. TEMA: Programın uygulamaya olumlu yansımaları bulunmaktadır.

22. Programın uygulamada değerlendirilmesi olumludur.
23. Etkinliklerin, öğrencinin okuma, yazma ve dinleme becerilerine katkısı vardır.
24. Dinleme alanına yönelik yöntem-tekniklerin dinleme çalışmalarına katkısı vardır.
25. Görsel okuma ve görsel sunu becerisine yönelik etkinlikler öğrencileri geliştirir.

V. TEMA: Program önerilerle geliştirilebilir.

26. Programın uygulanabilirliğini artırmak için önerilen çözümler vardır.
27. Ölçme-değerlendirmenin uygulanabilirliğini artırmak için önerilen çözümler vardır.
28. Konuşma yöntem-tekniklerinin uygulanabilirliğini artırmak için önerilen çözümler vardır.

2015 Türkçe Dersi Öğretim Programıyla ilgili araştırma bulgularında öne çıkan temaların ise üç temel ulama ayrıldığı gözlenmiştir. Bu temalar ve alt temaları şunlardır:

I. TEMA: Programın uygulanabilir olmayan yönleri vardır.

29. Programın, önceki programa göre olumsuz yönleri vardır.
30. Programda belirtilen okuma kazanımları, öğrenci düzeyine uygun değildir.

II. TEMA: Programın uygulanabilir yönleri vardır.

31. Programın, önceki programa göre olumlu yönleri vardır.

V. TEMA: Program önerilerle geliştirilebilir.

32. Programın uygulanabilirliğini artırmak için önerilen çözümler vardır.
33. Bitişik eğik yazı ve okuma-yazma öğretimine yönelik öneriler vardır.

Örneğin İtmeç'in (2008) "*İlköğretim Altıncı Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı Dil Bilgisi Öğrenme Alanının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*" çalışması için şu şekilde çözümlenmiştir:

2006 Türkçe Dersi Öğretim Programının uygulanabilir olmayan yönleri

No:	Çalışma kapsamındaki araştırmalarda ulaşılan bulgular
	Program, öğretmen kılavuzları, ders ve çalışma kitapları ile uyumlu değildir.
7	<ul style="list-style-type: none"> Dilbilgisi alanında program, öğretmen kılavuz kitabı, ders kitabı ve çalışma kitabıyla tutarlı değildir. (İtmeç, 2008, [yl tezi], [n=9]).

2006 Türkçe Dersi Öğretim Programının uygulanabilir olan yönleri

No:	Çalışma kapsamındaki araştırmalarda ulaşılan bulgular
	Program, uygulanabilirdir.
8	<ul style="list-style-type: none"> Dilbilgisi alanında araç-gereçler ve yöntem-teknikler açık bir şekilde ifade edilmiştir. (İtmeç, 2008, [yl tezi], [n=6]).
	Programda belirtilen amaç-kazanımlara ulaşılabilir.
9	<ul style="list-style-type: none"> Öğrencinin düzeyine ve dil gelişimine uygundur. (İtmeç, 2008, [yl tezi] [n=11])

2006 Türkçe Dersi Öğretim Programını geliştirici öneriler

No:	Çalışma kapsamındaki araştırmalarda ulaşılan bulgular
	Programın uygulanabilirliğini artırmak için önerilen çözümler vardır.
26	<ul style="list-style-type: none"> Programın tanıtılmasına yönelik eksiklikler giderilmelidir. (İtmeç, 2008, [yl tezi], [n=6]) Program hazırlanırken yöresel-bölgesel farklılıklar ve kültürel unsurlar dikkate alınmalıdır. (İtmeç, 2008, [yl tezi], [n=5]). Programın daha iyi uygulanması için süre uzatılmalıdır. (İtmeç, 2008, [yl tezi], [n=6])
	Ölçme-değerlendirmenin uygulanabilirliğini artırmak için önerilen çözümler vardır.
27	<ul style="list-style-type: none"> Ölçme-değerlendirme yeniden yapılandırılmalıdır. (İtmeç, 2008, [yl tezi], [n=3])

Çalışma kapsamındaki bütün araştırmaların bulguları, uygun temalar altında ulamlanmış ve benzer içerikli bulgular birleştirilmiştir. Bu aşamada tüm veriler, güvenilirliği ve geçerliği sağlamak adına, bir araştırmacı tarafından daha incelenmiştir. Ulamların adlandırılması ve birleştirilmesi aşamasında iki araştırmacı uzlaşmıştır. Uzlaşamayan veriler çalışmaya alınmamıştır.

Bu aşamadan sonra *yorumlama* aşamasına geçilmiştir.

IV. BÖLÜM

4. Bulgular

Bu bölümde Türkçe dersi öğretim programlarını değerlendiren çalışmaların bulguları, programlara göre ayrı ayrı sunulacaktır.

4.1. 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programını Değerlendiren Araştırmaların Bulguları

2006 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programını değerlendiren akademik çalışmaların bulguları sentezlendiğinde, bulguların beş temaya ayrıldığı görülmüştür:

2006 Türkçe Dersi Öğretim Programının;

- *uygulanabilir olmayan yönlerine ilişkin bulgular,*
- *uygulanabilir olan yönlerine ilişkin bulgular,*
- *uygulamaya olumsuz yansımaları olduğuna ilişkin bulgular,*
- *uygulamaya olumlu yansımaları olduğuna ilişkin bulgular ve*
- *önerilerle geliştirilebileceğine ilişkin bulgular.*

Bu kapsamda bu bölümde bulguların sunuluşunda bu sıralama izlenecektir.

Çizelge 4.1’de 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programının *uygulanabilir olmayan yönlerine ilişkin bulgular* görülmektedir:

Çizelge 4.1. 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programının uygulanabilir olmayan yönlerine ilişkin bulgular

Alt tema no:	Çalışma kapsamındaki araştırmalarda ulaşılan bulgular	Çalışmanın Kapsamı
1	<p>“Program, uygulanabilir değildir.”</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Yapılandırmacı yaklaşım, amacına uygun şekilde kullanılamaz.</i> (Kuru, 2008, [yl tezi], [n=1]). • <i>Program, kuralcıdır ve ezbere yönelik uygulamalara neden olur</i> (Güven, 2011, [makale], [n=6]); (Gömlüksiz vd., 2010, [makale], [n=1]). • <i>Çevre, okul, öğrenci potansiyeline ve her sosyo-ekonomik düzeye uygun değildir.</i> (Kuru, 2008, [yl tezi], [n=19]); (Dur, 2014, [yl tezi], [n=9]); (Menteşe, 2013, [yl tezi], [n=1]). • <i>Birleştirilmiş sınıflarda yapılandırmacı yaklaşım uygulanabilir değildir.</i> (Yılmaz, 2014, [yl tezi], [n=14]). • <i>Her bölgede yeterli şekilde uygulanabilir değildir.</i> (Dur, 2014, [yl tezi], [n=6]). • <i>Kalabalık sınıflarda uygulanabilirliği zordur.</i> (Yaman, 2009, [makale], [n=4]). • <i>Yalnızca üst düzeydeki öğrenciler için uygulanabilirdir ve öğrencilerin hazırbulunuşluğuna uygun değildir.</i> (Dur, 2014, [yl tezi], [n=3]). • <i>Program soyut kalmaktadır.</i> (Kardaş, 2016, [makale], [n=1]). • <i>Sınıflara göre konu dağılımları orantısızdır.</i> (Kardaş, 2016, [makale], [n=8]). • <i>Dil becerilerine eşit oranda önem verilmemiştir.</i> (Kardaş, 2016, [makale], [n=2]). 	<p>Programın uygulanabilirliği, Programın sorunları, Genel, Yazma, Görsel okuma ve görsel sunu</p>
2	<p>“Programda belirtilen amaç-kazanımlara ulaşılamaz.”</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Amaç-kazanımlar, bölgesel farklılıkları dikkate alamaz.</i> (Er, 2011, [yl tezi], [n=5]). • <i>Öğrenci düzeyinin üzerindedir ve öğrenci düzeyinin birbirinden farklı olması sorun oluşturur.</i> (Menteşe, 2013, [yl tezi], [n=4]); Dur, 2014, [yl tezi], [n=3]; (Er, 2011, [yl tezi], [n=3]). • <i>Öğrencinin ilgi ve ihtiyacına uygun değildir.</i> (Dur, 2014, [yl tezi], [n=2]). • <i>Gerçekçi ve güncel değildir.</i> (Dur, 2014, [yl tezi], [n=2]). • <i>Yeterli şekilde kazandırılmaz.</i> (Dur, 2014, [yl tezi], [n=3]). • <i>Eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştiremez.</i> (Dur, 2014, [yl tezi], [n=1]). • <i>Amaç-kazanımlara ayrılan süre yetersizdir.</i> (Menteşe, 2013, [yl tezi], [n=1]); (Er, 2011, [yl tezi], [n=1]). • <i>Birleştirilmiş sınıflarda üst sınıfların konuları işlenirken alt sınıflar sıkılmaktadır.</i> (Yılmaz, 2014, [yl tezi], [n=12]). • <i>Yeterli bilinç ve deneyimin olmaması, süreç gerektirmesi, etkinliklerin yetersiz ve öğrenci düzeyinin üzerinde olması nedeniyle “kendi yazdıklarını değerlendirme” ile “okuduğu metni değerlendirme” amaçları ulaşılamaz.</i> (Karakoç-Öztürk, 2016, [makale], [n=31]). 	<p>Programın uygulanabilirliği Genel, Yazma, Dinleme</p>

Çizelge 4.1. 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programının uygulanabilir olmayan yönlerine ilişkin bulgular (devamı)

Alt tema no:	Çalışma kapsamındaki araştırmalarda ulaşılan bulgular	Çalışmanın Kapsamı
2'nin devamı	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Sözlük kullanma alışkanlığının yetersizliği, birikim gerektirmesi ve okuma alışkanlığının gelişmemesi nedeniyle "kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma" ile "söz varlığını geliştirme" amacına ulaşamaz.</i> (Karakoç-Öztürk, 2016, [makale], [n=26]). • <i>Sınıfların kalabalık olması, yanlış okuma alışkanlığı ve sürenin yetmemesi nedeniyle "planlı yazma" ile "okuma kurallarını uygulama" amacına ulaşamaz.</i> (Karakoç-Öztürk, 2016, [makale], [n=24]). • <i>Süreç gerektirmesi, okuma ilgisinin zayıflığı, velilerin bilinçsiz olması ve performans ve proje ödevlerinin fazla zaman alması nedeniyle "okuma alışkanlığı kazanma" amacına ulaşamaz.</i> (Karakoç-Öztürk, 2008, [yl tezi], [n=8]). • <i>Süreç gerektirmesi, öğrenci düzeyinin üzerinde ve etkinliklerin yetersiz olması nedeniyle "okuduğu metni değerlendirme" amacına ulaşamaz.</i> (Karakoç-Öztürk, 2008, [yl tezi], [n=7]). • <i>Metinlerin uzun olması nedeniyle "okuduğu metni anlama ve çözümleme amacına ulaşamaz.</i> (Karakoç-Öztürk, 2008, [yl tezi], [n=2]). 	
3	<p>"Dinleme amaç-kazanımları ulaşılabilir değildir."</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Amaç-kazanımlarda "yaşama yakınlık" ilkesi göz önünde bulundurulmamıştır.</i> (Aldıg, 2016, [yl tezi], [n=13]); (Er, 2011, [yl tezi], [n=1]). • <i>Amaç-kazanımlar öğrenci düzeyinin üzerindedir.</i> (Er, 2011, [yl tezi], [n=2]). • <i>İlgi çekicidir ve çevresel şartlara uygun değildir.</i> (Er, 2011, [yl tezi], [n=2]). • <i>Kitap okuma alışkanlığı zayıf olduğundan "Dinlenileni/izlenileni anlama ve çözümleme" amacında zorlanılır.</i> (Er, 2011, [yl tezi], [n=7]); (Menteşe, 2013, [yl tezi], [n=1]). • <i>Süre yetersizliği nedeniyle "Etkili dinleme/izleme alışkanlığı kazanma" amacında zorlanılır.</i> (Er, 2011, [yl tezi], [n=4]). 	Genel, Dinleme
4	<p>"Programın önerdiği etkinlikler yetersizdir ve uygulanabilir değildir."</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Etkinlikler zenginleştirilmelidir.</i> (Susar-Kırmızı ve Akkaya, 2009, [makale], [n=4]); (Menteşe, 2013, [yl tezi], [n=1]). • <i>Hikâye tamamlama, iki resim arasındaki farkı bulma, eksik bırakılan yerleri kendilerine göre tamamlama, sanal geziler, konuşma, sunu, araştırma etkinlikleri uygulanamaz.</i> (Yılmaz, 2014, [yl tezi], [n=43]). • <i>Yöntem ve teknikler, program ve öğretmen kılavuz kitaplarında önerilen etkinlikler için uygulanamaz.</i> (Erden, 2014, [yl tezi], [n=13]). 	Programın uygulanabilirliği, Programın sorunları, Genel, Konuşma
5	<p>"Görsel okuma ve görsel sunu becerisine yönelik amaç-kazanımlara, etkinliklere, yöntem-tekniklere, ölçme-değerlendirmeye ilişkin açıklamalar yetersizdir."</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Açıklamalar yeterlidir, ancak uygulanabilir değildir.</i> (Kuru, 2008, [yl tezi], [n=8]). • <i>Amaç-kazanımlar her sosyo-ekonomik düzeye uygun değildir.</i> (Kuru, 2008, [yl tezi], [n=2]). • <i>Amaç-kazanımlar, yöntem-teknikler ve etkinlik süreleri açıkça belirtilmemiştir.</i> (Kuru, 2008, [yl tezi], [n=9]). • <i>Hangi ölçütle hangi becerilerin ölçülüp değerlendirileceği açık değildir.</i> (Kuru, 2008, [yl tezi], [n=5]). 	Görsel okuma ve görsel sunu

Çizelge 4.1. 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programının uygulanabilir olmayan yönlerine ilişkin bulgular (devamı)

Alt tema no:	Çalışma kapsamındaki araştırmalarda ulaşılan bulgular	Çalışmanın Kapsamı
6	<p>“Programda yer alan ara disiplinlere yönelik görüşler olumsuzdur.”</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Ara disiplinler gerekli değildir.</i> (Dur, 2014, [yl tezi], [n=5]). • <i>Zaman sorunu nedeniyle tamamı uygulanamaz.</i> (Dur, 2014, [yl tezi], [n=4]). • <i>Günlük hayatla ilişkilendirilemez.</i> (Dur, 2014, [yl tezi], [n=2]). • <i>Amaç-kazanımlar ile ara disiplinler arasında doğrudan ilişki kurulamaz.</i> (Dur, 2014, [yl tezi], [n=1]). 	Programın uygulanabilirliği
7	<p>“Program, öğretmen kılavuzları, ders ve çalışma kitapları ile uyumlu değildir.”</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Konuşma alanında program, yöntem-tekniklerin uygulanmasına yeterince rehberlik yapamaz.</i> (Erden, 2014, [yl tezi], [n=18]). • <i>Okuma alanı açısından program ile öğretmen kılavuz kitabı birbiriyle uyumlu değildir.</i> (Karakoç-Öztürk, 2008, [yl tezi], [n=10]). • <i>Dilbilgisi alanında program, öğretmen kılavuz kitabı, ders kitabı ve çalışma kitabıyla tutarlı değildir.</i> (İtmeç, 2008, [yl tezi], [n=9]). 	Konuşma, Okuma, Dilbilgisi

Çizelge 4.1. incelendiğinde, 2006 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programına ilişkin öğretmen görüşlerine göre **programın uygulanabilir olmadığı** bulgusu, programın *soyut kaldığı* (Kardaş, 2016); *kuralcı ve ezbere yönelik uygulamalar içerdiği* (Gömleksiz vd., 2010; Güven, 2011); *kalabalık sınıflarda ve her bölgede uygulanabilir olmadığı* (Dur, 2014; Yaman, 2009); *çevre, okul ve öğrenci potansiyeline ve her sosyo-ekonomik düzeye uygun olmadığı* (Dur, 2014; Kuru, 2008; Menteşe, 2013); *yapılandırmacı yaklaşımın amacına uygun şekilde kullanılmadığı* (Kuru, 2008); *birleştirilmiş sınıflarda uygulanmasının zor olduğu* (Yılmaz, 2014) gerekçelerine dayanmaktadır. Bunun yanında *sınıflara göre konu dağılımının olumsuzluğu* (Kardaş, 2016) ile *dil becerilerine eşit oranda önem verilmemesi* (Kardaş, 2016) programın uygulanabilirliğini azaltan etkenler olarak görülmektedir.

2. ve 3. alt temalarda **programda belirtilen amaç-kazanımların ulaşılabilir olmadığına** yönelik görüşler öne çıkmaktadır. Buna ilişkin, amaç-kazanımların *üst düzeyde olduğu* (Dur, 2014), *bölgesel farklılıkları dikkate alamadığı* (Er, 2011), *öğrenci düzeyinin üzerinde bulunduğu ve öğrenci düzeyinin birbirinden farklı olmasının sorunlar oluşturduğu* (Dur, 2014; Er, 2011; Menteşe, 2013), *öğrenci ihtiyacına uygun olmadığı* (Dur, 2014), *gerçekçi ve güncel olmadığı* (Dur, 2014), *yeterli şekilde*

kazandırılmadığı (Dur, 2014), süresinin yetersiz olduğu (Er, 2011; Menteşe, 2013) gerekçeleri ifade edilmiştir. Ayrıca birleştirilmiş sınıflardaki öğretmenler *üst sınıfların konuları işlenirken alt sınıfların sıkılmaları nedeniyle ortak amaç-kazanımların olması gerektiğini* (Yılmaz, 2014) belirtmişlerdir.

Okuma alanı amaç-kazanımlarının ulaşılabilir olmaması temasına bakıldığında *süreç gerektirmesi, öğrenci düzeyinin üzerinde oluşu, okuma ilgisinin zayıflığı, yanlış okuma alışkanlığı, sözlük kullanma alışkanlığının yetersizliği, sınıfların kalabalık oluşu, metinlerin uzunluğu* (Karakoç-Öztürk, 2008) görüşleri öne çıkmaktadır. **Dinleme alanı amaç-kazanımlarının ulaşılabilir olmaması** ise, *'yaşama yakınlık' ilkesinin ihmâl edilmesi* (Aldıç, 2016; Er, 2011), *öğrenci düzeyinin üzerinde oluşu* (Er, 2011), *ilgi çekici ve çevresel şartlara uygun olmayışı* (Er, 2011) gerekçeleriyle ilişkilendirilmiştir. Öğrencilerin ulaşmakta zorluk yaşadığı dinleme amaçlarının, *kitap okuma alışkanlığının zayıf oluşu nedeniyle 'dinlenileni/izlenileni anlama ve çözümleme'* (Er, 2011; Menteşe, 2013) ile *süre yetersizliği nedeniyle 'etkili dinleme/izleme alışkanlığı kazanma'* (Er, 2011) olduğu görülmektedir.

Programın önerdiği etkinliklerin yeterli ve uygulanabilir olmadığına ilişkin görüşler 4. alt temada ortaya çıkmaktadır. Belirtilen görüşlere göre *etkinliklerin zenginleştirilmesi* (Menteşe, 2013; Susar-Kırmızı ve Akkaya, 2009) önerisi sunulmuş; programda belirtilen etkinliklerden *hikâye tamamlama, iki resim arasındaki farkı bulma, eksik bırakılan yerleri kendine göre tamamlama, sanal geziler, konuşma, sunu, araştırmanın uygulanamadığı* (Yılmaz, 2014) ve *yöntem-tekniklerin programda önerilen etkinler için uygulanamadığı* (Erden, 2014) gözlenmiştir.

5. alt temada programda **görsel okuma ve görsel sunu becerisine yönelik açıklamaların yetersiz olduğunun** gerekçeleri, *açıklamaların uygulanabilir olmaması* (Kuru, 2008), *amaç-kazanımların her düzeye uygun olmaması* (Kuru, 2008), *amaç-kazanımlar, yöntem-teknikler ve etkinlik sürelerinin açık olarak belirtilmemesi* (Kuru, 2008) ve *hangi ölçütle hangi becerilerin ölçülüp değerlendirileceğinin açık olmaması* (Kuru, 2008) biçiminde ifade edilmiştir.

Programda yer alan ara disiplinlere yönelik görüşlerin olumsuz olduğu bulgusu 6. alt temada yer almaktadır. Bu çalışmadaki görüşlere göre *ara disiplinlerin gerekli olmadığı* (Dur, 2014), *zaman sorunu nedeniyle tamamının uygulanamadığı*

(Dur, 2014), *günlük hayatla ilişkilendirilemediği* (Dur, 2014) ve *amaç-kazanımlar ile ara disiplinler arasında doğrudan ilişki kurulamadığı* (Dur, 2014) gözlenmiştir.

7. alt temada **programın, öğretmen kılavuzları, ders ve çalışma kitapları ile uyumlu olmadığı**, *konuşma alanında programın, yöntem-tekniklerin uygulanmasına yeterince rehberlik yapmadığı* (Erden, 2014); *okuma ve dilbilgisi alanında programın, öğretmen kılavuz kitabı, ders kitabı ve çalışma kitabıyla tutarlı olmadığı* (İtmeç, 2008; Karakoç-Öztürk, 2008) vurgulanmaktadır.

Çizelge 4.2’de 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programının **uygulanabilir yönlerine ilişkin bulgular**, ulamlanarak ve sentezlenerek sunulmuştur.

