



**2017 İLKÖĞRETİM TÜRKÇE ÖĞRETİM  
PROGRAMINA İLİŞKİN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN  
GÖRÜŞLERİ (ERZURUM İLİ ÖRNEĞİ)**

**Elif ŞAHİN**

**Yüksek Lisans Tezi  
Temel Eğitim Ana Bilim Dalı  
Dr. Öğr. Üyesi Turgay KABAK  
2019**

(Her Hakkı Saklıdır)

T.C  
BAYBURT ÜNİVERSİTESİ  
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ  
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI  
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

**2017 İLKÖĞRETİM TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMINA İLİŞKİN SINIF  
ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ (ERZURUM İLİ ÖRNEĞİ)**

(Classroom Teachers' Views on 2017 Primary Education Turkish Curriculum (Erzurum Province))

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Elif ŞAHİN

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Turgay KABAK

Bayburt  
Aralık, 2019

## KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Dr. Öğr. Üyesi Turgay KABAK danışmanlığında, 162104005 numaralı Elif ŞAHİN tarafından hazırlanan “2017 İlköğretim Türkçe Öğretim Programı’na İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri (Erzurum İli Örneği)” adlı bu çalışma 03/12/2019 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Programında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

**Başkan:** Dr. Öğr. Üyesi Elif Şebnem Demirci

İmza: .....

**Jüri Üyesi :** Doç. Dr. Mehmet ELBAN

İmza: .....

**Jüri Üyesi :** Dr. Öğr. Üyesi Turgay KABAK

İmza: .....

Bu tezin Bayburt Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddelerinde belirtilen şartları yerine getirdiğini onaylarım.

03/12/2019

Doç. Dr. Fatih GÜRBÜZ

Enstitü Müdür Vekili

## ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada orijinal olmayan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ediyorum.

03/12/2019



Elif ŞAHİN

## TEŞEKKÜR

Bu alıŐma sűrecinde yardımlarını esirgemeyen danıŐmanım Dr. ŐĐr. Őyesi Turgay KABAK'a, her zaman desteĐini gűrdűĐűm deĐerli hocam Doç. Dr. Mehmet ELBAN'a teŐekkűrlerimi bildiririm. Yűksek lisans eĐitimimde; ders aldığım tűm hocalarıma, her tűrlű kolaylıĐı saĐlayan okul műdűrűm Yasin BADUR'a ve mesai arkadaŐlarıma; tez çalıŐması boyunca her aŐamada yardımcı olan deĐerli arkadaŐlarıım Őule Merve ULUDŪZ'e, Cemre OCAK'a ve Hicran ALEMDAR'a; tűm eĐitim hayatım boyunca yanımda olan dostum Esra KARACELEP'e ve tűm arkadaŐlarıma Őűkranlarımı sunarım. Son olarak attığım her adımda desteklerini hiç eksik etmeyen aileme sonsuz sevgi ve saygılarımı iletirim.

Elif ŞAHİN



**ÖZ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**2017 İLKÖĞRETİM TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMINA İLİŞKİN SINIF  
ÖĞRETMENİ GÖRÜŞLERİ (ERZURUM İLİ ÖRNEĞİ)**

**Elif ŞAHİN**

**Ağustos 2019, 116 sayfa**

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin 2017 Türkçe Öğretim Programı'na yönelik görüşlerini incelemektir. Araştırma tarama (survey) modelinde bir araştırmadır. Araştırmanın çalışma evreni, Erzurum'un Aşkale, İspir, Köprüköy, Oltu ve Yakutiye ilçelerinden oluşmaktadır. Bu ilçelerde kolayda örnekleme yöntemi ile seçilen 46 ilkokulda görev yapan 979 sınıf öğretmenine ulaşılmıştır. Araştırmanın örneklemini ise 2017-2018 eğitim- öğretim yılında çalışmakta olan 979 sınıf öğretmeni arasından ulaşılabilen 271 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak anket yöntemi kullanılmıştır. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, yüzde ve frekans analizi kullanılmıştır. Çalışma sonucunda sınıf öğretmenlerinin 2017 Türkçe Öğretim Programı'na yönelik olumlu görüşlere sahip olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulara bakıldığında araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin 2017 Türkçe Öğretim Programı kazanımlarında yapılan değişikliklere ilişkin olumlu görüş bildirdikleri saptanmıştır. Yine Türkçe Öğretim Programı'nın içerik boyutu ile ilgili veriler incelendiğinde yapılan değişikliklerin sınıf öğretmenleri açısından genel olarak olumlu olduğu görülmüştür. Türkçe Öğretim Programı içeriği ile ilgili bazı (İçerikte bilimsel hata bulunması, içeriğin dikkat çekici olması, içeriğin öğrencilerin yaratıcılığını geliştirici nitelikte olması) konularda ise sınıf öğretmenlerinin kararsız oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretim programı, Türkçe öğretim programı, sınıf öğretmenleri.

## **ABSTRACT**

### **POST GRADUATE THESIS**

#### **FORM TEACHERS' VIEWS ON TURKISH CURRICULUM FOR PRIMARY EDUCATION IN 2017 (ERZURUM PROVINCE SAMPLE)**

**Elif ŞAHİN**

**December 2019, 116 pages**

The purpose of this study is to analyse the views of form teachers on Turkish curriculum for primary education in 2017. This study is in the survey form. The target population of the study consists of Aşkale, İspir, Köprüköy, Oltu and Yakutiye districts of Erzurum province. In the sedistricts, 979 form teachers that work in total of 46 elementary schools is picked by the method of convenience sampling. The sample of the study consists of 271 form teachers who can be reached amongst 979 that were working in 2017-2018 school year. Survey method is used as the data collection tool. Average, percentage and frequency analysis are used for the analysis of the data. As a result of the study, it is determined that the form teachers have a positive opinion on the Turkish curriculum in 2017. When the data gathered from the study is analyzed it is seen that the form teachers that participate in the study present positive opinions regarding the changes made in the achievements of the Turkish curriculum in 2017. Moreover, when the data regarding the content of the Turkish curriculum is studied, it is observed that the form teachers generally find the changes positive. In some aspects of the contents of the Turkish curriculum (the scientific errors in the content, content being remarkable, content being helpful for sharpening students' creativity) it is concluded that the form teachers are indecisive.

**Keywords:** Curriculum, Turkish curriculum, form teachers.

# İÇİNDEKİLER

<b>TEŞEKKÜR.....</b>	<b>ii</b>
<b>ÖZ .....</b>	<b>iii</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>iv</b>
<b>İÇİNDEKİLER.....</b>	<b>v</b>
<b>TABLolar DİZİNİ.....</b>	<b>ix</b>
<b>ŞEKİLLER DİZİNİ.....</b>	<b>xi</b>
<b>KISALTMALAR.....</b>	<b>xii</b>
<b>BİRİNCİ BÖLÜM.....</b>	<b>1</b>
Giriş .....	1
Araştırmanın Konusu.....	1
Araştırmanın Problem Durumu .....	2
Araştırmanın temel problem cümlesi. ....	3
Alt problemler. ....	3
Araştırmanın Amacı .....	3
Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi .....	3
Sınırlılıkları.....	4
Varsayımlar .....	4
Terim ve Tanımlar .....	5
<b>İKİNCİ BÖLÜM .....</b>	<b>6</b>
Kuramsal Çerçeve Ve İlgili Araştırmalar .....	6
Kuramsal Çerçeve.....	6
Eğitim. ....	6
Öğretim.....	8
Eğitim programı.....	9
Hedefler (Kazanımlar).....	9
İçerik.....	9
Öğrenme yaşantıları (Eğitim durumları). ....	10



Değerlendirme etkinlikleri.....	10
Öğretim programı. ....	11
Ders programı. ....	11
Türkçe öğretimi. ....	12
Anlatma yöntemi. ....	14
Soru-cevap yöntemi.....	14
Tümevarım ve tümdengelim yöntemleri. ....	14
Dramatizasyon (Oyunlaştırma) yöntemi. ....	15
Tartışma yöntemi.....	15
Gösteri yöntemi. ....	16
Çözümleme ve birleşim/bireşim yöntemi.....	16
Türkçe öğretiminde dil becerileri. ....	17
Dinleme/izleme beceri alanı. ....	17
Aktif dinleme.....	19
Stratejik dinleme.....	20
Diyalog ve sunuya dayalı dinleme.....	20
Amaçlı dinleme. ....	20
2017 Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan dinleme/izleme kazanımları. ....	20
Okuma beceri alanı. ....	22
Sesli okuma. ....	24
Sessiz okuma. ....	24
Paylaşarak okuma.....	25
Eleştirel okuma.....	25
Amaçsız okuma. ....	25
Tekrarlı okuma. ....	25
2017 Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan dinleme/izleme kazanımları. ....	26
Konuşma öğrenme alanı. ....	30
Hikâye anlatımı. ....	30
Sınıf içi konuşmalar.....	30
Pantomim.....	31
Drama. ....	31
Sözel raporlar.....	31
2017 Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan konuşma kazanımları. ....	31
Yazma öğrenme alanı. ....	32
Bakarak yazma. ....	32

Dikte.....	33
Serbest yazma alışmaları.....	33
2017 Türkçe ğretim Programı'nda yer alan yazma kazanımları.....	33
2017 Türkçe ğretim Programı'nın genel ve özel amaçları.....	36
Türkiye'de Türkçe ğretim Programı'nın tarihçesi.....	37
1924 Türkçe ğretim Programı.....	40
1926 Türkçe ğretim Programı.....	41
1929 Türkçe ğretim Programı.....	42
1936 Türkçe ğretim Programı.....	42
1948 Türkçe ğretim Programı.....	42
1968 Türkçe ğretim Programı.....	42
1981 Türkçe ğretim Programı.....	43
2005 Türkçe ğretim Programı.....	43
2015 Türkçe ğretim Programı.....	46
2017 Türkçe ğretim Programı.....	48
2015 Türkçe ğretim Programı'ndan 2017 Türkçe ğretim Programı'na geçilirken programda yapılan değişiklikler.....	50
Programın yapısındaki değişiklikler.....	50
ğrenme alanlarında yapılan değişiklikler.....	53
Kazanım ve açıklamalarda yapılan değişiklikler.....	54
İlgili Araştırmalar.....	54
<b>ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....</b>	<b>60</b>
Yöntem.....	<b>60</b>
Araştırmanın Modeli.....	60
Araştırmanın Evreni ve rneklemi.....	60
Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması.....	62
Araştırma Verilerinin Analizi.....	62
<b>DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....</b>	<b>64</b>
Bulgular ve Yorumlar.....	<b>64</b>
Sınıf ğretmenlerinin Kişisel Bilgilerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	64
Cinsiyet ve mesleki hizmet sürelerine ilişkin bulgular ve yorumlar.....	64
Cinsiyet ve eğitim türlerine yönelik bulgular ve yorumlar.....	64

Cinsiyet ve görev yapılan yerleşim birimlerine yönelik bulgular ve yorumlar.....	65
Türkçe Öğretim Programı'nın Kazanım Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	66
Türkçe Öğretim Programı'nın İçerik Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	70
<b>BEŞİNCİ BÖLÜM.....</b>	<b>75</b>
Sonuç, Tartışma ve Öneriler.....	<b>75</b>
Sonuç.....	75
Tartışma.....	76
İlköğretim Türkçe Öğretim Programı'nın kazanımlarına yönelik sonuçların tartışılması. .....	76
İlköğretim Türkçe Öğretim Programı'nın içeriğine yönelik bulguların tartışılması. ....	81
Öneriler.....	83
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>88</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>95</b>
<b>ÖZ GEÇMİŞ.....</b>	<b>101</b>

## TABLULAR DİZİNİ

Tablo 1. <i>Dinleme/İzleme Beceri Alanı Kazanım Sayıları</i> .....	21
Tablo 2. <i>1. Sınıf Dinleme/İzleme Öğrenme Alanı Kazanımları</i> .....	21
Tablo 3. <i>2. Sınıf Dinleme/İzleme Öğrenme Alanı Kazanımları</i> .....	21
Tablo 4. <i>3. ve 4. Sınıf Dinleme/İzleme Öğrenme Alanı Kazanımları</i> .....	22
Tablo 5. <i>Okuma Beceri Alanı Kazanım Sayıları</i> .....	26
Tablo 6. <i>1. Sınıf Okuma Öğrenme Alanı Kazanımları</i> .....	26
Tablo 7. <i>2. Sınıf Okuma Öğrenme Alanı Kazanımları</i> .....	27
Tablo 8. <i>3. Sınıf Okuma Öğrenme Alanı Kazanımları</i> .....	27
Tablo 9. <i>4. Sınıf Okuma Öğrenme Alanı Kazanımları</i> .....	28
Tablo 10. <i>Konuşma Beceri Alanı Kazanım Sayıları</i> .....	31
Tablo 11. <i>1. ve 2. Sınıflar Konuşma Öğrenme Alanı Kazanımları</i> .....	31
Tablo 12. <i>3. ve 4. Sınıf Konuşma Öğrenme Alanı Kazanımları</i> .....	32
Tablo 13. <i>Yazma Öğrenme Alanı Kazanım Sayıları</i> .....	33
Tablo 14. <i>1. Sınıf Yazma Öğrenme Alanı Kazanımları</i> .....	34
Tablo 15. <i>2. Sınıf Yazma Öğrenme Alanı Kazanımları</i> .....	34
Tablo 16. <i>2. Sınıf Yazma Öğrenme Alanı Kazanımları</i> .....	35
Tablo 17. <i>4. Sınıf Yazma Öğrenme Alanı Kazanımları</i> .....	36
Tablo 18. <i>1924 Türkçe Öğretim Programı 'nda Bulunan Dersler ve Ders Saatleri</i> .....	40
Tablo 19. <i>2005 Türkçe Öğretim Programı İlk Okuma Yazma Ses Grupları</i> .....	45
Tablo 20. <i>2005 Türkçe Öğretim Programı 'nda Öğrenme Alanlarına Yönelik Kazanımlar</i> ....	45
Tablo 21. <i>2005 ve 2015 Türkçe Öğretim Programlarının Kazanım Sayıları</i> .....	46
Tablo 22. <i>2015 Türkçe Öğretim Programı İlk Okuma Yazma Harf Grupları</i> .....	47
Tablo 23. <i>2015 ve 2017 Türkçe Öğretim Programları 'ndaki Harf Grupları</i> .....	50
Tablo 24. <i>2015 ve 2017Türkçe Öğretim Programı 'ndaki Zorunlu ve Seçmeli Temalar</i> .....	51
Tablo 25. <i>2017 Türkçe Öğretim Programı 'nda Yer Alan Değerler</i> .....	52
Tablo 26. <i>2015ve 2017 Türkçe Öğretim Programı 'nda Yer Alan Kazanım Sayıları</i> .....	54

Tablo 27. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Kişisel Bilgileri.....	61
Tablo 28. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet ve Hizmet Süresi.....	64
Tablo 29. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet ve Aldıkları Eğitim Türü .....	65
Tablo 30. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet ve Görev Yaptıkları Yerleşim Yeri .....	65
Tablo 31. Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Öğretim Programının Kazanım Boyutuna Yönelik Görüşleri.....	66
Tablo 32. Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Öğretim Programının İçeriğine Yönelik Görüşleri..	70



## ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Kültür ve eğitim ilişkisi. ....	6
Şekil 2. Eğitim ve öğretim ilişkisi.....	8
Şekil 3. Eğitim programının 4 temel ögesi. ....	10
Şekil 4. Eğitimdeki programlar arasındaki ilişki. ....	12
Şekil 5. Dil öğrenme aşamaları.....	17
Şekil 6. Dinleme türleri.....	19
Şekil 7. Araştırmanın evreni ve örneklemi .....	61



## KISALTMALAR

- Akt.** : Aktaran  
**MEB** : Milli Eğitim Bakanlığı  
**TTK** : Talim Terbiye Kurulu



# BİRİNCİ BÖLÜM

## Giriş

Bu bölümde araştırmanın; konusu ve problemi, amacı, önemi ve gerekçeleri, sınırlılıkları, varsayımları, terim ve tanımları açıklanmaya çalışılmıştır.

### Araştırmanın Konusu

Eğitim, birçok ögenin bir araya gelerek oluşturduğu bir sistemdir. Korkmaz'a (2006) göre eğitim sistemini oluşturan temel öğelerden biri de öğretim programlarıdır. Öğretim sürecine kimler katılacak, neleri öğrenecekler, nasıl öğrenecekler ve ne zaman öğrenecekler sorularına cevap arar. Bu sebeple eğitimde yenilikler öğretim programları üzerinden yapılmaktadır.

Hjalmarson öğretim programlarının zaman ilerledikçe, yaşam şartları değiştikçe, istekler ve ihtiyaçlar değiştikçe bozulmaya uğradığını ve işlevini yerine getirememeye başladığını belirtir. Bozulmalar sonucunda program sahip olduğu stratejilerle birlikte öğrenci, öğretmen, okul ve içinde bulunulan toplumun istek ve ihtiyaçlarına göre değişir (Akt. Bağcıoğlu, 2019). Bu değişimler ülkede Cumhuriyet'ten sonra birçok kez tekrarlanmıştır. Programların, içeriklerinde yapılan ufak tefek değişikliklerin yanı sıra öğretim programlarının tamamının da değiştiği görülmüştür. Eğitim sisteminin dayandığı davranışçı yaklaşımdan yapısalcı yaklaşıma geçiş de öğretim programlarının köklü bir değişime uğramasının sebeplerinden bir tanesidir.

Toplumun istek ve ihtiyaçlarına göre sürekli güncellenen ve değiştirilen programlardan biri de Türkçe Öğretim Programı'dır. Türkçe Dersi Öğretim Programı, öğrencilerin kendilerini bireysel ve sosyal yönden geliştirmeleri için güncel yaşama uygun olarak düzenlenmiştir. Öğrenciler hayatları boyunca dinleme/izleme, okuma ve yazma ile ilgili becerilere ihtiyaç duyarlar. Bu becerileri kullanarak etkili iletişim kurmalarını sağlamak amaçlanarak programda değişikliklere gidilmiştir. Türkçe Öğretim Programı, öğrencilerin Türkçe sevgisiyle istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı kazanmalarını ister. Bu sebeple Türkçe Öğretim Programı bilgi, beceri ve değerleri içeren bir bütünlük içinde yapılandırılmıştır (MEB, 2017).

Mevcut araştırmada, gerçekleştirilen bu değişiklikler sonucu ortaya çıkan yeni öğretim programlarından biri olan 2017 Türkçe Öğretim Programı hakkındaki sınıf öğretmenleri görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır.



## Araştırmanın Problem Durumu

İnsan hayatında bazı şeyler zamanla değişime uğrar. İnsanın görüntüsü, düşünceleri, yaşam tarzı ve benzeri birçok şey dönemin şartlarına göre sürekli bir değişim içerisinde. Ünlü düşünür Herakleitos'un da söylediği gibi değişmeyen tek şey değişimin kendisidir. Son dönemlerde özellikle teknolojinin ilerlemesi insan yaşamındaki değişimlerin oldukça hızlanmasına sebep olmuştur. Günlük yaşamdaki bu değişimler en çok da eğitim ve öğretimi etkilemiştir. Öğrencilerin öğrenecekleri konulardan tutun da nasıl öğreneceklerine kadar birçok konu yeniden şekillenmiştir. Eğitimde yapılan değişiklikler en başta öğretim programlarını etkilemiştir. Tarihte özellikle Cumhuriyet'ten sonra eğitime verilen önemin artmasıyla öğretim programları da bu öneme göre hazırlanmıştır. Sürekli değişime uğrayan öğretim programları son olarak 2017 yılında güncellenmiştir.

2017 yılında ilkököl, ortaokul, lise, imam hatip ortaokulu ve imam hatip lisesi düzeyinde kullanılmak üzere 51 öğretim programı değiştirilmiştir (MEB, 2017a). Öğrencilerin eğitimlerinin başlangıcı olan ilkököl seviyesinde okuma yazma ve ana dil eğitimi aldıkları Türkçe Dersi Öğretim Programı da değiştirilen programlardan birisidir.

Öğretim programlarında yapılan değişikliklerin programın kullanıcıları olan öğretmenler tarafından takip edilmesi gerekmektedir. Bu da yenilenen programlar ile ilgili yapılan çalışmalara bağlıdır. 2017 Türkçe Öğretim Programı ile ilgili literatür incelendiğinde program ile ilgili yeterli sayıda çalışma (Avcı, 2018; Bıçak, & Alver, 2018; Bilgin, 2018; Söylemez, 2018; Bağcıoğlu, 2019; Demirhan Bal, 2019; Deniz, Tarakçı, & Karagöl, 2019; Kıbrıs, 2019 ) bulunmadığı fark edilmiştir. Yapılan çalışmalarda ise 2017 yılında değiştirilen 2018-2019 eğitim öğretim yılında tüm sınıflarda uygulamaya konulan Türkçe Öğretim Programı'na yönelik; dinleme/izleme kazanımları, programa göre Türkçe dersi öğretimi, kazanımlara göre ders kitapları, eski program ile yeni programın karşılaştırılması, üst düzey düşünme becerileri, yazma öğretimi yöntem ve teknikleri vb. konular işlenmiştir.

Konu ile ilgili yapılan çalışmaların 2017 Türkçe Öğretim Programı hakkındaki bilgileri aktarmada eksik yanlarının olduğu düşünülmektedir. Bu sebeple yürütülen araştırmada Türkçe Öğretim Programı'nın; amaçları, dil becerileri, kazanımları ve içeriği konusunda sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin alınması bir ihtiyaç olarak görülmüştür. Bildirilen görüşler doğrultusunda 2017 Türkçe Öğretim Programı ile ilgili olumlu durumlar belirlenmiştir. Ortaya çıkan olumsuz durumların ise giderilmesi için yapılması gereken düzeltmeler sıralanmaya çalışılmıştır. Bu sebeple araştırmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın temel problem cümlesi aşağıdaki gibi yazılmıştır.

### **Araştırmanın temel problem cümlesi.**

“2017 Türkçe Öğretim Programı’nda yapılan değişikliklere yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri nasıldır?”

### **Alt problemler.**

1. Türkçe Öğretim Programı’nın kazanımlarına yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri nasıldır?

2. Türkçe Öğretim Programı’nın içeriğine yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri nasıldır?

### **Araştırmanın Amacı**

Araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin 2017 Türkçe Öğretim Programı hakkındaki görüşlerini incelemektir. Bu sebeple programın kazanım ve içerik boyutları hakkında sınıf öğretmenlerinin görüşleri alınmıştır. Diğer taraftan elde edilen bulgular konu ile ilgili çalışma yapan araştırmacıların elde ettikleri sonuçlar ile karşılaştırarak tartışılmıştır.

Çalışmanın ana çerçevesi oluşturulurken ilk olarak kavramsal bir alt yapı oluşturulmuş ve konu ile ilgili literatür taraması yapılmıştır. Problem durumu ile ilgili yapılan araştırmalar ve bu araştırmaların sonuçları çalışmada elde edilen veriler ile ilişkilendirilmiştir. Bu ilişkilendirme ile sınıf öğretmenlerinin 2017 Türkçe Öğretim Programı’nın kazanımlarına ve içeriğine yönelik görüşlerine cevap aranmıştır.

### **Araştırmanın Önemi ve Gereksesi**

Okullarda hem diğer derslere hem de anadilin doğru öğretimine kaynaklık ettiği için Türkçe dersleri oldukça önemlidir. Türkçe derslerinin amaçlarına bakıldığında;

- Öğrencilerin anlama ve anlatma yeteneği ile dilbilgisi ve yazı gücünü geliştirmek,
- Öğrencilere okuma, dinleme alışkanlığı ve okuma zevkini vermek,
- Öğrencilerin günlük yaşamlarında kullandıkları kelime hazinelerini zenginleştirmek,
- Türkçeyi doğru ve etkili bir biçimde kullanma becerisi kazandırmak,
- Dilimizi sevdirmek şeklinde sıralanabilir. Türkçeyi etkili ve doğru kullanma başta

okul hayatı olmak üzere tüm iş hayatı ve günlük hayat boyunca öğrenmenin temelidir. Bu sebeplerle ilkokullarda Türkçe dersinin önemli bir yeri vardır (Öz, 2006, s. 74).

Ülkemizde son iki yıldır yapılan LGS (Lise Giriş Sınavı) sonuçlarına bakıldığında eğitim, çalışma ve günlük hayatımızın temeli olarak görülen Türkçe dersi konusunda eksiklikler göze çarpmaktadır. 2018 LGS'ye bakıldığında sınava 971.657 öğrenci katılmıştır. Yapılan sınav sonucunda Türkçe dersi ortalamasının 20 soru üzerinden 16.48 olduğu görülmektedir (Şensoy, Tanberkan, Suna, Eroğlu, & Altun, 2018). 2019 LGS'de ise sınava katılan öğrenci sayısı artarak 1.029.555 kişi olmuştur. Ancak Türkçe dersi ortalaması azalarak 11,75 olarak belirlenmiştir (Şensoy vd., 2019).