Çizelge 4.2. 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programının uygulanabilir yönlerine ilişkin bulgular

Alt tema no:	Çalışma kapsamındaki araştırmalarda ulaşılan bulgular	Çalışmanın Kapsamı
8	<p>“Program, uygulanabilirdir.”</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Program, öğrenci özelliklerine uygundur, bireysel farklılıkları dikkate alır.</i> (Yıldırım vd., 2017, [makale], [n=8]); (Dur, 2014, [yl tezi], [n=7]); (Güven, 2011, [makale], [n=6]). • <i>Yaparak-yaşayarak öğrenmeye olumlu etkisi vardır.</i> (Güven, 2011, [makale], [n=12]); (Kuru, 2008, [yl tezi], [n=1]). • <i>Anlamlı ve kalıcı öğrenmeler sağlayabilir.</i> (Güven, 2011, [makale], [n=6]); (Kuru, 2008, [yl tezi], [n=2]). • <i>Etkinliklerle ders işleyişi etkili öğrenmeyi sağlayabilir.</i> (Güven, 2011, [makale], [n=12]); (Dur, 2014, [yl tezi], [n=2]). • <i>Kendine güvenen, araştıran ve inceleyen öğrenciler yetiştirebilir.</i> (Kuru, 2008, [yl tezi], [n=6]); (Metin ve Demiryürek, 2009, [makale], [n=3]). • <i>Öğrenciyi eleştirel ve yaratıcı düşünmeye yönlendirebilir ve ona farklı alanda beceri kazandırabilir.</i> (Güven, 2011, [makale], [n=12]); (Dur, 2014, [yl tezi], [n=3]). • <i>Öğrencinin kendini yazılı olarak daha kolay ifade etmelerini sağlayabilir.</i> (Gömleksiz vd., 2010, [makale], [n=6]). • <i>Ara disiplinler öğrenciye farklı bir bakış ve davranış kazandırabilir.</i> (Dur, 2014, [yl tezi], [n=2]). • <i>Yöntem-teknikler, program ve öğretmen kılavuz kitaplarında önerilen etkinlikler için uygulanabilirdir.</i> (Erden, 2014, [yl tezi], [n=13]). • <i>Okuma, dinleme ve konuşma alanında program ve kılavuz kitaplar yeterli düzeyde rehberlik yapabilir.</i> (Er, 2011, [yl tezi], [n=14]); (Karakoç-Öztürk, 2008, [yl tezi], [n=7]); (Erden, 2014, [yl tezi], [n=5]). • <i>Konuların kolaydan zora doğru sıralanması olumludur.</i> (Dur, 2014, [yl tezi], [n=2]). • <i>Dilbilgisi konularının azaltılması olumludur.</i> (Susar-Kırmızı ve Akkaya, 2009, [makale], [n=30]). • <i>Ses temelli cümle yöntemi uygulaması olumludur ve bitişik eğik yazı güzel ve estetik bulunur.</i> (Yıldırım vd., 2017, [makale], [n=5]); (Dur, 2014, [yl tezi], [n=3]). • <i>Dilbilgisi alanında araç-gereçler ve yöntem-teknikler açık bir şekilde ifade edilmiştir.</i> (İtmeç, 2008, [yl tezi], [n=6]). 	<p>Programın uygulanabilirliği, Programın sorunları, Ölçme ve Değerlendirme, Genel Dilbilgisi, Konuşma, Yazma, Okuma, Dinleme, Görsel okuma ve görsel sunu</p>

Çizelge 4.2. 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programının uygulanabilir yönlerine ilişkin bulgular (devamı)

Alt tema No:	Çalışma kapsamındaki araştırmalarda ulaşılan bulgular	Çalışmanın Kapsamı
9	<p>“Programda belirtilen amaç-kazanımlara ulaşılabilir.”</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Amaç-kazanımlar açık ve anlaşılır bir şekilde yazılmıştır.</i> (Karakoç-Öztürk, 2008, [yl tezi], [n=17]; (Menteşe, 2013, [yl tezi], [n=3]); (Er, 2011, [yl tezi], [n=3]). • <i>İyi hazırlanmış ve ilgi çekicidir.</i> (Dur, 2014, [yl tezi], [n=12]); (Er, 2011, [yl tezi], [n=2]). • <i>Öğrenme-öğretme açısından uygundur.</i> (Er, 2011, [yl tezi], [n=1]). • <i>Öğrencinin düzeyine ve dil gelişimine uygundur.</i> (İtmeç, 2008, [yl tezi] [n=11]); (Menteşe, 2013, [yl tezi], [n=6]); (Er, 2011, [yl tezi], [n=6]); (Dur, 2014, [yl tezi], [n=4]); (Karakoç-Öztürk, 2008, [yl tezi]; [n=4]). • <i>Öğrenciyi geliştirebilir ve hayata hazırlayabilir.</i> (Dur, 2014, [yl tezi],[n=6]); (Er, 2011, [yl tezi], [n=1]). • <i>Görsel okuma ve görsel sunu becerisini geliştirebilir ve öğrencide ilgi, istek ve merak uyandırabilir.</i> (Kuru, 2008, [yl tezi], [n=10]). • <i>Öğrenciye okuma alışkanlığı kazandırabilir.</i> (Karakoç-Öztürk, 2008, [yl tezi], [n=13]). • <i>Öğrencinin sözcük dağarcığını zenginleştirebilir.</i> (Aldığ, 2016, [yl tezi], [n=13]); (Karakoç-Öztürk, 2008, [yl tezi], [n=5]). • <i>Öğrenci, dilin kurallarını öğrenebilir.</i> (Er, 2011, [yl tezi], [n=5]). • <i>Öğrencinin temel dil becerilerini kavramasını sağlayabilir.</i> (Menteşe, 2013, [yl tezi], [n=1]). • <i>Birleştirilmiş sınıflarda ortak kazanımlar yer aldığı için aynı sınıfta farklı düzeylerde ders işlenmesi sorun oluşturmaz.</i> (Yılmaz, 2014, [yl tezi], [n=12]). • <i>Dinleme amaç-kazanımlarında eleştirel, yaratıcı ve yansıtıcı düşünme becerileri kullanılabilir.</i> (Aldığ, 2016, [yl tezi], [n=13]). 	Programın uygulanabilirliği, Genel, Dilbilgisi, Okuma, Dinleme, Görsel okuma ve görsel sunu
10	<p>“Ölçme-değerlendirme yaklaşımına bakış açısı olumludur.”</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Öğrencinin, ilgi ve yeteneğini; öğrenme eksiklerini ve yanlışlarını belirleyebilir.</i> (Yiğit, 2013, [yl tezi], [n=6]); (Metin ve Demiryürek, 2009, [makale], [n=3]). • <i>Öğrenciyi çok yönlü geliştirebilir ve etkin hâle getirebilir.</i> (Yiğit, 2013, [yl tezi], [n=12]); (Metin ve Demiryürek, 2009, [makale], [n=5]); (Dur, 2014, [yl tezi], [n=4]); (Er, 2011, [yl tezi], [n=1]). • <i>Ölçme-değerlendirmeyi öğrenci için eğlenceli hâle getirebilir.</i> (Yiğit, 2013, [yl tezi], [n=4]). • <i>Öğretmene, öğrenci hakkında bilgi sağlayabilir.</i> (Yiğit, 2013, [yl tezi], [n=6]); (Er, 2011, [yl tezi], [n=5]). • <i>Süreç değerlendirilebilir.</i> (Karakoç-Öztürk, 2008, [yl tezi], [n=6]); (Er, 2011, [yl tezi], [n=1]). • <i>Öğrenilenlerin kalıcılığı ve değerlendirmede çeşitlilik sağlanabilir.</i> (Yiğit, 2013, [yl tezi], [n=7]). • <i>Alternatif değerlendirme yaklaşımları, bilgi ve muhakeme yeteneğini sorgulayabilir.</i> (Metin ve Demiryürek, 2009, [makale], [n=10]). • <i>Değerlendirme anlayışı, geçerlilik ve güvenilirlik yönünden uygundur.</i> 	Ölçme ve değerlendirme , Yazma

Çizelge 4.2. 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programının uygulanabilir yönlerine ilişkin bulgular (devamı)

Alt tema no:	Çalışma kapsamındaki araştırmalarda ulaşılan bulgular	Çalışmanın Kapsamı
10'un devamı	<ul style="list-style-type: none"> (Metin ve Demiryürek, 2009, [makale], [n=1]). <i>Amaç-kazanımlar ölçeklerle değerlendirilebilir.</i> (Dur, 2014, [yl tezi], [n=6]). <i>“Yazma” öğrenme alanı ölçekleri uygulanabilir.</i> (Gömlüksiz vd., 2010, [makale], [n=6]). <i>Öğretmenler, şekil destekli soruları ve öğrencileri tanımaya dönük uygulamaları iyi yapabilir.</i> (Metin ve Demiryürek, 2009, [makale], [n=5]). 	
11	<p>“Tematik yaklaşım, okuma alanını katkı sağlar.”</p> <ul style="list-style-type: none"> <i>Okuma temaları öğrenci düzeyine yöneliktir.</i> (Karakoç-Öztürk, 2008, [yl tezi], [n=9]). <i>Öğrencinin yaşamla bağlantı kurmalarını sağlayabilir.</i> (Karakoç-Öztürk, 2008, [yl tezi], [n=9]). <i>Öğrencinin kültürüne, ihtiyacına, duygu ve düşüncesine uygundur.</i> (Karakoç-Öztürk, 2008, [yl tezi], [n=9]). <i>Öğrenciye olumlu özellikler kazandırabilir.</i> (Karakoç-Öztürk, 2008, [yl tezi], [n=9]). 	Okuma
12	<p>“Görsel okuma ve görsel sunu becerisine yönelik amaç-kazanımlara, etkinliklere, yöntem-tekniklere, ölçme-değerlendirmeye ilişkin açıklamalar yeterlidir.”</p> <ul style="list-style-type: none"> <i>Açıklamalar açık, anlaşılır ve bilgilendiricidir.</i> (Kuru, 2008, [yl tezi], [n=12]). <i>Etkinliklerin her basamağı açıkça belirtilmiştir.</i> (Kuru, 2008, [yl tezi], [n=13]). 	Görsel okuma ve görsel sunu

Çizelge 4.2'ye bakıldığında, 2006 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programına ilişkin öğretmen görüşlerine göre **programın uygulanabilir olduğu** temasında programın temele aldığı yapılandırmacı yaklaşımın, *öğrenci özelliklerine uygun ve bireysel farklılıkları dikkate alabildiği* (Dur, 2014; Güven, 2011; Yıldırım vd., 2017), *yaparak-yaşayarak öğrenmeye olumlu etkisinin olduğu* (Güven, 2011; Kuru, 2008); *anlamlı ve kalıcı öğrenmeler sağlayabildiği* (Güven, 2011; Kuru, 2008); *kendine güvenen, araştıran ve inceleyen öğrenciler yetiştirebildiği* (Kuru, 2008; Metin ve Demiryürek, 2009); *öğrenciyi eleştirel ve yaratıcı düşünmeye yönlendirebildiği* (Dur, 2014; Güven, 2011); *öğrencinin kendini yazılı olarak daha kolay ifade etmesini sağlayabildiği* (Gömlüksiz vd., 2010) gerekçelerine dayanırken; *okuma, dinleme ve konuşma alanında programın öğretmenlere rehberlik yapabildiği* (Er, 2011; Erden, 2014; Karakoç-Öztürk, 2008), *yöntem-tekniklerin programda önerilen etkinlikler için*

uygulanabilir olduğu (Erden, 2014), *konuların kolaydan zora doğru sıralanmasının olumlu bulunduğu* (Dur, 2014), *dilbilgisi konularının azaltılmasının olumlu karşılandığı* (Susar-Kırmızı ve Akkaya, 2009), *ses temelli cümle yöntemi uygulamasının olumlu ve bitişik eğik yazının güzel ve estetik bulunduğu* (Dur, 2014; Yıldırım vd., 2017), *dilbilgisi alanına ilişkin açıklamaların açık bir şekilde belirtildiği* (İtmeç, 2008) ifade edilmiştir.

9. alt temada **programda belirtilen amaç-kazanımlara ulaşılabilirliği** bulgusu görülmektedir. Öğretmen görüşlerine göre amaç-kazanımların *açık ve anlaşılır bir şekilde yazıldığı* (Er, 2011; Karakoç-Öztürk, 2008; Menteşe, 2013), *iyi hazırlanmış ve ilgi çekici olduğu* (Dur, 2014; Er, 2011), *öğrencinin düzeyine ve dil gelişimine uygun bulunduğu* (Dur, 2014; Er, 2011; İtmeç, 2008; Karakoç-Öztürk, 2008; Menteşe, 2013), *öğrenciyi geliştirebileceği ve hayata hazırlayabileceği* (Dur, 2014; Er, 2011), *görsel okuma ve görsel sunu becerisini geliştirebileceği ve öğrencide ilgi, istek ve merak uyandırabileceği* (Kuru, 2008) *öğrenciye okuma alışkanlığı kazandırabileceği* (Karakoç-Öztürk, 2008), *öğrencinin sözcük dağarcığını zenginleştirebileceği* (Aldığ, 2016; Karakoç-Öztürk, 2008), *öğrencinin dilin kurallarını öğrenebileceği* (Er, 2011) bulguları öne çıkmaktadır. Ayrıca birleştirilmiş sınıflarda yer alan *ortak kazanımların aynı sınıfta farklı düzeylerde ders işlenmesi için sorun oluşturmadığından* (Yılmaz, 2014), *dinleme amaç-kazanımlarında eleştirel, yaratıcı ve yansıtıcı düşünme becerilerinin kullanıldığından* (Aldığ, 2016) söz edilmektedir.

Ölçme-değerlendirme yaklaşımına bakış açısının olumlu olduğuna yönelik görüşler 10. alt temada yer almaktadır. Programın ölçme-değerlendirme yaklaşımı *öğrencinin, ilgi ve yeteneğini; öğrenme eksiklerini ve yanlışlarını belirleyebilmesi* (Metin ve Demiryürek, 2009; Yiğit, 2013); *öğrenciyi çok yönlü geliştirebilmesi ve etkin hâle getirebilmesi* (Dur, 2014; Er, 2011; Metin ve Demiryürek, 2009; Yiğit, 2013); *öğretmene, öğrenci hakkında bilgi sağlayabilmesi* (Er, 2011; Yiğit, 2013); *öğrenilenlerin kalıcılığını ve değerlendirmede çeşitliliği sağlayabilmesi* (Yiğit, 2013) yönleriyle olumlu bulunmuştur. Amaç-kazanımların *ölçeklerle değerlendirilebildiği* (Metin ve Demiryürek, 2009), yazma alanı ile ilgili *ölçeklerin uygulanabilir olduğu* (Gömleksiz vd., 2010) belirtilmektedir. Öğretmenlerin *şekil destekli soruları ve öğrencileri tanımaya dönük uygulamaları iyi yapabildiği* (Metin ve Demiryürek, 2009) gözlenmiştir.

11. alt temada programda yer alan **tematik yaklaşımın okuma alanına katkı sağladığı görüşü**, *öğrenci düzeyine yönelik olması, öğrencinin yaşamla bağlantı kurmasını sağlaması, öğrencinin ihtiyacına uygun olması ve öğrenciye olumlu özellikler kazandırması* (Karakoç-Öztürk, 2008) bakımından ele alınmıştır.

Programda **görsel okuma ve görsel sunu becerisine yönelik açıklamaların yeterli olduğunun** gerekçeleri *açıklamaların açık, anlaşılır ve bilgilendirici olması* (Kuru, 2008) ile *etkinliklerin basamaklarının açıkça belirtilmesi* (Kuru, 2008) biçiminde ifade edilmiştir.

Çizelge 4.3'te 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programının **uygulamaya olumsuz yansımaları olduğuna ilişkin bulgular**, ulamlanarak ve sentezlenerek sunulmuştur.

Çizelge 4.3. 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programının uygulamaya olumsuz yansımalarına ilişkin bulgular

Alt tema no:	Çalışma kapsamındaki araştırmalarda ulaşılan bulgular	Çalışmanın Kapsamı
13	<p>“Programı uygularken karşılaşılan sorunlar vardır.”</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Zaman yetersizliği yaşanabilir.</i> (Susar-Kırmızı ve Akkaya, 2009 [makale], [n=20]); (Dur, 2014, [yl tezi], [n=4]); (Gömleksiz vd., 2010, [makale], [n=4]); (Kardaş, 2016, [makale], [n=3]); (Menteşe, 2013, [yl tezi], [n=1]). • <i>Müfredatı yetiştirme sorunu yaşanabilir.</i> (Dur, 2014, [yl tezi], [n=2]). • <i>Sınıf mevcudunun fazla olması sorun oluşturabilir.</i> (Susar-Kırmızı ve Akkaya, 2009, [makale], [n=10]); (Güven, 2011, [makale], [n=4]). • <i>Öğrenciler, sınav sistemi ve kaygısı yaşayabilir.</i> (Güven, 2011, [makale], [n=10]); (Menteşe, 2013, [yl tezi], [n=3]); (Dur, 2014, [yl tezi], [n=2]). • <i>Öğrencilerin hazırbuluşluğu yetersizdir.</i> (Susar-Kırmızı ve Akkaya, 2009, [makale], [n=2]); (Dur, 2014, [yl tezi], [n=1]). • <i>Öğretmenler, kendilerini programı uygulayacak kadar yeterli göremez.</i> (Susar-Kırmızı ve Akkaya, 2009, [makale], [n=18]). • <i>Öğretmenlerin yöntem ve yaklaşımlara yönelik bilgisi yetersizdir.</i> (Susar-Kırmızı ve Akkaya, 2009, [makale], [n=4]). • <i>Program, yazma becerilerini geliştirmeye imkân sağlayamaz.</i> (Menteşe, 2013, [yl tezi], [n=12]); (Güven, 2011, [makale], [n=10]); (Susar-Kırmızı ve Akkaya, 2009, [makale], [n=5]); (Gömleksiz vd., 2010, [makale], [n=1]). • <i>Dilbilgisi konuları yoğundur ve dilbilgisi öğretiminde ikilik yaşanır.</i> (Güven, 2011, [makale], [n=9]); (Menteşe, 2013, [yl tezi], [n=3]); (Dur, 2014, [yl tezi], [n=1]). • <i>Bitişik eğik yazı, öğrencilerde yazma becerisini ve okuma hızını yavaşlatabilir; okunaklı yazı yazmada problemler oluşturabilir.</i> (Yıldırım vd., 2017, [makale], [n=29]); (Güven, 2011, [makale], [n=9]); (Dur, 2014, [yl tezi], [n=6]). 	<p>Programın uygulanabilirliği, Programın sorunları, Genel, Yazma</p>

Çizelge 4.3. 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programının uygulamaya olumsuz yansımalarına ilişkin bulgular (devamı)

Alt tema no:	Çalışma kapsamındaki araştırmalarda ulaşılan bulgular	Çalışmanın Kapsamı
14	<p>“Programı kalabalık sınıflarda uygularken karşılaşılan sorunlar vardır.”</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Fazla söz hakkı bulamayan öğrencilerin dil becerilerinin gelişmesi düşebilir.</i> (Yaman, 2009, [makale], [n=7]). • <i>Öğrencilere yaptıkları çalışmalar sonucunda geri bildirim vermekte sorunlar yaşanabilir.</i> (Yaman, 2009, [makale], [n=5]). • <i>Zaman yetersizliği yaşanabilir.</i> (Yaman, 2009, [makale], [n=3]). • <i>Sınıf hâkimiyeti çok fazla sağlanamayabilir.</i> (Yaman, 2009, [makale], [n=2]). • <i>Öğrencilerin dil yanlışı varsa, öğrenciler arasında dil becerilerinin etkileşimi olumsuz yönde oluşabilir.</i> (Yaman, 2009, [makale], [n=2]). • <i>Bazı öğrenciler aktif olan öğrencilerin gölgesinde kalabilir.</i> (Yaman, 2009, [makale], [n=1]). 	Programın sorunları
15	<p>“Ölçme-değerlendirme uygulanırken karşılaşılan sorunlar vardır.”</p> <p>Öğrenciden kaynaklanan sorunlar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Öğrenciler, alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerini anlamakta zorluk yaşayabilir.</i> (Karakoç-Öztürk, 2008, [yl tezi], [n=3]); (Yiğit, 2013, [yl tezi], [n=2]). • <i>Öğrenciler, çalışmalarını ailelerine yaptırabilir ve internetten elde ettikleri hazır bilgileri kullanabilir.</i> (Yiğit, 2013, [yl tezi], [n=8]); . (Kuru, 2008, [yl tezi], [n=1]). • <i>Öğrenciler arasında düzey farklılığı bulunabilir.</i> (Kuru, 2008, [yl tezi], [n=2]); (Metin ve Demiryürek, 2009, [makale], [n=2]); (Yiğit, 2013, [yl tezi], [n=1]). • <i>Öğrenciler objektif değerlendirme yapamayabilir.</i> (Güven, 2011, [makale], [n=10]); (Dur, 2014, [yl tezi], [n=7]); (Karakoç-Öztürk, 2008, [yl tezi], [n=4]). • <i>Bazı öğrencilerin gelişim düzeylerinin değerlendirilmesinde sorun yaşanabilir.</i> (Metin ve Demiryürek, 2009, [makale], [n=1]); (Yaman, 2009, [makale], [n=1]). <p>Öğretmenlerden kaynaklanan sorunlar</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Öğretmenler, alternatif ölçme-değerlendirme hakkında yeterince bilgi sahibi olamayabilir.</i> (Metin ve Demiryürek, 2009, [makale], [n=12]); (Kuru, 2008, [yl tezi], [n=3]); (Yiğit, 2013, [yl tezi], [n=1]); (Gömleksiz vd., 2010, [makale], [n=1]). • <i>Öğretmenler, değerlendirme için hazır olamayabilir.</i> (Dur, 2014, [yl tezi], [n=2]). • <i>Öğretmenler, öğrenci farklılığından dolayı kompozisyonların değerlendirilmesinde zorlanabilir.</i> (Menteşe, 2013, [yl tezi], [n=2]). • <i>Değerlendirmenin objektif yapılmasında sorun yaşanabilir.</i> (Metin ve Demiryürek, 2009, [makale], [n=2]). • <i>Öğrenci ürün dosyasını puana dönüştürürken sorun yaşanabilir.</i> (Metin ve Demiryürek, 2009, [makale], [n=2]). <p>Ölçme araçlarından kaynaklanan sorunlar</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Ölçme-değerlendirme etkili bir şekilde yapılamaz.</i> (Güven, 2011, [makale], [n=9]); (Dur, 2014, [yl tezi], [n=4]); (Metin ve Demiryürek, 2009, [makale], [n=3]); (Karakoç-Öztürk, 2008, [yl tezi], [n=2]). • <i>Değerlendirme anlayışının pratikte uygulanması zor olabilir.</i> (Metin ve Demiryürek, 2009, [makale], [n=3]). 	Ölçme ve değerlendirme, Programın uygulanabilirliği, Programın sorunları, Genel, Görsel okuma ve

Çizelge 4.3. 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programının uygulamaya olumsuz yansımalarına ilişkin bulgular (devamı)

Alt tema no:	Çalışma kapsamındaki araştırmalarda ulaşılan bulgular	Çalışmanın Kapsamı
15'in devamı	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Değerlendirme etkinlikleri maddi açıdan masraflı olabilir.</i> (Kuru, 2008, [yl tezi], [n=3]); (Metin ve Demiryürek, 2009, [makale], [n=2]). • <i>Proje ve performans ödevlerinin değerlendirilmesinde sorunlar yaşanabilir.</i> (Metin ve Demiryürek, 2009, [makale], [n=5]); (Yaman, 2009, [makale], [n=1]); (Yiğit, 2013, [yl tezi], [n=1]). • <i>Performans ödevleri uygulanabilir, ama diğerleri uygulanamayabilir.</i> (Metin ve Demiryürek, 2009, [makale], [n=2]). • <i>Kullanılan formların sayısı fazladır.</i> (Yılmaz, 2014, [yl tezi], [n=12]); (Güven, 2011, [makale], [n=12]); (Dur, 2014, [yl tezi], [n=4]); (Kuru, 2006, [yl tezi], [n=4]); (Menteşe, 2013, [yl tezi], [n=2]). • <i>Kılavuzdaki ölçme-değerlendirme formlarıyla sağlıklı bir ölçme yapılamayabilir.</i> (Kuru, 2008, [yl tezi], [n=3]); (Dur, 2014, [yl tezi], [n=3]). • <i>Formların çoğaltılmasıyla ilgili sorun yaşanabilir.</i> (Yılmaz, 2014, [yl tezi], [n=20]); (Menteşe, 2013, [yl tezi], [n=2]). • <i>Formlar, köy şartlarına imkânsızlıklar nedeniyle uygun olmayabilir.</i> (Yılmaz, 2014, [yl tezi], [n=20]). • <i>Öğrenciler için doldurulması gerekli olan ölçekler uygulanamayabilir.</i> (Metin ve Demiryürek, 2009, [makale], [n=10]); (Gömleksiz vd., 2010, [makale], [n=9]); (Dur, 2014, [yl tezi], [n=3]). • <i>Kalabalık sınıflarda ve kırsal kesimlerde değerlendirme ölçekleri uygulanabilirlik açısından yetersizdir.</i> (Gömleksiz vd., 2010, [makale], [n=2]). • <i>Değerlendirme ölçeklerinin yeterli olmamasından dolayı ek çalışmalar gerekir.</i> (Dur, 2014, [yl tezi], [n=3]); (Gömleksiz vd., 2010, [makale], [n=2]). • <i>Kompozisyonları ve sözlü anlatımları değerlendirmede sorun yaşanabilir.</i> (Menteşe, 2013, [yl tezi], [n=3]). • <i>Konuşma ve dinleme becerisini ölçmek zor olabilir.</i> (Er, 2011, [yl tezi], [n=4]); (Dur, 2014, [yl tezi], [n=2]). <p>Ortam ve şartlardan kaynaklanan sorunlar</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Her kazanım ve beceri tam olarak ölçülemeyebilir.</i> (Dur, 2014, [yl tezi], [n=5]). • <i>Ölçme-değerlendirme uygulanırken zaman sorunu yaşanabilir.</i> (Yılmaz, 2014, [yl tezi], [n=19]); (Metin ve Demiryürek, 2009, [makale], [n=10]); (Yiğit, 2013, [yl tezi], [n=6]); (Dur, 2014, [yl tezi], [n=6]); (Karakoç-Öztürk, 2008, [yl tezi], [n=5]); (Kuru, 2008, [yl tezi], [n=4]); (Gömleksiz vd., 2010, [makale], [n=1]). <p><i>Sınıflarda ve okullarda elverişli ortam bulunamayabilir.</i> (Metin ve Demiryürek, 2009, [makale], [n=4]); (Yiğit, 2013, [yl tezi], [n=2]).</p>	Görsel sunu, Yazma, Okuma, Dinleme
16	<p>“Etkinlikler uygulanırken karşılaşılan sorunlar vardır.”</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Öğretmenler, yaratıcılık ve yeni bir ürün ortaya koymayı gerektiren etkinlikleri uygulamada güçlük çekebilir.</i> (Yılmaz, 2014, [yl tezi], [n=22]). • <i>Uygulamada güçlük çekilen etkinliklerin uygulanmama nedenleri, öğrencilerin okuma düzeyinin yetersizliği, yaşanan yerin durumu (kırtasiye malzemesi yetersizliği, okulda materyal yetersizliği) ve öğrencilerin düzeylerinin yetersiz olmasıdır.</i> (Yılmaz, 2014, [yl tezi], [n=22]). 	

Çizelge 4.3. 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programının uygulamaya olumsuz yansımalarına ilişkin bulgular (devamı)

Alt tema no:	Çalışma kapsamındaki araştırmalarda ulaşılan bulgular	Çalışmanın Kapsamı
16'nın devamı	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrencilerin etkinliklere katılımlarında problem yaşanabilir. (Metin ve Demiryürek, 2009, [makale], [n=11]). • Etkinlikler, somut ve çok fazla çeşitliliğe sahip değildir. (Aldıg, 2016, [yl tezi], [n=13]); (Susar-Kırmızı ve Akkaya, 2009, [makale], [n=6]); (Er, 2011, [yl tezi], [n=3]); (Metin ve Demiryürek, 2009, [makale], [n=2]); (Gömlüksiz vd., 2010, [makale], [n=1]). • Etkinlikleri değerlendirmede zorlanılır. (Susar-Kırmızı ve Akkaya, 2009, [makale], [n=2]). • Etkinlikler, öğrencinin düzeyine uygun değildir. (Aldıg, 2016, [yl tezi], [n=13]); (Er, 2011, [yl tezi], [n=8]). • Etkinliklerde öğrencilere konuşma için yeterince fırsat verilmemiştir. (Susar-Kırmızı ve Akkaya, 2009, [makale], [n=4]). • Yazma etkinliklerinde geri bildirim verme yeterli değildir. (Karakoç-Öztürk, 2016, [makale], [n=6]). • Etkinlikler, yazma kaygısını artırabilir. (Karakoç-Öztürk, 2016, [makale], [n=3]). • Okuma etkinlikleri, öğrencilerin okuma çalışmalarını olumsuz etkileyebilir. (Karakoç-Öztürk, 2008, [yl tezi], [n=2]). 	Ölçme ve değerlendirme, Programın sorunları, Programın uygulanabilirliği, Yazma, Okuma, Dinleme
17	<p>“Bitişik eğik yazının uygulanışı ile ilgili olumsuz görüşler vardır.”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bitişik eğik yazı, güzel, estetik ve okunaklı değildir. (Dur, 2014, [yl tezi], [n=10]). • Bitişik eğik yazı, düz yazıya göre daha yavaş yazılır. (Dur, 2014, [yl tezi], [n=5]). • Bitişik eğik yazı yazmak beceri gerektirir. (Dur, 2014, [yl tezi], [n=2]). • Bitişik eğik yazı, ilk kademedeki öğrencilerin yazma becerilerini yeterince edinmemelerine yol açabilir. (Gömlüksiz vd., 2010, [makale], [n=4]). • Bitişik eğik yazı becerilerinin ilk kademedeki ikinci kademeye aktarılmasında sorun yaşanabilir. (Gömlüksiz vd., 2010, [makale], [n=2]). 	Programın uygulanabilirliği, Yazma
18	<p>“Öğretmenler, bitişik eğik yazıyı güzel, akıcı ve zorlanmadan yazamaz.”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bitişik eğik yazı yazma alışkanlıklarının olmaması, düz yazı yazma alışkanlıklarının olması. (Dur, 2014, [yl tezi], [n=13]). • Bitişik eğik yazı yazma eğitimi almamış olmaları. (Dur, 2014, [yl tezi], [n=3]). • Bitişik eğik yazı yazmanın kullanışlı gelmemesi. (Dur, 2014, [yl tezi], [n=3]). • Düz yazıya göre bitişik eğik yazıyı çok yavaş yazmaları. (Dur, 2014, [yl tezi], [n=3]). 	Programın uygulanabilirliği
19	<p>“Program ile SBS arasında uyum sorunu vardır.”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Programdaki etkinlikler ile SBS sorularının güçlük düzeyi farklı olabilir. (Güven, 2011, [makale], [n=9]); (Dur, 2014, [yl tezi], [n=3]). • SBS’de konuşma ve yazılı anlatım ile ilgili değerlendirme yer almaz. (Dur, 2014, [yl tezi], [n=6]). • Öğrenciler SBS’de dilbilgisi konularında zorlanabilir. (Susar-Kırmızı ve Akkaya, 2009, [makale], [n=5]); (Dur, 2014, [yl tezi], [n=3]). • SBS kaygısından dolayı öğrenciler derse adapte olamayabilir. (Güven, 2011, [makale], [n=10]). 	Programın uygulanabilirliği, Programın sorunları, Genel

Çizelge 4.3. 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programının uygulamaya olumsuz yansımalarına ilişkin bulgular (devamı)

Alt tema no:	Çalışma kapsamındaki araştırmalarda ulaşılan bulgular	Çalışmanın Kapsamı
20	<p>“Öğretmenler, programda belirtilen konuşma yöntem-tekniklerinde yetersizlik yaşar.”</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Yöntem-tekniklerin uzun sürede uygulanması sorun oluşturabilir.</i> (Erden, 2014, [yl tezi], [n=26]). • <i>Yöntem tekniklere ilişkin yetersizliklerin nedenleri: Lisans eğitimindeki eksiklikler, kişisel çabanın olmaması, programın yetersizliği, kılavuz kitap karmaşası, literatür eksikliği.</i> (Erden, 2014, [yl tezi], [n=20]). • <i>Öğretmenler, konuşma eğitiminde yöntem-tekniklerin gerekli olmadığını belirtir.</i> (Erden, 2014, [yl tezi], [n=15]). • <i>Hafızada tutma (n=19), altı şapkalı düşünme (n=18) ve kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma (n=14) teknikleri bilinmediği için kullanılamaz.</i> (Erden, 2014, [yl tezi]). • <i>Öğretmenler, yöntemleri kavramsal, içerik ve uygulama basamakları olarak bilir; ancak bunu sınıf ortamına taşıyamayabilir.</i> (Erden, 2014, [yl tezi], [n=8]). • <i>Konuşma çalışmalarında yöntem-teknik isimlendirmesinde sorun yaşanabilir.</i> (Erden, 2014, [yl tezi], [n=6]). 	Konuşma
21	<p>“Görsel okuma ve görsel sunu becerileri hakkında belirtilen görüşler olumsuzdur.”</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Becerileri uygularken zaman ve sınıf yönetimi sorunu yaşanabilir.</i> (Kuru, 2008, [yl tezi], [n=20]). • <i>Araç-gereçler, temin edilemeyebilir ve öğrenci yaşantısına uygun olmayabilir.</i> (Kuru, 2008, [yl tezi], [n=9]). • <i>Amaç-kazanımlar, bilişsel, duyuşsal ve devinişsel düzeyin üzerindedir.</i> (Kuru, 2008, [yl tezi], [n=5]). • <i>Amaç-kazanımlar, öğrencinin yaşantısından uzaktır.</i> (Kuru, 2008, [yl tezi], [n=2]). • <i>Öğrenciler, daha önceden bu becerilere sahiptir.</i> (Kuru, 2008, [yl tezi], [n=6]). 	Görsel okuma ve görsel sunu

Çizelge 4.3 değerlendirildiğinde, 2006 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programına ilişkin öğretmen görüşlerine göre 13. alt temada **programın uygulanması sırasında karşılaşılan sorunlara** ilişkin bulgular yer almaktadır. Bunlara bakıldığında programı uygularken *zaman yetersizliği yaşanabildiği* (Dur, 2014; Gömleksiz vd., 2010; Kardaş, 2016; Mentеше, 2013; Susar-Kırmızı ve Akkaya, 2009), *sınıf mevcudunun fazla olmasının sorun oluşturabildiği* (Güven, 2011; Susar-Kırmızı ve Akkaya, 2009) *öğrencilerin sınav kaygısı yaşayabildiği* (Dur, 2014; Güven, 2011; Mentеше, 2013), *öğrencilerin hazırbulunuşluğunun yetersiz olduğu* (Dur, 2014; Susar-Kırmızı ve Akkaya, 2009), *programın yazma becerilerini geliştirmede yetersiz kaldığı* (Gömleksiz vd., 2010; Güven, 2011; Mentеше, 2013; Susar-Kırmızı ve Akkaya, 2009), *dilbilgisi*

öğretiminde ikilik yaşandığı (Dur, 2014; Güven, 2011; Menteşe, 2013), *bitişik eğik yazının okuma ve yazma becerisinin gelişimini olumsuz etkilediği* (Dur, 2014; Güven, 2011; Yıldırım vd., 2017) öğretmen görüşlerinde yer almaktadır. Programı uygularken öğretmenlerden kaynaklanan sorunlara göre öğretmenlerin *kendilerini programı uygulayacak kadar yeterli göremediği* (Susar-Kırmızı ve Akkaya, 2009) ile *yöntem ve yaklaşımlara yönelik bilgilerinin yetersiz olduğu* (Susar-Kırmızı ve Akkaya, 2009) belirlenmiştir.

Programın kalabalık sınıflarda uygulanması sırasında sorunlar yaşandığı bulgusu bir çalışmada öne çıkmaktadır (14. alt tema). Bu bulgu *fazla söz hakkı bulamayan öğrencilerin dil becerilerinin gelişiminin düşebildiği* (Yaman, 2009), *öğrencilere geri bildirim verme konusunda sorunların yaşanabildiği* (Yaman, 2009), *zaman yetersizliğinin oluştuğu* (Yaman, 2009) ve *sınıf hâkimiyetinin sağlanamadığı* (Yaman, 2009) gerekçelerine dayanmaktadır.

15. alt temada **ölçme-değerlendirme uygulanırken karşılaşılan sorunların bulunduğu** bulgusu; öğrenciden, öğretmenden, ölçme araçlarından, ortam ve şartlardan kaynaklanan sorunlar olarak kategorilere ayrılmaktadır. **Öğrenciden kaynaklanan sorunların** *öğrencilerin alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerini anlayamaması* (Karakoç-Öztürk, 2008; Yiğit, 2013); *öğrenciler arasında düzey farklılığı bulunması* (Kuru, 2008; Metin ve Demiryürek, 2009; Yiğit, 2013); *öğrencilerin objektif değerlendirme yapamaması* (Dur, 2014; Güven, 2011; Karakoç-Öztürk, 2008); *öğrencilerin çalışmalarını ailelerine yaptırması* (Kuru, 2008; Yiğit, 2013) olarak öne çıkmaktadır.

Öğretmenlerin *alternatif ölçme-değerlendirme hakkında bilgi sahibi olamaması* (Gömleksiz vd., 2010; Kuru, 2008; Metin ve Demiryürek, 2009; Yiğit, 2013), *değerlendirmenin objektif yapılmasında sorun yaşamaması* (Metin ve Demiryürek, 2009), *değerlendirme konusunda hazır olamaması* (Dur, 2014) sorunları ise **öğretmenden kaynaklanan sorunlar** olarak görülmektedir.

Ölçme araçlarından kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşlerde, *ölçme-değerlendirmenin etkili bir şekilde yapılamadığı* (Dur, 2014; Güven, 2011; Karakoç-Öztürk, 2008; Metin ve Demiryürek, 2009), *değerlendirme etkinliklerinin masraflı olduğu* (Kuru, 2008; Metin ve Demiryürek, 2009), *proje ve performans ödevlerinin*

değerlendirilmesinde sorunlar yaşandığı (Metin ve Demiryürek, 2009; Yaman, 2009; Yiğit, 2013), *formların sayısının fazla olduğu* (Dur, 2014; Güven, 2011; Kuru, 2006; Mentеше, 2013; Yılmaz, 2014), *kılavuzdaki formlarla sağlıklı bir ölçmenin yapılamadığı* (Dur, 2014; Kuru, 2008), *formların köy şartlarına uygun olmadığı* (Yılmaz, 2014), *ölçeklerin uygulanamadığı* (Dur, 2014; Gömleksiz vd., 2010; Metin ve Demiryürek, 2009), *ölçeklerin yeterli olmadığı* (Dur, 2014; Gömleksiz vd., 2010) vurgulanmaktadır.

Ortam ve şartlardan kaynaklanan sorunlar ise *her kazanım ve becerinin tam olarak ölçülemediği* (Dur, 2014), *ölçme-değerlendirmeyi uygularken zaman sorunu yaşanabildiği* (Dur, 2014; Gömleksiz vd., 2010; Karakoç-Öztürk, 2008; Kuru, 2008; Metin ve Demiryürek, 2009; Yiğit, 2013), *sınıflarda ve okullarda elverişli ortamın bulunamadığı* (Metin ve Demiryürek, 2009; Yiğit, 2013) biçiminde ifade edilmektedir.

Etkinlikler uygulanırken karşılaşılan sorunların bulunduğu bulgusu (16. alt tema), *öğretmenlerin yaratıcılık ve yeni bir ürün ortaya koymayı gerektiren etkinlikleri uygulayamaması* (Yılmaz, 2014), *öğrencilerin etkinliklere katılımlarında problem yaşanması* (Metin ve Demiryürek, 2009), *etkinliklerin somut ve fazla çeşitliliğe sahip olmaması* (Aldıg, 2016; Er, 2011; Gömleksiz vd., 2010; Metin ve Demiryürek, 2009; Susar-Kırmızı ve Akkaya, 2009), *etkinliklerin öğrencilerin düzeyine uygun olmaması* (Aldıg, 2016; Er, 2011) şeklinde belirtilmektedir. Öğrenme alanlarına göre etkinliklerde karşılaşılan sorunlarda *öğrencilere konuşma için yeterince fırsat verilemediği* (Susar-Kırmızı ve Akkaya, 2009), *yazma etkinliklerindeki geri bildirim yetersiz olduğu* (Karakoç-Öztürk, 2016), *etkinliklerin yazma kaygısını artırabildiği* (Karakoç-Öztürk, 2016), *okuma etkinliklerinin öğrencilerin okuma çalışmalarını olumsuz etkileyebildiği* vurgulanmaktadır.

17. alt temadaki **bitişik eğik yazının uygulanışı ile ilgili olumsuz görüşlerin bulunduğu** bulgusuna göre öğretmenler, *bitişik eğik yazının, güzel, estetik ve okunaklı olmadığını* (Dur, 2014); *düz yazıya göre daha yavaş yazıldığını* (Dur, 2014); *beceri gerektirdiğini* (Dur, 2014); *ilk kademedede öğrencilerin yazma becerilerini yeterince edinmemelerine yol açabildiğini* (Dur, 2014); *ilk kademededen ikinci kademeye aktarılmasında sorun yaşanabildiğini* (Dur, 2014) belirtmektedir.

Öğretmenlerin bitişik eğik yazıyı güzel, akıcı ve zorlanmadan yazamadığı bulgusunun (18. alt tema) gerekçelerinin öğretmenlerin *bitişik eğik yazı yazma*

alışkanlıklarının olmaması (Dur, 2014); *bitişik eğik yazı yazma eğitimi almamış olmaları* (Dur, 2014); *düz yazıya göre bitişik eğik yazıyı çok yavaş yazmaları* (Dur, 2014); *bitişik eğik yazıyı kullanışlı bulmamaları* (Dur, 2014) olduğu ortaya çıkmaktadır.

19. alt temadaki **program ile SBS arasında uyum sorunu olduğu** bulgusu değerlendirildiğinde, *programdaki etkinlikler ile SBS sorularının güçlük düzeyinin farklı olduğu* (Dur, 2014; Güven, 2011), *öğrencilerin SBS’de dilbilgisi konularında zorlanabildiği* (Dur, 2014), *SBS’de konuşma ve yazılı anlatım ile ilgili değerlendirmenin bulunmadığı* (Dur, 2014; Susar-Kırmızı ve Akkaya, 2009), *SBS kaygısından dolayı öğrencilerin derse adapte olamadığı* (Güven, 2011) görüşleri öne çıkmaktadır.

Öğretmenlerin programda belirtilen konuşma yöntem-tekniklerinde yetersizlik yaşadığı bulgusundan (20. alt tema); *yöntem-tekniklerin uzun sürede uygulanmasının sorun oluşturabildiği* (Erden, 2014), *yöntem-teknik isimlendirmesinde sorun yaşandığı* (Erden, 2014), *yöntemlerin sınıf ortamına taşınmadığı* (Erden, 2014), *hafızada tutma, altı şapkalı düşünme ve kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma tekniklerinin bilinmediği* (Erden, 2014) sorunları öne çıkarılarak söz edilmektedir. Öğretmenlerin yöntem-tekniklere ilişkin yetersizliklerinin nedenlerinin *lisans eğitimindeki eksiklikler, kişisel çabanın olmaması, programın yetersizliği, kılavuz kitap karmaşası ve literatür eksikliği* olduğu (Erden, 2014) belirtilmektedir.

21. alt temadaki **görsel okuma ve görsel sunu becerileri hakkında belirtilen görüşlerin olumsuz** olduğu bulgusunun gerekçelerine bakıldığında; *becerileri uygularken zaman ve sınıf yönetimi sorunu yaşanabildiğine* (Kuru, 2008), *araç-gereçlerin, temin edilemediğine ve öğrenci yaşantısına uygun olmadığına* (Kuru, 2008), *amaç-kazanımların, bilişsel, duyuşsal ve devinişsel düzeyin üzerinde olduğuna* (Kuru, 2008), *öğrencilerin daha önceden bu becerilere sahip olduğuna* (Kuru, 2008) ulaşılmıştır.

Çizelge 4.4’te 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programının **uygulamaya olumlu yansımalarına ilişkin bulgular**, ulamlanarak ve sentezlenerek sunulmuştur.