Sınavlar sonucu ortaya çıkan bu ortalamalar göz önünde bulundurulduğunda Türkçe dersi öğretiminde birtakım eksiklikler olduğu anlaşılmaktadır. Yenilenen Türkçe Öğretim Programı 2017-2018 eğitim öğretim yılında "1., 5. ve 9." sınıflarda uygulamaya konulmuştur. 2018-2019 eğitim öğretim yılında ise tüm sınıflar düzeyinde kullanılmaya başlanmıştır. Yenilenen Türkçe Öğretim Programı'ndaki değişikliklerin belirlenmesi ve uygulama sonucu ortaya çıkan aksaklıklara çözüm üretilmesi önemli bir unsur olacaktır. Bu bağlamda araştırmada sınıf öğretmenlerinin görüşlerine başvurmak önemli bir literatür ortaya koyacağından araştırmanın önemini arttıracaktır. Elde edilen veriler 2017-2018 Türkçe Öğretim Programı'nın işlerliğinin sahadaki yansımalarını mevcut araştırma sayesinde ortaya koyacaktır.

### **Sınırlılıkları**

Araştırma ile ilgili veri elde etmek için yapılan bu çalışmada aşağıdaki sınırlılıklar göz önünde bulundurulmuştur.

- Çalışma Erzurum'un Aşkale, İspir, Köprüköy, Oltu, Yakutiye ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin görüşleri ile sınırlandırılmıştır.
- Araştırmanın içeriği veri toplama aracına verilen cevaplar ile sınırlıdır.
- Araştırmanın ortaya koyduğu sonuçlar araştırmanın yapıldığı 2017-2018 eğitim öğretim yılı için dikkate alınmıştır.

### **Varsayımlar**

- Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin veri toplama aracına gerçek düşüncelerini yansıttığı varsayılmıştır.
- Araştırmaya katılan 271 sınıf öğretmenin konu hakkındaki görüşlerinin geneli yansıttığı varsayılmıştır.

## Terim ve Tanımlar

**Eğitim:** Belirli amaçlar doğrultusunda insan yetiştirmek; insanlara bilgi, beceri ve tutum kazandırma süreci olarak tanımlanır (Tanrıöğen, 2007, s. 13).

**Eğitim Programı:** Bir milletin kültürünü meydan getiren temel unsurları dikkate alarak toplumdaki sosyal bağları düzenleyen, bunları gelecek nesillere aktaran, muhatap kitlelere kazandırılması gereken davranışları gösteren hedefler dizisidir (Calp, 2010, s. 2).

**İçerik:** Öğrenilmesi gereken bilgi, beceri, tutum ve değerlerdir (Kemertaş, 2003, s. 20).

**Kazanımlar:** Öğrenme süreci içerisinde planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar sayesinde öğrencilerde görülmesi beklenen bilgi, beceri, tutum ve değerlerdir (Öz, 2006, s. 54).

**Öğretim:** Öğrenmenin gerçekleşmesi ve bireyde istenen davranışların gelişmesi için uygulanan süreçlerin tümüdür (Varış, 1998, s. 11).

**Öğretim Programı:** Eğitim programında gösterilen hedeflerin gerçekleşebilmesi için gerekli olan öğretmen, konular, fiziki imkânlar, ders malzemeleri gibi unsurları kapsayan bir bütündür (Calp, 2010, s. 2).

**Program:** Ulaşılabilecek hedefleri, bu hedeflere ulaşabilmek için tercih edilecek ve belli prensiplere göre düzenlenecek içeriği/öğrenme durumlarını, uygulanacak metodu, kitap, araç, teçhizat ve hedeflere ne dereceye kadar ulaşıldığını belirten değerlendirme ölçütleridir (Calp, 2010, s. 1).

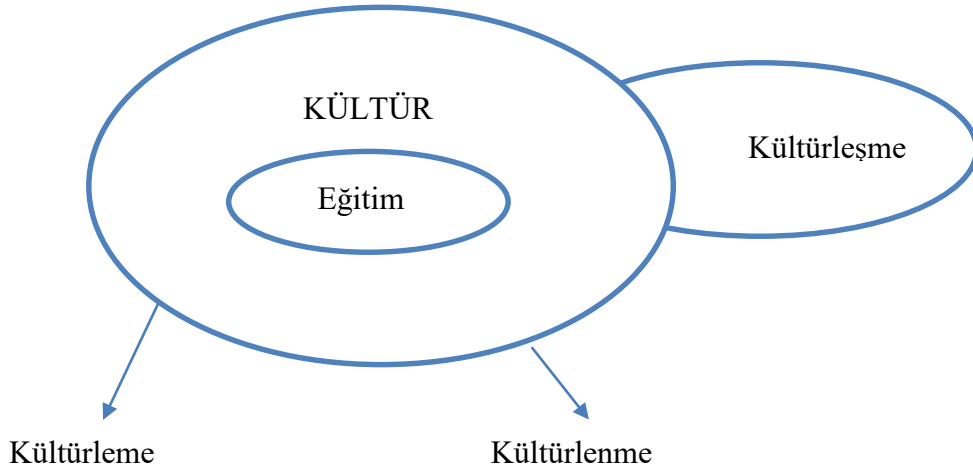
## İKİNCİ BÖLÜM

### Kuramsal Çerçeve Ve İlgili Araştırmalar

#### Kuramsal Çerçeve

##### Eğitim.

Eğitim bir toplumun kültürü ile şekillenir. Bu sebeple eğitim ve kültür kavramları birbirinden ayrı düşünülemez. Bundan dolayıdır ki eğitim konusuna geçilmeden kültür kavramına bakılmalıdır. Kültür, Büyük Türkçe Sözlüğü'nde (2009) “Tarihî, toplumsal gelişme süreci içinde yaratılan bütün maddî ve manevî değerler ile bunları yaratmada, sonraki nesillere iletmede kullanılan, insanın doğal ve toplumsal çevresine egemenliğinin ölçüsünü gösteren araçların bütünü, hars, ekin.” olarak tanımlanmaktadır. Kültürün tanımında yer alan gelecek nesillere aktarma kısmı eğitimin çıkış noktasıdır. Kültürün gelecek nesillere aktarımında kültürlenme, kültürleşme ve kültürlenme ifadeleri önem kazanmaktadır. Kişinin toplumdan etkilenecek kazandığı davranışlara kültürlenme denilmektedir. Bireylerin etkileşimi sonucu oluşan davranış ve bilgi alışverişi kültürleşme olarak ifade edilir. Son olarak ise kişinin çevresine kazandırdığı değerlere kültürlenme denir (Görgeç, 2017). Bu üç kavramdan kültürlenme temel olarak kültürün eğitim ile olan ilişkisini göstermektedir. Eğitim, kültür, kültürlenme, kültürleşme ve kültürlenme kavramlarının ilişkisi Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. Kültür ve eğitim ilişkisi.

Şekil 1 incelendiğinde Demirel ve Kaya'nın (2006) eğitimin kültür içerisinde bulunduğunu ifade ettiği görülmektedir. Kültürleşme, kültürlenme ve kültürlenme kavramlarının ise kültür ve eğitim arasındaki ilişkisi şekildeki gibidir. Kültürlenme ile bireylere

davranış kazandırma işlemi eğitimin temelini oluşturmaktadır. Eğitim tüm insanları kapsar. Doğumdan ölüme kadar insanın toplumla etkileşimde bulunduğu hayatın bütün aşamalarında yer alır. Bu nedenle eğitim tüm çağlar boyu insanların dikkatini çeken bir konu olmuştur. Dolayısıyla eğitim çok farklı kişiler ve çevreler tarafından farklı boyut ve bakış açılarıyla tanımlanmıştır. Eğitimin birçok farklı boyutu vardır. Bu boyutlar; psikolojik, felsefi, kültürel, sosyolojik, tarihi, ekonomik, sanatsal, güncel, siyasi ve antropolojik olarak sıralanabilir. Bu boyutlara ilişkin yapılan bazı eğitim tanımları aşağıdaki gibidir;

- Eğitim, bireyde davranış değiştirme sürecidir (Psikolojik tanım).
- Eğitim, bireyin toplum koşullarını, inançlarını ve yaşam işleyişini kazanmasında etkili tüm sosyal süreçlerdir (Sosyolojik tanım).
- Eğitim, kişinin sosyal ve fiziksel dünyasında gerçekleşen olay ve olgulara anlamlı, sistematik ve eleştirel yaklaşmasını sağlayan süreçtir (Felsefi tanım) (Tanrıöğen, 2007).

Bir başka eğitim tanımı ise Erden'in (1998) eğitim, bireyin tüm yaşamı boyunca devam eden bir süreçtir tanımıdır. Bu süreçte bireyler bilgi ve beceri kazanırlar. Kazandıkları bilgi ve beceriler ile toplumda bir yer edinirler. Varış'a (1998) göre eğitim, kişinin tüm hayatı süresince devam eder ve okul içinde ve dışında fark etmeksizin elde ettiği tüm deneyimlerdir. Ertürk'e (1982) göre ise eğitim, bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik yönde değişme meydana getirme sürecidir. Toplumun var olma ve devamlılığını sağlama konularında temel dayanağı olan eğitimin bu kadar önemli olması görüldüğü gibi birçok tanım yapılmasına sebebiyet vermiştir. Yapılan tanımlamalara bakıldığında eğitimin temel dayanaklarının süreç, beceri kazanma ve davranış değiştirme kavramları olduğu görülmektedir.

Ayrıca eğitim, toplumun en küçük yapı taşı olan aileden başlar ve resmi eğitim kurumlarında planlı bir şekilde devam ettirilir. Eğitimin önemli boyutlarından biri de planlı bir şekilde sürdürülmesidir. Bireylere davranışlar önceden belirlenmiş amaçlar doğrultusunda kazandırılmaktadır. Bu kazanımın sebebi ise toplumsal yaşamın sağlıklı bir şekilde ilerlemesini sağlamaktır. Eğitimin bir başka boyutu ise nitelikli iş gücü sağlamaktır. Toplumların kalkınmasını ve ilerlemesini sağlayan etkenlerden biri de hiç şüphesiz nitelikli iş gücüdür (Şimşek, 2010).

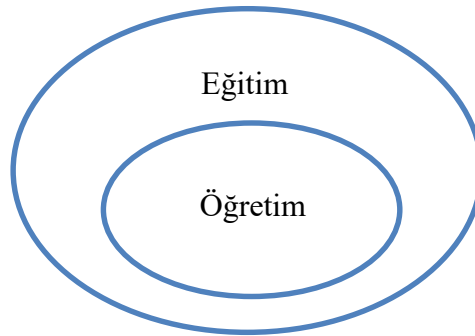
Toplumun ilerlemesini ve bilgi toplumuna geçişi sağlayacak en önemli etken bilgiye yatırım yapmaktır. Bu nedenle gelişimlerini henüz tamamlamamış toplumların yapmaları gereken insan kaynaklarına ve altyapıya yatırım yapmaktır. Nitelikli iş gücü yetiştirmek ve gelişimi yakalayabilmek için bireylere "hayat boyu öğrenme" yi temele alan bir yaklaşımla eğitim verilmelidir. Eğitimin kendinden beklenen bu fonksiyonları şu şekilde listelenebilir.

- Toplumdaki her çocuk eğitim sistemi içerisinde sokularak gelişimi desteklenmelidir.
- Çocuğun okul aracılığıyla topluma uyumu sağlanmalı ve bu sayede eğitimin demokrasi ile ilişkisi kurulmalıdır.
- Ekonomik sistemin talepleri ile eğitim sisteminin arzı uyumlu hale getirilmelidir.
- Toplumda dikey hareketliliği sağlamak için eğitim, fırsat eşitliği olarak kullanılmalıdır (Öz, 2006).

### **Öğretim.**

Eğitim ve öğretim kelimeleri genellikle birbirlerinin yerine kullanılan ve birbiri ile karıştırılan kelimelerdir. Kişinin yaşamı boyunca süren işleyişler eğitimi oluştururken, okulda planlı programlı olarak yürütülen davranış edindirme süreci ise öğretimi oluşturur. Bu planlı süreci okullarda yürütecek olan kişiler öğretmenlerdir. Öğretmenin bu süreci tam anlamıyla başarıya ulaştırabilmesi için öğretimi gerçekleştireceği alanlara hâkim olmalıdır (Varış, 1998). Eğitim, doğumdan ölüme kadar sürerken öğretim okul ve benzeri kurumlarda yapılan sınırlı konularda ve sınırlı sürelerde yapılan bir aktarımdır.

Öğretim kavramı eğitime nazaran daha dar kapsamlıdır. Eğitim, öğretimi kapsayan özelliktedir. Öğretim iki yönlü bir sürece sahiptir. Bu iki süreç öğrenme ve öğretmedir. Öğretim formal eğitim kurumları içerisinde planlı ve programlı bir şekilde gerçekleştirilir. Öğretimdeki etkinliklerde kime, neyi, niçin ve nasıl öğretileceği önceden planlanır (Tanrıoğan, 2007). Eğitim ve öğretim arasındaki ilişki Şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil 2. Eğitim ve öğretim ilişkisi.

Şekil 2’den de anlaşılacağı üzere eğitim öğretimi içerisinde barındıran bir kavramdır. Öğrenmeye genel olarak bakıldığında ise öğrenme ve öğretmenin öğretim kavramının temel iki adımı olduğu anlaşılmaktadır. Günlük hayatta yaptığımız hemen hemen her şey öğrenme ürünüdür. Fidan (1986) öğrenmenin bilgi, beceri, tutum ve değer kazanma yolu olduğunu ifade eder. Öğrenme kavramının eğitimdeki kuramlara göre farklı tanımlara sahip olduğu görülmektedir. 2005-2006 yıllarına kadar Türk eğitiminin dayanağı olan davranışçı kurama göre öğrenme, davranışı ortaya çıkaran uyarıcıları inceleyerek açıklamaktır (Erden, & Akman,

2008). Bilişsel öğrenme kuramına göre öğrenme, uyarıları anlamlandırma olarak tanımlanmaktadır (Erden, 2007). Son olarak yapılandırmacı kurama bakıldığında Piaget'ye göre öğrenme, kişinin çevre ile etkileşimi sonucu zihinlerinde gerçekleşen değişiklikler olarak tanımlanmıştır (Akt. Karadağ, Deniz, Korkmaz, & Deniz, 2008). Öğretimde gerçekleştirilmek istenen öğrenmeleri sağlamak için öğretme kavramı devreye girmektedir. Öğretme, Ertürk (1982) tarafından öğrenmeyi planlama ve gerçekleştirme olarak tanımlanır. Sonuç olarak bakıldığında öğretimin gerçekleşebilmesi için öğrenme faaliyetlerinin öğretim yapacak kişiler tarafından düzenlenerek sunulması gerekmektedir.

### **Eğitim programı.**

1739 Milli Eğitim Temel Kanunu'nda belirtilen amaçlar ışığında okul içinde ve dışında yapılacak etkinliklerin ve öğretilecek konuların tümünün planlanması olarak tanımlanır eğitim programı (Küçükahmet, 1997). Geniş kapsamlı bir planlama olan eğitim programı eğitim ve öğretimi içerisinde bulundurur. Bu sebeple eğitim veren tüm kurumlar resmi makamlarca hazırlanmış eğitim programlarını kullanmak zorundadırlar (Yüksel, 2002). Eğitim programı, Demirel (2004)'e göre ise okul içinde ve okul dışında gerçekleştirilen tüm etkinlikler olarak ifade edilir. Kişilere öğrenme yaşantıları sunan sistematik bir süreçtir.

Eğitim programı ile ilgili tanımlamalara bakıldığında planlama ve yapılan etkinlikler yani öğrenme yaşantıları kavramının üzerinde durulduğu görülür. Öğrencileri belirli bir süre içerisinde yetiştirmeyi amaçlayan planlanmış eğitim durumlarının tamamını kapsayan eğitim programlarının dört ana unsuru vardır. Bu unsurlar; hedefler (kazanımlar), içerik, öğrenme yaşantıları (eğitim durumları) ve değerlendirme etkinlikleridir (Calp, 2010).

### ***Hedefler (Kazanımlar).***

Eğitim kurumlarının öğrencilerde amaçladıkları davranış değişikliklerinin standardını hedefler belirler. Öğretilmesi amaçlanan davranışlar istendik davranışlar olmalıdır. Kazandırılmak istenen davranışlar çok çeşitli ve geniş kapsamlı olmalarına rağmen eğitime ayrılan süre kısıtlı olduğunda kazanımlar belirlenirken önem sırasına dikkat edilmelidir. Hedefler eğitilecek kişinin kazanması gereken davranışları ifade eder. Programların hedefler boyutunda “niçin” sorusuna cevap aranır (Demirel, & Kaya, 2006).

### ***İçerik.***

Öğrencilere hedeflerin kazandırılması için düzenlenen bilgiler programın içeriğini oluşturur. Eğitim programının içeriğini oluşturmaya yarayan temel soru “neler öğretilecek” şeklinde sorulur. İçerik ve hedefler oluşturulduktan sonra hedef ve içerik arasındaki ilişki tablolaştırılır. Oluşturulan tablo belirtke tablosu olarak adlandırılır. Belirtke tablosu içerik ve



hedeflerin öğrenme yaşantıları ve ölçme değerlendirme etkinliklerinin düzenlenmesinde kullanılmaktadır (Görgeç, 2017).

### ***Öğrenme yaşantıları (Eğitim durumları).***

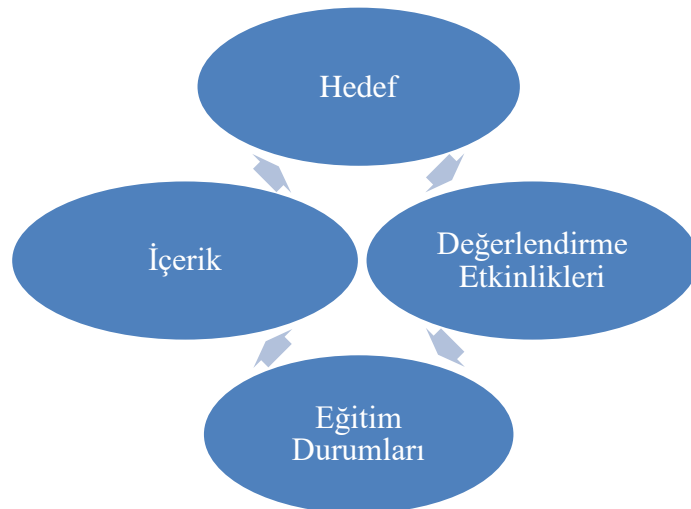
Belirlenen kazanımların öğrencilere kazandırılması için gerekli olan yaşantıların tümüdür. Öğrenme yaşantılarının oluşturmanın amacı öğrencilere yeterli öğrenme düzeyine ulaştırmaktır. Öğrenme yaşantıları kendinden önceki davranışın yaşantı durumuna bağlı ve kendinden sonraki öğrenme yaşantısının hazırlayıcısı durumunda olmalıdır (Calp, 2010). Öğrenme yaşantılarında amaç hedef kazanımların öğrencilere en iyi yolla verilmesidir. Ulaşılan hedeflerin kalıcılığı da önemli bir diğer unsur olarak karşımıza çıkmaktadır.

### ***Değerlendirme etkinlikleri.***

Değerlendirme etkinlikleri programın son basamağıdır. Eğitim programında yer alan hedeflerin sahip olduğu içeriklerin hangi öğrenme yaşantıları ile öğrencilere ne kadar kazandırıldığı ile ilgilidir. Demirel'in (1999a) de ifade ettiği gibi değerlendirme etkinlikleri eğitim programları için kalite kontrolü olarak tanımlanır. Değerlendirme etkinliği öğretim programlarında;

- Öğrencilerin istenenlere ne oranda ulaştığını,
- Öğretmenlerin oluşturduğu öğrenme yaşantılarının etkililik derecesini,
- İstenen amaçlara ulaşmak için kurulan strateji, yöntem ve teknikleri içinde bulunduran eğitim programlarının ne kadar etkili olduğunu belirlemeye çalışmaktadır (Calp, 2010).

Eğitim programının 4 adımı ve aralarındaki ilişki Şekil 3'te gösterilmiştir.



Şekil 3. Eğitim programının 4 temel ögesi.

Şekil 3'te de görüleceği üzere eğitim programının 4 ögesi arasındaki ilişki sürekli tekrar etmektedir. Tablo programda belirlenen hedefler doğrultusunda içeriği hazırlandığını göstermektedir. Bu içeriğin öğrenciye kazandırılırken ortaya çıkan yaşantılar bir diğer adıyla

eğitim durumları oluşur. Son olarak da tüm bu durumların değerlendirilmesi ile süreç tamamlanmaktadır. Her hedef için bu süreç yine aynı Şekilde devam etmektedir.

### **Öğretim programı.**

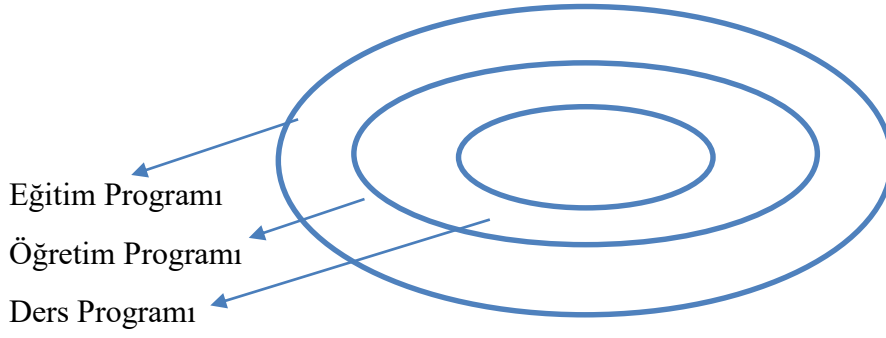
Öğretim programı; bir ders ile ilgili öğrenme öğretme sürecinde nelerin, niye ve ne Şekilde yer alacağını gösteren bir kılavuz veya bir proje planıdır. Bir dersin ğretim programında, derste öğrencilere kazandırılacak davranışlar yer alır. Programda yer alan bu davranışlara benzer davranışların birlikte veya ayrı olarak hangi etkinliklerle öğretileceği ele alınır. Programlar hazırlanırken benzer davranışlar birlikte ve aynı etkinlikler içinde gruplanır. Yapılan gruplama aynı zamanda programda zamanı tasarruflu kullanabilmeyi kolaylaştırır. Bu da programa ekonomiklik özelliği kazandırır (zelik, 2009). Öğretim programı, eğitim programındaki hedeflerin kazandırılabilmesi için gerekli olan; ğretmen, konular, fiziki imkânlar, ders malzemeleri gibi etmenleri içeren bir bütündür (Calp, 2010). Bu bütünlük içerisindeki her elaman programın başarıya ulaşabilmesi için tam ve yeterli olmalıdır. Öğretim programının uygulama aşamasında bu elamanlarda oluşan herhangi bir eksiklik veya aksaklık dersin öğrenciler tarafından anlaşılamamasına sebep olmaktadır. Eğitim programının içerisinde yer alan ğretim programları eğitimin dersler ile ilgili olan kısmını oluşturmaktadır.

Eğitim programı bünyesinde ğretim programı en önemli unsurdur (Küçükahmet, 2007). Eğitimde programlar genelden özele doğru sıralandığında ilk basamağı eğitim programı ikinci basamağı ğretim programı ve üçüncü basamağı ise ders programı oluşturmaktadır.

### **Ders programı.**

Ders programını Kemertaş (2003) ğretim programı içerisinde ders ile ilgili etkinliklerin düzenli bir Şekilde yer almasıdır Şeklinde tanımlanırken Calp (2010) bir ders saati içerisinde kazandırılması hedeflenen davranışların bireylere nasıl kazandırılması gerektiğini öngören program olarak tanımlar. Demirel (2009) ise bir ders saati içerisinde ulaşılması planlanan hedefler olarak açıklar ders programını. Yapılan tanımlara bakıldığında derslerle ilgili yapılan planlar ve ğretim faaliyetlerin önem kazandığı görülmektedir.

Son olarak eğitim içerisinde yer alan programların aralarındaki ilişkiye bakıldığında birbirlerini kapsadıkları görülmektedir. Oluşturulan hedeflere ulaşmak için planlanan eğitim alanındaki tüm etkinlikleri eğitim programı kapsamaktadır. Öğretim programının kapsadığı alan ise herhangi bir eğitim basamağındaki farklı sınıf ve derslerde işlenecek konularla ilgili ğretim etkinlikleridir. En dar kapsamlı program olan ders programı ise bir dersin öğrenciye kazandırılması ile ilgili etkinlikleri içine alır (Demirel, 2004). Eğitim programı, ğretim programı ve ders programı arasındaki ilişki Şekil 4'te verilmiştir.



Şekil 4. Eğitimdeki programlar arasındaki ilişki.

Şekil 4'ten de anlaşılacağı üzere eğitim içerisinde en geniş alana sahip program eğitim programıdır. Okul içerisindeki ve dışındaki tüm etkinlikleri kapsar. Öğretim programı ise dersler ile ilgili öğrenme ve öğretme etkinliklerini kapsadığı için eğitim programına göre daha dar kapsamlıdır. Ders programı ise en dar kapsamlı program olarak karşımıza çıkar.