Çizelge 4.4. 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programının uygulamaya olumlu yansımalarına ilişkin bulgular

Alt tema no:	Çalışma kapsamındaki araştırmalarda ulaşılan bulgular	Çalışmanın Kapsamı
22	<p>“Programın uygulamada değerlendirilmesi olumludur.”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Öğretmenler kendilerini programı uygulayacak kadar yeterli görür. (Susar-Kırmızı ve Akkaya, 2009, [makale], [n=9]). • Öğretmenler, yöntem-teknik bilgisi ve uygulama becerisi ile Türkçe dersiyile konuşma yöntem-tekniklerini bütünleştirme alanında kendilerini yeterli görür. (Erden, 2014, [yl tezi], [n=9]). • Bitişik eğik yazı, öğrencinin kas gelişimini destekleyebilir, öğrenme hızını artırabilir, daha hızlı yazmayı ve kazanımlara kolay ulaşılmasını sağlayabilir. (Gömleksiz vd., 2010, [makale], [n=3]). 	Programın sorunları, Konuşma, Yazma
23	<p>“Etkinliklerin, öğrencinin okuma, yazma ve dinleme becerilerine katkısı vardır.”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Etkinlikler, bireysel gelişimi ve yaratıcılığı destekleyebilir. (Karakoç-Öztürk, 2016, [makale], [n=12]). • Öğrenci katılımını artırabilir. (Karakoç-Öztürk, 2008, [yl tezi], [n=9]); (Er, 2011, [yl tezi], [n=4]). • Yazma becerilerini geliştirmeyi sağlayabilir ve yazma isteğini artırabilir. (Karakoç-Öztürk, 2016, [makale], [n=14]); (Güven, 2011, [makale], [n=2]). • “Yazma” alanı ile ilgili kazanımların edinilmesini kolaylaştırabilir. (Gömleksiz vd., 2010, [makale], [n=13]). • Okuduğunu anlama becerisini geliştirebilir. (Karakoç-Öztürk, 2008, [yl tezi], [n=18]). • Okuma çalışmalarını zevkli hâle getirerek okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandırabilir. (Karakoç-Öztürk, 2008, [yl tezi], [n=15]). 	Genel, Yazma, Okuma, Dinleme
24	<p>“Dinleme alanına yönelik yöntem-tekniklerin dinleme çalışmalarına katkısı vardır.”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Yöntem-teknikler, öğrencinin dinleme becerisi geliştirebilir (Er, 2011, [yl tezi], [n=7]). • Öğrenciyi toplum hayatına hazırlayabilir ve aktif hâle getirebilir. (Er, 2011, [yl tezi], [n=6]). 	Dinleme
25	<p>“Görsel okuma ve görsel sunu becerisine yönelik etkinlikler öğrencileri geliştirir”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Öğrenci, kavrama, konuya uygun görseli bulma ve kullanabilme becerisi kazanabilir. (Kuru, 2008, [yl tezi], [n=8]) /Görseller ile ilgili seri bir şekilde konuşulabilir ve yorum yapılabilir. (Kuru, 2008, [yl tezi], [n=11]) /Düşünceler, düzgün cümlelerle ifade edilebilir. (Kuru, 2008, [yl tezi], [n=8]). / Sunu sırasında çeşitli görsellerden faydalanılabilir (Kuru, 2008, [yl tezi], [n=4]) / Görselleri kullanarak güzel bir kompozisyon oluşturulabilir (Kuru, 2008, [yl tezi], [n=5]) / Görseller üzerindeki ayrıntılar yorumlanabilir (Kuru, 2008, [yl tezi], [n=7]). / Cümlelere daha çok hayal gücü katılabilir (Kuru, 2008, [yl tezi], [n=2]). / Öğrenci, etkinlikleri zevk alarak yapabilir (Kuru, 2008, [yl tezi], [n=3]). / Öğrenci, etkin duruma gelebilir. (Kuru, 2008, [yl tezi], [n=1])./ Bilginin kalıcılığını ve güdülenmeyi sağlayabilir. (Kuru, 2008, [yl tezi], [n=4]). 	Görsel okuma ve görsel sunu

Çizelge 4.4'e bakıldığında, 2006 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programına ilişkin öğretmen görüşlerine göre **programın uygulamada değerlendirilmesinin olumlu** olduğu bulgusu 22. alt temada görülmektedir. Bu çalışmalarda öğretmenlerin *kendilerini programı uygulayacak kadar yeterli gördüğü* (Susar-Kırmızı ve Akkaya, 2009); *yöntem-teknik bilgisi ve uygulama becerisi ile Türkçe dersiyle konuşma yöntem-tekniklerini bütünleştirme alanında kendilerini yeterli bulduğu* (Erden, 2014); *bitişik eğik yazının öğrencinin kas gelişimini desteklediğini, öğrenme hızını artırdığını, daha hızlı yazmayı ve kazanımlara kolay ulaşılmasını sağlayabildiğini düşündükleri* (Gömleksiz vd., 2010) vurgulanmaktadır.

23. alt temada yer alan **etkinliklerin öğrencinin okuma, yazma ve dinleme becerilerine katkısı olduğu** bulgusu değerlendirildiğinde etkinliklerin *bireysel gelişimi ve yaratıcılığı desteklediği* (Karakoç-Öztürk, 2016); *öğrenci katılımını artırabildiği* (Er, 2011; Karakoç-Öztürk, 2016); *yazma becerilerini geliştirebildiği ve yazma isteğini artırabildiği* (Güven, 2011; Karakoç-Öztürk, 2016); *yazma kazanımlarının edinilmesini kolaylaştırdığı* (Gömleksiz vd., 2010); *okuduğunu anlama becerisini geliştirebildiği* (Karakoç-Öztürk, 2008); *okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandırabildiği* (Karakoç-Öztürk, 2008) görüşleri öne çıkmaktadır.

Dinleme alanına yönelik yöntem-tekniklerin dinleme çalışmalarına katkısı olduğu bulgusuyla (24. alt tema) ilgili iki görüş bulunmaktadır. Bunlar yöntem-tekniklerin, *öğrencinin dinleme becerisini geliştirebildiği* (Er, 2011) ve *öğrenciyi toplum hayatına hazırlayabildiği ve aktif hâle getirebildiğidir* (Er, 2011).

25. alt temadaki **görsel okuma ve görsel sunu becerisine yönelik etkinliklerin öğrencileri geliştireceği** bulgusuna yönelik; öğrencilerin *kavrama, konuya uygun görseli bulma ve kullanabilme becerisi kazanabileceği* (Kuru, 2008), *görsellerle ilgili seri bir şekilde konuşulabileceği ve yorum yapabileceği* (Kuru, 2008), *düşüncelerini düzgün cümlelerle ifade edebileceği* (Kuru, 2008), *sunu sırasında çeşitli görsellerden faydalanabileceği* (Kuru, 2008), *görselleri kullanarak güzel bir kompozisyon oluşturabileceği* (Kuru, 2008), *görseller üzerindeki ayrıntıları yorumlayabileceği* (Kuru, 2008), *cümlelere daha çok hayal gücü katabileceği* (Kuru, 2008) görüşleri öne çıkmaktadır.

Çizelge 4.5'te 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programının önerilerle geliştirilebileceğine ilişkin bulgular, ulamlanarak ve sentezlenerek sunulmuştur.

Çizelge 4.5. 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programının önerilerle geliştirilebileceğine ilişkin bulgular

Alt tema no:	Çalışma kapsamındaki araştırmalarda ulaşılan bulgular	Çalışmanın Kapsamı
26	<p>“Programın uygulanabilirliğini artırmak için önerilen çözümler vardır.”</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Programın tanıtılmasına yönelik eksiklikler giderilmelidir.</i> (Güven, 2011, [makale], [n=9]); (İtmeç, 2008, [yl tezi], [n=6]); (Susar-Kırmızı ve Akkaya, 2009, [makale], [n=2]). • <i>Program hazırlanırken yöresel-bölgesel farklılıklar ve kültürel unsurlar dikkate alınmalıdır.</i> (Güven, 2011, [makale], [n=12]); (İtmeç, 2008, [yl tezi], [n=5]); (Dur, 2014, [yl tezi], [n=3]); (Er, 2011, [yl tezi], [n=1]); (Kuru, 2008, [yl tezi], [n=1]). • <i>Programı uygulamaya başlamadan önce öğretmenlerle ön hazırlık yapılmalıdır.</i> (Karakoç-Öztürk, 2008, [yl tezi], [n=6]); (Susar-Kırmızı ve Akkaya, 2009, [makale], [n=2]); (Dur, 2014, [yl tezi], [n=2]); (Kuru, 2008, [yl tezi], [n=2]). • <i>Programın daha iyi uygulanması için süre uzatılmalıdır.</i> (İtmeç, 2008, [yl tezi], [n=6]); (Susar-Kırmızı ve Akkaya, 2009, [makale], [n=3]). • <i>Türkçe dersi artırılmalı ve öğrencilere daha fazla kelime kazandırılmalıdır.</i> (Yılmaz, 2014, [yl tezi], [n=6]); (Karakoç-Öztürk, 2008, [yl tezi], [n=6]); (Kuru, 2008, [yl tezi], [n=1]). • <i>Ara disiplinler günlük hayatla ilişkilendirilmeli ve kazanımları pekiştirmelidir.</i> (Dur, 2014, [yl tezi], [n=7]). • <i>Yazma ve dilbilgisi çalışmalarına daha fazla yer verilmelidir.</i> (Güven, 2011, [makale], [n=9]); (Dur, 2014, [yl tezi], [n=2]); (Yıldırım vd., 2017, [makale], [n=1]). • <i>Ders kitaplarının ve merkezi sınavların programa uygunluğu artırılmalıdır.</i> (Yıldırım vd., 2017, [makale], [n=8]); (Susar-Kırmızı ve Akkaya, 2009, [makale], [n=2]). • <i>İçerik ve etkinlikler öğrencinin düzeyi düşünülerek hazırlanmalıdır.</i> (Yılmaz, 2014, [yl tezi], [n=22]); (Yaman, 2009, [makale], [n=5]); (Dur, 2014, [yl tezi], [n=2]). • <i>Drama etkinliklerine daha fazla yer vermelidir.</i> (Susar-Kırmızı ve Akkaya, 2009, [makale], [n=5]); (Yaman, 2009, [makale], [n=2]). • <i>Okulların teknolojik imkânları genişletilerek ve grup çalışması kullanılarak öğrenme ortamları uygun hâle getirilmelidir.</i> (Güven, 2011, [makale], [n=11]); (Yaman, 2009, [makale], [n=10]); (Karakoç-Öztürk, 2008, [yl tezi], [n=7]). • <i>Öğrenci sayısı azaltılmalıdır.</i> (Karakoç-Öztürk, 2008, [yl tezi], [n=14]); (Erden, 2014, [yl tezi], [n=9]); (Yaman, 2009, [makale], [n=3]); (Kuru, 2008, [yl tezi], [n=1]). • <i>Okul-veli ile MEB-üniversite işbirliği artırılmalıdır.</i> (Güven, 2011, [makale], [n=22]); (Karakoç-Öztürk, 2008, [yl tezi], [n=1]). 	Programın uygulanabilirliği, Programın sorunları, Genel, Konuşma, Okuma, Dinleme, Dilbilgisi, Görsel okuma ve görsel sunu
27	<p>“Ölçme-değerlendirmenin uygulanabilirliğini artırmak için önerilen çözümler vardır.”</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Ölçme-değerlendirme yeniden yapılandırılmalıdır.</i> (İtmeç, 2008, [yl tezi], [n=3]); (Yiğit, 2013, [yl tezi], [n=1]); (Yıldırım vd., 2017, [makale], [n=1]). • <i>Öğrencinin ilgi, istek ve yeteneğine göre çalışma konuları verilmelidir.</i> (Yiğit, 2013, [yl tezi], [n=4]). 	

Çizelge 4.5. 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programının önerilerle geliştirilebileceğine ilişkin bulgular (devamı)

Alt tema no:	Çalışma kapsamındaki araştırmalarda ulaşılan bulgular	Çalışmanın Kapsamı
27'nin devamı	<ul style="list-style-type: none"> • Ölçekler ve formlar azaltılmalıdır. (Karakoç-Öztürk, 2008, [yl tezi], [n=12]); (Metin ve Demiryürek, 2009, [makale], [n=4]); (Dur, 2014, [yl tezi], [n=3]); (Susar-Kırmızı ve Akkaya, 2009, [makale], [n=2]). • Değerlendirme yaparken ölçek kullanılmalıdır. (Yiğit, 2013, [yl tezi], [n=3]). • Gözlem formundaki sonuçlara göre öğrenciler takip edilmelidir. (Yiğit, 2013, [yl tezi], [n=1]). • Performans görevleri öğretmen rehberliğinde yapılmalıdır. (Yiğit, 2013, [yl tezi], [n=3]); (Yiğit, 2013, [yl tezi], [n=1]). • Performans görevleri ve projeler, sınıf veya okul panolarında sergilenmelidir. (Yiğit, 2013, [yl tezi], [n=2]). • Öğrenci ürün dosyaları her dönemin sonunda incelenmelidir. (Yiğit, 2013, [yl tezi], [n=1]). 	Ölçme ve değerlendirme, Programın uygulanabilirliği, Programın sorunları, Genel, Okuma, Dilbilgisi
28	<p>“Konuşma yöntem-tekniklerinin uygulanabilirliğini artırmak için önerilen çözümler vardır.”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Konuşma eğitimi için programı ayrı olan bir ders olmalıdır. (Erden, 2014, [yl tezi], [n=29]). • Konuşma yöntem-teknikleri konusunda hizmet içi eğitim verilmelidir. (Erden, 2014, [yl tezi], [n=21]). • Program ve kılavuz kitaplar güncellenmelidir. (Erden, 2014, [yl tezi], [n=18]). • Konuşma eğitimine ayrılan süre artırılmalıdır. (Erden, 2014, [yl tezi], [n=14]). • Konuşma eğitimi için sınıflar küçük gruplara ayrılarak öğrencinin özgürce konuşacağı ortamlar oluşturulmalıdır. (Erden, 2014, [yl tezi], [n=11]). • Yöntem-teknik seçiminde sınıf düzeyine dikkat edilmelidir. (Erden, 2014, [yl tezi], [n=4]). • Konuşma eğitiminin önemi fark ettirilmelidir. (Erden, 2014, [yl tezi], [n=4]). 	Konuşma

Çizelge 4.5'te ele alınan 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programına ilişkin öğretmen görüşlerine göre, 26. alt temada ifade edilen **programın uygulanabilirliğini artırmak için çözüm önerilerinin**; *programın tanıtılmasına yönelik eksikliklerin giderilmesi* (Güven, 2011; İtmeç, 2008; Susar-Kırmızı ve Akkaya, 2009), *program hazırlanırken yöresel-bölgesel farklılıkların ve kültürel unsurların dikkate alınması* (Dur, 2014; Er, 2011; Güven, 2011; İtmeç, 2008; Kuru, 2008), *programı uygulamaya başlamadan önce, öğretmenlerle ön hazırlık yapılması* (Dur, 2014; Karakoç-Öztürk, 2008; Kuru, 2008; Susar-Kırmızı ve Akkaya, 2009), *programın daha iyi uygulanması için sürenin uzatılması* (İtmeç, 2008; Susar-Kırmızı ve Akkaya, 2009), *ara disiplinlerin günlük hayatla ilişkilendirilmesi ve kazanımları pekiştirmesi* (Dur, 2014), *yazma ve dilbilgisi çalışmalarına daha fazla yer verilmesi* (Dur, 2014; Güven, 2011; Yıldırım vd., 2017), *ders kitaplarının ve merkezi sınavların programa uygunluğunun artırılması* (Susar-Kırmızı ve Akkaya, 2009; Yıldırım vd., 2017), *içerik ve etkinliklerin, öğrencinin*

düzeyi düşünülerek hazırlanması (Dur, 2014; Yaman, 2009; Yılmaz, 2014), *öğrenme ortamlarının uygun hâle getirilmesi* (Güven, 2011; Karakoç-Öztürk, 2008; Yaman, 2009), *sınıflarda öğrenci sayısının azaltılması* (Erden, 2014; Karakoç-Öztürk, 2008; Kuru, 2008; Yaman, 2009), *okul-veli ile MEB-üniversite işbirliğinin artırılması* (Güven, 2011; Karakoç-Öztürk, 2008) olduğu görülmektedir.

Ölçme-değerlendirmenin uygulanabilirliğini artırmak için önerilen çözümlerin (27. alt tema) *ölçme-değerlendirmenin yeniden yapılandırılması* (İtmeç, 2008; Yıldırım vd., 2017; Yiğit, 2013), *değerlendirme yaparken ölçek kullanılması* (Yiğit, 2013); *ölçeklerin ve formların azaltılması* (Dur, 2014; Karakoç-Öztürk, 2008; Metin ve Demiryürek, 2009; Susar-Kırmızı ve Akkaya, 2009), *öğrencinin ilgi, istek ve yeteneğine göre çalışma konularının verilmesi* (Yiğit, 2013) olduğu görülmektedir.

Konuşma yöntem-tekniklerinin uygulanabilirliğini artırmak için çözüm olarak (28. alt tema) ise *konuşma eğitimi için programı ayrı olan bir dersin olması* (Erden, 2014); *konuşma yöntem-teknikleri konusunda hizmet içi eğitim verilmesi* (Erden, 2014); *programın güncellenmesi* (Erden, 2014); *konuşma eğitimine ayrılan sürenin artırılması* (Erden, 2014); *yöntem-teknik seçiminde sınıf düzeyine dikkat edilmesi* (Erden, 2014) önerileri yapılmıştır.

4.2. 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programını Değerlendiren Araştırmaların Bulguları

2015 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programını değerlendiren akademik çalışmaların bulguları sentezlendiğinde, bulguların üç temaya ayrıldığı görülmüştür. Bunlar 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programının;

- uygulanabilir olmayan yönlerine ilişkin bulgular,
- uygulanabilir yönlerine ilişkin bulgular ve
- önerilerle geliştirilebileceğine ilişkin bulgulardır.

Bu kapsamda bu bölümde bulguların sunuluşunda bu sıralama izlenecektir.

Çizelge 4.6'da 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programının **uygulanabilir olmayan yönlerine ilişkin bulgular**, ulamlanarak ve sentezlenerek sunulmuştur.

Çizelge 4.6. 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programının uygulanabilir olmayan yönlerine ilişkin bulgular

Alt tema no:	Çalışma kapsamındaki araştırmalarda ulaşılan bulgular	Çalışmanın Kapsamı
29	<p>“Programın önceki programa göre olumsuz yönleri vardır.”</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Ara sınıflar, değişiklikten olumsuz etkilenmiştir.</i> (Yıldırım vd., 2017, [makale], [n=1]). • <i>Ses/harf gruplarının, bazı harflerin yazımının değişmesi ve açık hece ile ilgili değişikliklere yönelik olumsuz görüşler vardır.</i> (Yıldırım vd., 2017, [makale], [n=5]). • <i>Programda bitişik eğik el yazısı uygulaması olumsuzdur.</i> (Alver ve Sancak, 2016, [makale], [n=3]); (Yıldırım vd., 2017, [makale], [n=2]). • <i>Sınıf düzeyine göre metin ve tema sayısının artırılması olumsuzdur.</i> (Yıldırım vd., 2017, [makale], [n=3]). • <i>2006 Programında ayrı olan kazanımların, 2015 Programında tek kazanım hâlinde verilmesi olumsuzdur.</i> (Yılmaz ve Çolak, 2017, [makale], [n=2]). • <i>2015 Programında dilbilgisi kazanımlarının, okuma ve yazma öğrenme alanları içinde verilmesi olumsuzdur.</i> (Yılmaz ve Çolak, 2017, [makale], [n=2]). • <i>2015 Programında 8. sınıf kazanımlarından “fiilde çatı” konusu çıkarılması olumsuzdur.</i> (Yılmaz ve Çolak, 2017, [makale], [n=5]). • <i>Dilbilgisi kazanımları, öğrencinin dil becerilerini destekleyemez.</i> (Yılmaz ve Çolak, 2017, [makale], [n=7]). 	Genel, Programın karşılaştırılması
30	<p>“Programda belirtilen okuma kazanımları, öğrenci düzeyine uygun değildir.”</p> <p><i>“Çoklu medya kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.”,</i> <i>“Okuduklarında yardımcı fikirleri belirler ve yardımcı fikirlerin ana fikri nasıl desteklediğini açıklar.”,</i> <i>“Okuduğu metnin türünü belirler.”,</i> <i>“İsim ve sıfat tamlamalarını fark ederek bunların anlama olan katkılarını bilir.”,</i> <i>“Okuduklarının konusunu ve ana fikrini/ana duygusunu belirler.”,</i> <i>“Başlık ve içerik uyumunu sorgular.”,</i> <i>“Gerçek ve kurguyu ayırt eder.”,</i> <i>“Okuduğu metindeki sözcük ve sözcük gruplarının cümle içinde kazandığı anlamı fark eder.”,</i> <i>“Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder.”,</i> <i>“Okuduklarındaki yönlendirici ifadelerin anlamda yaptığı değişikliği fark eder.”,</i> <i>“İsimlerin ve sıfatların cümledeki işlevlerini fark eder.”</i> kazanımları öğrencinin gelişim ve hazırbulunuşluk düzeyine uygun değildir. (Ersoy ve Kurga, 2017, [n=55], [makale]).</p>	Okuma

Çizelge 4.6. 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programının uygulanabilir olmayan yönlerine ilişkin bulgular (devamı)

Alt tema no:	Çalışma kapsamındaki araştırmalarda ulaşılan bulgular	Çalışmanın Kapsamı
30'un devamı	<p>“Bir bilgiye veya içeriğe erişmek için basılı ve dijital içeriklerde içindekiler ve sözlük bölümünü kullanmayı bilir.”,</p> <p>“Heceleme, tekrar ve geri dönüşler yapmadan işitilebilir bir ses tonuyla okur, vurgu ve tonlamalara dikkat eder.”,</p> <p>“Yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine dikkat ederek, uygun hızda sesli veya sessiz okur.”,</p> <p>“Metinler arası karşılaştırma yapar.”,</p> <p>“Hikâye, drama veya şiirde bölümlerin, sahnelerin veya dörtlüklerin metnin bütününde nasıl ilişkilendirildiğini veya birbirini tamamladığını açıklar”,</p> <p>“Bağımsız olarak metin türlerini uygun hızda okur.”,</p> <p>“Metni türüne göre dramatize ederek okur.”,</p> <p>“Metni yorumlarken metinden aktarımlar yapar.”,</p> <p>“Okuduğu metindeki kahramanların özelliklerini belirler ve karşılaştırır.”,</p> <p>“Okuduğunu anlamlandırmada görsellerden yararlanır.”,</p> <p>“Anlamını bilmediği sözcükleri ve sözcük gruplarını öğrenir.” kazanımları öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyine uygun değildir (Ersoy ve Kurga, 2017, [n=42], [makale]).</p>	Okuma

Çizelge 4.6'ya bakıldığında 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programının öğretmen görüşlerine göre önceki programla karşılaştırıldığında **olumsuz yönleri olduğu** 29. alt temada görülmektedir. Bu görüşlere göre *ara sınıfların değişiklikten olumsuz etkilendiği* (Yıldırım vd., 2017), *programda bitişik eğik el yazısı uygulamasının olumsuz bulunduğu* (Alver ve Sancak, 2016; Yıldırım vd., 2017), *sınıf düzeyine göre metin ve tema sayısının artırılmasının olumsuz bulunduğu* (Yıldırım vd., 2017), *2006 programında ayrı ayrı olan kazanımların 2015 programında tek kazanım hâlinde verilmesinin olumsuz bulunduğu* (Yılmaz ve Çolak, 2017), *2015 programında dilbilgisi kazanımlarının okuma ve yazma alanları içinde verilmesinin olumsuz bulunduğu* (Yılmaz ve Çolak, 2017), *2015 programında 8. sınıf kazanımlarından “fiilde çatı” konusunun çıkarılmasının olumsuz bulunduğu* (Yılmaz ve Çolak, 2017), *dilbilgisi kazanımlarının öğrencinin dil becerilerini destekleyemediği* (Yılmaz ve Çolak, 2017) düşünülmektedir.

Programda belirtilen okuma kazanımlarının öğrenci düzeyine uygun olmadığı (30. alt tema) bulgusuna bakıldığında, programda yer alan bazı okuma kazanımlarının öğrencinin gelişim ve hazırbulunuşluk düzeyine, bazı okuma

kazanımlarının ise *öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyine uygun bulunmadığı* (Ersoy ve Kurga, 2017) ifade edilmektedir (bkz. Çizelge 4.6, 30. alt tema).