#### **Türkçe öğretimi.**

Dil, insanların anlaşılabilirliği ve yaşamlarını ortak alanlarda sürdürebilmeleri açısından önemli bir öğedir. Bireysel olarak insanların kendilerini ifade etmeleri ve sosyal alanda yer edinebilmeleri için dili doğru bir şekilde kullanabilmeleri oldukça önemlidir. Aksan'ın (2009) bahsettiği gibi dil kavramının ortaya çıkış hikâyesi eski zamanlardan itibaren araştırmacıların dikkatini çeken bir konu olmuştur. İlk dilin ne olduğu ve ne zaman ortaya çıktığı ile ilgili sorular dil bilimcilerin aklındaki temel sorular olmuştur. Yeryüzünde insanların var olmaya başladığı zaman ile en eski yazılı belgelerin tarihleri karşılaştırıldığında yazılı belgelerin daha yeni zamanlara ait oldukları görülmektedir. Yazılı dil ürünlerinin varoluştan çok daha yeni bir tarihe sahip olmalarına rağmen bu ürünler tarihin aydınlatılmasında büyük bir öneme sahiptir. Toplumların tarihlerinin günümüze ulaşmasını sağlamıştır bu yazılı ürünler. Geçmişte de günümüzde de kişiler bilgilerini aktarmada dil öğesini kullanmaktadır. İnsanların bu aktarımı doğru ve eksiksiz yapabilmesi için dil kavramına yetkin bir şekilde sahip olmaları gerekmektedir. Günümüzde kişilerin konuştukları dili öğrendikleri dersler okullarda mevcuttur. Ülkemizde bu görevi Türkçe dersleri yerine getirmektedir.

Türkçe öğretimi toplumda eski zamanlardan itibaren yapılmaktadır. Yapılan öğretimin başarılı olduğu Türk dilinin geçmişten günümüze kadar unutulmadan gelmesi ile anlaşılmaktadır. Geçmişten günümüze toplumda yaşanan iniş ve çıkışlara rağmen Türkçenin günümüze ulaşması dilin nesilden nesile doğru bir şekilde aktarıldığının öğretildiğinin göstergesidir (Yalçın, 2001). Yapılan bu dil aktarımının doğru ve düzenli bir şekilde devam ettirilebilmesi için formal olarak eğitim kurumlarında yapılması gerekmektedir.

Okullarda Türkçe dersi Öğretim Programı ile derslerde öğrencilere kazandırılması gereken bilgiler bir düzen içerisine sokulmuştur. Programda yer alan öğrenme öğretme süreçleri öğrencilerin gelişim evreleri göz önünde bulundurularak düzenlenmiştir. Dolayısıyla ölçme değerlendirme etkinlikleri de öğrencilerin seviyelerine uygun olarak şekillenmiştir. Türkçe öğretiminin amacına ulaşabilmesi için öğrencinin sürece etkin olarak katılması önemlidir (MEB, 2006). Öğrenci ve öğretmenin sürekli etkileşim içerisinde olarak öğrenme sürecine girmeleri Türkçe öğretiminin başarıya ulaşmasını sağlamaktadır. Türkçe derslerinde başarının elde edilebilmesi ve bu başarının devamlılığının sağlanabilmesi için bazı ilkelere dikkat edilmelidir (Kavcar, Oğuzkan, & Hasırcı, 2005). Bu ilkeler;

- Dil öğretimi, öğrencilerin doğal ortamlarında yapılmalıdır. Okul, aile ve yakın çevre kullanılarak dil öğretimi gerçekleştirilmelidir.
- Öğrencinin kendi dilinden yararlanılarak öğretim yapılmalıdır. Dil öğretimi yapılacak öğrencinin günlük yaşamda dili kullanma yetisi ve çevreden dolayı kazandığı dil özellikleri incelenerek öğretime başlanmalıdır.
- Türkçe öğretimi yapılırken Türkçe dersi öğrenciye öğretilen diğer derslerle ilişkilendirilmelidir. Öğrencilerin Türkçede öğrendiklerini diğer derslerde pekiştirici etkinliklere başvurulmalıdır.
- Türkçe dersi içerisinde yer alan öğretim alanlarıyla ilgili yapılan etkinlikler arasında kuvvetli bir ilişki bulunmalıdır.
- Öğretim yapılırken materyal kullanımına özen gösterilmelidir. Kullanılacak materyaller ilgi çekici niteliklere sahip olmalıdır.

Türkçe eğitimi ve öğretimi öğretilecek bilgilerin öğrencilere aktarılmasından ziyade öğrencilere beceri kazandırma etkinliğidir. Bu sebeple Türkçe öğretiminde kullanılacak yöntemler bilgi aktarmaktan çok beceri kazandırıcı olmalıdır. Türkçe öğretiminin başarıya ulaşabilmesi için kullanılması gereken yöntemler 7 başlıkta toplanabilir (Şahbaz, 2013). Bunlar;

- Anlatma yöntemi
- Soru-cevap yöntemi
- Tümevarım ve tümdengelim yöntemleri
- Dramatizasyon yöntemi
- Tartışma yöntemi
- Gösteri yöntemi
- Çözümleme ve birleşim/bireşim yöntemleridir.

### ***Anlatma yöntemi.***

Başta Türkçe olmak üzere okullarda sözel derslerde kullanılan anlatma yöntemi en eski yöntemlerden biridir. Kavcar ve diğerlerinin (2005) de söz ettiği gibi öğretimi yapan kişinin öğretilcek bilgileri öğrencilere doğrudan vermesi açıklaması durumudur. Anlatma yönteminde öğretmen öğrencilere anlatılacak konuları seçmek, planlamak, düzenlemek ve aktarmakla yükümlüdür. Bu yöntemde anlatan aktif dinleyen ise pasif durumdadır. Pasif durumda olan öğrencilerin anlatılan konuları unutmaları söz konusudur (Binbaşoğlu, 2005). Öğrenci sayısının fazla olduğu sınıflarda tercih edilen bir yöntem olmakla birlikte anlatım yöntemi diğer yöntem ve tekniklerin de temelini oluşturur (Şahbaz, 2013). Sözel iletişimin önemli bir aktarım türü olması, günümüzde sınıf ortamlarının kalabalık olması ve yöntemin öğretim açısından kolaylık sağlaması anlatım yönteminin sıkça kullanılmasına sebep olmaktadır.

### ***Soru-cevap yöntemi.***

Türkçe öğretiminin sadece bir öğretim yöntemi ile yapılması ve sürekli aynı yöntemin kullanılması öğretimin sağlıklı bir şekilde yürümesini engeller. Bu sebeple öğrenme ve öğretme ortamında çeşitli yöntemler bir arada kullanılmalıdır. Soru-cevap yöntemi de derslerde kullanılırken diğer yöntemlerle birlikte kullanılmaya çalışılmalıdır. Diğer öğretim yöntemleri ile birlikte kullanıldığında soru-cevap yöntemi amaca ulaşmayı kolaylaştırmaktadır (Özbay, 2011).

Soru-cevap yönteminde öğrencilerin daha önceden öğrendikleri bilgileri hatırlatmaya çalışılmaktadır. Soru-cevap yöntemi aynı zamanda öğrencinin düşünme becerisini geliştirmeyi de amaçlamaktadır. Öğretmenin soru sorarak öğrencilerin bilgilerini hatırlamalarını sağlarken düşünmelerini de teşvik etmesi gerekmektedir. Öğrencilerin bilişsel vasıflarını kullanabilecekleri ve geliştirebilecekleri ortamlar oluşturmak önemlidir (Küçükahmet, 2002). Genel olarak bakıldığında bu yöntemin öğrenciyi öğrenme ortamında daha aktif bir role soktuğu görülmektedir. Bu yöntem bilişsel becerilerin yanında konuşma ve kendini ifade etme becerilerini de geliştirmektedir.

### ***Tümevarım ve tümdengelim yöntemleri.***

Tümevarım, özelden yola çıkarak genele ulaşmaya ve çıkarımda bulunmaya yönelik bir yöntemdir. Yöntem, parçaları birleştirme yöntemi olduğundan deneye, gözleme ve araştırmaya dayanır. Bu sebeple ezberci değil bilimsel düşünmeyi ön plana çıkaran eğitim ortamlarında kullanılır. Türkçe derslerinde özellikle dil bilgisi konularında henüz soyut düşünme becerisi gelişmemiş öğrencilerde örneklerden yola çıkarak konuyu kavrama becerisi kazandırır. Tümdengelim yöntemi ise genel bir olaydan yola çıkarak özel bir olayı, örnekleri

inceleme durumudur. Genel kuralların ne kadar işe yaradığı veya ne kadar geçerli olduğunu anlamak için kullanılan bir yöntemdir. Tanımlara da bakıldığında tümevarım ve tümdengelim yöntemlerinin birbirinin tamamen zıttı olduğu fark edilmektedir (Kavcar vd., 2005).

Her iki öğretim yönteminin Türkçe derslerinde birlikte veya ayrı ayrı kullanılmaları öğrencilere öğrenmeleri gereken konuları basamak basamak verir. Bu durumda öğrencilere bulmaca çözer gibi bir etki oluşturur. İlginin ders üzerinde toplanmasını sağlar.

### ***Dramatizasyon (Oyunlaştırma) yöntemi.***

Dramatizasyon diğer bir adıyla oyunlaştırma, konuşma ve taklit yoluyla yani bedensel hareketlerle belirlenen bir olayı kurgu bir ortam içerisinde yeniden tasarlayarak canlandırma olarak tanımlanır (Kavcar vd., 2005). Türkçe öğretimi örgün olarak 1. sınıftan itibaren başlayan bir süreçtir. Bu dönemdeki öğrencilerin yaşları ve gelişimleri itibariyle ilgi alanlarında en çok oyunlar vardır. Oyun ile öğretim yapmak öğrencilerin dikkatini çekeceğinden öğretilmek istenen konunun istekle öğrenilmesini sağlayacaktır. İstekle öğrenilen bilgilerin de kalıcılığı fazla olacaktır. Güteryüz'ün (2006) de ifade ettiği gibi bu yöntem bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanların basamaklarında yer almalıdır. Yaratıcı drama olarak da adlandırılan bu yöntem üniversiteye kadar olan tüm eğitim kademelerinde kullanılabilir. Böylelikle Kavcar'ın (2005) bahsettiği şekilde öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmeleri sağlanmalıdır.

Yaratıcı dramının amaçlarına bakıldığında Adıgüzel (2010) tarafından;

- Öğrencilerin doğuştan var olan yaratıcılık ve hayal gücü yeteneklerini köreltmeden geliştirmek,
- İletişim becerilerini geliştirerek öğrencilerin kendilerini ifade güçlerini arttırmak,
- Öğrencilerde eleştirel düşünce kazandırabilmek,
- Çevre ile iş birliği yapabilmeyi öğrenmek,
- Dil yeteneklerini geliştirebilmek,
- Sözel veya sözel olmayan konuları aktarabilme becerisi kazandırabilmek olarak listelenebilir.

### ***Tartışma yöntemi.***

Türkçe öğretimi derslerinde öğretimin kalitesini arttırabilmek için kullanılacak yöntemlerden bir olan tartışma yöntemi, belirlenen bir konu üzerinde iki veya daha fazla kişinin konuşarak birbirlerini ikna etme çabasıyla fikirlerini ortaya dökmeleridir (Binbaşıoğlu, 1994). Tartışma yöntemi sınıflarda uygulanırken genellikle sınıf gruplara ayrılır. Bu gruplar kendi aralarında önceden belirli konuyla ilgili çalışmalarını hazırlanmaları istenir. Çünkü

Öncül'ün (2000) de sözünü ettiği gibi seçilen gruplardaki kişilerin çoğunluğu konu hakkında ancak yeterli bilgiye sahip olduğunda işe yarayacak bir yöntemdir.

Öğrenci merkezli yaklaşımı benimseyen 2017 Türkçe Öğretim Programı'na uygun olarak öğrencileri ön plana çıkaran bir yöntemdir. Akınoğlu'nun (2010) açıkladığı gibi bu yöntem öğrencilerin demokratik tutum geliştirmelerini sağlamaktadır. Öğrencilerin kendi fikirlerini beyan etmelerini, konu hakkında yorum yapabilmelerini ve karşılaştırma yapabilmelerini sağlar. Bu yöntem ile öğrenciler eleştirel düşünebilme yetisi ile birlikte analiz, sentez ve değerlendirme becerisi kazanırlar.

Tartışma yönteminde birden fazla teknik vardır. Bu teknikler;

➤ **“Münazara:** Taban tabana zıt iki görüşü savunan iki grubun kendi fikirlerini savunurken karşı grubun fikrini çürütmek üzerine kurulu bir tekniktir.

➤ **Forum:** Belirlenen konuyu anlatan ve anlatılan konuyu dinledikten sonra sorular soran iki gruptan oluşur.

➤ **Panel:** Grup üyelerinin konu hakkındaki görüşlerini kendilerine tanınan eşit sürede açıklamaya çalıştıkları tartışma türüdür.

➤ **Büyük Grup Tartışması:** Tüm sınıfın önceden belirlenen konu hakkında çalışarak katıldıkları tartışma türüdür. “ şeklinde listelenebilir (Şahbaz, 2013).

Türkçe dersleri sözel kavramlar üzerine kuruludur. Bu sebeple daha çok anlatım yöntemi tercih edilir. Ancak öğrencileri pasif duruma sokan bu yöntem verimli bir eğitim ortamı oluşturmaya engeldir. Fakat tartışma yöntemi gibi öğrenciye aktif roller veren yöntemler öğretimin kalıcı ve sağlıklı olmasını sağlar. Öğrencilerin belirlenen konuları araştırmaları, araştırdıkları konuları kendi fikirleri ile savunmaları onlara özgüven ve kendilerini ifade etme becerisi kazandıracaktır.

### ***Gösteri yöntemi.***

Bir diğer adıyla demonstrasyon olarak anılan bu yöntemde olgulara ait kavramları belirtmek ve öğretmek amacıyla kavramlar öğrencilerin önünde gerektiği gibi kullanılarak öğretim yapılır (Kavcar vd., 2005). Hesapçioğlu (2011) bu yöntem için Türkçe derslerinde tek başına kullanılamayacak bir yöntem olarak bahseder. Ancak tartışma veya oyunlaştırma yöntemleriyle birlikte kullanıldığında işlevini yerine getirebileceğini söyler.

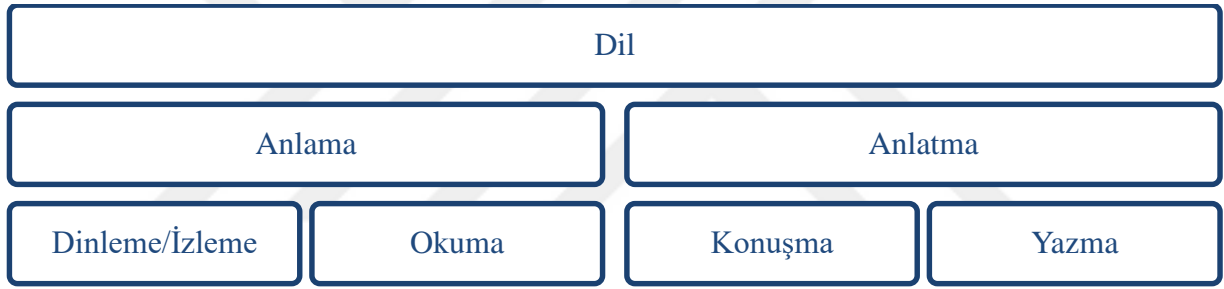
### ***Çözümleme ve birleşim/bireşim yöntemi.***

Bu yöntem ilk okuma yazma öğretimi ile ilgilidir. Daha önceki programlarda kullanılan ancak günümüzde terk edilen bir yöntemdir. Çözümleme ve birleşim/bireşim sürekli döngü halinde olan bir yöntem olduğundan okuma yazma öğretiminde daha etkili

olduğu düşünölmektedir. Cümlelerden kelimelere, kelimelerden hecelere ve hecelerden harflere inilerek öğretim yapılır. Daha sonra öğrenilen harfler, heceler kullanılarak yeni kelime ve cümlelere ulaşılır (Şahbaz, 2013).

### **Türkçe öğretiminde dil becerileri.**

Dil öğretimi doğrusal bir süreç değildir. Bu yüzden 4 temel dil becerisinin öğrencilere kazandırılmasında birden fazla yöntem kullanılmalıdır. Bu becerilerin öğretilmesi aşamasında ve yöntemlerin seçiminde mutlaka öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmalıdır (MEB, 2018). Dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma 2017 Türkçe Öğretim Programı içerisinde yer alan temel dil becerileridir. Bu beceriler sayesinde dil öğretimi her yönden eksiksiz olarak yapılmaya çalışılmaktadır. 4 dil becerisinin başarılı bir şekilde kazandırılması için birlikte ve birbirlerini tamamlayıcı şekilde işlenmeleri gerekmektedir. Doğan'ın (2014) da ifade ettiği gibi bir dili tam anlamıyla bilmek için sözü edilen 4 temel dil becerisinin dengeli bir biçimde öğrenilmesi gerekmektedir. Dil becerilerinin öğrenme aşaması Şekil 5'te verilmiştir.



Şekil 5. Dil öğrenme aşamaları.

Dil kullanma yetkinliğine ulaşabilmek için Şekil 5'te görüldüğü üzere öncelikle dinleme/izleme, okuma, yazma ve konuşma becerileri öğrenilmelidir. Daha sonra bu becerileri kullanarak anlama ve anlatma yetilerine sahip olunmalıdır. Kazanılan bu 4 becerinin karşıdaki kişiyi algılama ve kişinin kendini karşıdaki kişiye ifade etme yeteneğini desteklemesi gerekmektedir. Tüm bu aşamaların sonunda dili etkili bir şekilde kullanma becerisi elde edilebilir.

### ***Dinleme/izleme beceri alanı.***

Bazı uzmanların da belirlediği gibi bebekler anne kanında dinleme yetisine sahiptirler. Doğum öncesi ve sonrasında insanların hayatlarının büyük çoğunluğu dinleyerek geçer. Oyun oynarken kuralları öğrenmek için arkadaşını dinleyen çocuk, dersi anlamak için öğretmenini dinleyen öğrenci, arkadaş ortamında anlatılan komik olayı dinleyen genç ve sohbet ederken birbirini dinleyen yaşlılar bu duruma örnektir. Özbay (2005) dinlemeyi sözel olarak verilmek istenen mesajları eksiksiz olarak algılayabilmek olarak tanımlar. İnsanların konuşmayı



öğrenmek için dinleme yetisine sahip olmaları gerekmektedir. Bu durum dil öğretiminin yapıldığı Türkçe derslerinde dinleme becerisinin oldukça önemli bir yere sahip olduğunu destekler niteliktedir. Fakat öğrencilerin okulda başarı elde edebilmeleri için sadece Türkçe derslerinde değil tüm derslerde dinleme becerisine önem vermeleri gerekmektedir. Çünkü dinleme becerisi sadece dil ediniminde değil diğer derslerin öğrenilmesinde de kullanılır.

Dinleme etkinliği öğrenme ve öğretme sürecinde oldukça önemli bir yere sahiptir. Öğrenilecek konunun özü ve önemli noktaları öğrencilere kazandırılırken öğrencilerin dinleme becerilerinden yararlanır. Öğretim sürecinde kullanılan materyaller görsel (izleme) ve işitsel dinleme ile kullanılır (Demirel, 1999b). Dinleme eğitimine başlanırken öğrencilerin daha kolay adapte olabilmeleri için somut ve kolay adımlarla ilerlenmelidir. Dinleme ve izlemenin ilk basamağı oturma alışkanlığı olmalıdır. Sonraki adımlarda öğrencilerin sınıf seviyelerine uygun olarak konuşulan doğru bir şekilde dinleyip anlayabileceği beceriler geliştirilmelidir. Dinleme etkinliğinin amacına ulaşabilmesi için bazı adımlara dikkat edilmelidir. Bu adımlar aşağıda sıralanmıştır.

Sınıf ortamında öğrenciler birbirlerini görebilecekleri şekilde konumlandırılmalıdır.

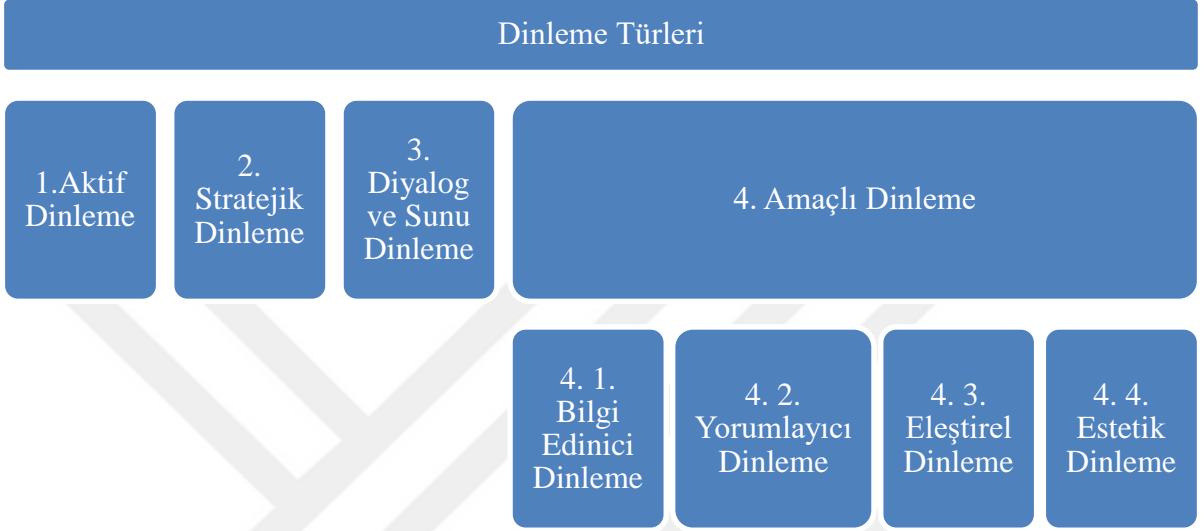
- Duyma konusunda problemi olan çocuklar konuşmayı yapacak olan kişiye yani öğretmene yakın bir biçimde yerleştirilmelidir.
- Dinlemenin amacına ulaşabilmesi için izleme oldukça önemlidir. Bu sebeple öğretmen öğrencilerin görüş alanında bulunmalıdır.
- Dinleme becerisine en çok ihtiyaç duyulan öğretim yöntemi anlatımdır. Bu gibi yöntemler öğrencilerin algılarının açık olduğu erken saatlerde yapılmalıdır.
- Öğrencilerin dinleme yaptıkları ortamlarda gürültü olmamalıdır (Kavcar vd., 2005).

Belirlenen adımlar dinleme yapılmadan önce yapılması gerekenlerdir. Dinlemenin başarıya ulaşması için bu aşamalar eksiksiz yerine getirilmelidir. Ancak bu adımlar yerine getirildikten sonra dinleme esnasında da dikkat edilmesi gereken bazı konular vardır. Keçik ve Uzun (2004, s. 125) dinleme sırasındaki işlemleri aşağıdaki gibi vermişlerdir.

- Sesleri tanıma ve anlamak.
- Vurgu, ezgi ve tonlamayı tanımak ve anlamak.
- Sözcükleri tanımak ve anlamak.
- Söz diziminden kaynaklanan anlam özelliklerini anlamak.
- Metindeki birimler ve bölümler arası ilişkileri kavramak.
- Konu ve alt konuları kavramak.
- Konuşma durumunu anlama ve değerlendirmek.

- Sezdirmelerden yararlanarak çıkarımda bulunmak.
- İlgili bilgiyi seçmek.

Tüm bu dinleme öncesi ve sonrası yapılması gereken etkinlikler yapıldıktan sonra dinlemenin nasıl yapılacağına karar verilmelidir. Dinleme türleri ile ilgili farklı farklı sınıflamalar vardır. Temel olarak Hennings'in yaptığı sınıflamaya bakıldığında 4 çeşit dinleme olduğu görülmektedir (Akt. Akyol, 2016). Dinleme türleri Şekil 6'da verilmiştir.



Şekil 6. Dinleme Türleri.

Şekil 6'da da fark edileceği gibi 4 çeşit dinleme vardır. Bunlar aktif dinleme, stratejik dinleme, diyalog ve sunu dinleme son olarak da amaçlı dinlemedir. Amaçlı dinleme de kendi arasında 4 ana başlıkta incelenir. Bu başlıklar bilgi edinici dinleme, yorumlayıcı dinleme, eleştirel dinleme ve estetik dinleme. Dinleme türlerinin çeşitlilik göstermesi dinleme etkinliğini yürüten kişinin elde etmek istediği ürün ile ilgilidir. Bundan dolayıdır ki etkili bir dinleme süreci geçirmek isteyen kişilerin dinleme türlerini bilmesi gerekmektedir.