Çizelge 4.7’de 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programının **uygulanabilir yönlerine ilişkin bulgular**, ulamlanarak ve sentezlenerek sunulmuştur.

Çizelge 4.7. 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programının uygulanabilir yönlerine ilişkin bulgular

Alt tema no:	Çalışma kapsamındaki araştırmalarda ulaşılan bulgular	Çalışmanın Kapsamı
31	<p>“Programın önceki programa göre olumlu yönleri vardır.”</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Öğretmeni araştırmaya yönlendirebilir ve öğretmene esneklik tanıyabilir.</i> (Yıldırım vd., 2017, [makale], [n=7]). • <i>Her iki kademenin programlarının birleştirilmesi olumludur.</i> (Alver ve Sancak, 2016, [makale], [n=3]). • <i>Program, hızlı okumayı ön plana çıkarabilir.</i> (Alver ve Sancak, 2016, [makale], [n=3]). • <i>Yazım ve dilbilgisi kuralları anlaşılardır.</i> (Alver ve Sancak, 2016, [makale], [n=3]). • <i>Program, ezbere değil; uygulamaya dayanır.</i> (Alver ve Sancak, 2016, [makale], [n=1]). • <i>Ses/harf gruplarının, bazı harflerin yazımının değişmesi ve açık hece ile ilgili değişikliklere yönelik olumlu görüşler vardır.</i> (Yıldırım vd., 2017, [makale], [n=5]). • <i>Sınıf düzeylerine göre metin ve tema sayısının artırılması olumludur.</i> (Yıldırım vd., 2017, [makale], [n=7]). • <i>2006 Programında ayrı ayrı olan kazanımların, 2015 Programında tek kazanım hâlinde verilmesi olumludur.</i> (Yılmaz ve Çolak, 2017, [makale], [n=5]). • <i>2015 Programında dilbilgisi kazanımlarının, okuma ve yazma öğrenme alanları içinde verilmesi olumludur.</i> (Yılmaz ve Çolak, 2017, [makale], [n=5]). • <i>2015 Programındaki 8. sınıf kazanımlarından “filde çatı” konusunun çıkarılması yerinde bir değişikliktir.</i> (Yılmaz ve Çolak, 2017, [makale], [n=5]). 	Genel, Programın karşılaştırılması

Çizelge 4.7’de 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programına ilişkin 31. alt temadaki öğretmen görüşlerine göre **programın önceki programlara göre olumlu yönleri olduğu** görülmektedir. Bunlardan programın *öğretmeni araştırmaya yönlendirdiği ve öğretmene esneklik tanıdığı* (Yıldırım vd., 2017), *yazım ve dilbilgisi kurallarının anlaşılır bulunduğu* (Alver ve Sancak, 2016), *sınıf düzeylerine göre metin ve tema sayısının artırılmasının olumlu karşılandığı* (Yıldırım vd., 2017), *her iki kademenin programlarının birleştirilmesinin olumlu bulunduğu* (Alver ve Sancak, 2016), *2006 programında ayrı ayrı olan kazanımların, 2015 programında tek kazanım hâlinde verilmesinin olumlu bulunduğu* (Yılmaz ve Çolak, 2017), *2015 programında dilbilgisi kazanımlarının, okuma ve yazma alanları içinde verilmesinin olumlu bulunduğu*

(Yılmaz ve Çolak, 2017), 2015 programındaki 8. sınıf kazanımlarından “filde çatı” konusunun çıkarılmasının yerinde bir değişiklik olduğu (Yılmaz ve Çolak, 2017) görüşleri öne çıkmaktadır.

Çizelge 4.8’de 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programının önerilerle geliştirilebileceğine ilişkin bulgular, ulamlanarak ve sentezlenerek sunulmuştur.

Çizelge 4.8. 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programının önerilerle geliştirilebileceğine ilişkin bulgular

Alt tema no:	Çalışma kapsamındaki araştırmalarda ulaşılan bulgular	Çalışmanın Kapsamı
32	<p>“Programın uygulanabilirliğini artırmak için önerilen çözümler vardır.”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Program daha işlevsel ve uygulanabilir olmalıdır. (Alver ve Sancak, 2016, [makale], [n=5]); (Kardaş, 2016, [makale], [n=1]). • Programda bitişik eğik el yazısı kullanılmamalıdır. (Alver ve Sancak, 2016, [makale], [n=5]). • Kazanım ve tema sayısı azaltılmalıdır. (Kardaş, 2016, [makale], [n=4]); (Alver ve Sancak, 2016, [makale], [n=1]). • Kazanımlara yönelik uygulanabilir etkinliklere yer verilmelidir. (Alver ve Sancak, 2016, [makale], [n=6]); (Kardaş, 2016, [makale], [n=3]). • Amaç-kazanımlar ve konular açık, anlaşılır ve dengeli dağıtılmalıdır. (Alver ve Sancak, 2016, [makale], [n=6]); (Kardaş, 2016, [makale], [n=6]). • Metin seçimine dikkat edilmelidir. (Kardaş, 2016, [makale], [n=3]). • Öğrencinin yaratıcılığını, okuma, anlama ve yorumlama becerisini güçlendirmeli; kendini ifade etmesine olanak sağlamalıdır. (Alver ve Sancak, 2016, [makale], [n=4]). • Öğrenciyi araştırmaya, analiz yapmaya yönlendirmelidir. (Alver ve Sancak, 2016, [makale], [n=1]). • Öğretmenlere program konusunda eğitim verilmelidir. (Alver ve Sancak, 2016, [makale], [n=1]). • Görsel okumaya ağırlık verilmelidir. (Alver ve Sancak, 2016, [makale], [n=1]). • Yazım ve dilbilgisi kuralları belirli bir sıraya göre verilmelidir. (Alver ve Sancak, 2016, [makale], [n=1]); (Kardaş, 2016, [makale], [n=1]). • “Değerler eğitimi”, konu başlıklı içerik programda yer almalıdır. (Alver ve Sancak, 2016, [makale], [n=1]); (Kardaş, 2016, [makale], [n=1]). • Türkçe ders saatleri artırılmalıdır. (Kardaş, 2016, [makale], [n=4]). 	Genel
33	<p>“Bitişik eğik yazı ve okuma-yazma öğretimine yönelik öneriler vardır.”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dik temel harflerin öğretimi de yapılmalıdır (Yıldırım vd., 2017, [makale], [n=8]). • Ses temelli cümle yöntemine devam edilmelidir (Yıldırım vd., 2017, [makale], [n=7]). • Bitişik eğik yazı öğretimindeki eksiklikler giderilmelidir (Yıldırım vd., 2017, [makale], [n=1]). 	Genel

Çizelge 4.8’de yer alan, 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programının **uygulanabilirliğini artırmak için önerilen çözümler** şunlardır (32. alt tema): *Programın daha işlevsel ve uygulanabilir olması* (Alver ve Sancak, 2016; Kardaş, 2016), *kazanım ve tema sayısının azaltılması* (Alver ve Sancak, 2016; Kardaş, 2016), *kazanımlara yönelik uygulanabilir etkinliklere yer verilmesi* (Alver ve Sancak, 2016; Kardaş, 2016), *amaç-kazanımların ve konuların açık, anlaşılır ve dengeli dağıtılması* (Alver ve Sancak, 2016; Kardaş, 2016), *bitişik eğik el yazısının kullanılmaması* (Alver ve Sancak, 2016), *öğrencinin kendini ifade etmesini sağlaması* (Alver ve Sancak, 2016), *öğrenciyi araştırmaya yönlendirmesi* (Alver ve Sancak, 2016), *yazma alanına yönelik içerik çalışmalarının genişletilmesi* (Alver ve Sancak, 2016; Kardaş, 2016), *“değerler eğitimi” içeriğinin programda yer alması* (Alver ve Sancak, 2016; Kardaş, 2016).

Bitişik eğik yazı ve okuma-yazma öğretimine yönelik öneriler (33. alt tema) ise; *bitişik eğik yazı öğretimindeki eksikliklerin giderilmesi* (Yıldırım vd., 2017), *ses temelli cümle yöntemine devam edilmesi* (Yıldırım vd., 2017) ve *dik temel harflerin öğretimine de yapılması* (Yıldırım vd., 2017) biçimindedir.

V. BÖLÜM

5. Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde önce Türkçe Dersi Öğretim Programlarını değerlendiren araştırmaların bulgularının birleştirilmesi yoluyla elde edilen sonuçlara yer verilecektir. Daha sonra 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2006 ve 2015 programlara yapılan eleştiriler doğrultusunda incelenecektir.

5.1. 2006 ve 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programlarına Yönelik Araştırma Bulgularından Elde Edilen Sonuçlar

2006 Türkçe Dersi Öğretim Programını öğretmen görüşlerine göre değerlendiren araştırma bulgularının *programın uygulanabilir olmadığı, uygulamaya olumsuz yansımalarının olduğu, programın uygulanabilir olduğu, uygulamaya olumlu yansımaları olduğu* ve *programın önerilerle geliştirilebileceği* biçiminde beş tema altında toplanabileceği görülmüştür.

Programın uygulanabilir olmadığına ya da uygulamaya olumsuz yansımaları olduğuna ilişkin bulgular birleştirilip değerlendirildiğinde,

- *programın çevreye, okulun olanaklarına, öğrencilerin potansiyeline ve her sosyo-ekonomik düzeye uygun olmadığı;*

- buna ek olarak *birleştirilmiş sınıflarda yapılandırmacı yaklaşımın uygulanabilir olmadığı* görüşleri dikkat çekmektedir.

Bu doğrultuda program, uygulayıcı öğretmenlerin gözünden değerlendirildiğinde, programın bütün koşullara uygun bir şekilde hazırlanamadığı ve temel aldığı yapılandırmacı yaklaşımın özelliklerini yansıtmadığı söylenebilir. Diğer

yandan bu sonuçların programa yönelik mi yoksa programın uygulandığı ders kitaplarına yönelik bir eleştiri mi olduğu açık değildir. **Sonuç olarak araştırma kapsamındaki çalışmalarda programa yönelik değerlendirmelerin açık bir biçimde sunulmadığı anlaşılmaktadır.**

2006 Türkçe Dersi Öğretim Programını eleştiren öğretmenlerin *programı uygulama sürecinde karşılaştığı sorunların* başında kazanımların gerçekleştirilebilmesi için *zamanın yetersiz olması* gelmektedir.

Bunun yanında öğretmenlere göre;

- sınıf mevcudunun fazla olması,
- öğrencilerin hazırbulunuşluğunun yetersizliği,
- programın yazma becerilerini geliştiremeye olanak sağlamaması,
- dilbilgisi konularının yoğunluğu,
- bitişik eğik yazının yazma ve okuma alanında sorunlar oluşturması

programın uygulanabilirliğini olumsuz etkilemektedir. Ayrıca öğretmenlerin kendilerini programı uygulayacak kadar yeterli bulmadığı görüşü de yaygındır. **Buna dayanarak öğretmenlerin programın kavramsal çerçevesine hâkim olmadıkları söylenebilir.**

Programda belirtilen amaç-kazanımlara ulaşılama nedenlerine bakıldığında öne çıkan görüşler, amaç-kazanımların öğrenci düzeyinin üzerinde olması ve öğrenci düzeyinin birbirinden farklılık göstermesidir. Bu görüşlere göre amaç-kazanımlar belirlenirken öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların dikkate alınması, bu durumun düzeltilmesine yardımcı olabilecektir.

Programın amaçları bağlamında, öğretmen görüşlerine göre “kendi yazdıklarını değerlendirme” ile “okuduğu metni değerlendirme” amaçlarına;

- öğrencinin yeterli deneyiminin olmaması,
- süreç gerektirmesi,
- öğrenci düzeyinin üzerinde olması gerekçeleriyle ulaşılammaktadır.

“Kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma” ile “söz varlığını geliştirme” amaçlarına;

- sözlük kullanma alışkanlığının yetersizliği,
- birikim gerektirmesi ve

- *okuma alışkanlığının gelişmemesi* nedenleriyle ulaşmakta zorlanılmaktadır.

“Planlı yazma” ile “okuma kurallarını uygulama” amaçlarına ise;

- *sınıfların kalabalık olması,*
- *yanlış okuma alışkanlığı ve*
- *sürenin yetmemesi* gerekçeleriyle ulaşılamadığı görülmektedir.

Yukarıda sözü geçen **amaçlara ulaşamamasında öğrencinin hazır-bulunmuşluğundan kaynaklanan yetersizliklerin öne çıktığı** görülmektedir.

Programda önerilen etkinliklerin uygulanamamasında etkinliklerin somut olmaması ve çok fazla çeşitliliğin olmaması vurgulanmaktadır. Programda yer verilen;

- *hikâye tamamlama,*
- *iki resim arasındaki farkı bulma,*
- *eksik bırakılan yerleri kendine göre tamamlama,*
- *sanal geziler,*
- *konuşma/sunu,*
- *araştırma etkinliklerinin uygulanamadığı* yönünde görüşler bulunmaktadır.

Bu görüşlerden anlaşıldığı kadarıyla, **bu bulguların yer aldığı araştırmaların katılımcısı öğretmenler, program yerine ders kitaplarını değerlendirmektedirler. Bu durum, program değerlendirmesi konulu çalışmaların çoğunun temel sorunu olarak karşımıza çıkmaktadır.** Ayrıca öğretmenlerin *yaratıcılık ve yeni bir ürün ortaya koymayı gerektiren etkinlikleri uygulamada güçlük çekmesi* dikkat çekici bir bulgudur.

Öğretmen görüşlerine dayalı çalışmaların bulgularına göre, *ölçme-değerlendirme sürecinde karşılaşılan sorunlar;*

- *öğrencilerin alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerini anlayamaması, öğrenciler arasında düzey farklılığının bulunması, öğrencilerin nesnel değerlendirme yapamaması (öğrencilerden kaynaklı sorunlar);*
- *öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirmeye ilişkin yeterince bilgi sahibi olmaması (öğretmenlerden kaynaklı sorunlar);*

- *formların/ölçeklerin sayısının fazlalığı, formların çoğaltılmasıyla ilgili sorunların yaşanması, formların köy şartlarına uygun olmaması (ölçme araçlarından kaynaklı sorunlar);*
- *ölçme-değerlendirme uygulanırken zaman sorununun yaşanmasıdır (ortam ve şartlardan kaynaklı sorunlar).*

Oysa ölçme-değerlendirmenin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmenin kendini geliştirmesi; öğrencilerin farkındalığının artırılması; ölçme araçlarının öğretim ortamının koşullarına uygun olması; ortam ve şartların öğrenme-öğretme etkinliklerine uygun biçimde düzenlenmesi gerekliliği bulunmaktadır.

Programın öğretmen kılavuzları, ders ve çalışma kitapları ile uyumlu olmadığı görüşüne göre; programı öğrenme sürecine yansıtan araç-gereçlerin programla birebir örtüşmediği çıkarımı yapılabilir.

Öğretmenlere göre programda belirtilen *konuşma yöntem-tekniklerinde sorun yaşanılmasının en önemli gerekçesinin yöntem-tekniklerin uzun sürede uygulanması olduğu* belirtilmiştir. Önerilen sürenin *yöntem-teknikleri uygulama konusunda yetersiz oluşunun* dersin diğer amaç-kazanımlarını gerçekleştirmesini engelleyebileceği söylenebilir. Ayrıca öğretmenlerin *hafızada tutma, altı şapkalı düşünme ve kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma tekniklerini* bilemedikleri için kullanamadıkları bulgusu dikkat çekmektedir. ***Oysa öğretmenlerin programda belirtilen yöntem ve teknikleri birebir uygulamaları zorunlu değildir. Öğretmenler öğrencilerinin özelliklerine ve duruma uygun bir biçimde yöntem-teknik ve stratejileri uyarlayıp, yeni stratejiler geliştirebilirler. Kuralcı ve ezberci bakış açısı, öğretmenlerin kısıtlı bir biçimde değerlendirilmesine neden olabilmektedir.***

Programın uygulanabilir olduğuna/uygulamaya olumlu yansımaları olduğuna ilişkin bulgular birleştirilip değerlendirildiğinde ise,

- *programın öğrenci özelliklerine uygun olduğu ve bireysel farklılıkları dikkate aldığı;*
- *anlamlı ve kalıcı öğrenmeler sağlayabildiği;*
- *öğrenciye farklı alanlarda beceri kazandırabildiği;*
- *yöntem-tekniklerin programda önerilen etkinlikler için uygulanabilir olduğu;*

- *dilbilgisi konularının azaltılmasının ve ses temelli cümle yönteminin olumlu görüldüğü görüşleri öne çıkmaktadır.*

Ayrıca öğretmenlerin *kendilerini programı uygulayacak kadar yeterli buldukları görüşüne de rastlanmaktadır.*

Programda ifade edilen amaç-kazanımların;

- *ulaşılabilir olduğu,*
- *açık ve anlaşılır biçimde belirtildiği,*
- *öğrencinin düzeyine uygun bulunduğu,*
- *öğrenciyi geliştirebildiği gerekçeleriyle öğretmenler tarafından uygulanabilir görülmektedir.*

Okuma amaç-kazanımlarının *öğrenciye okuma alışkanlığı kazandırabileceği ve öğrencinin sözcük dağarcığını zenginleştirebileceği; dinleme amaç-kazanımlarında eleştirel, yaratıcı ve yansıtıcı düşünme becerilerinin kullanılabilmesi vurgulanılan görüşler arasında yer almaktadır.*

Programda belirtilen etkinlikler;

- *öğrencinin gelişimini desteklemesi,*
- *yazma ve okuduğunu anlama becerisini geliştirmesi,*
- *okuma sevgisi ve alışkanlığını artırması yönleriyle öğretmenler tarafından olumlu bulunmuştur.*

Ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının;

- *öğrencinin ilgi ve yeteneğini, öğrenme eksiklerini belirlemesi,*
- *öğrenciyi etkin hâle getirmesi ve*
- *süreci değerlendirebilmesiyle programın uygulanabilirliğine katkı sağladığı öğretmen görüşlerinde öne çıkmaktadır.*

Görsel okuma ve görsel sunu becerisine yönelik etkinliklerin ise;

- *kavrama, konuya uygun görseli bulma ve kullanabilme becerisi kazanabilme,*
- *görseller ile ilgili seri bir şekilde konuşulabilme,*
- *düşünceleri, düzgün cümlelerle ifade edebilme becerilerini geliştirici olduğu yönünde görüşler vurgulanmıştır.*

Görüldüğü gibi programın *uygulanabilir olmadığı* görüşleri ile *uygulanabilir olduğu* görüşleri karşıtlık sergilemektedir (bkz. Çizelge 5.1). ***Dolayısıyla öğretmen özelliklerinin programlara bakış açısını etkileyebildiği görülmektedir. Bu nedenle olumlu bakışın ya da olumsuz değerlendirmelerin programla ilgili olup olmadığı sorgulanmalıdır. Olumsuzlukların programlarla ilişkilendirilmesinin yanılgıya neden olabildiği; sistem içindeki uygulayıcı öğretmenlerin mesleki kimliklerinin ve bakış açılarının süreci programlardan daha çok etkileyebileceği düşünülmektedir.***

Çizelge 5.1. 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programına ilişkin olumlu ve olumsuz görüşlerin karşılaştırılması

“2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı uygulanabilir değildir”	“2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı uygulanabilirdir”
<i>Program, çevreye, okulun olanaklarına, öğrencilerin potansiyeline ve her sosyo-ekonomik düzeye uygun değil.</i>	<i>Program, öğrenci özelliklerine uygundur ve bireysel farklılıkları dikkate alır.</i>
<i>Öğretmenler kendilerini programı uygulayacak kadar yeterli bulmamaktadır.</i>	<i>Öğretmenler kendilerini programı uygulayacak kadar yeterli bulmaktadırlar.</i>
<i>Amaç-kazanımlar öğrenci düzeyinin üzerindedir ve öğrenci düzeyleri birbirinden farklılık göstermektedir.</i>	<i>Amaç-kazanımlar ulaşılabilir; açık ve anlaşılabilir ve öğrencinin düzeyine uygundur.</i>
<i>Programda önerilen etkinliklerin uygulanabilir değildir. Ayrıca somut değildir ve çeşitlilik yoktur.</i>	<i>Etkinlikler öğrencinin gelişimini desteklemesi, yazma ve okuduğunu anlama becerisini geliştirilmesi, okuma sevgisi ve alışkanlığını artırması bakımından geliştiricidir.</i>
<i>Ölçme-değerlendirme yaklaşımı uygulanabilir değildir. Nedenleri, öğrencilerin alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerini anlayamaması, öğrenciler arasında düzey farklılığının bulunması, öğrencilerin nesnel değerlendirme yapamaması; öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirmeye ilişkin yeterince bilgi sahibi olmaması; formların/ölçeklerin sayısının fazlalığı, formların çoğaltılmasıyla ilgili sorunların yaşanması, formların köy şartlarına uygun olmaması; ölçme-değerlendirme uygulanırken zaman sorununun yaşanmasıdır.</i>	<i>Öğrencinin ilgi ve yeteneğini, öğrenme eksiklerini belirlemesi, öğrenciyi etkin hâle getirmesi ve süreci değerlendirebilmesiyle ölçme değerlendirme yaklaşımı olumludur.</i>

“*Programın uygulanabilirliği önerilerle artırılabilir*” teması şu görüşlere dayanmaktadır:

- *Program hazırlanırken bölgesel farklılıklar dikkate alınmalı.*
- *Program uygulanmadan önce öğretmenlerle ön hazırlık yapılmalı.*
- *Önerilen süreler uzatılmalı.*
- *Ders kitaplarının ve merkezi sınavların programa uygunluğu sağlanmalı.*
- *İçerik ve etkinlikler, öğrencinin düzeyi düşünülerek hazırlanmalı.*
- *Öğrenme ortamları uygun hâle getirilmeli.*
- *Okul-veli ve MEB-üniversite işbirliği sağlanmalı.*
- *Ölçme-değerlendirme yapılandırılmalı.*
- *Ölçekler ve formlar azaltılmalı.*

2015 Türkçe Dersi Öğretim Programını öğretmen görüşlerine göre değerlendiren araştırma bulgularının *programın uygulanabilir olmadığına/programın uygulanabilir olduğuna* ilişkin bulgular ve *programı geliştirici önerilerin yer aldığı* bulgular olarak üç temada ele alınabileceği gözlenmiştir.

2015 Türkçe Dersi Öğretim Programının, 2006’ya göre olumsuz yönlerinin olduğu öğretmen görüşlerinde yer almaktadır. Bu görüşler şöyledir:

- *Ses/harf gruplarının yazımının değişmesi*
- *Sınıf düzeyine göre metin ve tema sayısının artırılması*
- *2006 programında ayrı olan kazanımların 2015 programında tek kazanım olarak verilmesi*
- *2015 programında dilbilgisi kazanımlarının okuma ve yazma öğrenme alanları içinde verilmesi*
- *2015 programında 8. sınıf kazanımlarından “filde çatı” konusunun çıkarılması*

2006 programının içeriğinde gerçekleştirilen değişikliklerin 2015 programına yansımalarının bazı öğretmenler tarafından olumsuz karşılandığını görülmektedir.

2015 programının 2006 programına göre olumlu yönlerinin olduğu görüşleri de bulunmaktadır. Belirtilen görüşlere şöyledir:

- *Programın öğretmeni araştırmaya yönlendirebilmesi*
- *Hızlı okumayı ön plana çıkarması*
- *Ses/harf gruplarının yazımının değişmesi*
- *Sınıf düzeylerine göre metin ve tema sayısının artırılması*
- *2006 programında ayrı ayrı olan kazanımların 2015 programında tek kazanım hâlinde verilmesi*
- *2015 programında dilbilgisi kazanımlarının okuma ve yazma öğrenme alanları içinde verilmesi*
- *2015 programındaki 8. sınıf kazanımlarından “fiilde çatı” konusunun çıkarılması*

Program hakkında belirtilen olumlu ve olumsuz görüşler değerlendirildiğinde;

- *programda metin ve tema sayısının artırılması,*
- *ses/harf gruplarının yazımının değişmesi,*
- *kazanımların yapısının değişmesi,*
- *dilbilgisi kazanımlarının okuma ve yazma alanları içinde verilmesi ve*
- *8. sınıf “fiilde çatı” konusunun programdan çıkarılması görüşleri öğretmenlerin bir kısmı tarafından olumlu diğer kısmı tarafından olumsuz karşılanmıştır.*

2006 programında öğretmen görüşlerinde görülen karşıtlığın 2015 programı için de geçerli olduğu görülmektedir. ***Programa ilişkin bir özellik, örneğin metin ve tema sayısının artırılması, kimi öğretmenlerce olumlu, kimilerince olumsuz görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin programı ve araç-gereçleri, içinde buldukları duruma uyarlayamadıklarına, sayılara ve sürelerle bağımlı hareket ettiklerine işaret etmektedir.***

Özetle 2006 ve 2015 programları hakkındaki görüşler birleştirildiğinde; öğretmen görüşlerine göre programın sorunlu görülen yanları şunlardır:

- *Program, çevre, okul ve öğrenci potansiyeline ve her sosyo-ekonomik düzeye uygun değildir.*
- *Programı uygularken zaman yetersizliği yaşanmaktadır.*

- *Amaç-kazanımlar, öğrenci düzeyinin üzerindedir ve öğrenci düzeyinin birbirinden farklı olması sorun oluşturur.*
- *Konuşma alanında program, yöntem-tekniklerin uygulanmasına yeterince rehberlik yapamaz.*
- *Programda önerilen etkinlikler, somut ve çok fazla çeşitliliğe sahip değildir.*
- *Ölçme-değerlendirme sürecinde öğrenciler objektif değerlendirme yapamamaktadır.*
- *Öğretmenler, alternatif ölçme-değerlendirme hakkında yeterince bilgi sahibi değildir.*
- *Ölçme-değerlendirmede kullanılan formların sayısı fazladır.*
- *Ölçme-değerlendirme formları, köy şartlarına imkânsızlıklar nedeniyle uygun değildir.*

Öğretmen görüşlerine göre programın olumlu görülen yanları ise şöyledir:

- *Program, öğrenci özelliklerine uygundur ve bireysel farklılıkları dikkate alır.*
- *Program, anlamlı ve kalıcı öğrenmelere katkı sağlar.*
- *Öğretmenler kendilerini programı uygulayacak kadar yeterli görür.*
- *Programda dilbilgisi konularının azaltılması olumludur.*
- *Amaç-kazanımlar, öğrencinin düzeyine ve dil gelişimine uygundur.*
- *Amaç-kazanımlar, açık ve anlaşılır bir şekilde yazılmıştır.*
- *Programda önerilen etkinlikler, bireysel gelişimi ve yaratıcılığı destekleyebilir.*
- *Ölçme-değerlendirme, öğrencinin, ilgi ve yeteneğini; öğrenme eksiklerini ve yanlışlarını belirleyebilir.*
- *Ölçme-değerlendirme, öğrenciyi çok yönlü geliştirebilir ve etkin hâle getirebilir.*

5.2. Araştırma Sonuçları Çerçevesinde 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programına Genel Bir Bakış

2006 ve 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programlarını değerlendiren akademik araştırmaların incelenmesiyle elde edilen bulgular ve sonuçlar, şu an uygulanmakta olan 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı üzerinden değerlendirildiğinde aşağıdaki vargılara ulaşılmıştır:

- ❖ Yapılan çalışmalarda öğretmenlerin 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programının *çevreye, okulun olanaklarına, öğrencilerin kapasitesine ve her sosyo-ekonomik düzeye uygun olmadığı* (Dur, 2014; Kuru, 2008; Mentşe, 2013) öne çıkan görüşlerdendir.

2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı bu sonuç bağlamında incelendiğinde programın yine çevresel etkenlere göre biçimlendirilmediği, kazanımların düzeylerinin bir çalışmayla sınanmadığı ve ön uygulamaların yapılmadığı gözlenmiştir. Bu nedenlerle *çevreye, okulun olanaklarına ve farklı sosyo-ekonomik düzeylerde öğrencilere uygunluk* sorununun yine ortaya çıkabileceği öngörülmektedir.

- ❖ *Birleştirilmiş sınıflarda yapılandırmacı yaklaşımın uygulanabilir olmadığı* görüşünün yer aldığı çalışmada (Yılmaz, 2014), 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programının temel yaklaşımının her bağlam için uygulanabilir olmadığı ifade edilmiştir.

Gelebek'in (2011) çalışmasında, birleştirilmiş sınıflarda çalışan öğretmenler, *rehberlik ve aile, eğitim programı ve eğitim ortamı* boyutlarında programın uygulanabilir olmadığını dile getirmişlerdir. Adanur-Kudal ve Altun (2012) da birleştirilmiş sınıflarda öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik ölçme-değerlendirme sürecinde daha çok sorunla karşılaştığını ve yapılandırmacı yaklaşımı uygularken karşılaşılan sorunların başında *zaman yetersizliği* ile *öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların* geldiğini belirtmiştir. Yılmaz (2014) ise öğretmenlere göre birleştirilmiş sınıflarda *içerik, etkinlik ve metinlerin çevreye uygun olmadığı*; bazı *etkinliklerin uygulanamadığı*; *ölçme-değerlendirme çalışmalarını yetiştirmenin ve görsel sunu ve konuşma amaçlarının uygulanmasının zor olduğu* ifade edilmiştir.

Sonuç olarak birleştirilmiş sınıflar için ayrı bir programın hazırlanması gerektiğini söylemek olanaklıdır. Ancak 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programında birleştirilmiş sınıflara özgü bir düzenleme bulunmamaktadır. Bu bağlamda program hazırlanırken konuyla ilgili akademik çalışmaların dikkate alınmadığı söylenebilir.

- ❖ Programda belirtilen *kazanımlara ulaşılamadığı* (Aldıg, 2016; Dur, 2014; Mentese, 2013; Er, 2011; Karakoç-Öztürk, 2016; Yılmaz, 2014); başka bir deyişle kazanımların istenilen düzeyde gerçekleştirilemediği bir sorun olarak dile getirilmektedir.

2018 Türkçe Dersi Öğretim Programında, 2006'dan farklı olarak kazanımların 1. sınıftan 8. sınıfa doğru ardışık ve sarmal bir görünüm sergilediği, dilbilgisi kazanımlarının okuma ve yazma alanları içerisinde verildiği belirtilmektedir. Ancak 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programını kazanımlar yönünden değerlendiren çalışmalarda kazanımların gerçekleştirilememe sorununun yeniden ortaya çıkabileceği görülmektedir. Örneğin Arı (2017) programda yer alan okuma kazanımlarını değerlendirdiği çalışmasında okuma kazanımlarının *akıcı okuma, anlama ve söz varlığı* boyutlarına dağılımının uygun olmadığı; kazanımların sınıflara dağılımında sorunların bulunduğu; programda okuma alışkanlığı kazanmaya ilişkin kazanımların yer almadığı sorunlarını ifade etmiştir. Bal (2018) ise okuma kazanımlarını okur-yanıt kuramı açısından değerlendirmiş; “bilgi için okuma” boyutundaki kazanımlarda dersin tamamına hizmet eden bir bilgilendirme sürecinin bulunmadığı, okuma kazanımlarının okuma türleri açısından bir orantısızlık içerdiği sonuçlarına ulaşmıştır. Kazanımların bilişsel düzeyleri bakımından dağılımını belirlemeyi hedefleyen Çerçi (2018), programda üst bilişsel bilgi türü sınıflamasına alınacak kazanımların bulunmadığını; kazanımların bilişsel süreç boyutunda büyük çoğunluğunun anlama ve uygulama basamağında bulunduğunu; çözümlenme, değerlendirme ve yaratma basamağının oranının az olduğunu belirlemiştir.

- ❖ *Kazanımların gerçekleştirilebilmesi için zamanın yetersiz olduğu* görüşüyle çeşitli araştırma bağlamlarında karşılaşmıştır (Dur, 2014; Gömleksiz vd., 2010; Kardaş, 2016; Mentese, 2013; Susar-Kırmızı ve Akkaya, 2009).

Bu sorun, programlar hazırlanırken kazanımların bilişsel yüklerine göre bir düzenleme yapılmadığını, ölçme-değerlendirme süreçlerinin zamansal planlanmasının

doğru öngörülemediğini; dolayısıyla programın uygulama sürecinde etkinliklerin ne kadar zaman alacağının önceden bilinemediğini göstermektedir. Dolayısıyla 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programına yöneltilen bu eleştirinin 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programına da yöneltilebileceği ortaya çıkmaktadır. Buna ek olarak kalabalık sınıflardaki ölçme-değerlendirme (Yaman, 2009) süreçlerinde de bu sorun öne çıkmaktadır. Oysa 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı sürece dayalı ölçme-değerlendirmeyi benimsemiştir. Ancak uygulamada *ölçme-değerlendirme etkinlikleri uygulanırken zaman sorunu yaşandığı* bilinmektedir (Dur, 2014; Gömleksiz vd., 2010; Karakoç-Öztürk, 2008; Kuru, 2008; Metin ve Demiryürek, 2009; Yılmaz, 2014; Yiğit, 2013).

- ❖ Programda önerilen etkinliklerin uygulanamamasında *etkinliklerin somut olmadığı ve çok fazla çeşitliliğe sahip olmadığı* (Susar-Kırmızı ve Akkaya, 2009; Menteşe, 2013) görüşünün **programda belirtilen örnek etkinliklere yönelik mi yoksa ders kitaplarına yöneltilen bir eleştiri mi olduğu** açık bir biçimde belirtilmemiştir.

Söz konusu araştırmalardaki görüşme verileri incelendiğinde bu soruna yönelik olarak programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin program yerine ders kitaplarını değerlendirdiği anlaşılmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin programla ilgili farkındalıklarının ders kitapları üzerinden olduğu; öğretim etkinliklerini uygulama bağlamına uyarlamakta güçlük çektiği anlaşılmaktadır. Diğer yandan 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programında örnek etkinliklerin yer almadığı da bilinmektedir.

- ❖ *Bitişik eğik yazının yazma ve okuma alanında sorunlar oluşturduğu* görüşü (Dur, 2014; Gömleksiz vd., 2010; Güven, 2011; Yıldırım vd., 2017) çeşitli çalışmalarda vurgulanmaktadır. Ayrıca *öğretmenlerin bitişik eğik yazıyı güzel, akıcı ve zorlanmadan yazamadığı* (Dur, 2014) da dile getirilmektedir.

Bu sonuçlardan anlaşılacağı üzere öğretmenlerin bitişik eğik yazı yazma becerisini yeterince edinmemesi nedeniyle öğrencilere bu konuda etkili bir model olamayacağını söylemek olanaklıdır. Arslan ve Ilgın'ın (2010) çalışmasında öğrencilerin bitişik eğik yazıyı adlandırma sorunu yaşadığı, bazı öğretmenlerin derslerde bitişik eğik yazıyı kullanmadığı, öğretmenlerin bitişik eğik yazıyı öğrenciler için zorlayıcı bulduğu ve öğrencilerin yazısının düzensiz ve dağımık olduğunu belirttiği

ifade edilmiştir. Coşkun ve Coşkun (2014), öğretmenlerin bitişik eğik yazı öğretiminde karşılaştıkları sorunların öğrencilerin harfler arası bağlantı, harf başlangıcı, harfler arası boşluk, kelimeler arası boşluk, yazı eğikliği özelliklerini uygun gerçekleştiremediği, okunaklı yazamadığı, yeterli gelişim düzeyine ulaşamadığı ile ailenin bu konudaki bilgisizliği olduğunu belirtmiştir. Bunun yanında öğretmenlerin büyük çoğunluğunun üniversite eğitimlerinde veya öğretmenlik sürecinde bitişik eğik yazı konusunda eğitim almadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin bitişik eğik yazı kurallarına uygun yazamadığı, bazı harfleri yazmakta güçlük yaşadığı ve harf yazımlarını değiştirdiği sonuçları Sarıkaya ve Yıllar'ın (2017) çalışmasında da görülmüştür. Bu çalışmaya katılan öğretmenler, kendi bitişik eğik yazı yetersizliklerinin lisans eğitimleri dışında bitişik eğik yazı eğitimi almamalarından kaynaklandığını belirtmişlerdir. Tok ve Sarıca'nın (2017) araştırmasında öğrencilerin bitişik eğik yazı uygulaması sırasında harflerin başlangıç noktaları, harflerin bitiş noktaları, noktalı yazılan harfler, çizgili yazılan harfler, harfler arasındaki bağlantıları doğru yapma, harfler arasında uygun boşluk bırakma, yazarken harfleri uygun genişlikte yapma, sözcükler arası uygun boşluk bırakma konularında sorunlar yaşadığı öğretmenler tarafından vurgulanmıştır.

Programın uygulama sürecinde bitişik eğik yazının kullanımı ile ilgili sorunların varlığı dikkate alınarak, 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programında bitişik eğik el yazısı uygulaması kaldırılmıştır.

- ❖ Program uygulanırken ölçme-değerlendirme sürecinde karşılaşılan sorunlar, *öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirme hakkında yeterince bilgi sahibi olmadığı* (Metin ve Demiryürek, 2009; Kuru, 2008; Yiğit, 2013; Gömleksiz vd., 2010) ile *ölçme-değerlendirmenin etkili bir şekilde yapılamadığı* (Güven, 2011; Dur, 2014; Metin ve Demiryürek, 2009; Karakoç-Öztürk, 2008) biçiminde ifade edilmektedir. Ayrıca *proje ve performans görevlerinin değerlendirilmesinde sorunlar yaşanabildiği* (Metin ve Demiryürek, 2009; Yaman, 2009; Yiğit, 2013) programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin karşılaştığı bir sorun olarak vurgulanmıştır.

Arı (2010), proje ve performans görevlerinin uygulanmasında karşılaşılan sorunları şöyle sıralamaktadır: Maddi masraflar ve okullarda yeterli kaynak

bulunmaması; öğrencilerin görevleri yaparken gereken ilgi ve önemi vermemesi; bu görevlerin öğrenci başarısını artırmaması; görevlerin hazırlanması sırasında zaman yetersizliğinin yaşanması; görevlerin öğrenciler yerine anne ve babalar tarafından yapılması; grup görevlerinin öğrencilerin bir araya gelmesinde sorun oluşturması; görevlerin sınıfta uygulanırken denetiminin zorlaşması; görev konusu verilirken güçlük çekilmesi. Aslan'ın (2013) proje ve performans görevlerine yönelik öğretmenlerin görüşlerini ele aldığı çalışmada da; görevlerin anne ve babalar tarafından yapıldığı, görevlerin zorunlu olduğu için gerçekleştirildiği, not kaygısıyla tüm derslerde verildiği, proje ve performans görevleri arasındaki farkın algılanmadığı, görevi getirmeyen öğrenciye müdürün tepkisi nedeniyle not verildiği, grup çalışması görevlerinin gruptaki bütün öğrenciler tarafından yapılmadığı, görevlerin araştırılmasının internet ve ansiklopedi kaynaklarıyla sınırlı olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

2018 Türkçe Dersi Öğretim Programının değerlendirme anlayışı, süreç temelli ve alternatif ölçme-değerlendirme üzerine yapılandırılmıştır. Dolayısıyla bu programda da ölçme-değerlendirme sürecinde yaşanabilecek sorunların yeniden ortaya çıkabileceği öngörülmektedir.

- ❖ *Kullanılan formların sayısının fazla olması* (Yılmaz, 2014; Güven, 2011; Dur, 2014; Kuru, 2006; Menteşe, 2013) ve *öğrencilerin doldurması gereken ölçeklerin uygulanamaması* (Metin ve Demiryürek, 2009; Gömleksiz vd., 2010; Dur, 2014) yine sürece dayalı ölçme-değerlendirmeye ilişkin sorunlardır. Bu sorunların yer aldığı çalışmalarda programın önerdiği ölçme araçlarına yönelik bir eleştirinin varlığı söz konusudur.

2018 Türkçe Dersi Öğretim Programında form ve ölçeklere dayalı değerlendirme, değerlendirmenin daha çok sayısal düzlemde yapılmasına neden olduğu ve niteliğin göz ardı edildiği gerekçesiyle önerilmemektedir. Ancak temel sorunun ölçek ve formlardan kaynaklanmadığını; sorununun form ve ölçeklerin yalnızca sayısal hedefli hazırlanmasıyla da ilgili olduğu söylenebilir.

Özetle 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programıyla ilgili araştırma sonuçlarında yer alan sorunlar, 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı açısından değerlendirildiğinde şu içeriğe ulaşılmaktadır:

Çizelge 5.2. 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programıyla ilgili sorunların 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı açısından öngörüler

2006 Türkçe Dersi Öğretim Programındaki sorunlar	2018 Türkçe Dersi Öğretim Programına dönük öngörüler
Program, çevreye, okulun olanaklarına, öğrencilerin kapasitesine ve her sosyo-ekonomik düzeye uygun değildir. ➡	Bu konuda bir düzenleme yapılmadığı için; buna ek olarak öğretmenler programı ve ders kitaplarını içinde buldukları bağlama uyarlama sorunu yaşadıkları için <i>programın çevreye, okulun olanaklarına ve farklı sosyo-ekonomik düzeylerde öğrencilere uygunluğu</i> sorunu yeniden ortaya çıkabilir.
Birleştirilmiş sınıflarda yapılandırıcı yaklaşım uygulanabilir değildir. ➡	Mevcut programda <i>birleştirilmiş sınıflara özgü bir düzenleme</i> bulunmadığı için bu sorun yeniden oluşabilir.
Programda belirtilen kazanımlara ulaşılması zordur. ➡	Kazanımların <i>farklı bağlamlara ve bireysel farklılıklara göre düzenlemesi</i> yapılmadığı için 2018 programının uygulanmasında da kazanımlara ulaşamama sorunu görülebilir.
Kazanımların gerçekleştirilmesi için zaman yeterli değildir. ➡	Bu konuya yönelik bir düzenleme yapılmadığı için; buna ek olarak öğretmenler programı ve ders kitaplarını içinde buldukları bağlama uyarlamaya sorunu yaşadıkları için <i>zaman yetersizliği sorunu</i> yeniden oluşabilir.
Programda yer alan etkinlikler somut değildir ve çok fazla çeşitliliğe sahip değildir. ➡	Mevcut programda örnek etkinlik uygulamaları bulunmamaktadır.
Bitişik eğik yazı, yazma ve okuma alanında sorun oluşturmaktadır. ➡	Mevcut programda <i>bitişik eğik el yazısı uygulaması kaldırılmıştır.</i>
Program uygulanırken ölçme-değerlendirme sürecinde sorunlar yaşanmaktadır. ➡	Mevcut program yine süreç temelli bir model üzerine yapılandırılmıştır.
Formların sayısının fazlalığı ve ölçeklerin uygulanması ile ilgili sorunlar görülür. ➡	Mevcut programda formların ve ölçeklerin kullanılması önerilmemektedir.

5.3. Öneriler

Bu çalışmada 2006 ve 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programlarını değerlendiren akademik araştırmaların bulguları bütünleştirilmiş; elde edilen sonuçlar yoluyla şu an uygulanmakta olan 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı incelenmiştir.

Çalışma kapsamındaki araştırmaların çözümlenmesi sırasında karşılaşılan engeller/sorunlar göz önünde bulundurulduğunda ileride yapılacak program değerlendirme araştırmalarına yönelik şu önerilerin alana katkı sağlayacağı öngörölmüştür:

Bu tür çalışmalarda bir program değerlendirme modeli izlenmelidir.

Görüşme soruları, program ile ders kitaplarını ayırt edici biçimde yapılandırılmalıdır.

Katılımcı görüşleri, üst kavramsal ve olgusal önermelere dönüştürölmelidir.

Olumlu-olumsuz değerlendirmelerde, öğretmenlerin mesleki kimliklerinin ve bakış açılarının değerlendirmeyi etkileme durumu kontrol edilmelidir.

Öğretim programları hazırlanırken ise yapılan akademik ve bilimsel çalışmaların niteliği dikkate alınmalı; kısıtlı bağlamlarda yapılan yüzeysel çalışmalar tüm bağlamlara genellenmemelidir.

KAYNAKÇA

- Adanur Kudal, Z. ve Altun, T. (2012). Birleştirilmiş sınıflarda yapılandırmacı yaklaşımın uygulanabilirliğinin öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi: Trabzon ili örneği. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(8), 89-109.
- Aldıĝ, E. (2016). *Öğretmen görüşlerine göre 6-8.sınıflar Türkçe dersi dinleme alanı kazanımlarının yaratıcı düşünme becerisine katkısı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı, Sivas.
- Altunkaya, H. (2010). *Eski ve yeni II. kademe Türkçe dersi öğretim programları ve ders kitaplarında dil bilgisi öğretiminin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı, Konya.
- Alver, M. ve Sancak, Ş. (2016). 2015 Türkçe dersi öğretim programı hakkında öğretmen/öğretmen adayı ve öğretim elemanı görüşleri. *Turkish Studies*, 11(14), 31-60.
- Arı, A. (2010). Öğretmenlere göre proje ve performans görevlerinin uygulanmasında karşılaşılan sorunlar. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 34(9), 32-55.
- Arı, G. (2016). Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı sözlü iletişim öğrenme alanındaki kazanımlara eleştirel bir bakış. *Sakarya University Journal of Education*, 6(2), 235-253.
- Arı, G. (2017). Türkçe dersi öğretim programındaki (ortaokul) okuma kazanımlarının değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(4), 685-703.
- Arı, G. ve Keskin, K. H. (2016). Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı okuma öğrenme alanındaki kazanımlarla ilgili eleştirel bir değerlendirme. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 144-169.
- Arslan, D. ve Iğın, H. (2010). Öğretmen ve öğrencilerin bitişik eğik yazı ile ilgili görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(11), 69-92.