#### *Aktif dinleme.*

Dinleme esnasında dinleyicinin sadece alıcı durumda olmadığı dinleme türüdür. Dinleyici kafasında oluşan soruları konuşan kişiye yönelterek sürece katılır. Soru sorulan konuşmacı dinlendiğini fark ederek motive olur. Karşılıklı etkileşim halinde diyalog kurulur (Aytan, 2019). Sınıf ortamında mutlaka olması gereken bir dinlemedir. Öğrencilerin anlayamadıkları yerleri sorarak veya anladıkları yerleri örneklendirerek düşünme ve üretme içerisinde olmaları gerekmektedir.

Sınıf ortamında aktif dinleme sürecini etkileyen pek çok durum vardır. İlk olarak sınıfların boyutlarının içerisindeki öğrencileri sıkmayacak ölçülerde olması gerekmektedir. Sonrasında sınıfların öğrencilerin dikkatini dağıtmayacak şekilde dizayn edilmesi önemlidir.

Son olarak ise öğrencilerin dinleyecekleri vakit öğleye kadar olan zaman dilimi olmalıdır (Akyol, 2016). Özellikle gün sonunda anlatılan derslerde öğrencilerin önemli bir kısmı dinleme yetilerini büyük ölçüde kaybetmiş olarak derslere katılmaktalar. Bu sebeple aktif dinlemenin gerçekleşmesi için dinlemenin etkin olması gereken dersler sabah saatlerine konulmalıdır.

#### *Stratejik dinleme.*

Önceden kurulan bir strateji ışığında yapılan dinlemedir. Tahmin etme, ana fikri bulma gibi stratejiler ile yapılır (Akyol, 2016). Öğrencinin aktif katılımını gerektiren bir dinleme türüdür. Konuşmacı konuşmasına başlamadan önce dinleyicinin kafasında konu ile ilgili yargılar olmalıdır. Bu şekilde dinleme esnasında dinleyici sahip olduğu ön bilgileri pekiştirerek ilerler. Türkçe derslerinde özellikle metin işleme sürecinde kullanılan bir dinleme şeklidir. Örneğin Türkçe kitaplarında bulunan “Metinde anlamını bilmediğiniz kelimenin altını çiziniz?”, “Metnin konusu görsellerle ilişkili mi? “, “Dinlediğiniz metne uygun başlıklar yazınız?” vb. sorular stratejik dinlemeyi özendirici sorulardır. Bu şekilde öğrenci dinleme esnasında pasif bir rol almaktan çıkar.

#### *Diyalog ve sunuya dayalı dinleme.*

Zihinsel farkındalık olarak da tanımlanan bu dinleme türü konuşmacı ile göz teması kurarak dinlemeyi kapsar. Beden dili ile konuşmacı ve dinleyici arasındaki etkileşimi sağlamayı amaçlayan dinleme türüdür. Diyalog ve sunuya bağlı dinleme türünde Falk-Ross’un öneminden bahsettiği unsurlar vardır. Bu unsurlar; konuşmacı ve dinleyici arasında göz kontağı kurması, dinleyicinin konuşma isteğini konuşmacıya beden dili ile bildirmesi, dinleyicinin konuşmayı bölmek için gayret göstermesi ve söz hakkı alan dinleyicinin konuşmacının söylediği eski bilgiler ile ilişki kurarak konuşmasıdır (Akyol, 2016).

#### *Amaçlı dinleme.*

Amaçlı dinleme, dinleyiciyi başarıya ulaştıran en önemli dinleme şeklidir. Dinleyici belli bir amaca odaklanacağından konuşmadaki önemli noktaları kaçırmadan dinleme imkânına sahip olacaktır. Amaçlı dinleme 4 farklı şekilde yapılabilir. Amaçlı dinleme türleri bilgi edinmeye dayalı dinleme, yorumlayıcı dinleme, eleştirel dinleme ve estetik dinlemedir.

#### ***2017 Türkçe Öğretim Programı’nda yer alan dinleme/izleme kazanımları.***

Türkçe Öğretim Programı’nda kazanımlar beceri alanlarına ve sınıf seviyelerine göre düzenlenmiştir (MEB, 2017a). Dinleme/izleme beceri alanının kazanım sayıları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. *Dinleme/İzleme Beceri Alanı Kazanım Sayıları.*

Sınıflar	Kazanım Sayıları
1. Sınıf	11
2. Sınıf	9
3. Sınıf	13
4. Sınıf	13

Dinleme/izleme beceri alanında yer alan kazanımların sayıları Tablo 1’de görüldüğü üzere sınıf seviyelerine göre farklılık göstermektedir. 1. sınıfta 11 olan kazanım sayısı 2. sınıfta azalarak 9 olmuştur. 3. sınıfa gelindiğinde kazanım sayısının artarak 13 olduğu ve 4. sınıfa geçişte değişmeden aynı kaldığı görülmektedir. Tablo 2, Tablo 3, Tablo 4 ve Tablo 5’te sınıf seviyelerine göre programda yer alan dinleme/izleme kazanımları verilmiştir.

Tablo 2. *1. Sınıf Dinleme/İzleme Öğrenme Alanı Kazanımları.*

1. Sınıf	<p>Doğal ve yapay ses kaynaklarından çıkan sesleri ayırt eder.</p> <p>Duyduğu sesleri taklit eder.</p> <p>Seslere karşılık gelen harfleri ayırt eder.</p> <p>Görselden/görsellerden hareketle dinleyeceği/izleyeceği metin hakkında tahminde bulunur.</p> <p>Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen olayların gelişimi hakkında tahminde bulunur.</p> <p>Dinlediği/izlediği metni anlatır.</p> <p>Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler.</p> <p>Dinlediklerine/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir.</p> <p>Sözlü yönergeleri uygular.</p> <p>Dinleme stratejilerini uygular.</p> <p>Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar.</p>
----------	--

Tablo 3. *2. Sınıf Dinleme/İzleme Öğrenme Alanı Kazanımları.*

2. Sınıf	<p>Görselden/görsellerden hareketle dinleyeceği/izleyeceği metin hakkında tahminde bulunur.</p> <p>Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen olayların gelişimi hakkında tahminde bulunur.</p> <p>Dinlediği/izlediği metni anlatır.</p> <p>Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler.</p> <p>Dinlediklerine/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir.</p> <p>Dinlediklerine/izlediklerine farklı başlıklar önerir.</p> <p>Sözlü yönergeleri uygular.</p> <p>Dinleme stratejilerini uygular.</p> <p>Konuşmacının sözlü olmayan yönergelerini kavrar.</p>
----------	---

Tablo 2’de görüldüğü üzere 1. sınıf dinleme/izleme öğrenme alanı kazanımlarında ilk okuma yazma öğretimine yönelik kazanımlar bulunmaktadır. Bu sebeple sesleri hissetme, tanıma ve taklit etmeye yönelik kazanımlar sadece 1. sınıf öğretim programı içerisinde yer almaktadır. İlk okuma yazma ile ilgili 3 kazanım haricinde programdaki 8 kazanım 2. sınıflar için yazılan kazanımlar ile aynıdır. Tablo 2 ve Tablo 3 karşılaştırıldığında

“Dinlediklerine/izlediklerine farklı başlıklar önerir.” kazanımının ise sadece 2. sınıflarda yer aldığı görülmektedir.

Tablo 4. 3. ve 4. Sınıf Dinleme/İzleme Öğrenme Alanı Kazanımları.

3. ve 4. Sınıf	Görselden/görsellerden hareketle dinleyeceği/izleyeceği metnin konusunu tahmin eder. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunur. Dinlediği/izlediği metni ana hatlarıyla anlatır. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen, bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder. Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler. Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu belirler. Dinlediklerine/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir. Dinlediklerine/izlediklerine farklı başlıklar önerir. Dinlediği/izlediği hikâye edici metinleri canlandırır. Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili görüşlerini ifade eder. Sözlü yönergeleri uygular. Dinleme stratejilerini uygular. Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar.
----------------	---

Tablo 4’te de gösterildiği üzere 2017 Türkçe Öğretim Programı’nda yer alan dinleme/izleme öğrenme alanı kazanımları 3 ve 4. sınıflar için aynı verilmiştir. Tablo 3 ve Tablo 4 karşılaştırıldığında öğretim programının 2. sınıftan farklı olarak 3 ve 4. sınıflarda 4 kazanım daha fazla olacak şekilde planlandığı fark edilmektedir. “Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen, bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder.”, “Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu belirler.”, “Dinlediği/izlediği hikâye edici metinleri canlandırır.”, “Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili görüşlerini ifade eder.” kazanımları ilk defa 3. sınıfta öğrencilere sunulmakta ve 4. sınıfta da devam ettirilmektedir. Bunun yanında 2. sınıfta “Dinlediği/izlediği metni anlatır.” kazanımı detaylandırılarak 3 ve 4. sınıflarda “Dinlediği/izlediği metni ana hatlarıyla anlatır.” şeklinde verilmiştir.

#### ***Okuma beceri alanı.***

İlkokul 1. sınıftan itibaren öğrencilere öğretilen okuma becerisi kazandırmak eğitimin temel amaçlarından biridir. Okuyan, okuduğunu anlayan ve anladıkları ile hayatını devam ettiren bireyler yetiştirmeyi ilke edinir eğitim. Okuma kavramı 2006 Türkçe Öğretim Programı’nda sembollerle iletilen mesajı anlamlandırma süreci olarak tanımlanır. Programda sembollerden bahsederken kastedilen harfler ve yazıdır. Öğrencinin okuma öğrenmesi harflerin ve yazıların barındırdığı anlamı kavraması ile olur. Okuma öğrenen öğrenci çeşitli kaynaklardan bilgiye kendi başına ulaşabilir. Bu durumda öğrenci kendi öğrenme sürecini yönetebilme yeteneğine sahip olur. Özçakmak’ın (2018) belirttiği gibi okuma denilince akla iki kavram gelmektedir. Bunlar ilk okuma ve okumadır. İlk okuma öğrencilerin 1. sınıftan

itibaren harfleri tanımları ile başlayan ve tamamen okumaya geçtikleri süreci ifade eder. İlk okuma süreci bireyin kendi dilini okuyabilmesi için sürdürülen bir eğitim alanıdır. Okuma ise ilk okuma sürecinde harflerin öğretildiği dönemden sonra başlar. Kendi dili ile okumayı öğrenen öğrencilerin ilgi, istek ve akademik başarıları için bilgi sahibi olmak amacıyla yürüttükleri süreçtir okuma.

Bireyin akademik başarısı ve günlük yaşamını idame ettirebilmesi okuma eğitiminin sağlıklı bir şekilde verilebilmesine bağlıdır. İlkokulda öğrenilen okuma ile birlikte öğrencinin okuduğunu anlaması beklenir. Diğer derslerde de öğrencinin başarıya ulaşması okuduğunu anlama yeteneğine bağlıdır. Günlük hayatta iletişimin sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesi de yine öğrencinin okuma ve okuduğunu anlama becerisine bağlıdır. Okullarda okuma eğitimin başarıya ulaşabilmesi ve konuların somutlaştırılarak kalıcılığının artırılması için kavram haritaları kullanılmaktadır.

Ausebel'in anlamlı öğrenme kuramından hareketle kavram haritaları oluşturulmuştur. Kavram haritaları bilginin temel taşı olarak kabul edilen kavramları bir arada görmeyi sağlamaktadır. Kavramların arasındaki ilişkileri belirginleştiren kavram haritaları ezber eğitimden ziyade öğrencilerin anlayarak içselleştirerek öğrenmelerini sağlar. Türkçe derslerinde okuma eğitimi verilirken dört farklı kavram haritası kullanılabilir. Kavram haritalarından konuya uygun olanı seçmek öğretmenin inisiyatifindedir. Türkçe derslerinde kullanılan kavram haritaları aşağıdaki gibi sıralanmaktadır.

➤ Örümcek harita, öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirmek için kullanılabilir. Belirlenen sözcük yuvarlak içinde tahtaya yazılır. İlgili kavramlar ise beyin fırtınası tekniği ile belirlenerek ana kelimenin çevresine yazılır.

➤ Balık kılıcı haritası, okuma eğitimindeki kavramlar arasındaki neden- sonuç ilişkisini belirlemek için kullanılır. Öğrencilere analiz etme becerisi kazandırarak üst bilişsel düşünme yetisi kazanmalarını sağlar. Eleştirel düşünme becerisi kazandıran bu yöntemle öğrenciler Türkçe dersinde aktif rol alırlar.

➤ Sınıflama haritası, öğrencinin metnin ana düşüncesi ve çevresindeki yardımcı düşünceleri görmesini sağlar. Öğrencilerin düşünceler arasındaki hiyerarşik düzeni kavramalarını da kolaylaştırır. Sınıflama haritası öğrencilerin kodlama becerisi kazanmasını da sağlar.

➤ Olay zinciri haritası, öyküleyici metinlerde olay örgüsü, kişiler, yer, zaman, giriş, gelişme ve sonuç öğelerini belirtmek için kullanılır. Öğrencilerin metni kolay kavramalarını ve özetlemelerini kolaylaştırır (Karatay, 2018).

Okuma eğitiminde kullanılan kavram haritalarının yanında okuma eğitimi vermek ve okumayı sevdirmek için bazı okuma türleri kullanılmaktadır. Sınıf ortamında kullanılacak ya da öğrencilerin bireysel olarak kullanılacakları birçok okuma türü bulunmaktadır.

#### *Sesli okuma.*

Okuma türlerinden ilki sesli okumadır. Öğretmenlerin öğrencilerin okumayı öğrendiklerini anlamaları için kullanılan en önemli yöntemdir. Sesli okuma birçok yazar tarafından benzer şekillerde tanımlanmıştır. Kavcar, Oğuzkan ve Hasırcı (2016); MEB (2009) ve Ünalın (2001) sesli okumayı hemen hemen aynı kavramlar çevresinde açıklamışlardır. Araştırmacılar sesli okumayı göz ile algılanan harf ve kelimelerin zihinde yapılandırılarak konuşma organları ile dışa aktarılması olarak belirtmişlerdir.

Sesli okuma yönteminin birçok faydası bulunmaktadır. Bu faydalar aşağıdaki gibi sıralanabilir.

- Sesli okuma okuyan ve dinleyen öğrencileri okuma için heveslendirir.
- Öğretmenlerin, öğrencilerin düzeylerini saptamalarını kolaylaştırır.
- Kelimelerin telaffuzlarının doğru bir şekilde öğrenilmelerini sağlar.
- Sesli okuma yönteminde öğrencilerin hata yaptıkları yerlerde anında düzeltme imkânı vardır.
- Öğrencilerin sosyalleşmesini sağlar.
- Sessiz okuma için temel oluşturur (Özçakmak, 2018; Çiftçi, 2000).

#### *Sessiz okuma.*

İlk okuma yazma eğitimini alan öğrencinin sesli okuma becerisinden sonra kazandığı bir beceridir. Türkçe öğretim programlarının temel amaçlarından biri olan severek, isteyerek okuma becerisi kazanmış bireyler yetiştirmektir. Bu beceriyi kazanmış bireylerin sıkça kullandığı bir okuma türüdür sessiz okuma. Okullarda özellikle 2. sınıftan itibaren kullanılması tavsiye edilen sessiz okuma Çelenk (2007) tarafından tanımlanmıştır. Bu tanım, ses organlarını kullanmadan, bedeni hareket ettirmeden sadece göz ile zihin arasında yapılan okuma şeklindedir.

Sesli okumaya oranla sessiz okuma insan hayatında daha fazla yer kaplamaktadır. Bu okuma türü zaman açısından daha ekonomiktir. Bireylerde okuma alışkanlığı kazandırmak, bilgi edinmek ve estetik duygu geliştirmek amacıyla kullanılır (Korkmaz, 2008).

#### Sessiz okumanın faydaları;

- Akıcı okuma becerisini destekler,
- Okuduğunu anlama oranı daha yüksektir,

➤ Öğrencilerin çevrelerini rahatsız etmeden okuyabilmelerini sağlar, şeklinde sıralanabilir (Kavcar, Oğuzkan, & Hasırcı, 2016).

#### *Paylaşarak okuma.*

Paylaşarak okuma, öğrencinin aktif olarak sürece katıldığı bir okuma türüdür. Sesli okumayı da destekleyen paylaşarak okuma öğrenciler ve öğretmen arasında metnin bölümlere ayrılarak okunmasıdır. Paylaşarak okuma öğrencilerin zevk almalarını, okuma becerilerini geliştirmelerini sağlar (Güneş, 2007).

#### *Eleştirel okuma.*

İlkokul döneminin özellikle son sınıflarında öğrencilerin okuma yazma öğrendikten sonra kullanmaları gereken bir okuma türüdür. Kökdemir'in (2003) sözünü ettiği gibi eleştirel okuma, öğrencilerin okudukları materyallere kesin gözüyle bakmadan farklı açıklamalar, farklı yollar olabileceğini düşünerek yaklaşmalarıdır.

Eleştirel okumada dikkat edilmesi gereken hususlar Akyol (2006) tarafından şu şekilde listelenmiştir.

- Metnin yazılış amacını belirlemek.
- Yazarın metni ortaya çıkarırken kullandığı bakış açısını fark etmek.
- Metin içerisinde yazarın kendi fikirleri ile gerçekleri birbirinden ayırabilmek.
- Yazının sanatsal kalitesini ölçmek.
- Okunan materyalin toplumun değerlerini kullanmasına ve bu değerlere bakış açısına dikkat etmek.

#### *Amaçsız okuma.*

İlk okuma yazma sürecinden sonra okuma becerisinin temel niteliklerini kazanamayan bireylerde görülmektedir. Neyi niçin okuduğunu bilmeden okuyan bu kişiler hem zaman kaybına hem de zihinlerinde karmaşık bilgi yığınlarının oluşmasına sebep olurlar. Elde edilen bilgiler ise yüzeyseldir (Özdemir, 1997).

#### *Tekrarlı okuma.*

Bu okuma türünde öğrenciler okunacak materyali öğretmen veya iyi okuma becerisine sahip başka bir öğrenci ile birlikte okurlar. Tekrarlı okuma ilk okuma sürecinde öğrencinin okuma becerisini kazanma evresinde kullanılır. Öğrenci tekrarlı okuma ile istenilen okuma başarısına eriştiğinde yalnız olarak okumaya devam eder. Okuma becerileri zayıf öğrencilerin kendilerine güvenlerini arttırmada kullanılacak bir okuma türüdür (Erdoğan, 2013).



### **2017 Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan dinleme/izleme kazanımları.**

2017 Türkçe Öğretim Programı'nın içerisinde yer alan 4 beceri alanından biri de okuma beceri alanıdır. Okuma beceri alanının kazanım sayılarının sınıflara göre dağılımı Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Okuma *Beceri Alanı* Kazanım Sayıları.

Sınıflar	Kazanım Sayıları
1. Sınıf	19
2. Sınıf	19
3. Sınıf	28
4. Sınıf	37

Tablo 5'te ifade edildiği üzere 1. ve 2. sınıflarda okuma beceri alanı kazanım sayıları eşit ve 19'dur. 3. sınıfta artarak 28'e çıkan kazanım sayısı 4. sınıflarda 37'ye ulaşmıştır. 2017 Türkçe Öğretim Programı beceri alanları içerisinde en fazla kazanım sayısına sahip alan okuma beceri alanıdır. Bu şekilde programın okumaya verdiği önem gözler önüne serilmektedir. Türkçe Öğretim Programı okuma beceri alanında bulunan kazanımlar sınıf seviyelerine göre tablolandırılmıştır. 1. sınıf okuma kazanımları Tablo 6'da, 2. sınıf Tablo 7'de, 3. sınıf Tablo 8'de ve son olarak 4. sınıf ise Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 6. 1. Sınıf Okuma Öğrenme Alanı Kazanımları.

Okumaya Hazırlık	Okuma materyalindeki temel bölümleri tanır. Harfi tanır ve seslendirir. Hece ve kelimeleri okur. Basit ve kısa cümleleri okur. Kısa metinleri okur.
Akıcı Okuma	Noktalama işaretlerine dikkat ederek okur. Vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederek okur. Şiir okur. Görsellerden hareketle kelimeleri ve anlamlarını tahmin eder. Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur. Kelimelerin zıt anlamlılarını tahmin eder. Okuma stratejilerini uygular.
Anlama	Görsellerle ilgili soruları cevaplar. Görsellerden hareketle okuyacağı metnin içeriğini tahmin eder. Metinle ilgili soruları cevaplar. Okuduklarını ana hatlarıyla anlatır. Metnin konusunu belirler. Metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler. Şekil, sembol ve işaretlerin anlamlarını kavrar.

Tablo 6'ya bakıldığında programda okuma beceri alanı kazanımlarının üç başlık altında toplandığı görülmektedir. 1. sınıf okuma kazanımları okumaya hazırlık, akıcı okuma ve anlama olarak gruplandırılmıştır. Diğer sınıf seviyeleri için ise okuma kazanımları akıcı

okuma, söz varlığı ve anlama olarak sınıflandırılmıştır. İlk okuma yazma öğretimi 1. sınıfta yapıldığından kazanımlarda okumaya hazırlık başlığı sadece 1. sınıf seviyesinde vardır. Kazanımlara bakıldığında hepsinin öznesi öğrencidir. Öğrencinin anlatacağı, okuyacağı, tahmin edeceği, cevaplayacağı vb. ifadelerle öğrenci aktif kılınmaya çalışılmıştır.

Tablo 7. 2. Sınıf Okuma Öğrenme Alanı Kazanımları.

Akıcı Okuma	Okuma materyallerindeki temel bölümleri tanır. Noktalama işaretlerine dikkat ederek okur. Vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederek okur. Şiir okur. Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur. Okuma stratejilerini uygular.
Söz Varlığı	Görselden/görsellerden hareketle bilmediği kelimeleri ve anlamlarını tahmin eder. Kelimelerin zıt anlamlılarını tahmin eder. Kelimelerin eş anlamlılarını tahmin eder.
Anlama	Görsellerle ilgili soruları cevaplar Görsellerden hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder. Okuduklarını ana hatlarıyla anlatır. Okuduğu metnin konusunu belirler. Okuduğu metinle ilgili soruları cevaplar. Okuduğu metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler. Metin türlerini tanır. Okuduğu metindeki hikâye unsurlarını belirler. Yazılı yönergeleri kavrar. Şekil, sembol ve işaretlerin anlamlarını kavrar.

2. sınıf okuma beceri alanı kazanımlarına Tablo 7’de bakıldığında en çok kazanımın okuma başlığı altında yer aldığı fark edilmektedir. Bu durum 2017 Türkçe Öğretim Programı’nın anlama becerisine verdiği önemi göstermektedir. Tablo 6 ve Tablo 7 karşılaştırıldığında akıcı okuma kazanımlarının aynı olduğu görülmektedir. Anlama başlığı altında olan kazanımların ise 1. sınıfta 7, 2. sınıfta ise 10 olduğu belirlenmiştir. “Metin türlerini tanır.”, “Okuduğu metindeki hikâye unsurlarını belirler.”, “ Yazılı yönergeleri kavrar.” maddeleri 2. sınıfta programa dâhil olan 3 kazanımdır. Öğrencilerin seviyelerine uygunluk gözetilerek kazanım sayıları ve nitelikleri sınıf seviyeleri ilerledikçe arttırılmıştır.

Tablo 8. 3. Sınıf Okuma Öğrenme Alanı Kazanımları.

Akıcı Okuma	Okuma materyallerindeki temel bölümleri tanır. Noktalama işaretlerine dikkat ederek okur. Vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederek okur. Şiir okur. Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur. Okuma stratejilerini uygular.
Söz Varlığı	Görselden/görsellerden hareketle bilmediği kelimelerin anlamlarını tahmin eder. Kelimelerin zıt anlamlılarını bulur. Kelimelerin eş anlamlılarını bulur. Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder.
Anlama	Görsellerle ilgili soruları cevaplar. Görsellerden hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder. Okuduklarını ana hatlarıyla anlatır. Okuduğu metnin konusunu belirler. Metnin ana fikri/ana duygusunu belirler. Okuduğu metinle ilgili soruları cevaplar. Metinle ilgili sorular sorar. Okuduğu metindeki hikâye unsurlarını belirler. Okuduğu metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler. Metin türlerini ayırt eder. Metinleri oluşturan öğeleri tanır. Kısa ve basit dijital metinlerdeki mesajı kavrar. Metindeki gerçek ve hayalî öğeleri ayırt eder. Okudukları ile ilgili çıkarımlar yapar. Görsellerle okuduğu metnin içeriğini ilişkilendirir. Şekil, sembol ve işaretlerin anlamlarını kavrar. Yazılı yönergeleri kavrar. Tablo ve grafiklerde yer alan bilgilere ilişkin soruları cevaplar.