- Aslan, A. (2013). Türkçe öğretmenlerinin proje ve performans ödevleri ile ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(6), 11-22.
- Avcı, İ. N. (2018). *Türkçe öğretim programı (2018) bağlamında 5. sınıf Türkçe dersi öğretimine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Antalya.
- Aydın, E. (2017). Türkçe dersi öğretim programlarının (2015 ve 2017) değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 12(28), 41-66.
- Bal, M. (2018). Türkçe dersi öğretim programının (2018) okur yanıt teorisi açısından incelenmesi. *Uluslararası Bilimsel Araştırma İnsan ve Toplum Bilimleri Kongresi Bildirileri* (9-11 Temmuz, Makedonya). ss. 124-130.
- Ballı, G. A. ve İnke, A. (2017). PISA anketi 2015 sonuçlarından yola çıkarak Türkiye’de eğitimin son 20 yıl için bir değerlendirmesi. *V. Anadolu International Conference in Economics*, ss. 1-31.
- Bayburtlu, Y. S. (2015). 2015 Türkçe dersi öğretim programı ve 2006 Türkçe dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 10(15), 137-158.
- Bozkurt, B. Ü. (2016). Türkiye’de okuma eğitiminin karnesi: PISA ölçeğinden çıkarımlar. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1673-1686.
- Coşkun, E. ve Coşkun, H. (2014). İlkokul ve ortaokullardaki bitişik eğik yazı uygulamalarına ilişkin öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26(11), 209-223.
- Coşkun, E. ve Taş, S. (2008). Ders kitaplarına metin seçimi açısından Türkçe öğretim programlarının değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(5), 60-74.
- Çakmak, E. ve Altun, A. (2013). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programında medya okuryazarlığı eğitimi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(2), 152-170.
- Çakmak, G. (2010). *İlköğretim birinci kademe Türkçe öğretim programının öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini geliştirmeye etkisine yönelik öğretmen*

- görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı, Elazığ.
- Çalık, M. ve Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 174(39), 33-38.
- Çebi, A. ve Durmuş, T. (2012). Türkiye ilköğretim Türkçe dersi öğretim programı ile ABD Massachusetts İngilizce eğitimi çerçeve programının karşılaştırılması. *Journal of Educational and Instructional Studies in The World*, 2(1), 110-121.
- Çelebi, N., Güner, H., Kaya, Taşçı G. ve Korumaz, M. (2014). Neoliberal eğitim politikaları ve eğitimde fırsat eşitliği bağlamında uluslararası sınavların (PISA, TIMSS ve PIRLS) analizi. *Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 33-75.
- Çelikkıran, B. (2012). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi öğretim programında belirtilen okuduğunu anlama ile ilgili kazanımların yapılandırmacı yaklaşım açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yüzcüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Van.
- Çerçi, A. (2018). 2018 Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının (5, 6, 7, 8. sınıf) yenilenen Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 6(2), 70-81.
- Çilek, E. (2017). *Türkiye’de program değerlendirme ile ilgili problemler (Samsun ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Samsun.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya* (18. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Demirtaş, Z. (2017). Eğitimde program değerlendirme yaklaşımlarına genel bir bakış. *Sakarya University Journal of Education*, 7(4), 756-768.
- Dinççağ, A. (2011). *OECD beceri stratejisi ve UMEM projesi*. Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı. 23 Ekim 2018 tarihinde <http://www.tepav.org.tr> adresinden erişilmiştir.

- Diren, E. (2010). *Türkçe öğretim programı 8. sınıf okuma alanı kazanımlarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Ankara ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.
- Dur, Y. (2014). *İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin, öğrencilerinin ve velilerinin Türkçe programı ve programın uygulanmasıyla ilgili görüşleri ile programın uygulanması sırasında karşılaştıkları sorunlar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Muğla.
- Eğitim Reformu Girişimi (ERG) (2014). *Türkiye eğitim sisteminde eşitlik ve akademik başarı araştırma raporu ve analiz*. 25 Ekim 2018 tarihinde https://bianet.org/system/uploads/1/files/attachments/000/001/152/original/ESIT_LIKRAPORUMAYIS2014.pdf?1400755594 adresinden erişildi.
- Eğitim Reformu Girişimi (ERG) (2017). *PISA 2015: Genel bulgular ve eğilimler*. 23 Ekim 2018 tarihinde http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG_PISA-2015-DE%C4%9EERLEND%C4%B0RMES%C4%B0.pdf adresinden erişildi.
- Er, O. (2011). *İlköğretim sekizinci sınıf Türkçe dersi öğretim programı dinleme/izleme alanının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Adana.
- Erden, B. (2014). *Ortaokul Türkçe dersi öğretim programında konuşma eğitimine yönelik olarak önerilen yöntem/tekniklere ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Bolu.
- Erişen, Y. (1998). Program geliştirme modelleri üzerine bir inceleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 4(1), 79-97.
- Ersoy, M. ve Kurga, H. (2017). 5. sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan okuma öğrenme alanı kazanımlarına ilişkin öğretmen görüşleri. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(8), 88-100.

- Eyüp, B. (2008). *İlköğretim ikinci kademe 1981 ile 2005 Türkçe programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Erzurum.
- Gelebek, M. S. (2011). *Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacılık temelli yeni ilköğretim programının birleştirilmiş sınıflarda uygulanmasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi (Kilis ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Gaziantep.
- Gömlüksiz, N. M., Sinan, T. A. ve Demir, S. (2010). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programındaki yazma öğrenme alanının etkililiğinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 5(4), 1136-1173.
- Gün, M. ve Kaya, İ. (2016). 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programının (7-8. sınıflar) medya okuryazarlığı dersi eğitimine uygunluğu. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 52, 285-300.
- Güven, Z. A. (2011). İlköğretim II. kademe Türkçe dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 121-133.
- Güzel, A. ve Karadağ, Ö. (2013). Anlatma becerileri açısından Türkçe dersi öğretim programına (6, 7, 8. sınıflar) eleştirel bir bakış. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 45-52.
- Hezen, E. (2009). *İlköğretim 1-5. sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzunun öğelerinin öğretim programında yer alan temel becerileri geliştirmeye uygunluğu*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Ankara.
- İşeri, K. ve Baştuğ, M. (2016). Yeni Türkçe Dersi Öğretim Programının değerlendirilmesi. *International Journal of Language Academy*, 4(4), 17-35.
- İtmeç, F. (2008). *İlköğretim altıncı sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı dil bilgisi öğrenme alanının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Adana.

- Kara, A. (2003). *Duyuşsal boyut ağırlıklı bir programın öğrencinin duyuşsal gelişimine ve akademik başarısına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Elazığ.
- Karakoç-Öztürk, B. (2008). *İlköğretim altıncı sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı okuma alanının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı. Adana.
- Karakoç-Öztürk, B. (2016). Yazma becerisine ilişkin süregelen uygulamaların Türkçe Dersi Öğretim Programı (2006) çerçevesinde değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1921-1945.
- Kardaş, N. M. (2016). Türkçe öğretmenlerinin 2006 Türkçe öğretim programı çerçevesinde hazırlanan ders kitaplarıyla ilgili görüşleri, programa yönelik eleştirileri ve yeni programdan beklentileri. *International Journal of Social Science*, 50, 233-246.
- Kaya, Z. (1997). Eğitimde program değerlendirme sürecinin temel bileşenleri. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5, 59-72
- Kocabatmaz, H. (2011). *Teknoloji ve tasarım öğretim programının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları Anabilim Dalı Ankara.
- Konuk, S. (2018). 2017 Türkçe dersi öğretim programında yer alan alışılmamış metin türlerini tanıyalım. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 4(7), 428-452.
- Kuru, A. (2008). *İlköğretim beşinci sınıf Türkçe dersi öğretim programında yer alan görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı Adana.
- Major, C. H. ve Savin Baden, M. (2010). *An introduction to qualitative research synthesis*. New York: Routledge.
- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.

- MEB (2015). *Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB (2016). *PISA 2015 Ulusal Raporu*. 5 Mayıs 2019 tarihinde http://odsgm.meb.gov.tr/test/analizler/docs/PISA/PISA2015_Ulusal_Rapor.pdf adresinden erişildi.
- MEB (2018). *İzleme ve Değerlendirme Raporu*. 5 Mayıs 2019 tarihinde http://ogm.meb.gov.tr/ogm_izleme_ve_degerlendirme_raporu_2018.pdf adresinden erişildi.
- MEB (2018). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Melanlıoğlu, D. (2011). İlköğretim Türkçe öğretim programının “dinleme türleri” bakımından değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(12), 65-78.
- Melanlıoğlu, D. ve Karakuş, E. (2013). Türkçe öğretim programındaki dinleme kazanımlarının ölçme değerlendirme yöntemleri bakımından sınıflandırılması. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(6), 23-32.
- Menteşe, H. (2013). *Türkçe dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi (Aydın ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Aydın.
- Menteşe, H. ve Gündoğdu, K. (2016). Ortaokul Türkçe dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Turkish Studies*, 11(3), 1723-1752.
- Mersinligil, G. (2002). *İlköğretim dört ve beşinci sınıflarda uygulanan İngilizce dersi öğretim programının değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Elazığ.
- Metin, M. ve Demiryürek, G. (2009). Türkçe öğretmenlerinin yenilenen Türkçe öğretim programlarının ölçme değerlendirme anlayışı hakkındaki düşünceleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 37-51.
- Özbay, M. (2014). *Türkçe özel öğretim yöntemleri I*. Ankara: Öncü Kitap.

- Özdemir, S., M. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye’de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(6), 126-149.
- Sarikaya, İ. ve Yıllar, Ö. (2017). Bitişik eğik yazı yazma süreçlerinin beceri ve görüşler bağlamında incelenmesi: birinci sınıf öğretmenleri örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(4), 916-938.
- Söylemez, Y. (2018). 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programındaki kazanımların üst düzey düşünme becerileri açısından incelenmesi. *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 63, 345-384.
- Susar-Kırmızı, F. ve Akkaya, N. (2009). Türkçe öğretimi programında yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 42-54.
- Şahin, D. ve Bayramoğlu, D. C. (2016). 2015 Türkçe öğretim programının metin tür ve tema seçimi bakımından değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 11(3), 2095-2130.
- Şahin, İ. (2007). Yeni ilköğretim 1. kademe Türkçe programının değerlendirilmesi. *Elementary Education Online*, 6(2), 284-304.
- Tabak, G. ve Göçer, A. (2013). 6-8. sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programının ürün ve süreç odaklı yazma yaklaşımları çerçevesinde değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(14), 147-169.
- TEDMEM (2014). *PISA 2012: Türkiye üzerine değerlendirme ve öneriler*. 3 Kasım 2018 tarihinde <https://tedmem.org/download/pisa-2012-turkiye-uzerine-degerlendirme-ve-oneriler?wpdmdl=986> adresinden erişildi.
- TEDMEM (2018). *2017 eğitim değerlendirme raporu*. 23 Ekim 2018 tarihinde, <https://tedmem.org/download/2017-egitim-degerlendirme-raporu?wpdmdl=2564> adresinden erişildi.
- Thomas, J. & Harden, A. (2008). Methods for the thematic synthesis of qualitative research in systematic reviews. *BMC medical research methodology*, 8(1), 1-10.

- Tok T. N. ve Sarıca, H. (2017). Sınıf öğretmenlerinin bitişik eğitim yazı uygulamasına ilişkin görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 27, 352-363.
- Tulukçu, A. (2017). *Teknoloji ve tasarım öğretmenlerinin 2016 yılı öğretim programına ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Walsh, D. & Downe, S. (2005). Meta-synthesis method for qualitative research: a literature review. *Journal of Advanced Nursing*, 50(2), 204–211.
- Yaman, H. (2009). İlköğretim Türkçe dersi programının kalabalık sınıflarda uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(1), 329-359.
- Yıldırım, F. ve Er, O. (2013). Türkçe Dersi Öğretim Programı dinleme/izleme alanı amaç ve kazanımlar boyutunun öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(2), 231-250.
- Yıldırım, K., Kandemir, E. ve Çınar, Z. (2017). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersi öğretim programına yönelik görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 135-154.
- Yıldız, D. (2015). Türkiye, Kore, Finlandiya ana dili dersi öğretim programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 179(40), 89-110.
- Yılmaz, F. ve Çolak, H. (2017). 2006 ve 2015 Türkçe öğretim programlarında yer alan dil bilgisi kazanımlarının değerlendirilmesi. *Route Educational and Social Science Journal*, 4(5), 1-17.
- Yılmaz, H. A. (2014). *Türkçe dersi öğretim programının birleştirilmiş sınıflarda uygulanabilirliğinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Afyon.
- Yiğit, F. (2013). *İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programındaki alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Trabzon.

Yüksel, İ. (2010). *Türkiye için program değerlendirme standartlarını oluşturma çalışması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.

Zimmer, L. (2006). Qualitative meta-synthesis: A question of dialoguing with texts. *Journal of Advanced Nursing*, 53(3), 311–318.



EKLER

EK 1. Araştırma kapsamındaki çalışmalarda yöneltilen görüşme soruları ve katılımcı bilgileri

<p>Türkçe Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi (Aydın İli Örneği) (Menteşe, 2013)</p> <p><i>Katılımcı Sayıları:</i> 12 Türkçe öğretmeni <i>Deneyim Yılları:</i> 1-10 yıl 6, 11-20 yıl 3, 20-30 yıl 3 <i>Soru Kökleri:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Öğretmenlerin Türkçe dersine yönelik öğretim planlarını hazırlarken başvurdukları yollar nelerdir? - Öğretmenlerin yıllık ve günlük planların öğretim sürecine yön verip vermediğiyle ilgili görüşleri nelerdir? - Türkçe derslerinde programda belirtilen amaçlara ulaşip ulaşamama nedenleri nelerdir? - Türkçe Öğretim Programını uygularken karşılaşılan genel sorunlar nelerdir? - Amaç ve kazanımlara ilişkin yaşanan sorunlar nelerdir? - Türkçe Öğretim Programını yansıtan ders kitapları ve öğretmen kılavuz kitaplarının yeterliliği konusunda görüşler nelerdir? - Türkçe dersi öğrenme alanlarında yaşanan sorunlar nelerdir? - Türkçe derslerinde öğretim yöntem ve tekniklerinde yaşanan sorunlar nelerdir? - Türkçe dersi ölçme ve değerlendirilmede yaşanan sorunlar nelerdir? - Türkçe öğretmenlerinin hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları alanlar nelerdir? - Öğretmenlerin katıldıkları hizmet içi eğitim etkinliklerinin konuları nelerdir?
<p>İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin, Öğrencilerinin ve Velilerinin Türkçe Programı ve Programın Uygulanmasıyla İlgili Görüşleri ile Programın Uygulanması Sırasında Karşılaştıkları Sorunlar (Dur, 2014)</p> <p><i>Katılımcı Sayıları:</i> 14 Türkçe öğretmeni <i>Deneyim Yılları:</i> - <i>Soru Kökleri:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Türkçe Programının il içinde ve ulusal olarak yapılan sınavlarla (SBS, PDR vb.) örtüştüğünü düşünüyor musunuz? - Program hakkında genel olarak ne düşünüyorsunuz? - Sizde program uygulanabilir mi? - Program tekrar geliştirilecek olsa ilgililere hangi önerilerde bulunursunuz? - Programdaki kazanımların öğrenci düzeyine uygun olduğunu düşünüyor musunuz? - Programdaki kazanımların temel becerileri destekler (eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme vb.) nitelikte olduğunu düşünüyor musunuz? - Programdaki kazanımların dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirebilecek yeterlikte olduğunu düşünüyor musunuz? - Programdaki kazanımların ölçülebilir nitelikte olduğunu düşünüyor musunuz? - Programın ölçme ve değerlendirme boyutuyla ilgili ne düşünüyorsunuz? - Programda örnek olarak verilen ölççeklerin uygulanabilir olduğunu düşünüyor musunuz? - Programdaki ara disiplinler hakkında ne düşünüyorsunuz? - Programda ara disiplinler ve Türkçe kazanımları arasında kurulması istenen ilişkiler hakkında ne düşünüyorsunuz? - Sizde ilişkilendirmeyi program mı yoksa öğretmen mi belirlesin? - Programda ara disiplinler ve Türkçe kazanımları arasında ilişkiler kurabiliyor musunuz? - Bitişik eğik yazı hakkında ne düşünüyorsunuz? - Bitişik eğik yazının zorunlu olarak kullanılması gerekliliği hakkında ne düşünüyorsunuz? - Siz bitişik eğik yazıyı güzel, akıcı ve zorlanmadan yazabiliyor musunuz? - Öğrencileriniz, bitişik eğik yazıyı güzel, akıcı ve zorlanmadan yazabiliyor mu? - Bitişik eğik yazı biçimi öğretmen ve öğrencilerin tercihinin bırakılması mı? - Önerilen ölçme ve değerlendirme yollarının öğrencilerin tamamına uygulanamamasının nedenleri nelerdir? - Programı uygularken en çok karşılaştığınız 3 sorunu yazınız. - Programı uygularken karşılaştığınız sorunlara yönelik çözüm olarak hangi önerilerde bulunursunuz?

<p>Türkçe Dersi Öğretim Programının Birleştirilmiş Sınıflarda Uygulanabilirliğinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Yılmaz, 2014)</p> <p><i>Katılımcı Sayıları:</i> 30 birleştirilmiş sınıf öğretmeni <i>Deneyim Yılları:</i> 1-3 yıl 6, 4-6 yıl 8, 7-9 yıl 12, 10 yıl ve üzeri 4 <i>Soru Kökleri:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Türkçe ders ve çalışma kitabındaki içerik ve etkinlikleri, birleştirilmiş sınıf öğrencilerine uygun buluyor musunuz? - Öğrencilerin çevresi ve özelliklerine uygun etkinlik ekleme ihtiyacı duyuyor musunuz? - Etkinlikleri uygulamada güçlüklerle karşılaşılıyor musunuz? - Uygulamadığınız ya da uygulayamadığınız etkinlikler var mı? - Mevcut içerik birleştirilmiş sınıf öğrencilerini belirlenen kazanımlara ulaştırmakta mıdır? - Türkçe Öğretim Programında belirlenen beceri kazanımları ve metinleri birleştirilmiş sınıf öğrencilerine uygun mudur? - Kazanımlar içerikle örtüşmekte midir? - Birleştirilmiş sınıf öğrencilerinin bir bölümünün kendi sınıfına ait olmayan Türkçe dersi konularını işlemeleri kazanımlara ulaşabilmelerini engeller mi? - Türkçe dersindeki metinler ve kazanımlar öğrencilerinin yaşadığı çevreye uygun mu? - Birleştirilmiş sınıf öğretmeni olarak Türkçe dersindeki mevcut ölçme değerlendirme çalışmalarını nasıl buluyorsunuz? - Ölçme değerlendirme formları birleştirilmiş sınıf öğrencilerinin özelliklerine uygun mu? - Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitabındaki etkinlikler ve yapılacaklar izlenerek yapılan Türkçe dersi öğretimi, yapılandırmacı eğitim anlayışına uygun mudur? - Türkçe Öğretim Programıyla ilgili birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin çözüm önerileri nelerdir?
<p>İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programındaki Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Yiğit, 2013)</p> <p><i>Katılımcı Sayıları:</i> 13 Türkçe öğretmeni <i>Deneyim Yılları:</i> 1-10 yıl arasında <i>Soru Kökleri:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Türkçe Öğretim Programında önerilen alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin işlevleri nelerdir? -Alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinden hangilerini daha çok kullanıyorsunuz? -Alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini daha verimli kullanmak için öğretmenler sizce ne yapmalıdır? - Alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullanırken sorunlar yaşıyor musunuz?
<p>İlköğretim Altıncı Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı Dil Bilgisi Öğrenme Alanının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (İtmeç, 2008)</p> <p><i>Katılımcı Sayıları:</i> 11 Türkçe öğretmeni <i>Deneyim Yılları:</i> 1-5 yıl 3, 6-10 yıl 6, 11-15 yıl 4, 16-20 yıl 2 <i>Soru Kökleri:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - İlköğretim altıncı sınıf TDÖP'deki dilbilgisine ait kazanımlar için programda yer alan etkinliklerden hangileri dilbilgisi öğretiminde sizce daha etkilidir? - Programda dilbilgisi öğretiminde kullanılabilecek yöntemler için yeterli açıklama var mıdır? - Programda dilbilgisi alanına ait materyaller, araç ve gereçler açık olarak ifade edilmiş midir? - Ölçme sonuçlarını nasıl değerlendirirsiniz? - Eğer siz programın yeniden yapılandırılmasında görevli olsaydınız, 6. sınıf Türkçe Öğretim Programının dilbilgisi öğrenme alanına ilişkin ne gibi önerileriniz olurdu?
<p>İlköğretim Sekizinci Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı Dinleme/İzleme Alanının Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi (Er, 2011)</p> <p><i>Katılımcı Sayıları:</i> 15 Türkçe öğretmeni <i>Deneyim Yılları:</i> 2 yıl 2, 5 yıl 3, 7 yıl 2, 8 yıl 1, 10 yıl 2, 11 yıl 1, 12 yıl 3 <i>Soru Kökleri:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Öğretmenlerin TDÖP dinleme/izleme alanında yer alan amaç ve kazanımların dil gelişimine olan katkısı nedir? - Dinleme/izleme alanına yönelik amaçların toplumun beklenti ve ihtiyaçlarına uygunluğu nasıldır? - Dinleme/izleme alanına yönelik amaç ve kazanımların öğrenci seviyesine uygunluğu nasıldır? - Dinleme/izleme alanına yönelik amaç ve kazanımların açık ve anlaşılabilirliği nasıldır?

<ul style="list-style-type: none"> - Dinleme/izleme alanına yönelik amaçların ulaşılabilirliği nasıldır? - Dinleme/izleme alanında öğrencilerin ulaşmakta zorlandığı amaçlar var mıdır? - Dinleme/izleme alanına yönelik temalar yeterli midir? - Öğretmenlerin dinleme/izleme alanına yönelik olarak belirlenmiş temalara eklenmesini ve temalardan çıkarılmasını önerdiği temalar nelerdir? - Öğrenciler daha çok hangi temalara ilgi gösterir? - Öğretmen kılavuz kitabında yer alan dinleme metinleri hakkındaki görüşler nelerdir? - Öğretmenler, dinleme/izleme alanına yönelik önerilen etkinlikler dışında başka etkinlikler geliştirebiliyor mu? - Öğrencilerin dinleme/izleme alanında en çok ilgilerini çeken etkinlikler nelerdir? - Dinleme/izleme alanında uygulanan etkinliklerin öğrencilerin dinleme becerilerine yönelik etkisi nasıldır? - Öğretmenler, dinleme/izleme alanına yönelik etkinliklerin uygulanmasını öğrencilere açıklarken zorluk yaşıyorlar mı? - Öğretmenler, dinleme/izleme alanına yönelik etkinlikleri yeterli buluyorlar mı? - Öğretmenlerin dinleme/izleme alanına yönelik en çok kullandıkları yöntem ve teknikler nelerdir? - Öğretmenlerin dinleme/izleme alanına yönelik belirlenen yöntem ve teknikler dışında yöntem ve teknik kullanma durumları nasıldır? - Öğretmenlerin dinleme/izleme alanına yönelik yöntem ve tekniklerin dinleme/izleme alanı çalışmalarına etkisi hakkındaki görüşleri nelerdir? - Öğretmenlerin dinleme/izleme alanına yönelik olarak kullandıkları araç-gereçler nelerdir? - Dinleme/izleme alanına yönelik araç-gereçler konusunda okulun imkânları yeterli midir? - Öğretmenler, dinleme/izleme alanına yönelik teknolojik araçları kullanma konusunda kendilerini yeterli buluyorlar mı? - TDÖP ile öğretmen kılavuz kitabı birbiriyle uyumlu mudur? - Öğretmenlerin dinleme/izleme alanını değerlendirirken kullandıkları ölçme araçları nelerdir? - TDÖP doğrultusunda kullanılan ölçme araçlarının dinleme/izleme alanının değerlendirilmesine etkisi nasıldır? - TDÖP dinleme/izleme alanını öğretmenler genel olarak nasıl değerlendirmektedir?
<p>Öğretmen Görüşlerine Göre 6-8.sınıflar Türkçe Dersi Dinleme Alanı Kazanımlarının Yaratıcı Düşünme Becerisine Katkısı (Aldıç, 2016)</p> <p><i>Katılımcı Sayıları:</i> 13 Türkçe öğretmeni <i>Deneyim Yılları:</i> - <i>Soru Kökleri:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Dinleme alanı kazanımları yaratıcılığı geliştirmekte midir? - Yaratıcı düşünme nedir? - Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyi dikkate alınmakta mıdır? - Dinleme kazanımlarında yaratıcı düşünme dışında diğer düşünme becerilerine yönelik kazanımlar var mıdır?
<p>Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programında Konuşma Eğitimine Yönelik Olarak Önerilen Yöntem/Tekniklere İlişkin Öğretmen Görüşleri (Erden, 2014)</p> <p><i>Katılımcı Sayıları:</i> 26 Türkçe öğretmeni <i>Deneyim Yılları:</i> 0-5 yıl 7, 6-15 yıl 15, 16 yıl ve üzeri 4 <i>Soru Kökleri:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Konuşma eğitimi yöntem/tekniklerinin uygulamadaki yeterliliklerine ilişkin görüşler nelerdir? - Öğretmenlerin konuşma eğitiminde kullandıkları yöntem/tekniklere ilişkin görüşleri nasıldır? - Öğretmenlerin konuşma eğitimi yöntem/tekniklerini seçerken dikkat ettikleri noktalar nelerdir? - Sınıf düzeyinde konuşma eğitiminde kullanılan yöntem/tekniklerin etkililiği nasıldır? - Konuşma eğitimi yöntem/tekniklerinin uygulanmasına ilişkin görüşler nelerdir? - Konuşma eğitimi yöntem/tekniklerinin uygulanışında karşılaşılan sorunlar nelerdir? - Konuşma eğitimi yöntem/tekniklerinin uygulanışında karşılaşılan sorunların çözümüne ilişkin görüşler nelerdir?
<p>İlköğretim Altıncı Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı Okuma Alanının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Karakoç-Öztürk, 2008)</p> <p><i>Katılımcı Sayıları:</i> 17 Türkçe öğretmeni</p>

Deneyim Yılları: 2 yıl 1, 5 yıl 3, 7 yıl 3, 8 yıl 1, 9 yıl 1, 11 yıl 2, 13 yıl 2, 15 yıl 1, 17 yıl 2
23 yıl 1, 25 yıl 1

Soru Kökleri:

- Okuma alanına yönelik olarak belirlenmiş amaçların toplumun beklenti ve ihtiyaçlarına uygunluğu nasıldır?
- Okuma alanına yönelik olarak belirlenmiş amaçların altıncı sınıf öğrencilerinin okuma becerisi ile ilgili ihtiyaçlarına uygunluğu nasıldır?
- Okuma alanına yönelik olarak belirlenmiş amaç ve kazanımların açıklığı ve anlaşılabilirliği nasıldır?
- Okuma alanına yönelik olarak belirlenmiş amaçların ulaşılabilirliği nasıldır?
- Öğrencilerin ulaşmakta zorlandığı amaçlar hangileridir?
- Okuma alanına eklenmesi ve okuma alanından çıkarılması önerilen amaçlar hangileridir?
- Okuma alanına yönelik olarak belirlenmiş temaların yeterliği nasıldır?
- Öğretmenlerin okuma alanına yönelik olarak belirlenmiş temalara eklenmesini ve temalardan çıkarılmasını önerdiği temalar hangileridir?
- Ders kitabında yer alan okuma metinleri hakkında öğretmen görüşleri nasıldır?
- Öğretmenlerin okuma alanına yönelik olarak önerilen etkinlikleri uygulama sıklıkları nasıldır?
- Okuma alanına yönelik olarak önerilen etkinliklerin yeterliği nasıldır?
- Öğretmenlerin okuma alanına yönelik olarak önerilen etkinliklerin dışında başka etkinlik geliştirmekte midir?
- Öğretmenlerin okuma alanına yönelik olarak geliştirdikleri etkinlik türlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
- Okuma alanına yönelik olarak yapılan etkinliklerden öğrencilerin en çok ilgisini çeken etkinlik türleri hangileridir?
- Okuma alanına yönelik olarak yapılan etkinliklerin okuma çalışmalarına etkisi nasıldır?
- Okuma alanına yönelik olarak yapılan etkinliklerin öğrencilerin okuma becerisine yönelik gelişimlerine etkisi nasıldır?
- Öğretmenlerin okuma alanına yönelik olarak kullandıkları yöntem ve teknikler hangileridir?
- Okuma alanına yönelik olarak kullanılan yöntem ve tekniklerin okuma çalışmalarına etkisi nasıldır?
- Öğretmenlerin okuma alanına yönelik olarak kullandıkları araç- gereçler hangileridir?
- Okuma alanında kullanılabilecek teknolojik araç- gereçler konusunda okul imkânlarının yeterliği nasıldır?
- Öğretmenlerin teknolojik araçları kullanma konusunda sahip oldukları bilgi ve becerileri nasıldır?
- TDÖP ile öğretmen kılavuz kitaplarının okuma alanı açısından birbiriyle uyumu nasıldır?
- Öğretmenlerin okuma alanını değerlendirirken kullandıkları ölçme araçları hangileridir?
- Öğrencilerin öz değerlendirme, akran değerlendirme ve grup öz değerlendirme yaparken hangi ölçüde objektiftir?
- Program doğrultusunda kullanılan ölçme araçlarının okuma alanının değerlendirilmesine etkisi nasıldır?
- TDÖP'nin okuma alanının uygulanabilirliği nasıldır?

İlköğretim Beşinci Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programında Yer Alan Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerinin Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda İncelenmesi (Kuru, 2008)

Katılımcı Sayıları: 10 sınıf öğretmeni

Deneyim Yılları: 10 yıl 1, 11 yıl 1, 12 yıl 1, 14 yıl 1, 20 yıl 2, 21 yıl 1, 23 yıl 1, 24 yıl 1, 28 yıl 1

Soru Kökleri:

- Görsel okuma becerisine yönelik tanımlar nelerdir?
- Görsel sunu becerisine yönelik tanımlar nelerdir?
- Görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin Türkçe derslerinde kullanılmasının gerekliliği nasıldır?
- Kazanımların bilişsel açıdan öğrenci seviyesine uygunluğu nasıldır?
- Kazanımların duyuşsal açıdan öğrenci seviyesine uygunluğu nasıldır?
- Kazanımların devinişsel açıdan öğrenci seviyesine uygunluğu nasıldır?
- Görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik yapılan etkinlikler nelerdir?
- Görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin kazanılmasına yönelik uygulanan etkinlikler sırasında kullanılan yöntem ve teknikler nelerdir?
- Görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik yapılan etkinliklerde kullanılan araç- gereçler nelerdir?
- Görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik olarak tercih edilen ölçme ve değerlendirme çalışmaları nelerdir?
- Görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin kazanılması sırasında sınıfta oluşan iletişim ve etkileşim

<p>ortamı nasıldır?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Öğretmenlerin öğrencilerde görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik olarak gözlemledikleri gelişmeler nelerdir? - Görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin kazanılmasına yönelik yapılan planlama çalışmaları sırasında karşılaşılan güçlükler nelerdir? - Görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin kazanılmasına yönelik uygulanan etkinlikler sırasında karşılaşılan güçlükler nelerdir? - Görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin kazanılması sırasında oluşan öğrenme ortamı açısından karşılaşılan güçlükler nelerdir? - Görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin kazanılmasına yönelik uygulanan etkinlikler sırasında kullanılan araç-gereçler açısından karşılaşılan güçlükler nelerdir? - Görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin değerlendirilmesi çalışmaları sırasında karşılaşılan güçlükler nelerdir? - TDÖP'ye görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin eklenmesinin gerekliliği nasıldır? - Görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin Türkçe dersinde oluşturduğu değişiklikler nelerdir? - Görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin öğrencilere kazandıracakları nelerdir? - Görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin kazanımlarına yönelik yapılan açıklamaların yeterliliği nasıldır? - Görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin kazanılmasına yönelik uygulanan etkinlikler, metin işleme süreci, yöntem-teknikler, ölçme-değerlendirme ile ilgili yapılan açıklamaların yeterliliği nasıldır? - TDÖP'de temel alınan eğitim yaklaşımlarının uygulanabilirliği nasıldır? - TDÖP'de temel alınan eğitim yaklaşımlarının uygulamada değerlendirilmesi nasıldır? - Öğretmenlerin görsel okuma ve görsel sunu becerilerine ilişkin önerileri/ düşünceleri nelerdir?
<p>İlköğretim II. Kademe Türkçe Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri, (Güven, 2011)</p>
<p><i>Katılımcı Sayıları:</i> 12 Türkçe öğretmeni <i>Deneyim Yılları:</i> 1-10 yıl 10, 11-20 yıl 2 <i>Soru Kökleri:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Öğretmenlerin Türkçe Öğretim Programıyla ilgili önemli gördükleri noktalar nelerdir? - Türkçe Öğretim Programının uygulanmasında karşılaşılan sorunlar (öğrenme-öğretme ve değerlendirme süreci, eğitim ortamı ve araç-gereçler, aile) nelerdir? - Türkçe Öğretim Programına ilişkin öğretmenlerin önerileri nelerdir?
<p>2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı Hakkında Öğretmen/Öğretmen Adayı ve Öğretim Elemanı Görüşleri (Alver ve Sancak, 2016)</p>
<p><i>Katılımcı Sayıları:</i> 25 Türkçe öğretmeni, 25 sınıf öğretmeni <i>Deneyim Yılları:-</i> <i>Soru Kökleri:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Türkçe Dersi Öğretim Programının getirdiği yenilikler nelerdir? - Programın yenilenmesinin gerekçeleri nelerdir? - 2015 Türkçe Öğretim Programının mevcut programlarına göre olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir? - 2015 Programı ile ilgili öneriler nelerdir? - Öğretmenlerin programlar için aldıkları (dersleri, hizmet içi eğitim kurslarını vs.) eğitimin yeterli ya da yetersiz olduğuna yönelik görüşleri nelerdir?
<p>Türkçe Öğretmenlerinin 2006 Türkçe Öğretim Programı Çerçevesinde Hazırlanan Ders Kitaplarıyla İlgili Görüşleri, Programa Yönelik Eleştirileri ve Yeni Programdan Beklentileri (Kardaş, 2016)</p>
<p><i>Katılımcı Sayıları:</i> 51 Türkçe öğretmeni <i>Deneyim Yılları:</i> 1 yıl 9, 2 yıl 15, 3 yıl 3, 4 yıl 6, 5 yıl 3, 6 yıl 6, 7 yıl 4, 8 yıl 3, 9 yıl 2 <i>Soru Kökleri:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Türkçe ders kitaplarında temel dil becerilerini geliştirmek için verilen metinler, etkinlikler seviyeye uygun yeterli, verimli ve uygulanabilir mi? - Türkçe Öğretim Programı öğretim amaçlarını gerçekleştirmeye yönelik eleştiriler nelerdir? - Yeni Türkçe Öğretim Programından beklentiler nelerdir?

<p>Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Dersi Öğretim Programına Yönelik Görüşleri (Yıldırım, Kandemir ve Çınar, 2017)</p> <p><i>Katılımcı Sayıları:</i> 78 sınıf öğretmeni <i>Deneyim Yılları:</i> - <i>Soru Kökleri:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Sınıf öğretmenlerinin Türkçe Öğretim Programının zayıf ve güçlü yönlerine ilişkin görüşleri nelerdir? - Sınıf öğretmenlerinin Türkçe Öğretim Programının eksiklikleriyle ilgili önerileri nelerdir? - Sınıf öğretmenlerinin 2015 programında ortaya çıkan değişikliklere ilişkin görüşleri nelerdir? - Sınıf öğretmenlerinin 2015 programının beklentilerini karşılayıp karşılamadığına ilişkin görüşleri nelerdir? - Sınıf öğretmenlerinin 2015 programında ses temelli cümle yöntemi ve bitişik eğik yazı öğretiminin devam ettirilmesine yönelik görüşleri nelerdir? - Sınıf öğretmenlerinin ses/harf gruplarının değişmesi, bazı harflerin yazımının değişmesi ve açık hece ile ilgili değişikliklere yönelik görüşleri nelerdir? - Sınıf öğretmenlerinin 2015 programında sınıf düzeylerine göre metin ve tema sayısının arttırılmasına yönelik görüşleri nelerdir? - 2015 programının içerik açısından öğretmenlere daha az rehberlik edecek bir içeriğe sahip olup olmadığı konusunda öğretmen görüşleri nelerdir?
<p>Türkçe Öğretimi Programında Yaşanan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri (Susar-Kırmızı ve Akkaya, 2009)</p> <p><i>Katılımcı Sayıları:</i> 50 sınıf öğretmeni <i>Deneyim Yılları:</i> - <i>Soru Kökleri:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Programda karşılaşılan genel sorunlar nelerdir? - Öğretmenlerin ders kitabında yer alan etkinlikler konusundaki düşünceleri nelerdir? - Öğretmenlerin derslerde araç-gereç kullanma konusundaki düşünceleri nelerdir? - Öğretmenlerin temel öğrenme alanlarına yönelik görüşleri nelerdir? - Programın tanıtılmasıyla ilgili hizmet içi eğitim konusu ve programa yönelik öneriler nelerdir?
<p>İlköğretim Türkçe Dersi Programı'nın Kalabalık Sınıflarda Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri (Yaman, 2009)</p> <p><i>Katılımcı Sayıları:</i> 11 Türkçe öğretmeni <i>Deneyim Yılları:</i> - <i>Soru Kökleri:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Öğretmenlerin 2006 Programının temel felsefesi olan yapılandırmacı yaklaşım hakkındaki bilgileri nasıldır? - Programı kalabalık sınıflarda uygularken yaşanan sorunlar nelerdir? - Programın uygulanmasında ortaya çıkabilecek sorunları azaltmak için yapılabilecekler nelerdir? - Kalabalık sınıfların öğrencilerin dil becerileri açısından olumlu etkilerine ilişkin görüşler nelerdir? - Öğretmenlerin kalabalık sınıflarda ortaya çıkan problemleri çözmek için başvurduğu yollar nelerdir? - Kalabalık sınıfların etkisini azaltmak için grup çalışmasının uygulanabilirliğine ilişkin görüşler nelerdir?
<p>Türkçe Öğretmenlerinin Yenilenen Türkçe Öğretim Programlarının Ölçme-Değerlendirme Anlayışı Hakkındaki Düşünceleri (Metin ve Demiryürek, 2009)</p> <p><i>Katılımcı Sayıları:</i> 20 Türkçe öğretmeni <i>Deneyim Yılları:</i> 1 yıldan az 2, 1-5 yıl 4, 6-10 yıl 8, 11-15 yıl 6 <i>Soru Kökleri:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Yenilenen ölçme-değerlendirme yaklaşımına bakış açısı nasıldır? - Yeni ölçme-değerlendirme yaklaşımının etkililiği nasıldır? - Yeni ölçme-değerlendirme yaklaşımına yönelik bilgi düzeyi nasıldır? - Yeni ölçme-değerlendirme yaklaşımının uygulanabilirliği nasıldır? - Yeni ölçme-değerlendirme anlayışını uygularken karşılaşılan sorunlar nelerdir? - Öğretmenlerin geleneksel ve yeni ölçme değerlendirme anlayışı arasındaki tercihi nasıldır?

<p>2006 ve 2015 Türkçe Öğretim Programlarında Yer Alan Dilbilgisi Kazanımlarının Değerlendirilmesi (Yılmaz ve Çolak 2017)</p> <p><i>Katılımcı Sayıları:</i> 10 Türkçe öğretmeni <i>Deneyim Yılları:</i> - <i>Soru Kökleri:</i> - 2015 Türkçe Öğretim Programındaki dilbilgisi kazanımları öğrencilerin dil becerilerini destekler nitelikte midir? - 2015 Türkçe Öğretim Programındaki dilbilgisi kazanımlarının 2006 programında olduğu gibi bağımsız bir öğrenme alanı içinde değil de okuma ve yazma öğrenme alanları içinde verilmesi hakkındaki düşünceleriniz nedir? - 2015 Türkçe Öğretim Programındaki 8. sınıf kazanımlarından fiilde çatı konusunun çıkarılması hakkındaki düşünceleriniz nelerdir? - 2006 Türkçe Öğretim Programında ayrı ayrı verilen kazanımların 2015 Türkçe Öğretim Programında birleştirilerek tek kazanım halinde verilmesi hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?</p>
<p>5. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programında Yer Alan Okuma Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri (Ersoy ve Kurga, 2017)</p> <p><i>Katılımcı Sayıları:</i> 20 Türkçe öğretmeni <i>Deneyim Yılları:</i> - <i>Soru Kökleri:</i> - Programda okuma öğrenme alanına ilişkin kazanımların hedeflerin taşınması gereken özelliklere uygunluğu nasıldır?</p>
<p>İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programındaki Yazma Öğrenme Alanının Etkililiğinin Değerlendirilmesi (Gömleksiz vd., 2010)</p> <p><i>Katılımcı Sayıları:</i> 15 Türkçe öğretmeni <i>Deneyim Yılları:</i> 1-5 yıl 7, 6-10 yıl 7, 11-15 yıl 1 <i>Soru Kökleri:</i> - Türkçe Dersi Öğretim Programının öğrencilerin duygu, düşünce, hayal, tasarı ve izlenimlerini özgün biçimde yazılı olarak ifade edebilmelerine katkı sağlaması hakkındaki düşünceleriniz nelerdir? - Türkçe Dersi Öğretim Programı yazma eğitiminin okuma, dinleme, izleme, konuşma ve dilbilgisi becerilerini desteklemesine ilişkin düşünceleriniz nelerdir? - Bitişik eğik yazı öğretimi hakkındaki düşünceleriniz nelerdir? - Türkçe Dersi Öğretim Programının biçimsel özellikleri kavratılabilmesi hakkındaki düşünceleriniz nelerdir? - Türkçe Dersi Öğretim Programının dil ve anlatım özellikleri kavratılabilmesi hakkındaki düşünceleriniz nelerdir? - Türkçe Dersi Öğretim Programının yazım ve noktalama kurallarını kavratılabilmesi hakkındaki düşünceleriniz nelerdir? - Yazılı anlatım ürünlerinin değerlendirilmesinde kullanılan ölçeklerin uygulanabilirliği hakkındaki düşünceleriniz nelerdir? - Türkçe Dersi Öğretim Programı yazma eğitimi boyutuna ilişkin belirtmek istediğiniz başka görüş ve önerileriniz nelerdir?</p>
<p>Yazma Becerisine İlişkin Süregelen Uygulamaların Türkçe Dersi Öğretim Programı (2006) Çerçevesinde Değerlendirilmesi, (Karakoç-Öztürk, 2016)</p> <p><i>Katılımcı Sayıları:</i> 24 Türkçe öğretmeni <i>Deneyim Yılları:</i> 0-5 yıl 5, 6-10 yıl 5, 11-15 yıl 5, 16-20 yıl 4, 20 yıldan fazla 5 <i>Soru Kökleri:</i> - Öğrencilerin ulaşmakta zorlandıkları amaçlar ve nedenleri nelerdir? - Programdan eklenmesi ve çıkarılması önerilen amaç ve kazanımlar nelerdir? - Öğrencilerin ilgi çekici buldukları yazma etkinlikleri nelerdir? - Etkinliklerin öğrencilerin yazma becerilerine etkisi nasıldır? - Program doğrultusunda yazma eğitiminde kullanılan yöntem-teknikler, araç-gereçler ölçme araçları hakkındaki düşünceler nelerdir?</p>

ÖZGEÇMİŞ

1993 yılında Kocaeli'nin Gölcük ilçesinde doğdu. İlköğretimi Gölcük ilçesinde yer alan Mehmet Akif Ortaokulunda, ortaöğretimi aynı ilçede bulunan İhsaniye Lisesi'nde tamamladı. 2016 yılında Abant İzzet Baysal Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümü Türkçe Öğretmenliği Programını bölüm ikincisi olarak bitirdi. Aynı yıl Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalında yüksek lisans öğrenimine başladı. Bolu İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı kamu okullarında Türkçe derslerine girmektedir.



TUTANAK

Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı tezli yüksek lisans programı öğrencisi Elif ERTEKİN'in 20.05.2019 tarihinde yapılan tez savunmasında "Türkçe Dersi Öğretim Programlarını Değerlendiren Araştırmalara İlişkin Bir Meta- Sentez Çalışması" tez başlığının "Türkçe Dersi Öğretim Programlarını Değerlendiren Araştırma Bulgularının İncelenmesi: Bir Meta- Sentez Çalışması" olarak değiştirilmesinin uygun olduğuna. (20.05.2019)

Dr. Öğr. Üyesi Başak Ümit BOZKURT
Tez Danışmanı



Dr. Öğr. Üyesi Aslıhan KÜÇÜKAVŞAR
Üye



Dr. Öğr. Üyesi Suna CANLI
Üye