2. sınıftan itibaren okuma kazanımları içerisine söz varlığı başlığı eklenmiştir. Bu başlık altında dil bilgisi konularından bazılarına yer verilmiştir. 1. sınıfta sadece zıt anlamlı kelimeler, 2. sınıfta eş anlamlı ve zıt anlamlı kelimeler 3. sınıfta ise Tablo 8’de de görüldüğü üzere eş sesli kelimeler, eş anlamlı ve zıt anlamlı kelimeler 2017 Türkçe Öğretim Programı’nda karşımıza çıkmaktadır. Ancak Tablo 6 ‘da da görüldüğü üzere 1. Sınıfta söz varlığı başlığı bulunmadığından zıt anlamlı kelimeler ve kelimelerin anlamlarını tahmin etme kazanımları anlama başlığı altında verilmiştir. Kelimelerin anlamlarını tahmin etme üzerine yazılan kazanım diğer sınıf seviyelerinde söz varlığı içerisinde yer almaktadır. Okuma beceri alanı anlama başlığı altındaki kazanımlara bakıldığında ise sınıf seviyeleri ilerledikçe kazanımların sayısının arttığı görülmektedir.

Tablo 9. 4. Sınıf Okuma Öğrenme Alanı Kazanımları.

Akıcı Okuma	<p>Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.</p> <p>Vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederek okur.</p> <p>Şiir okur.</p> <p>Metinleri türün özelliklerine uygun biçimde okur.</p> <p>Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur.</p> <p>Okuma stratejilerini uygular.</p>
Söz Varlığı	<p>Kelimelerin zıt anlamlılarını bulur.</p> <p>Kelimelerin eş anlamlılarını bulur.</p> <p>Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder.</p> <p>Okuduğu metindeki gerçek, mecaz ve terim anlamlı sözcükleri belirler.</p> <p>Deyim ve atasözlerinin metnin anlamına katkısını kavrar.</p> <p>Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.</p>
Anlama	<p>Görsellerle ilgili soruları cevaplar.</p> <p>Görsellerden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.</p> <p>Okuduklarını ana hatlarıyla anlatır.</p> <p>Okuduğu metnin konusunu belirler.</p> <p>Metnin ana fikri/ana duygusunu belirler.</p> <p>Okuduğu metinle ilgili soruları cevaplar.</p> <p>Metinle ilgili sorular sorar.</p> <p>Okuduğu metinlerdeki hikâye unsurlarını belirler.</p> <p>Okuduğu metnin içeriğine uygun başlık belirler.</p> <p>Şekil, sembol ve işaretlerin anlamlarını kavrar.</p> <p>Metin türlerini ayırt eder.</p> <p>Hikâye edici ve bilgilendirici metinleri oluşturan öğeleri tanır.</p> <p>Yönergeleri kavrar.</p> <p>Metindeki gerçek ve hayalî öğeleri ayırt eder.</p> <p>Okuduğu metindeki kahramanların özelliklerini karşılaştırır.</p> <p>Okudukları ile ilgili çıkarımlar yapar.</p> <p>Görsellerle okuduğu metnin içeriğini ilişkilendirir.</p> <p>Metindeki renkli, altı çizili, koyu ifadelerin önemli noktaları vurguladığını kavrar.</p> <p>Metinler arasında karşılaştırma yapar.</p> <p>Kısa ve basit dijital metinlerdeki mesajı kavrar.</p> <p>Medya metinlerini değerlendirir.</p> <p>Grafik, tablo ve çizelgelerle ilgili soruları cevaplar.</p> <p>Bilgi kaynaklarını etkili bir şekilde kullanır.</p> <p>Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.</p> <p>Okuduğu metindeki olaylara ilişkin düşüncelerini ifade eder.</p>

Tablo 9’da görüldüğü gibi öğretim programı okuma beceri alanında en çok kazanım bulunan sınıf 4. sınıftır. Programda akıcı okuma başlığı altındaki kazanımlar diğer sınıf seviyeleri ile aynıdır. Bununla birlikte söz varlığı ve anlama başlıklarında sınıf seviyesi ilerledikçe kazanımların çeşitlendiği ve sayılarının arttığı görülmektedir. Söz varlığı başlığı altında eş sesli, zıt anlam ve eş anlam kavramlarının yanında gerçek anlam, mecaz anlam, terim anlam, deyimler ve atasözleri gibi dil bilgisi konuları da 4. sınıftan itibaren programda

yerlerini almıştır. 1 ve 2. sınıflarda anlama başlığı altında “Şekil, sembol ve işaretlerin anlamlarını kavrar.” kazanımına, 3 ve 4. sınıflarda ise bu kazanımın yanında “Grafik, tablo ve çizelgelerle ilgili soruları cevaplar.” kazanımı ile diğer dersler arasında bağlantı kurulmuştur.

### ***Konuşma öğrenme alanı.***

Konuşma, tüm insanların herhangi bir fiziki engeli olmadığı sürece doğuştan getirdiği ve istisnasız kazandığı bir yetidir. Günlük hayatta iletişimin temelidir. İnsanların birbirleriyle anlaşabilmeleri için konuşma becerisine ihtiyaçları vardır. Aktaş ve Gündüz (2010) tarafından kişinin düşüncelerini ve hislerini dil vasıtasıyla karşısındaki kişi veya kişilere aksettirmesi olarak tanımlanır, konuşma. Konuşma bireylerin çok küçük yaşlarda kazandığı bir yeti olduğundan çevre şartlarından fazlaca etkilenir. Kişi doğduğu bölgenin dil özellikleri ile konuşma öğrenir. Bundan dolayıdır ki insanların hatasız bir şekilde anlaşabilmeleri için eğitim kurumlarında konuşma eğitimi verilmelidir.

Okullarda verilen konuşma eğitimi ile öğrencilerin kendilerini ifade ederken dili doğru ve etkili bir biçimde kullanmaları amaçlanır. Çünkü konuşma okuma ve yazma beceri alanlarının çıkış noktası olarak kabul edilir. Konuşma eğitimi okullarda tüm derslerde ve ders dışı ortamlarda verilmelidir. Öğrencilerde belirli bir konu çevresinde amaçlı olarak konuşma isteği uyandırmak uzun uğraşlar gerektiren bir süreçtir. Bu sebeple planlı bir eğitim ile öğrencinin cesareti kırılmadan okuma öğretimi yapılmalıdır (Aktaş, & Gündüz, 2010). Okullarda öğrencilere okuma öğretimi yapılırken onları aktif kılacak etkinlikler tercih edilmelidir. Öğrenme ortamında aktif olan öğrenci hem istekli hem de kalıcı öğrenme sağlar.

Konuşma becerisini geliştirmek Türkçe dersleri için birtakım stratejiler kullanılmaktadır. Bunlar; hikâye anlatımı, sınıf içi konuşmalar, pantomim, drama ve sözel raporlardır (Akyol, 2016).

### ***Hikâye anlatımı.***

Hikâyeler çocukları eğlendirirken aynı zamanda hayal dünyalarını da geliştirir. Bu sebeple hikâyeler öğrencilerin hem severek dinledikleri hem de eğitimleri için faydalı unsurlardır. Konuşma eğitiminde ise hikâye anlatma, dinlenen hikâyeyi özetleme, hikâyeye yeni bir yorum getirme şeklinde kullanılır.

### ***Sınıf içi konuşmalar.***

Sınıf içi konuşmalar desteklenerek çocukların dillerini çeşitli şekillerde kullanmaları sağlanır. Bu yolla öğrenciler kişiler arası iletişim yeteneklerini üst seviyelere çıkarabilirler. Öğrencilerin eğitim ortamında aktif rol aldığı durumlarda etkili bir yöntemdir.

### *Pantomim.*

Öğrencilerin kendilerini sadece sözel değil sözel olmayan yollarla da ifade edebilmelerini sağlayan bir yöntemdir. Çocuklar bu yöntem ile beden dilinin kişiler arası iletişimde ne kadar önemli bir yere sahip olduğunu farkına varırlar. Pantomim bireysel olarak da yapılabileceği gibi tüm sınıfın katıldığı bir etkinlik olarak da planlanabilir.

### *Drama.*

Pantomimden farklı olarak drama da sözel ifadeler de kullanılmaktadır. Öğrencinin hem sözel hem de sözel olmayan yollarla iletişim kurmasını ve kendini ifade etmesini sağlayan bir yöntemdir.

### *Sözel raporlar.*

Belli bir konu çevresinde yapılan konuşmalar olarak tanımlanabilen bir yöntemdir. Bu yöntemin başarıya ulaşabilmesi için hakkında konuşulacak konu öğretmen ile birlikte seçilmelidir. Konuşma esnasında sahnenin kullanımı, ses ve beden dili kontrolü dikkat edilmesi gereken hususlardır.

### ***2017 Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan konuşma kazanımları.***

Türkçe Öğretim Programı içerisinde yer alan konuşma beceri alanında bulunan kazanımların sayıları sınıf seviyelerine göre Tablo 10' da verilmiştir.

Tablo 10. *Konuşma Beceri Alanı Kazanım Sayıları.*

Sınıflar	Kazanım Sayıları
1. Sınıf	4
2. Sınıf	4
3. Sınıf	6
4. Sınıf	6

Tablo 10'da da görüldüğü üzere konuşma beceri alanı kazanımları diğer beceri alanlarına göre daha az kazanıma sahiptir. Bu durumun sebebinin diğer beceri alanlarına kıyasla konuşma beceri alanı kazanımlarının daha genel konulardan bahsetmesi olduğu düşünülmektedir. Kazanımların sınıf seviyelerine göre dağılımı Tablo 11 ve Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 11. *1. ve 2. Sınıflar Konuşma Öğrenme Alanı Kazanımları.*

1 ve 2. Sınıf	Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır. Hazırlıksız konuşmalar yapar. Çerçevesi belirli bir konu hakkında konuşur. Konuşma stratejilerini uygular.
---------------	--

1 ve 2. sınıflarda konuşma beceri alanı kazanımları aynı olarak planlanmıştır. Tablo 11'de de görüldüğü üzere kazanımlar öğrencilerin kendilerini doğru ve düzgün kelimelerle

ifade edebilmelerini amaçlamaktadır. Okulda veya günlük hayatlarında öğrencilere karşılaştıkları durumları konuşarak çözümleyebilme becerisi kazandırılmaya çalışılmıştır. Tablo 12’de 3 ve 4. sınıf kazanımları listelenmiştir.

Tablo 12. 3. ve 4. Sınıf Konuşma Öğrenme Alanı Kazanımları.

3 ve 4. Sınıf	Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır. Hazırlıksız konuşmalar yapar. Çerçevesi belirli bir konu hakkında konuşur Konuşma stratejilerini uygular. Sınıf içindeki tartışma ve konuşmalara katılır. Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.
---------------	---

Tablo 12’de belirtildiği üzere 3 ve 4. sınıf seviyesinde konuşma öğrenme alanı kazanım sayısı arttırılmıştır. 1 ve 2. sınıfta verilen kazanımlara ek olarak “Sınıf içindeki tartışma ve konuşmalara katılır.”, “Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.” kazanımları 3. sınıftan itibaren konuşma öğrenme alanı kazanımları arasında yer almıştır. “Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.” kazanımı dilini bilen, dilini kullanmayı tercih eden bireyler yetiştirmek açısından önem arz etmektedir.

#### ***Yazma öğrenme alanı.***

Kişinin kendini çevresindeki kişilere anlatması, ifade etmesi için konuşma oldukça iyi bir kanaldır. Konuşmanın yanında yazma da yine kişinin kendini ifade etmesi için kullanabileceği iyi bir yöntemdir. Güneş (2017), kişinin içinde barındırdığı duygu, düşünce ve bilgilerin harflerle ifade edilmesini yazma olarak tanımlamıştır. Öğrencilerin derslerde not tutmaları öğrenebilmeleri için oldukça önemlidir. Not tutma işlemini gerçekleştirebilmek içinde yazma becerisine sahip olmaları gerekmektedir. İlkokul 1. sınıfta okuma ile birlikte yazma eğitimi de verilmektedir. Ancak yazma becerisi tüm eğitim hayatı boyunca öğrencinin geliştirmesi gereken bir öğrenme alanıdır. Tüm öğrenme alanlarında olduğu gibi. Yazma becerisi kazandırılırken bazı yöntemler kullanılmaktadır. Temizkan (2018) bu yöntemleri 3 ana başlıkta toplamıştır.

#### ***Bakarak yazma.***

Öğrencinin gördüğü yazıyı birebir defterine aktarması durumudur. Yazılan yazıya öğrenci kendi zihninden bir katkıda bulunmadığı için mekanik bir yazma türüdür (Temizkan, 2018). Yazma becerisinin kazandırılmasında bakarak yazma oldukça önemlidir. İlk okuma yazma döneminde öğrencilerin harflerin yazılışlarını öğrenmeleri için iyi bir yöntemdir. Kelimelerin de doğru yazımının nasıl olması gerektiği de bakarak yazma yöntemi ile öğretilir.

### *Dikte.*

Söylenen kelimenin, cümlenin öğrenciye anında yazdırılmasına dikte denir. İlk okuma yazma döneminde dikte çalışmaları oldukça önemlidir. Ses, hece, kelime ve cümle yazma şeklindeki aşamalar ile dikte çalışmaları yapılmaktadır. Bakarak yazma yönteminde öğrencinin zihinsel işlevlerini kullanmasına gerek yokken dikte çalışmalarında öğrencilerin yazılacak olan ifadeyi hatırlaması gerekmektedir. Bu sebeple dikte türü yazma işlek bir yöntemdir (Altunkaya, 2019). Dikte ile yazmayı öğrenen öğrenciler imla kurallarına bağlı kalarak daha doğru bir şekilde yazarlar.

### *Serbest yazma çalışmaları.*

Öğrenciyi konu ve metin türü bakımından özgür bırakan yazma türüdür. Beğendikleri konularda ve türlerde ürün vermeleri için öğrenciler cesaretlendirilir (Aktaş, & Gündüz, 2004). Bu yöntem öğrencilerin ilk okuma yazma sürecinden sonra kullanabilecekleri bir yöntemdir. Hayal güçlerini geliştirebilecekleri bir yöntem olduğundan sık sık kullanılmalıdır. Böylelikle öğrencilere ortaya ürün çıkarma ve başarıma duygusu kazandırılmış olur.

Temizkan (2018) serbest yazma çalışmalarının öğrenciye faydalarını;

- Öğrencilerin yazı yazarken kendi yazım tarzlarını oluşturmalarını,
- Yazı yazma alışkanlığı kazanmalarını,
- Yazdıkları yazıları kendilerinin düzenleyebilmelerini,
- Ne yazacakları, nasıl yazacakları konusunda karar verme yetisi kazanmalarını,
- Hayatları boyunca yazma isteği edinmelerini,
- Öğrencilerin özgüven kazanmalarını sağlar, şeklinde listelemiştir.

### ***2017 Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan yazma kazanımları.***

Türkçe öğretim için sınıflandırılan öğrenme alanlarından sonuncusu olan yazma öğrenme alanında bulunan kazanımların sınıf düzeylerine göre dağılımı Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13. *Yazma Öğrenme Alanı Kazanım Sayıları.*

Sınıflar	Kazanım Sayıları
1. Sınıf	13
2. Sınıf	14
3. Sınıf	17
4. Sınıf	22

Yazma öğrenme alanı kazanım sayıları da diğer tüm öğrenme alanlarında olduğu gibi giderek artan bir yol izlemiştir. Tablo 13'ten de anlaşılacağı gibi programda yazma alanında 1. sınıfta 13, 2. sınıfta 14, 3. sınıfta 17 ve 4. sınıfta ise 22 kazanım vardır. Yazma öğrenme



alanı kazanımları sınıflar düzeyinde incelenmiştir. İncelenen kazanımlar Tablo 14, Tablo 15, Tablo 16 ve Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 14. 1. Sınıf Yazma Öğrenme Alanı Kazanımları.

---

1. Sınıf	Boyama ve çizgi çalışmaları yapar. Harfleri tekniğine uygun yazar. Hece ve kelimeler yazar. Rakamları tekniğine uygun yazar. Anlamlı ve kurallı cümleler yazar. Görsellerle ilgili kelime ve cümleler yazar. Harfler, kelimeler ve cümleler arasında uygun boşluklar bırakır. Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun şekilde kullanır. Yazılarını görsel unsurlarla destekler. Yazdıklarını gözden geçirir. Yazdıklarını paylaşır. Yazma çalışmaları yapar. Yazma stratejilerini uygular.
----------	---

---

1. sınıf yazma kazanımlarına Tablo 14’te bakıldığında ilk okuma yazmaya uygun oldukları fark edilmektedir. Programda ilk okuma yazma sürecine başlangıç olarak boyama ve çizgi çalışmalarından yararlanılmış. Kullanılan çizgi çalışmaları da çocukların kaslarının gelişmesine yardımcı olmaktadır. İlk okuma yazma süreci sadece 1. sınıf seviyesinde bulunmaktadır. Bu sebeple süreç ile ilgili kazanımlar sadece 1. sınıfta bulunmaktadır. Kazanımlardan anlaşılacağı üzere program öğrencilerin yazı yazmayı öğrenmeleri kadar onların düzenli yazmalarını da önemsemektedir. Okuma öğrenme alanında yer alan noktalama işaretlerine vurgu yapan kazanımlara yazma alanında rastlanmaktadır. Türkçe Öğretim Programı, öğrencilerin anlam bozukluğuna sebep olmadan yazıp okumalarını noktalama işaretlerine dikkatleri çekerek sağlamaya çalışmaktadır.

Tablo 15. 2. Sınıf Yazma Öğrenme Alanı Kazanımları.

---

1. Sınıf	Anlamlı ve kurallı cümleler yazar. Şiir yazar. Kısa metinler yazar. Kısa yönergeler yazar. Yazılarını görsel unsurlarla destekler. Formları yönergelerine uygun doldurur. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler. Büyük harf ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır. Harfler, kelimeler ve cümleler arasında uygun boşluklar bırakır. Yazdıklarını düzenler. Yazdıklarını paylaşır. Yazma çalışmaları yapar. Soru ekini kuralına uygun yazar. Yazma stratejilerini uygular.
----------	--

---

Kazanım sayıları 2. sınıfta artarken Tablo 15'ten da anlaşılacağı şekilde ilk okuma yazma sürecini destekleyen kazanımlar çıkarılarak yerine yenileri eklenmiştir. 2. sınıfta öğrenciler yazma ve yazı düzeni gibi becerilerin yanında şiir ve kısa metin gibi ürünler ortaya koymaları için teşvik edilmektedir. Program genelinde de kazanımlarda var olan yazdıklarını paylaşır, konuşmalarını paylaşır şeklindeki ifadeler öğrencilerin kendilerine olan inançlarını tazelemektedir. Kendine güvenen bireyler yetiştirmek programın genel amaçlarından biridir. Böylelikle program amaçlarını kazanımlarla desteklemektedir.

Tablo 16. 2. Sınıf Yazma Öğrenme Alanı Kazanımları.

1. Sınıf	<p>Şiir yazar. Kısa metinler yazar. Hikâye edici metin yazar. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler. Kısa yönergeler yazar Formları yönergelerine uygun doldurur. Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır. Yazılarında eş sesli kelimeleri anlamlarına uygun kullanır. Yazdıklarını zenginleştirmek için çizim ve görseller kullanır. Görsellerdeki olayları ilişkilendirerek yazı yazar. Yazdıklarını düzenler. Yazdıklarını paylaşır. Harfleri yapısal özelliklerine uygun yazar. Harflerin yapısal özelliklerine uygun kelime ve cümleler yazar. Harflerin yapısal özelliklerine uygun kısa metinler yazar. Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır. Yazma stratejilerini uygular.</p>
----------	--

Tablo 16'ya bakıldığında 3. sınıf kazanımlarının sayısının artmasının yanında içeriğinin de geliştiği görülmektedir. 2. sınıfta kısa metin yazma yönünde görev veren kazanımların yanında artık hikâye edici metinlerin yazılmasını söyleyen kazanımlar yer almıştır. Okuma öğrenme alanında verilen eş anlamlı ve zıt anlamlı kelimelerle ilgili kazanımlara yazma öğrenme alanında da rastlanmaktadır. Bir diğer okuma beceri alanında yer alan Türkçe kullanmaya teşvik edici kazanımın yazma beceri alanında da bulunduğu görülmektedir. Böylelikle kendi dilini bilen ve kullanmakta istekli nesiller yetiştirilmeye çalışılmaktadır.

Tablo 17. 4. Sınıf Yazma Öğrenme Alanı Kazanımları.

---

1. Sınıf	<p>Şiir yazar. Bir işin işlem basamaklarına ilişkin yönergeler yazar. Hikâye edici metin yazar. Bilgilendirici metin yazar. Hayalî ögeler barındıran kısa metin yazar. Görselleri ilişkilendirerek bir olayı anlatır. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler. Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır. Formları yönergelerine uygun doldurur. Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır. Yazdıklarını düzenler. Yazdıklarını paylaşır. Yazılarında eş sesli kelimeleri anlamlarına uygun kullanır. Yazdıklarını zenginleştirmek için çizim, grafik ve görseller kullanır. İmza atar. Kısaltmaları ve kısaltmalara gelen ekleri doğru yazar. Sayıları doğru yazar. Yazılarında bağlaçları kuralına uygun kullanır. Yazılarında kelimeleri gerçek, mecaz ve terim anlamları ile kullanır. Harflerin yapısal özelliklerine uygun metin yazar. Yazma stratejilerini uygular. Pekiştirmeli sözcükleri doğru yazar.</p>
----------	---

---

Bu sınıf seviyesinde belirtilen kazanımlar doğrultusunda artık öğrencilerden kurgu metinlerin yanında bilgilendirici metinler ve yönergeler yazmaları beklenmektedir. Tablo 17’de de görüldüğü üzere diğer sınıf seviyelerinde bulunmayan “Pekiştirmeli sözcükleri doğru yazar.” kazanımı 4. sınıfta ilk defa programa dâhil edilmiştir. Böylelikle programda sınırlı sayıda yer alan dil bilgisi kazanımlarına yeni bir kazanım eklenmiş olmaktadır. Son olarak 2017 Türkçe Öğretim Programı tüm öğrenme alanları kazanımlarına bakıldığında hepsinde stratejilerden bahsettiği görülmüştür. Okuma stratejileri, dinleme/izleme stratejileri, konuşma stratejileri ve yazma stratejileri programda tüm sınıf seviyelerinde vardır ve oldukça önemsenmektedir.

#### **2017 Türkçe Öğretim Programı’nın genel ve özel amaçları.**

Öğretim programları, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 2. maddesinde ifade edilen “Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçları” ile “Türk Milli Eğitiminin Temel İlkeleri esas alınarak hazırlanmıştır (MEB, 2018, s. 3).

Öğretim programlarının genel amaçlarına bakıldığında ilkökul eğitimi tamamlayan bireyleri kendi gelişim düzeylerine ve bireyselliklerine uygun olarak yetiştirmek olduğu görülmektedir. Bu bireyleri ahlaki bütünlük ve öz farkındalık çerçevesinde, özgüven ve öz disiplin yeteneğine sahip kişiler olarak topluma kazandırmak genel amaçlardan bir diğeri

olduğu anlaşılmaktadır. Günlük yaşamda hayatının gereklerini yerine getirebilecek düzeyde sözel, sayısal ve bilimsel akıl yürütme ile sosyal becerileri ve estetik duyarlılığı kazanmış bireyler olarak eğitmektir. Bu becerileri etkin bir biçimde kullanarak sağlıklı hayat yönelimleri olan bireyler yetiştirmek öğretim programlarının genel amaçlarından olduğu görülmektedir (MEB, 2018).

Türkçe Öğretim Programı'nın özel amaçları doğrultusunda öğrencilerin;

- Dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi,
- Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması,
- Okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması,
- Okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması,
- Duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanması,
- Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi,
- Basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi,
- Okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması,
- Millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal değerlere önem vermelerinin sağlanması, millî duygu ve düşüncelerinin güçlendirilmesi,
- Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla estetik ve sanatsal değerleri fark etmelerinin ve benimsemelerinin sağlanması amaçlanmıştır (MEB, 2018, s. 8).”

### **Türkiye’de Türkçe Öğretim Programı’nın tarihçesi.**

Toplumda eğitilmiş insan gücünün önem kazanması, küreselleşme ve sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçiş süreci eğitimin değişmesine sebep olmuştur. Eğitimde de değişim programlar üzerinden sağlanmaktadır. Bu durumda öğretim programlarının değişmesine yol açmıştır (Öz, 2006). Geçmişten günümüze tüm toplumlarda olduğu gibi Türk toplumunda da önemli değişimler yaşanmıştır. Bu değişimler okullarda verilen eğitimin değişmesine sebep olmuştur. Eğitim alanında görülen değişimler en çok öğretim programlarını etkilemiştir. Dolayısıyla Cumhuriyet’ten sonra öğretim programlarında belli tarihlerde değişimler gözlenmiştir.

Atatürk'ün Cumhuriyet'in ilk yıllarından itibaren en çok önem verdiği konulardan biri olarak karşımıza çıkar eğitim. Halkın okuma yazma oranının arttırılmaya çalışılması, Latin harflerinin kabulü, Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile eğitim öğretimin birleştirilmeye çalışılması ve 1. Eğitim Şurası'nın toplanması bu önemi gözler önüne seren en önemli olaylardandır. Eğitime verilen bu önem sayesinde Şahbaz'ın (2005) da sözünü ettiği gibi Cumhuriyet'ten sonraki bu dönem özellikle okuma yazma için oldukça verimli bir süreç olmuştur. Türk dili ve öğretimi ile ilgili ilk adım olarak Saffet Bey'in emekleriyle 1924'te düzenlenen Alfabe Kongresi gösterilmektedir (Engin, & Uygun, 2011). Bir diğer adım ise Maarif Vekâleti Talim ve Terbiye Dairesi eliyle 1926'da 7 kişiden oluşturulan İlk Mektep Kitapları Tetkik Komisyonu'nun oluşturulmasıdır. Bu komisyon Elifba kitaplarını inceleyerek rapor yazar ve bu rapor resmi olarak ders kitaplarını inceleme açısından yazılan ilk rapordur (Şahbaz, 2005).

Bu dönemde eğitim sisteminde her sınıf seviyesi ve ders için öğretim programları hazırlanmıştır. Hazırlanan öğretim programları Atatürk ilke ve inkılaplarını temel olarak Atatürk milliyetçiliğini rehber edinerek oluşturulmuştur. Programlar milli ahlak ve kültürün korunarak evrensel değerler içerisinde yerini almasını amaç edinmişlerdir. Başta Türkçe öğretim programları olmak üzere tüm öğretim programlarında amaç Türk dilinin bozulmadan geliştirilerek gelecek nesillere aktarılmasıdır (Akyüz, 2005). Cumhuriyet döneminde bu amaçların yerine getirilebilmesi, Türk dilinin yurt içinde ve dışında hak ettiği yeri bulması için pek çok adım atılmıştır. Halkevleri ve Köy Enstitüleri bu önemli adımlardandır.

Halkevleri, Cumhuriyet'ten sonra halkın okuma yazma öğrenmesinde örgün öğretimin dışında önemli bir rol oynamıştır. 1932 yılı başında 14 merkezde açılan Halkevleri aynı yılın sonunda 34'e ulaşmıştır. Bu kuruluşlar sayesinde halka hem Türk dili öğretilmiş hem de farklı diller tanıtılmıştır. Halkevleri ile köylerde açılan kütüphaneler ile öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırılmıştır (Özdemir, & Aktaş, 2011). Özellikle doğu illerinde halkın Türkçe öğrenmesini, Türk dilini sevmesini sağlamak amacıyla açılan Halkevleri toplumun gelişmesi için önemli rol oynamıştır. Yaygın eğitim veren bu kurumlar sayesinde halkın okuma yazma oranında artış görülmüştür. Halkevlerinin temel mantığını örgün olarak Köy Enstitüleri yerine getirmektedir.

Köy Enstitülerinin okuma yazma ve okumayı sevdirmeye açısından önemi yadsınamaz. Sınıf kitaplıkları, serbest okuma saatleri ve okul kütüphaneleri öğrencilere ana dillerini sevmeye ve öğrenme isteği oluşturmaktaydı (Demircan, & İnandı, 2008). Dil açısından bakıldığında Köy Enstitülerinde iş içinde öğrenme yöntemi üzerinde durulduğu görülmektedir. Günlük konuşma içerisinde şiir, öykü, anı gibi yazı çalışmaları ile dil becerisi kazandırılmaya çalışılmıştır (Demircan, 1998). Özet olarak bakıldığında Halkevleri ve Köy Enstitüleri Türkçe

öğretiminde önemli bir rol oynamıştır. Dilin doğru ve yaygın olarak kullanılması için gayret etmişlerdir. Bu dönemde Türkçe öğretimi örgün eğitim kurumlarında da devam etmekteydi. Türkiye Devleti kurulduğu ilk zamanlardan itibaren eğitim alanında çalışmalar yapılmıştır.

Eğitime verilen bu önem sayesinde Cumhuriyet'in ilk yıllarında eğitim ile ilgili yenilikler yapılmıştır. Bu yeniliklerin başında Tevhid-i Tedrisat Kanunu gelmektedir. Biçer'in (2017) bahsettiği gibi bu kanun ile 1924 yılında eğitim alanında birçok değişikliğe gidilmiştir. Çıkarılan Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile eğitim ve öğretim tek çatı altında birleştirilmeye çalışılmıştır. Cumhuriyet'ten sonraki dönemde içinde bulunulan zamanın gereklerine uyum sağlamak için günümüze kadar 10 defa Türkçe Öğretim Programı değiştirilmiştir. Değiştirilen Türkçe öğretim programları;

- 1924 Türkçe Öğretim Programı
- 1926 Türkçe Öğretim Programı
- 1929 Türkçe Öğretim Programı
- 1936 Türkçe Öğretim Programı
- 1948 Türkçe Öğretim Programı
- 1968 Türkçe Öğretim Programı
- 1981 Türkçe Öğretim Programı
- 2005 Türkçe Öğretim Programı
- 2015 Türkçe Öğretim Programı
- 2017 Türkçe Öğretim Programı

şeklinde listelenebilir.

Atatürk'ün bizzat ilgilenecek yürüttüğü ilk 10 yıllık eğitim çalışmaları sürecinde okuma yazma oranı çok düşük olan halka okuma yazma öğretmek ön plana alınmıştır. Bu süreçte Dewey, Kühne, Buyse ve Wilson gibi eğitim alanında uzman kişiler Türkiye'ye davet edilerek bilgilerinde faydalanılmıştır. Uzmanların görüşleri alındıktan sonra ulusal değerler göz önünde bulundurularak programlar oluşturulmuştur. Halkın çoğunluğunun okuma yazma bilmediği bu dönemde yabancı dil öğretiminden ziyade ana dil öğretimi üzerinde durulmuştur (Demircan, 1988).

Cumhuriyet'in ilanından 1981'e kadar olan süreçte Türkçe Öğretim Programları ilkokul ve ortaokul olarak ayrı ayrı hazırlanmaktaydı. 1981 yılı ve 2005 yılına kadar olan süreçte hazırlanan tüm Türkçe Öğretim Programı ilkokul ve ortaokulu birleştirilerek (1-8. sınıflar) hazırlanmıştır. Eğitimde davranışçı yaklaşımdan vazgeçilerek yapısalcı yaklaşımın benimsendiği 2005 yılında ise Türkçe Öğretim Programı iki ayrı kademe olarak tekrar

ayrılmıştır. 2015 yılında yapılan değişiklikler ile ayrılan iki kademe öğretim programları tekrar birleştirilmiştir. 2017 yılında tekrar değiştirilen öğretim programı yine ilk ve ortaokul kademelerini bir bütün olarak ele almıştır (Ateş, 2019). Türkçe Öğretim Programı'nın son hali olan 2017 Türkçe Öğretim Programı 2017-2018 eğitim öğretim döneminde sadece başlangıç seviyesi olan 1., 5. ve 9. sınıflarda kullanılmaya başlanmıştır. 2018-2019 eğitim öğretim yılında ise tüm sınıf seviyelerinde kullanılmaya başlanmıştır. Cumhuriyet'in ilk yıllarından günümüze kadar olan süreçte kullanılan öğretim programları aşağıda tüm özellikleri ile anlatılmıştır.

### ***1924 Türkçe Öğretim Programı.***

1924 Türkçe Öğretim Programı Cumhuriyet ilan edildikten sonra kullanılmaya başlayan ilk programdır. Çerçeve program özelliğine sahiptir. Bu programda öğretmenler ilk okuma yazma öğretiminde kullanacakları yöntem konusunda özgür bırakılmıştır. Ses temelli okuma yazma öğretim yöntemi ile kelime temelli okuma yazma öğretimi yönteminden herhangi birini seçmek öğretmenlerin inisiyatifinde olup öğretmenler istedikleri yöntemi kullanmışlardır. Program 1 Kasım 1928 Harf Devrimi'nden önce kullanıldığı için Türkçe Öğretim Programı Arap harflerine göre oluşturulmuştur. Bu öğretim programında Türkçe dersi Elifba (okuma yazma), Kıraat (okuma), İnşad (ezber), Tahrir (kompozisyon), İmla, Sarf (dil bilgisi) dersleri ayrı olarak okutulmuştur. Programda yer alan bu derslerin sınıflara göre ders ve ders saati dağılımı Tablo 18'de verilmiştir (Kavruk, & Alver, 2019).

Tablo 18. *1924 Türkçe Öğretim Programı'nda Bulunan Dersler ve Ders Saatleri.*

	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	5. Sınıf
Kıraat, İnşad	4	3	2	2
İmla	2	2	1	1
Sarf	-	-	1	1
Tahrir	1	2	2	2
Yazı	2	1	1	1
Toplam	9	8	7	7

Tablo 18'de görüldüğü üzere 2. sınıflarda 4 saat Kıraat ve İnşad, 2 saat İmla, 1 saat Tahrir ve 2 saat Yazı olmak üzere toplam 9 saat Türkçe dersi okutulmaktadır. 3. sınıflarda 3 saat Kıraat ve İnşad, 2 saat İmla, 2 saat Tahrir ve 1 saat Yazı dersi verilmektedir. Böylelikle Türkçe derslerinin 3. sınıf seviyesinde toplamda 8 saat olduğu görülmektedir. Bununla birlikte 2 ve 3. sınıflarda 4 ve 5. sınıfların aksine Sarf dersi yani dil bilgisi dersinin yer almadığı anlaşılmaktadır. 4. sınıf seviyesinde okutulan 7 saat Türkçe dersinin 2 saatinin Kıraat ve İnşad, birer saatinin İmla, Sarf ve Yazı kalan 2 saatinin ise Tahrir olduğu saptanmıştır. Son olarak 5. sınıflarda da 4. sınıflarda olduğu gibi 7 saat Türkçe dersi olduğu belirlenmiştir. Okutulan bu 7 saat Türkçe dersinin ikişer saatinin Kıraat, İnşad ve Tahrir birer

saatinin ise İmla, Sarf ve Yazı dersi olduğu görülmüştür. Genel olarak bakıldığında 2. ve 3. sınıflarda okutulan Türkçe derslerinin sayılarının 4. ve 5. sınıflarda okutulan Türkçe derslerinin de sayılarından fazla olduğu görülmüştür. Genel olarak oluşturulan tabloya bakıldığında sözü edilen derslerin 1. sınıflarda okutulmadığı kanısına varılmıştır. Binbaşıoğlu'nun (2005) da sözünü ettiği gibi 1. sınıfta sadece Elifba dersi öğretilmekteydi. 1.sınıflarda okutulan Elifba dersi 12 saat olarak belirlenmişti. Bu durumda 1. sınıf seviyesinde verilen Türkçe dersi saati diğer sınıf seviyelerinden daha fazla olduğu sonucuna varılmıştır.

### ***1926 Türkçe Öğretim Programı.***

1924 Türkçe Öğretim Programı'nda da olduğu gibi bu programda da ilk ve ortaokul öğretim programları ayrı olarak hazırlanmıştır. Bu programda da ilk olarak Arap harfleri ile eğitim yapılmıştır. 1 Kasım 1928 yılından itibaren Latin harflere geçiş ile eğitim Latin harfleri ile devam ettirilmiştir. 1926 Türkçe Öğretim Programı'nın amaçlarına bakıldığında şu şekilde sıralanabilir;

- Öğrencilere okuduklarını ve dinlediklerini anlama becerisi kazandırmak.
- Çocuklara kendilerini yazılı ve sözlü olarak ifade edebilme yetisi edindirmek.
- Dersi öğrenen öğrencilere kullandıkları kelimelerin anlamlarını öğretmek onların düşüncelerini doğru bir şekilde ortaya koymalarını sağlamak.
- Türkçe dersleri ile öğrencilere edebi zevk ve edebiyat sevgisi aşılamak.
- Dili yetiştikleri bölge özelliklerine göre kullanan öğrencileri ortak kullanım olan İstanbul Türkçesi konuşmaya yöneltmek (MV, 1926).

Programda Türkçe dersi için 1. sınıftan 5. sınıfa kadar olan 5 sınıf seviyesinde toplam 46 ders saati zaman ayrılmıştır. 1924 Öğretim Programı'nda da olduğu gibi Elifba, Kıraat, İmla, Tahrir, Sarf ve yazı dersleri ayrı olarak işlenmiştir (Göğüş, 1971). Ancak Özbay'ın (2006) sözünü ettiği gibi programın bütünlük ilkesi gereğince dersler birbirinden ayrı düşünülmemiştir. Aksine derslerin bir bütün olduğu ve birbirlerini tamamlayıcı olarak işlenmesi gerektiği savunulmuştur. Fakat programda etkinlikler için ayrı bir ders saatine yer verilmesi söz konusu durum ile çelişki içerisinde bulunduğu gerçeğini gözler önüne sermektedir.

1924 Türkçe Öğretim Programı'nda okuma yazma öğretimi için kullanılacak yöntem öğretmenlerin seçimine bırakılırken 1926 Türkçe Öğretim Programı'nda seçim öğretmene bırakılmadan programda belirlenmiştir. Bu programda ses temelli ve sözcük temelli okuma yazma yöntemlerinin yerini karma yöntem almıştır (Çelenk, & Baycan, 2013).



### ***1929 Türkçe Öğretim Programı.***

Bu program 1 Kasım 1928 tarihinde Latin harflerinin kabulü ile Latin harfleri ile hazırlanan ilk programdır. Program içerik olarak 1926 Türkçe Öğretim Programı'nın aynısıdır. Yalnızca eski programda yer alan Arap harflerinin öğretilmesine yönelik kısımlar çıkarılarak program Latin harfleri ile yeniden düzenlenmiştir (Temizyürek, & Balcı, 2006).

### ***1936 Türkçe Öğretim Programı.***

Latin harflerinin kullanılmaya başlanması ile okuma yazma öğretiminde yaşanan sorunlar programın değişmesi gerektiği konusunu gündeme getirmiştir. Dönemin şartlarının sürekli değişmesi, ülkenin yeniden kuruluşu ile ilgili sorunlar programın değişmesine sebep olmuştur. Böylelikle 1936 yılında yeni Türkçe Öğretim Programı hazırlanmıştır. Programda başlangıç olarak hedefler belirlenerek Türkçe derslerinin bütünlüğü dile getirilmiştir. Türkçe dersi önceki programlarda olduğu gibi ayrı başlıklarda değil bir bütün olarak Türkçe dersi olarak işlenmesi gerektiği programda belirtilmiştir. Öğrenme alanları ve bu alanlara ait hedefler ayrı olarak programda ifade edilmiştir. Okuma, imla, yazılı ve sözlü anlatım öğrenme alanları başlıkları olarak belirlenmiştir. Bu öğrenme alanlarında yer alan hedeflerin öğrenciye başarılı bir şekilde kazandırılabilmesi için gerekli etkinlik ve öneriler programda ayrıca ifade edilmiştir. İlk okuma yazma öğretimi ise eski programların aksine cümle yöntemi ile yapılmaya başlanmıştır (Uçgun, 2013).

### ***1948 Türkçe Öğretim Programı.***

1948 Türkçe Öğretim Programı bu yıla gelinene kadar kullanılan diğer programların aksine yenilikler içeren bir program olarak karşımıza çıkar. Kısmi yeniliklerden ziyade genel bir değişim söz konusudur bu programda. Bu yeniliklerin başında ilk okuma yazma eğitimi gelmektedir. Bu programa kadar kullanılan programlarda okuma yazma öğretiminde ses temelli okuma yazma öğretimi, cümle temelli okuma yazma öğretimi ve karma yöntem kullanılmıştır. Ancak 1948 Türkçe Öğretim Programı'nda çözümlene yöntemi ile okuma yazma öğretimi yapılması öngörülmüştür. Programda becerilere ve becerilere yönelik alt amaçlara ve bu amaçlara yönelik açıklamalara yer verilmiştir (Uçgun, 2013).

### ***1968 Türkçe Öğretim Programı.***

Programın temelini 1962 yılında hazırlanan taslak program oluşturmaktadır. Hazırlanan bu taslak programın pilot uygulaması yapıldıktan sonra 1968 yılında tamamen uygulamaya konulmuştur (Temizyürek, & Balcı, 2006). İlk okuma yazma eğitimi 1948 Öğretim Programı'nda olduğu gibi yine çözümlene yöntemi ile yapılmaktadır. 1968 Programı'nın okuma yazma açısından 1948 Programı'ndan temel farkı büyük ve küçük harflerin bir arada öğrenciye verilmesidir (Güleryüz, 2002).

### ***1981 Türkçe Öğretim Programı.***

1981 yılına kadar kullanılan programlarda ilkokul ve ortaokul programları ayrı olarak hazırlanmaktaydı. 1981 Türkçe Öğretim Programı ise her iki kademeyi kapsayacak şekilde hazırlanmış ve 8 yıllık eğitime göre planlanmıştır (Temizyürek, & Balcı, 2006). Kendinden önce kullanılan programlara nazaran oldukça kapsamlı olan bu programda 4 dil becerisine, yazı çalışmalarına ve dil bilgisi konularına yer verilmiştir. Programda kullanılacak yöntemler, araç ve gereçler süreç sonunda yapılacak ölçme değerlendirme etkinlikleri ilk defa bu programda ayrı başlıklar altında yer almıştır. Öğrencilere kazandırılacak temel dil becerileri tüm sınıf seviyeleri için ayrı ayrı planlanmıştır (Yıldız, Okur, Arı, & Yılmaz, 2006). Tam öğrenme modeli ile hazırlanan programda “İlk Okuma Yazma” başlığı altında hazırlık çalışmalarına ilgili açıklamalara yer verilmiştir. İlk ve ortaokullar için birleşik bir biçimde hazırlanan program 1995 yılından itibaren Millî Eğitim Bakanlığının isteği üzerine ilk ve ortaokul olarak ayrılmış ve bu şekilde yayımlanmıştır (Uçgun, 2013).

### ***2005 Türkçe Öğretim Programı.***

2005 Türkçe Öğretim Programı'nı diğer programlardan ayıran temel özellik bu programa kadar kullanılan tüm programların dayandığı davranışçı yaklaşım ile değil yapısalcı yaklaşım ile hazırlanmasıdır. Yapısalcı yaklaşımla hazırlanan bu programla birlikte eğitim sisteminde pek çok kavram değişmiştir. Öğretmenin öğrenmede temel olduğu öğretmen merkezli yaklaşımdan öğrencinin aktif olduğu, öğrencilerin öğrenmeyi kendi çabalarıyla gerçekleştirdiği öğrenci merkezli eğitime geçilmiştir. Eğitim tanımı yapılırken ifade edilen davranış değiştirme yerine bu programla birlikte beceri kazandırma ifadesi kullanılmaya başlanmıştır. Öğrencileri tek yönlü düşünmenin aksine çok yönlü düşünmeye düz mantık yerine sarmal mantık kullanmaya yönelten bir program olarak hazırlanmıştır (Güneş, 2007). Bu program hazırlanırken pek çok öğrenme modeli rehber olarak seçilmiştir. Bu kuramlar;

- Gardner'in zekânın tek değil 8 türden oluştuğunu savunduğu çoklu zekâ kuramı,
- Vygostky'nin öğrenilecek bilginin eski bilgilerle işlenerek öğrenilmesini öngören sosyal yapılandırmacılık kuramı,
- Caine'in öğrenmenin ilgi ve tutumlara bağlı olduğunu beynin parça bütün ilişkisiyle öğrendiğini ifade eden Beyin temelli öğrenme kuramı
- Paul'ün akıl yürütme ve analiz becerilerini temel aldığı eleştirel düşünme kuramı,
- Esnek öğrenme modeli,
- Yaratıcı düşünme modeli,
- Proje temelli öğrenme modeli,
- İş birliğine dayalı öğrenme modeli,

➤ Yaşam boyu öğrenme modeli program hazırlanırken yararlanılan öğrenme modelleridir (Akınoğlu, 2005).

Bu programda, önceki programlarda temel dil becerileri olarak ifade edilen kavramlar öğrenme alanı olarak ifade edilmeye başlanmıştır. Temel dil becerilerinde yer almayan görsel okuma ve görsel sunu kavramları bu programda öğrenme alanları arasında yer almıştır. 2005 öğretim programına değin hedef davranış olarak adlandırılan öğrencilere öğretilmesi gereken konular kazanım olarak adlandırılmıştır (Uçgun, 2014).

Köklü değişimlerle yenilenen bu program 3 ana bölümden oluşmaktadır. 1. bölüm olan giriş bölümünde programın; vizyonu, temel yaklaşımı, özellikleri ve yapısı açık ve anlaşılır bir şekilde ifade edilmiştir. 2. bölüm olan kazanımlar bölümünde her sınıf seviyesi için ayrı olarak öğrenme alanları içerisindeki kazanımlar verilmiştir. 3. bölüm olan kılavuz bölümünde ise programı uygulayacak olan öğretmenlere yol göstermek amacıyla verilen açıklamalar ve örnekler yer almaktadır. Programın kılavuz kısmında programın temel dayanağı olan yapısalci yaklaşıma göre Türkçe öğretiminin nasıl yapılması gerektiği açık bir şekilde anlatılmıştır. Türkçe dersi öğretim sürecinde kazanımların nasıl kullanılacağı, metin seçme süreci, zorunlu ve seçmeli temalar, ilk okuma yazma öğretimi ve ölçme değerlendirme etkinlikleri ile ilgili açıklamalar ve yol gösterici bilgiler bulunmaktadır. Programın sonunda ise sözlük ve kaynakça bölümlerine yer verilmiştir (MEB, 2005). Kendinden önce hazırlanan programlara göre 2005 Türkçe Öğretim Programı oldukça kapsamlı olarak tasarlanmış bir programdır. Programda pek çok konuda olduğu gibi ilk okuma yazma alanında da oldukça fazla yenilikler yapılmıştır. İlk okuma yazma öğretiminde kullanılan yöntem ve yazı stili yapılan değişikliklerdendir.

2005 Türkçe Öğretim Programı ile birlikte bitişik eğik yazı kullanılmaya başlandı. Bu yazı stili ile öğrencilerin düzenli düşünme ve estetik duyarlılık geliştirecekleri düşünülmekteydi. İlk okuma yazma öğretiminde ise “Ses Temelli Cümle Yöntemi” kullanılmaya başlanmıştır. Bu yöntemde okuma yazma sesler tanıtılarak başlatılmaktadır. Daha sonra seslerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümlelere ulaşılacak şekilde öğretim yapılmaktadır. Program içerisinde okuryazarlığa ulaşmak için ilk okuma yazma öğretiminin aşamaları adım adım verilmiştir. 1. adım ilk okuma yazmaya hazırlık olarak belirtilmiştir. Bu adımda öğrencilere görsel materyallerle okumaya alıştırmaya çalışmaları yaptırılır ve yazma öğretimi için çizgi çalışmaları yaptırılır. 2. adım ilk okuma yazmaya başlama ve ilerleme olarak adlandırılmıştır. Sesi hissetme ve tanıma, sesi okuma ve yazma, seslerden adım adım cümlelere ulaşma ve son olarak metin oluşturma 2. adımın aşamalarını oluşturmaktadır. İlk okuma yazma öğretiminin 3. ve son adımı ise öğrencilerin artık

okuryazarlığa ulaşmasıdır. 2. adımda seslerin tanıtılması süreci için programda sesler gruplandırılarak verilmiştir (MEB, 2005). Bu gruplama Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19. 2005 Türkçe Öğretim Programı İlk Okuma Yazma Ses Grupları.

Gruplar	Sesler
1. Grup	e, l, a, t
2. Grup	i, n, o, r, m
3. Grup	u, k, ı, y, s, d
4. Grup	ö, b, ü, ş, z, ç
5. Grup	g, c, p, h
6. Grup	ğ, f, v, j

Seslerin gruplandırılması öğrencilerin sesleri daha kolay kavrayabilmesi için günlük yaşamda kullandıkları kelimeler içerisinde sıkça karşılaştıkları sesler ilk gruplara yerleştirilerek yapılmıştır. Tablo 19’da da görüleceği üzere alfabede yer alan 29 ses 6 gruba bölünmüştür. 1., 5. ve 6. gruplar dörder sestem, 2. grup 5 sestem ve 3., 4. gruplar ise 6 sestem oluşmaktadır. Programın kılavuz kısmında sözü edilen öğrenme alanlarına yönelik yazılan kazanımlara Tablo 20’de yer verilmiştir.

Tablo 20. 2005 Türkçe Öğretim Programı’nda Öğrenme Alanlarına Yönelik Kazanımlar.

Öğrenme Alanları	Kazanımlar
Dinleme	Dinleme kurallarını uygulama Dinlediğini anlama Tür, yöntem ve tekniklere uygun dinleme
Konuşma	Konuşma kurallarını uygulama Kendini sözlü olarak ifade etme Tür, yöntem ve tekniklere uygun konuşma
Okuma	Okuma kurallarını uygulama Okuduğunu anlama Anlam kurma Söz varlığını geliştirme Tür, yöntem ve tekniklere uygun okuma
Yazma	Yazma kurallarını uygulama Kendini yazılı olarak ifade etme Tür, yöntem ve tekniklere uygun yazma
Görsel Okuma ve Görsel Sunu	Görsel okuma Görsel sunu

MEB (2005) tarafından hazırlanan Türkçe Öğretim Programı içerisinde yer alan kazanımlar Tablo 20’den de anlaşılacağı gibi öğrenme alanlarına uygun olarak sınıflandırılmıştır. Dinleme öğrenme alanında 3, konuşma öğrenme alanında 3, okuma öğrenme alanında 5, yazma öğrenme alanında 3 ve son olarak görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanında 2 kazanım yer almaktadır bu programda. 2005 Türkçe Öğretim Programı 2015 yılına kadar bazı değişikliklerle kullanılmaya devam etmiştir. Yıllar içerisinde ihtiyaç

durumlarında program üzerine değişimler yapılmıştır. 2015 yılına gelindiğinde ise bazı köklü değişiklikler yapılmıştır.

### **2015 Türkçe Öğretim Programı.**

Türkçe Öğretim Programı 2005 yılından itibaren kullanılmaya başlayan program gibi ilkokul ve ortaokul birlikte olacak şekilde hazırlanmıştır. Program öğrencilerin yaşamları boyunca ihtiyaç duyacakları okuma, yazma ve sözlü iletişim becerilerini geliştirebilecekleri şekilde yapılandırılmıştır. Öğrencilere zihinsel beceriler kazandırırken aynı zamanda Türkçe sevgisi ve öğrencilerin dillerini etkili kullanma yeteneklerini geliştirmek amaçlanmıştır (MEB, 2015). 2005 Türkçe Öğretim Programı 3 ana başlıktan oluşurken 2015 Türkçe Öğretim Programı 10 ana başlıktan oluşmaktadır. Programda yer alan başlıklar şu şekildedir;

- Türkçe Dersi Öğretim Programı
- Programın Temel Yaklaşımı
- Programın Genel Amacı
- Programın Yapısı
- Öğrenme Alanları
- Ders ve Öğretmen Kılavuz Kitaplarına Alınacak Metinlerin Nitelikleri
- İlk Okuma Yazma Süreci
- Ölçme ve Değerlendirme
- Türkçe Dersi Kazanımları (1-8. Sınıf)
- Türkçe Dersi Kazanımlar Tablosu (1-8. Sınıf)

2005 Türkçe Öğretim Programı hazırlanırken yararlanılan yaklaşımlar programda açıkça belirtilmiştir. Programın yapılandırmacı yaklaşımla hazırlandığı ve çoklu zekâ kuramı, beyin temelli öğrenme gibi kuramlardan esinlendiği ifade edilmiştir. 2015 Türkçe Öğretim Programında ise hangi yaklaşımın kullanıldığı veya hangi kuramlardan esinlendiği açıkça belirtilmemiştir. Ancak programda öğrenci merkezli eğitimin yapılması gerektiği vurgusu yer almaktadır. Yapılan değişikliklerle birlikte 2015 Türkçe Öğretim Programı'nın kazanımlarının 2005 Türkçe Öğretim Programı'na oranla oldukça azaltıldığı görülmüştür (Alver, & Sancak, 2016). Her iki programın kazanım sayıları Tablo 21'de verilmiştir.

Tablo 21. 2005 ve 2015 Türkçe Öğretim Programlarının Kazanım Sayıları.

Sınıflar	Kazanımlar	
	2005 Türkçe Öğretim Programı	2015 Türkçe Öğretim Programı
1. Sınıf	132	41
2. Sınıf	172	43
3. Sınıf	210	47
4. Sınıf	250	49

Alver ve Sancak'ın (2016) yaptıkları çalışmadan esinlenerek hazırlanan Tablo 21'de ifade edildiği gibi kazanım sayılarında her iki program arasında ciddi fark olduğu görülmektedir. 1. sınıf düzeyinde 2005 yılında 132 olan kazanım sayısı 2015 öğretim programında 41'e indirilmiştir. Kazanım sayısının 2. sınıf seviyesinde 172'den 43'e düşürüldüğü görülmektedir. 3. sınıf Türkçe dersi kazanımlarının sayısı 210'dan 47'ye azaltılmıştır. 2005 öğretim programında 4. sınıflarda 250 olan kazanım sayısının 2015'te 49'a indirildiği fark edilmiştir. Tabloda da görüleceği üzere her iki programda kazanım sayıları en az 1. sınıfta olacak şekilde 4. sınıf seviyesine kadar giderek artmıştır. Kazanım sayılarının azaltılması öğrenci ve öğretmenin yükünü hafifletmiştir. Bunun yanında bir yıl içerisinde öğrencilere öğretilmesi gereken konuların sayısının azalması öğrenilecek konulara ayrılacak zamanın artmasını sağlamıştır.

2005 yılında okuma, yazma, konuşma, görsel okuma ve görsel sunu olarak 5 başlık altında toplanan öğrenme alanları 2015 Türkçe Öğretim Programı'nda sözlü iletişim, okuma ve yazma olmak üzere 3 ana başlıkta toplanmıştır. Önceki programda yer alan konuşma ve dinleme öğrenme alanları sözlü iletişim öğrenme alanı içine yerleştirilmiştir. 2005 ve 2015 Türkçe Programları'nın her ikisi de tematik yaklaşıma göre hazırlanmıştır. Tematik yaklaşıma uygun olarak temalar sınıf seviyelerine uygun bir dağılıma sahiptir. 2015 Türkçe Öğretim Programı'nda ilk okuma yazma eğitimi 2005 öğretim programında olduğu gibi ses temelli cümle yöntemine uygun şekilde yapılması planlanmıştır. Yazma eğitimi bu programda da bitişik eğik yazı ile verilmektedir. Okuma yazma süreci adımları 2005 Türkçe Öğretim Programı ile aynı olacak şekilde planlanmıştır. Okuma yazma süreci; ilk okuma yazmaya hazırlık, ilk okuma yazmaya başlama ve ilerleme, bağımsız okuma ve yazma olacak şekilde 3 adımda yapılmaktadır. İlk okuma yazma öğretiminde seslerin öğretim sırası programda belirtilmiştir (MEB, 2015). 2015 Türkçe Öğretim Programı'nda ilk okuma yazma için oluşturulan harf grupları Tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 22. 2015 Türkçe Öğretim Programı İlk Okuma Yazma Harf Grupları.

Gruplar	Sesler
1. Grup	e, l, a, n
2. Grup	i, t, o, b, u
3. Grup	k, ı, r, ö, s, ü
4. Grup	m, d, ş, y, c, z
5. Grup	ç, g, p, h
6. Grup	f, v, ğ, j

Tablo 22'den anlaşılacağı üzere ilk okuma yazma öğretiminde harfler 6 gruba ayrılmıştır. Harf grupları 4, 5 ve altışar sestem oluşmaktadır. 2005 Türkçe Öğretim Programı harf gruplarıyla karşılaştırıldığında 1. grup harflerinin "t ve n" sesleri haricinde aynı olduğu

görülmektedir. Diğer gruplarda ise harflerin çoğunda gruplarında veya grup içerisindeki sıralarında değişimler olduğu anlaşılmaktadır. Her iki programda da ilk okuma yazma öğretimine “e” sesi ile başlanıp “j” sesi ile bitirildiği saptanmıştır.

Son olarak 2015 Türkçe Öğretim Programı'nın ana başlıklarından biri olan ölçme değerlendirme kısmına bakıldığında ölçme değerlendirmenin 3 aşamada yapıldığı görülmektedir. Öğrenme sürecinin başında öğrencilerin hazırbulunuşlukları ölçülürken süreç içerisinde öğrenme düzeylerin ölçülmektedir. Süreç sonunda ise kazanımların öğrencilere kazandırılmasında eksik kalan kısımlar ölçülmeye çalışılmaktadır (MEB, 2015).

### ***2017 Türkçe Öğretim Programı.***

Cumhuriyet ilan edildikten sonra kullanılan tüm programların değiştirilme nedenleri programın içinde bulunulan zamanın ihtiyaçlarını yerine getirememesidir. Kullanılan öğretim programında eksik veya yetersiz olduğu görülen noktalar tarih boyunca değiştirilmiş veya ufak tefek güncellemelerle ihtiyaçları karşılayacak hale getirilmiştir. Son olarak 2017 yılında dönemin ihtiyaçlarına uygun eğitim verebilmek için bütün örgün eğitim seviyelerindeki tüm derslere ait öğretim programları değiştirilmiştir. 2017-2018 eğitim öğretim yılında sadece 1., 5. ve 9. sınıflarda kullanılmaya başlayan öğretim programları 2018-2019 eğitim öğretim yılından itibaren tüm sınıf seviyelerinde kullanılmıştır.

1981 yılı öğretim programından itibaren uygulanan tüm programlarda olduğu gibi 2017 yılında değiştirilen öğretim programlarında da ilk ve ortaokul kademesi aynı program içerisinde hazırlanmıştır. 2017 Türkçe Öğretim Programı 3 bölümden oluşacak şekilde planlanmıştır. Bu bölümler; giriş, öğretim programının uygulanması ve Türkçe Öğretim Programı'nın yapısıdır (Kavruk, & Alver, 2019).

Öğretim programının giriş bölümünde programın; yenilenme nedenleri, amaçları, perspektifi, esas aldığı ölçme değerlendirme yaklaşımları açıklanmıştır. Bu bölümde aynı zamanda öğretim yapılırken bireysel farklılıklara dikkat edilmesi gerektiği ve program yenilenirken hangi adımların uygulandığı belirtilmiştir. Türkçe Öğretim Programı'nın kişiye göre değer ve becerileri kazandırmaya yönelik açık ve anlaşılır bir şekilde hazırlandığı da bu bölüm içerisinde ifade edilmiştir. Sarmal bir yapıda hazırlanan program her sınıf seviyesinde öğrencilerin gelişimlerine uygun olacak konuları içermektedir. Programın giriş bölümünde ayrıca öğretim programının değiştirilme aşamaları verilmiştir. Bu aşamalar;

- Başka ülkelerde değiştirilen öğretim programlarının araştırılması,
- Eğitim ve öğretim alanlarında yapılan akademik araştırmaların incelenmesi,
- Ülkedeki yasa, kanun ve mevzuatların analiz edilmesi,

➤ Yetkili kurumlar tarafından yapılan anketlerle programların uygulayıcıları olan öğretmen ve yöneticilerin görüşlerinin toplanması,

➤ Ülkede tüm illerde yapılan zümre toplantılarının tutanaklarının incelenmesi,

➤ Eğitim fakültelerinden gelen soru, öneri ve eleştiriler dikkate alınarak işlenmesidir. Tüm bu aşamalar göz önünde bulundurularak öğretim programları değiştirilmiştir (MEB, 2018).

Türkçe Öğretim Programı'nın ikinci ana başlığı olan "Türkçe Öğretim Programı'nın Uygulanması" başlığı altında programın özel amaçları, öğrenme süreci yaklaşımı, ölçme değerlendirme yaklaşımı ve ilk okuma yazma alanı ile ilgili açıklamalar yer almaktadır.

Programın son bölümü olan "Öğrenme Öğretme Yaklaşımı" içerisinde öğretim sürecinde dikkat edilmesi gereken kısımlar açıklanmıştır (MEB, 2018). Dikkat edilmesi gereken hususlar;

- Dil öğretimi yapılırken birden fazla yöntem ve teknik kullanılmalıdır.
- Öğretim süreci planlaması yapılırken öğrenci bireylerin hazırbulunuşlukları, ihtiyaçları ve içerisinde buldukları ortamlar dikkate alınmalıdır.
- Türkçe öğretimi yapılırken kullanılan yöntemler öğrencilerin öğrenme durumlarını geliştirirken önceki öğrenmelerinden yanlış olan durumları düzeltebilmelidir.
- Öğretim ilgi çekici olabilmeli ve öğrencinin yaşam boyu öğrenme etkinliklerine istekle katılabilmesi için teşvik edici olmalıdır.
- Öğretim öğrenci merkezli olmalıdır.
- Derslerde öğrenilen konular günlük hayatla ilişkilendirilebilecek düzeyde olmalıdır.
- Özel ihtiyaçlı bireyler için BEP (Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı) uygulanmalıdır.
- Tüm öğrencilerde olduğu gibi özel ihtiyaçlı bireyler içinde öğretim planı hazırlanırken öğrencilerin hazırbulunuşlukları ve içinde buldukları çevre dikkate alınmalıdır.
- Öğretim yapılırken teknolojik gelişmelerden faydalanılmalıdır.
- Öğrenciler yaptıkları çalışmalarda veri toplama ve bu verileri sınıflama, organize etme gibi konularda teknolojiyi kullanmaları için yönlendirilmelidir.
- Eğitim ve öğretim yapılırken başta EBA (Eğitim Bilişim Ağı) olmak üzere gerekli görsel araçlardan yararlanılmalıdır.

İlk okuma yazma öğretimi daha önceden kullanılan Türkçe Öğretim Programları 'nda olduğu gibi bu programda da oldukça önemsenmiştir. Ses temelli cümle yöntemi ile ilk okuma yazma eğitimi bu programda devam ettirilmiştir. 2005 ve 2015 Türkçe Öğretim Programları'ndan farklı olarak bu programda yazma eğitiminin bitişik eğik yazı ile değil dik



temel harfler ile yapılması kararlaştırılmıştır. 2017 Türkçe Öğretim Programı da ilk okuma yazma öğretimi 2015 öğretim programında olduğu gibi 3 aşamadan oluşmaktadır.

Ses temelli ilk okuma yazma öğretimine göre okuma yazma öğretimi aşamaları programda aşağıdaki gibi verilmiştir (MEB, 2017a).

- İlk okuma yazmaya hazırlık
- İlk okuma yazmaya başlama ve ilerleme
- Bağımsız okuma ve yazma

Bu adımlara bakıldığında ilk okuma yazma eğitimi basamaklarının 2015 Türkçe Öğretim Programı ile aynı olduğu görülmektedir. 2017 Türkçe Öğretim Programı ile eski program arasındaki farklar aşağıdaki başlık altında sıralanmaya çalışılmıştır.

### **2015 Türkçe Öğretim Programı'ndan 2017 Türkçe Öğretim Programı'na geçilirken programda yapılan değişiklikler.**

2017 yılında Türkçe Öğretim Programı'nda yapılan değişiklikler Talim Terbiye Kurulu tarafından öğretmenlere seminerler aracılığıyla bildirilmiştir. Talim Terbiye Kurulu (2017) tarafından yayınlanan sunulara göre programda yapılan değişiklikler 3 ana başlık halinde toplanmıştır. Bu başlıklar; programın yapısındaki değişiklikler, öğrenme alanlarında yapılan değişiklikler, kazanım ve açıklamalarda yapılan değişiklikler şeklindedir (MEB, 2017b; MEB, 2017c).

#### ***Programın yapısındaki değişiklikler.***

Türkçe Öğretim Programı'nın yapısındaki değişiklikler;

1. Bitişik eğik yazıdan dik temel yazıya geçilmiştir. Bitişik eğik el yazı öğretiminin ise 3. sınıftan itibaren farklı bir ders olarak öğrencilere sunulmasına karar verilmiştir.

2. 6 grupta toplanan harfler 5 grup olarak yeniden düzenlenmiştir. Tablo 6'dan da anlaşılacağı üzere harf grupları kalabalıklaştırılarak harf grup sayısı 5'ten 6'ya düşürülmüştür. Harf grupları Tablo 23'te gösterilmiştir.

Tablo 23. 2015 ve 2017 Türkçe Öğretim Programları'ndaki Harf Grupları.

Grup Numaraları	2015 Türkçe Öğretim Programı Harf Grupları	2017 Türkçe Öğretim Programı Harf Grupları
1	e, l, a, n	e, l, a, k, i, n
2	i, t, o, b, u	o, m, u, t, ü, y
3	k, ı, r, ö, s, ü	ö, r, ı, d, s, b,
4	m, d, ş, y, c, z	z, ç, g, ş, c, p
5	ç, g, p, h	h, v, ğ, f, j
6	f, v, ğ, j	---

Tablo 23'te de görüleceği gibi 2015 Türkçe Öğretim Programı'nda ilk okuma yazma öğretimi 6 harf grubu üzerinden yapılmaktaydı. 2017 Türkçe Öğretim Programı'na göre ise ilk okuma yazma öğretimi 5 harf grubu üzerinden gerçekleştirilmektedir. Eski programda harfler, 1. grupta 4 harf (e, l, a, n), 2. grupta 5 harf (i, t, o, b, u), 3. grupta 6 harf (k, ı, r, ö, s, ü), 4. grupta 6 harf (m, d, ş, y, c, z), 5. grupta 4 harf (ç, g, p, h) ve 6. grupta ise 4 harf (f, v, ğ, j) olacak şekilde dağılım göstermekteydi. 2017 Türkçe Öğretim Programı'nda ise 5 harf grubunun ilk 4 grubu altışar harften oluşurken (1. grup (e, l, a, k, i, n), 2. grup (o, m, u, t, ü, y), 3. grup (ö, r, ı, d, s, b), 4. grup (z, ç, g, ş, c, p)), son grup 4 harften (h, v, ğ, f, j) oluşmaktadır.

3. Programda Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi'nde 7 anahtar beceriye yer verilmiştir. Bunlar;

- Ana Dilde İletişim
- Yabancı Dilde İletişim
- Dijital Yetkinlik
- Öğrenmeyi Öğrenme
- Sosyal ve Vatandaşlıkla İlgili Yeterlilik
- İnisiyatif Alma ve Girişimcilik Algısı
- Kültürel Farkındalık ve İfadedir.

Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ): Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi ile uyumlu olacak şekilde tasarlanan; ilk, orta ve yükseköğretim dâhil, meslekî, genel ve akademik eğitim ve öğretim programları ve diğer öğrenme yollarıyla kazanılan tüm yeterlilik esaslarını gösteren ulusal yeterlilikler çerçevesini ifade etmektedir (MYK, 2016). Program içerisine yerleştirilen bu beceriler öğrencilerin ulusal ve uluslararası pek çok alanda yetkin olmasını sağlamaktadır. Bu beceriler sayesinde değişen ve gelişen dünyada öğrencilerin kendilerine yer edinebilecekleri bilgileri kazanmalarını sağlamaktadır. Özellikle teknolojinin gelişmesi dünyanın ve insanların istek ve ihtiyaçlarının değişmesi öğrencileri bu değişimlere ayak uydurabilmeleri gerekmektedir. Okullarda verilen eğitim ile bu konularda öğrencilerin desteklenmesi onların çağın gelişmelerini kolaylıkla yakalayabilmelerini sağlamaktadır.

4. 2015 yılı Türkçe Öğretim Programı'nda 4'ü zorunlu 10'u seçmeli olmak üzere 14 tema bulunurken 2017 Türkçe Öğretim Programı'nda 3'ü zorunlu 13'ü seçmeli 16 temaya yer verilmiştir. Her iki programda da her sınıf düzeyinde bir yıl içerisinde 8 tema ve her temada da 4 metin işlenmektedir. Her temada bulunan metinlerin 3'ü okuma 1'i ise dinleme/izleme metnidir. Temalar Tablo 24'te gösterilmiştir.

Tablo 24. 2015 ve 2017 Türkçe Öğretim Programı 'ndaki Zorunlu ve Seçmeli Temalar.

	2015 Türkçe Öğretim Programı	2017 Türkçe Öğretim Programı
Zorunlu Temalar	Atatürk Değerlerimiz Sağlık ve Çevre Birey ve Toplum Güzel Ülkem Türkiye Yenilikler ve Gelişmeler Oyun ve Spor Dünyamız ve Uzay Üretim – Tüketim ve Verimlilik	Erdemler Milli Kültürümüz Millî Mücadele ve Atatürk Birey ve Toplum Okuma Kültürü İletişim Hak ve Özgürlükler Kişisel Gelişim
Seçmeli Temalar	Hayal Gücü ve Gizemler Eğitsel ve Sosyal Etkinlikler Kuramlar ve Sosyal Örgütler Doğal Afetler Güzel Sanatlar	Bilim ve Teknoloji Sağlık ve Spor Zaman ve Mekân Duygular Doğa ve Evren Sanat Vatandaşlık Çocuk Dünyası

Zorunlu ve seçmeli temalar Tablo 24'teki gibi dağılım göstermektedir. Tabloda zorunlu temalara bakıldığında 2015 Türkçe Öğretim Programında 4 olan zorunlu tema sayısının 2017 Türkçe Öğretim Programında 3'e düşürüldüğü görülmektedir. 2015 Türkçe Öğretim Programında yer alan Sağlık ve Çevre teması ile Birey ve Toplum teması seçmeli temalar arasına alınmıştır. Atatürk temasının Millî Mücadele konusu ile birleştirilerek zorunlu temalar içerisinde kalmaya devam ettiği görülmektedir. Eski programda yer alan Değerlerimiz teması ise değiştirilip geliştirilerek 2017 Türkçe Öğretim Programı'nda Erdemlerimiz teması olarak yerini almıştır. Seçmeli temalara bakıldığında ise 2015 programında 11 olan tema sayısının 2017 Türkçe Öğretim Programı'nda 14'e çıkarıldığı fark edilmektedir. Temalar genel olarak göz önüne alındığında 2017 öğretim programında yer alan temaların daha soyut kavramlar üzerinde durduğu hissedilmektedir. Günümüz dünyasının gerekleri olan hak, özgürlük, gelişim, bilim ve teknoloji gibi kavramlara yer veren temalar 2017 Türkçe Öğretim Programı'nda yer edinmiştir.

5. Değerler eğitimi Türkçe dâhil olmak üzere tüm öğretim programlarına konuldu. Tablo 25'te görüldüğü gibi değerler evrensel değerler ve milli değerler olmak üzere iki başlıkta toplanmıştır.

Tablo 25. 2017 Türkçe Öğretim Programı'nda Yer Alan Değerler.

Evrensel Değerler		Milli Değerler	
Alçak gönüllülük	Yardımlaşma	Vatan	Yurdumuz
Cömertlik	Sadakat	Bayrak	Tarihi mekânlarımız
Dayanışma	Sabır	Aile	Kahramanlık
Dostluk	Sevgi	Geleneklerimiz	Cesaret
Dürüstlük	Saygı	Kültürel miras	
Güven	Adalet	Misafirperverlik	
Yardımlaşma	Barış	Milli bayramlar	
Merhamet	Empati	Dini bayramlar	
Paylaşma	Çalışkanlık	Türkçe	

Değerler eğitimi konusu 2015 yılından sonra programlarda yapılan değişiklikler ile önemsenmeye başlanmıştır. Öğretim programlarının tamamında ders ile ilişkilendirme kısımlarında değerler öğrencilere kazandırılmaya çalışılmıştır. 2015 yılında yapılan değişiklikler ile önceden belirlenen ayın değerleri üzerine okullarda etkinlikler yapılması öngörülmüştür. Ancak 2017-2018 eğitim öğretim yılında öğretim programlarının değişmesiyle birlikte değerler eğitimi konusu Türkçe Öğretimi Programı başta olmak üzere tüm öğretim programlarında açık bir şekilde dile getirilmiştir. 2017 Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan değerler Tablo 25'te de görülebileceği gibi evrensel değerler ve milli değerler olarak iki başlık altında toplanmıştır.

Evrensel değerler, tüm dünyada insanların paylaşması gereken ortak değerlerin en temel olanları arasından seçilmiştir. Alçak gönüllülük, yardımlaşma, cömertlik, sadakat, dayanışma, sabır, dostluk, sevgi, dürüstlük, saygı, güven, adalet, yardımlaşma, barış, merhamet, empati, paylaşma ve çalışkanlık öğretim programında yer alan 18 değerdir.

Programda 18 evrensel değer yanında 12 tane de milli değer yer almaktadır. Her Türk vatandaşının sahip olması gereken değerler informal eğitime bırakılmadan formal olarak okullarda kazandırılmaya çalışılmıştır. Vatan, aile, bayrak, geleneklerimiz, kültürel miras, misafirperverlik, milli bayramlar, dini bayramlar, yurdumuz, tarihi mekânlarımız, kahramanlık, cesaret ve Türkçe 2017 yılında yenilenen tüm programlarda yer alan milli değerlerimizdir.

### ***Öğrenme alanlarında yapılan değişiklikler.***

Türkçe Öğretim Programı'nda “öğrenme alanları” ifadesi “beceriler” olarak değiştirilmiştir. Türkçe öğretiminde temel alınan 3 beceri alanı (sözlü iletişim, okuma, yazma) 4 beceri alanına (dinleme/izleme, okuma, yazma, konuşma) çıkarılmıştır.

### ***Kazanım ve açıklamalarda yapılan değişiklikler.***

2015 Türkçe Öğretim Programı'nda alt kazanımlar 2017 programda açıklama olarak verilmiştir. Bu sebeple 2017 Öğretim Programı'nda kazanım sayılarında artış görülmüştür. 2015 ve 2017 Türkçe Öğretim Programları'nda yer alan kazanımların sayıları Tablo 26'da gösterilmiştir.

Tablo 26. 2015 ve 2017 Türkçe Öğretim Programı'nda Yer Alan Kazanım Sayıları.

Sınıflar	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf
2015 Türkçe Öğretim Programı	41	43	47	49
2017 Türkçe Öğretim Programı	47	47	66	78

Tablo 26'da da görüldüğü üzere 41 olan 1. sınıf Türkçe dersi kazanım sayısı 47'ye, 43 olan 2. sınıf Türkçe dersi kazanım sayısı 47'ye, 47 olan 3. sınıf Türkçe dersi kazanım sayısı 66'ya ve 49 olan 4. sınıf Türkçe dersi kazanım sayısı 78'e çıkarılmıştır. Programın kazanım sayılarında yapılan bu değişiklikler programın kapsam geçerliliğini arttırmıştır. Öğrencilere kazandırılması gereken davranışlar ayrı kazanım başlıklarında verilerek yaşanan karışıklıklar ortadan kaldırılmıştır. 2015 programında alt kazanım olarak verilen ve göz ardı edilen bilgiler 2017 öğretim programında ayrı kazanımlar olarak verilerek kazanımların tam olarak öğrencilere kazandırılmasını sağlamıştır.

### **İlgili Araştırmalar**

Bu bölümde, literatür tarama sonucunda araştırmayı konu bakımından destekleyen çalışmalara yer verilmiştir.

Açmaz (2011), "İlköğretim Türkçe Dersi Dördüncü Sınıf Öğretim Programı'nın Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi" adlı çalışması ile 4. Sınıf okutan öğretmenlerin Türkçe Öğretim Programı hakkındaki görüşleri betimlemiştir. Araştırmaya Adana ili Seyhan, Yüreğir, Çukurova, Sarıçam ilçelerinde bulunan 175 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular ile öğretmenlerin öğretim programı hakkında olumlu görüşlere sahip olduğu ve programın uygulamasında en büyük engelin sınıf mevcutlarının fazla olması ve okuldaki araç gereçlerin eksikliği sonucuna ulaşmıştır.

Altunsöz (2016), "Türkçe Dersi 4. Sınıf Öğretim Programı'nın Öğrencilerin Eleştirel Okuma Becerilerini Geliştirme Açısından İncelemesi" adlı çalışması ile 4. Sınıf Türkçe Öğretim Programı'nda bulunan eleştirel okumaya yönelik kazanımlar, eleştirel okumanın dönem sonunda gelişme durumu ve bu konudaki öğretmen görüşleri belirlenmiştir. Araştırmaya Bartın ilinde görev yapan 11 sınıf öğretmeni ve 70 4. Sınıf öğrencisi katılmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgular ile 2005 Türkçe Öğretim Programı'na uygun olarak hazırlanan ders ve çalışma kitaplarının öğrencilere eleştirel okuma becerisi kazandırma konusunda yeterli olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Avcı (2018), “Türkçe Öğretim Programı (2018) Bağlamında 5. Sınıf Türkçe Dersi Öğretimine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi” adlı çalışması ile Türkçe Öğretim Programına yönelik yapı, öğrenme alanları, kazanım boyutuna yönelik öğretmen görüşlerini tespit etmiştir. Araştırmaya Antalya ilinde görev yapan 20 Türkçe öğretmeni ve 20 öğrenci katılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular ile programın içeriğinde temaların uygun olduğu, konuların uygun olmadığı, ders araç-gereç ve materyallerin uygun olduğu, etkinliklerin bazılarının öğrencilerin düzeyine uygunken bazılarının uygun olmadığı, dil bilgisi konularında öğrencilerin hazırbulunuşluklarını göz ardı edildiği ve yeni metin türlerinin ders kitaplarına eklenmesinin olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Bağcıoğlu (2019), “2015 ve 2018 İlkokul 4. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Cıpp Program Değerlendirme Modeline Göre Değerlendirilmesi” araştırmasında yenilenen Türkçe öğretim programı değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Afyonkarahisar'da çalışan 987 sınıf öğretmeni araştırma evrenini oluştururken örnekleme 524 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan 31 maddelik İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Öğretim Programı'nı Değerlendirme Aracı kullanılmıştır. Çalışma sonucunda sınıf öğretmenlerinin programın bağlam, girdi ve süreç boyutunda yer alan maddelere olumlu baktıkları belirlenmiştir.

Bektaş (2009), “İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nın ve Uygulamalarının Öğretmen Görüşlerine göre Değerlendirilmesi (Ordu İli Örneği)” adlı çalışması ile Türkçe öğretmenlerinin Türkçe öğretim (6, 7, 8. Sınıflar) programının kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci, ölçme-değerlendirme, geleceğe yönelik öneri ve soruları konusunda görüşlerini belirtmiştir. Araştırmaya Ordu ilinde görev yapan 217 Türkçe öğretmeni katılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular sonucunda 2005 ilköğretim Türkçe (6-8. Sınıflar) öğretim programının; kazanım, içerik, öğretme öğrenme süreci ve ölçme değerlendirme öğelerine yönelik görüşleri ile cinsiyet, mesleki hizmet süresi ve eğitim durumu arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı ve görev yapılan yerleşim birimi arasında anlamlı fark olduğu bulunmuştur. İlköğretim Türkçe (6-8. Sınıflar) öğretim programının geleceğine yönelik öneriler ile ilgili görüşlerin mesleki hizmet süresi değişkeni açısından farklılaştığını tespit etmiştir.

Bıçak ve Alver (2018), çalışmaları “2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'na İlişkin Öğretmen Görüşleri” nde Türkçe öğretmenlerinin görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır.

Araştırmanın çalışma grubunu Giresun merkezde görev yapan 5. sınıf derslerine giren 8 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacıların hazırladıkları yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Türkçe öğretmenlerinin öğretim programı içerisindeki değişiklikleri olumlu karşıladıkları saptanmıştır. Bu sonucun yanında Türkçe öğretmenleri kılavuz kitaplarının kaldırılmasının, dil bilgisi konuları dağılımının ve programı kullanacak öğretmenlere Türkçe Öğretim Programı'nın yetersiz tanıtımının yeniden gözden geçirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Bilgin (2018), “Türkçe Öğretmenlerinin İlköğretim Türkçe (6-8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda Yer Alan Yazma Yöntem ve Tekniklerini Uygulama Durumları” isimli araştırmasında farklı yerlerde çalışan Türkçe öğretmenlerinin programda yer alan yazma yöntem ve tekniklerini kullanma durumlarını ve karşılaştıkları zorlukları belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada hem nicel hem de nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Farklı şehirlerde çalışan 146 Türkçe öğretmeni araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Çalışma neticesinde öğretmenlerin yazma yöntem ve teknikleri konusunda yeterli bilgiye sahip oldukları ancak bazen farklı nedenler dolayısıyla yazma etkinliklerinin başarıya ulaşamadığı sonucu elde edilmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin yazma düzeltme ve dönütlerinde yeterli olmadıkları elde edilen sonuçlar arasındadır.

Bal (2019), “2018 Türkçe Öğretim Programı Kazanımları İle 1. Sınıf Türkçe Ders Kitabı Ekinliklerinin İncelenmesi” adlı çalışmada 2018 Türkçe Öğretim Programı'na uygun olarak hazırlanan 1. sınıf Türkçe kitabında yer alan etkinliklerin öğretim programının açıklama ve kazanımlarına uygunluğu belirlemeye çalışmıştır. Nitel bir çalışma olarak kurgulanmıştır. Araştırma evreni ise 1. sınıf Türkçe ders kitabıdır. Araştırmanın sonucunda ise araştırmacı 1. sınıf Türkçe kitabının öğretim programı kazanımlarına ve açıklamalarına büyük ölçüde uygun olduğuna ulaşmıştır. Ders kitabında verilmeyen kazanımlarında ilk okuma yazma sürecinde öğrencilere kazandırıldığı belirtilmiştir.

Deniz, Tarakçı ve Karagöl (2019), “Dinleme/İzleme Kazanımları Açısından Ortaokul Türkçe Ders Kitapları” araştırmalarında 2018 Türkçe Öğretim Programı ile yenilenen dinleme/izleme kazanımları açısından Türkçe ders kitaplarını incelemişlerdir. Nitel araştırma olarak planlanan çalışmada MEB tarafından yayınlanan 5., 6., 7. ve 8. sınıf Türkçe ders kitapları çalışma evrenini oluşturmaktadır. İncelenen Türkçe ders kitaplarının dinleme/izleme kazanımlarıyla ilgili olarak birbirleriyle uyumlu olmadıkları keşfedilmiştir. Araştırmacılar, 2018 Türkçe Öğretim Programı'nda kitaplarda kullanılacak kazanım sayısı belirtilmediği için kitap yazarları bir sisteme bağlı kalmadan kitapları yazdıklarını ifade etmişlerdir.

Dur (2014), “İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin, Öğrencilerinin ve Velilerinin Türkçe Programı ve Programın Uygulanmasıyla İlgili Görüşleri ile Programın Uygulanması Sırasında Karşılaştıkları Sorunlar” adlı çalışması ile Türkçe Öğretim Programı’nın kazanım, etkinlik, ölçme-değerlendirme, ara disiplin boyutları ilgili görüşleri belirlemiştir. Araştırmaya nicel alanda Aydın il merkezinde görev yapan 84 Türkçe öğretmeni, 6, 7, 8. Sınıfta okuyan 568 öğrenci nitel alanda ise 14 Türkçe öğretmeni, 35 öğrenci ve 15 veli katılmıştır. Araştırmada araştırmacı elde edilen bulgular ile öğrencileri Türkçe dersindeki etkinlikler ve ölçme-değerlendirme uygulamaları ile ilgili olumlu görüşe sahip olduğu, Türkçe derslerindeki dil bilgisi uygulamalarına ve bitişik eğik yazının uygulanmasına ilişkin kısmen olumlu görüşte olduğu, öğrencilerin bitişik eğik yazının harflerini doğru yazdıkları ve velilerin Türkçe dersi uygulamalarına olumlu görüşte olduğu ancak bitişik eğik yazı ve bitişik eğik yazının uygulanmasına ilişkin olumsuz görüşe sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Durukan (2008), “Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın (6-8. Sınıflar) Hedef ve Kazanımları Doğrultusunda 7. Sınıf Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma ve Öğretmen Kılavuz Kitaplarının Değerlendirilmesi” adlı çalışma ile öğrenci çalışma ve öğretmen kılavuz kitaplarının öğrencilerin temel dil becerilerini geliştirmede ne kadar etkili olabileceğini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmanın evrenini yeni Türkçe Öğretim Programı’na uygun hazırlanan ve ilköğretim 7. Sınıflarda 2007-2008 öğretim yılında dağıtılan üç yayınevine ait Türkçe dersi öğrenci çalışma ve öğretmen kılavuz kitapları oluşturmaktadır. Araştırmacı araştırmada elde edilen bulgular ile öğrenci çalışma kitaplarının öğrencilerin katılımını gerekli kaldığı ancak dil becerilerini geliştirici etkinliklerden yoksun olduğu, öğrencilerin anlama becerisini geliştirici düzeyde olmadığı, dil bilgisi alanında öğrenilenler üzerine alıştırma yapmaya dayalı olduğu; öğretmen kılavuz kitaplarının ise öğrenci çalışma kitaplarındaki eksikleri tamamlayıcı nitelikte olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Kıbrıs (2019), “Ortaokul (5-8. Sınıflar) Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Ders Kitaplarında Metin Türü Farkındalığı” isimli araştırmasında Türkçe derslerinde öğrencilerin kazanması beklenen metin tür farkındalığının yerini belirlemeye çalışmıştır. Nitel araştırma yöntemi kullanılan çalışmada 2018-2019 eğitim öğretim yılında kullanılan MEB tarafından yayınlanan ortaokul Türkçe kitapları çalışma evrenini oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda 2018 Türkçe Öğretim Programı’nda metin çeşitliliğine önem verildiğine, sınıf seviyelerine dikkat edildiğine ve metin türü farkındalığını esas alan soru ve etkinliklere çokça yer verildiğine ulaşılmıştır.

Menteşe (2013), “Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi (Aydın İli Örneği) “adlı çalışması ile Türkçe öğretmenlerinin 2012- 2013 eğitim



öğretim yılında 6-8. Sınıflara uygulanan Türkçe Öğretim Programı'nın tüm öğelerine yönelik görüşlerini belirlemiştir. Araştırmaya Aydın ili Efeler ilçesinde görev yapan nicel veriler için 98 Türkçe öğretmeni nitel veriler için ise 12 Türkçe öğretmeni katılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular ile öğretmenlerin programı uygularken yeterli bilgiye sahip olmadıkları, öğrenci seviyelerinde farklılık olduğu, öğrenci çalışma ve ders kitaplarının yetersiz olduğu, sınıfta öğretim materyallerinin eksik olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Mutlu (2012), “Türkçe Öğretiminde (İlköğretim) Programı'nın Amaçlarının Hedefleri Gerçekleştirmedeki Rolü” adlı çalışması ile Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan amaç-kazanımların gerçekleşme düzeyi, öğrencilerin kazanımlara yönelik tutumları, öğretmenlerin kazanımların gerçekleşmesine yönelik algı ve öz yeterlilikleri belirlenmiştir. Araştırmaya Aksaray ilinde görev yapan 50 Türkçe öğretmeni ve bu ilde okuyan 700; 6, 7, 8. Sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular ile öğrencilerin Türkçe Öğretim Programı kazanımlarına erişim düzeyleri ile programa ilişkin tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı, öğretmenlerin öz yeterlilik algıları ile öğrenci başarıları arasında paralellik olmadığı, öğretmenleri programın hedeflerini öğrencilere kazandırmakla ilgili algılarının olduğu ve öğretmenlerin Türkçe Öğretim Programı'nın hedeflerinin kazandırmakla ilgileri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Özenç (2018), yürüttüğü “2015 ile 2017 İlkokul Türkçe Öğretim Programı'nın Karşılaştırmalı Olarak Değerlendirilmesi” çalışmasında iki program arasındaki farklılıkları belirlemeye çalışmıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemi ile yapılmıştır. Araştırmanın evrenini TTK tarafından yayınlanan 2015 Türkçe Öğretim Programı ve 2017 Türkçe Öğretim Programı oluşturmaktadır. Çalışma neticesinde 2017 Türkçe Öğretim Programı'nda ilk okuma yazma öğretiminde harf gruplarının farklılaştığı görülmüştür. Diğer bir yandan bitişik eğik el yazıdan dik temel harflerle yazmaya geçildiği saptanmıştır. İlk okuma yazma öğretimi haricinde yenilenen programda öğrenme becerileri sayısının artırılması, değerler eğitime verilen önemin programa yansıtılması, kazanım sayılarının değiştirilmesi ve programa açıklamalar eklenmesi belirlenen diğer değişimler olarak ifade edilmiştir.

Özoğul (2007), “İlköğretim 4. Sınıf Türkçe Programı'ndaki Değişiklikler Üzerine Bir Çalışma” adlı çalışması ile sınıf öğretmenlerinin 2005-2006 Türkçe Öğretim Programı'na yönelik yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili, değerlendirme yöntemleri hakkındaki, kullanılması gereken araç- gereçler hakkındaki, öngördüğü yöntem ve teknikler hakkındaki, ders kitabında yer alan etkinliklerin uygulanmasına ilişkin, veli bilgisinin yeterliliği hakkındaki, kitapların yeterliliği hakkındaki ve ders kitabında yer alan metinler hakkındaki görüşleri belirlenmiştir. Araştırmaya Konya ili Karapınar ilçesinde görev yapan 45 4. Sınıf öğretmeni katılmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgular ile öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşım, yöntem teknik ve ölçme araçları konusunda yeterli bilgiye sahip olduğu, Türkçe kitaplarında bulunan metinlerin “dil becerilerini” geliştirici nitelikte olduğu ve “görsel okuma”, “görsel sunu” öğrenme alanlarının öğrencilerin anlama anlatma becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Söylemez (2018), “2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı’ndaki Kazanımların Üst Düzey Düşünme Becerileri Açısından Değerlendirilmesi” isimli çalışmasında öğretim programında yer alan üst düzey düşünme becerilerini belirlemeye çalışmıştır. Üst düzey düşünme becerilerini kazanımlara yönelik sınıflandırarak ifade etmiştir. Çalışma nitel araştırma yöntemi ile yürütülmüştür. Araştırma sonucunda Türkçe Öğretim programı içeriğinin eleştirel ve yansıtıcı düşünme açısından zengin olduğu belirlenmiştir. Bir diğer yandan ise yaratıcı düşünce ile ilgili kazanımların az olduğu ancak problem çözme ile ilgili kazanımların daha da az olduğu saptanmıştır.

Yiğitoğlu (2007), “İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıf Türkçe Programı Hakkında Öğretmen Görüşleri” adlı çalışması ile 4. ve 5. Sınıf okutan sınıf öğretmenlerinin Türkçe Öğretim Programı hakkındaki görüşlerini belirtmiştir. Araştırmaya Aksaray ili Eskişehir ilçesinde görev yapan 58 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular ışığında programın altyapısında çevre şartlarının ve okul ortamlarının yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

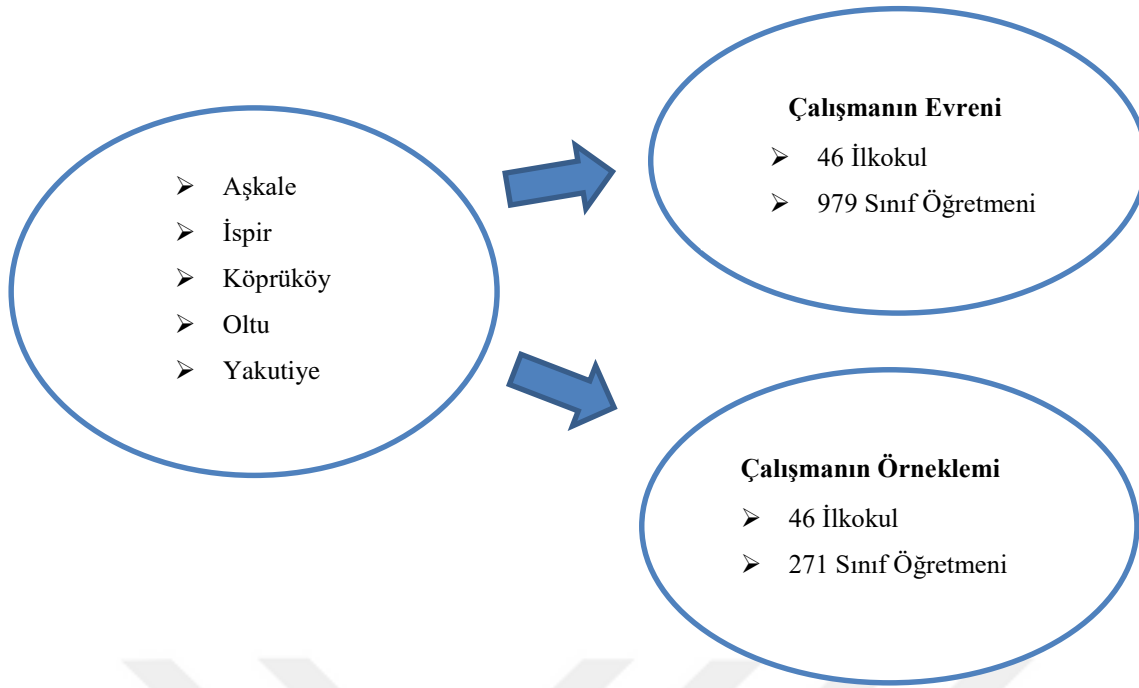
### Yöntem

#### Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, Erzurum ilinin Aşkale, İspir, Oltu, Köprüköy ve Yakutiye ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin 2017 Türkçe Öğretim Programına yönelik görüşlerinin incelenmesini amaçlayan tarama (survey) modelinde bir çalışmadır. Tarama araştırmaları, bireylerin tutumlarını, eylemlerini, fikirlerini ve inançlarını belirleme ihtiyacı duyulduğunda tercih edilen bir yöntemdir (Aypay, 2015, s. 371). Tarama araştırmalarında, araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Önemli olan gözlemleyip belgeleyebilmektir (Karasar, 2018, s. 109). Tarama (survey) araştırma modellerinin anlatılan özellikleri göz önünde bulundurulduğunda mevcut araştırmanın survey (tarama) modeli ile tasarlanmasının uygun olduğu anlaşılmıştır.

#### Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın çalışma evrenini, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Erzurum ilinin Aşkale, İspir, Oltu, Köprüköy ve Yakutiye ilçelerinde bulunan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışma evreni; 979 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışma evreninde bulunan öğretmenlerin görev yaptıkları okullar kolay ulaşılabilirlik özelliklerine göre belirlenmiştir. Bu okulların isimleri ekte sunulmuştur. Araştırmada kolayda örneklem yöntemi kullanılmıştır ve böylelikle 271 sınıf öğretmenine ulaşılmıştır. Kolayda örneklem yöntemi, ekonomik sebeplerle araştırmacının kolaylıkla ulaşabildiği herhangi bir olasılığa dayalı olmayan örneklemi belirlemesidir (Altun, Coşkun, Bayraktaroğlu, & Yılmaz, 2004). Araştırmanın evren ve örneklemi Şekil 7’de verilmiştir.



Şekil 7. Araştırmanın evreni ve örneklemi.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin cinsiyet, kıdem, eğitim durumu ve çalıştıkları yerleşim birimleri ve ilçe bilgileri Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Kişisel Bilgileri.

Değişken		N	%
Cinsiyet	Kadın	162	59.8
	Erkek	109	40.2
Kıdem	1-5 yıl	68	25.1
	6-15 yıl	74	27.3
	16-25 yıl	93	34.3
	26 ve üzeri yıl	36	133.3
Eğitim Durumu	Öğretmen Okulu	7	2.6
	Eğitim Enstitüsü	24	8.9
	Lisans	183	67.5
	Lisans (Eğitim Dışı)	49	18.1
	Diğer	8	3
Çalıştığı Yer	İl Merkezi	119	43.9
	İlçe Merkezi	93	34.3
	Belde	8	3
	Köy	51	18.8
İlçeler	Aşkale	110	11.2
	İspir	40	4.1
	Köprüköy	103	10.5
	Oltu	88	9
	Yakutiye	638	65.2
	<b>Toplam</b>	<b>979</b>	<b>100</b>

Tablo 27’de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan 271 sınıf öğretmenin %59,8’i kadın, %40,2’si erkektir. Bu öğretmenlerin mesleki kıdemleri; %25,1’inin 1-5 yıl, %27,3’ünün 6-15 yıl, %34,3’ünün 16-25 yıl, %13,3’ünün ise 26 ve üzeri yıl şeklindedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %2,6’sı öğretmen okulundan, %8,9’u eğitim enstitüsünden, %67,5’i lisanstan, %18,1’i eğitim dışı lisanstan ve %3’ü ise belirtilen bu 4 okul harici okullardan mezundurlar. Bu öğretmenlerin %43,9’u ilçe merkezinde, %34,3’ü ilçe merkezinde, %3’ü beldelerde ve %18,8’i ise köylerde çalışmaktadır.

### **Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması**

Araştırmada Bektaş (2009) tarafından geliştirilen “Öğretmen Anketi” kullanılmıştır. Anket 3 bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm araştırmaya katılan öğretmenlerin; cinsiyet, kıdem, mezun olunan okul ve çalışılan yerleşim birimini belirlemek için oluşturulan kişisel bilgiler bölümüdür. İkinci bölüm programın; kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci, ölçme değerlendirme ve geleceğine yönelik 71 maddeden oluşmaktadır. 3. bölüm ise programa yönelik düşünce ve önerilerin toplandığı açık uçlu sorunun bulunduğu kısımdır. Mevcut anket içeriği itibariyle uzun olduğu için bu çalışmada kişisel bilgiler kısmı ve programın kazanım ve içerik boyutuyla ilgili maddelerin yer aldığı kısımlar kullanılmıştır.

Araştırmada kullanılacak anket için gerekli izin ve anketin uygulanması için gerekli kurumların olurları alınmıştır. Söz konusu izinler ekte sunulmuştur.

### **Araştırma Verilerinin Analizi**

Elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) programı ile analiz edilmiştir. Ankette bulunan maddelerin cinsiyet, kıdem, eğitim türü ve görev yapılan yerleşim birimleri durumuna göre karşılaştırılmaları yapılmıştır. Elde edilen verilerin aritmetik ortalamaları ( $\bar{x}$ ) alınarak bulgular yüzde (%) ve frekans (f) olarak tablolaştırılmıştır. Anketin, programın kazanımlarına ve içeriğine yönelik sorularının bulunduğu iki kısımda da araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin maddelere verdikleri cevaplar “tamamen katılıyorum, katılıyorum, karasızım, katılmıyorum, hiç katılmıyorum” başlıklarında toplanmıştır. Başlıkların puanlaması ankette ters madde bulunmadığı için “tamamen katılıyorum (1), katılıyorum (2), karasızım (3), katılmıyorum (4), hiç katılmıyorum (5)” şeklinde yapılmıştır. Ulaşılan ortalamalar yüzde ve frekans düzeyinde tablolaştırılmıştır. Elde edilen veriler “bulgular” kısmında sunulmuştur. Toplanan verilerin aritmetik ortalamalarının yorumlanmasında;

- 1,00–1,79 arasındaki ortalama değerlerin “Tamamen Katılıyorum”

- 1,80–2,59 arasındaki ortalama değerlerin “Katılıyorum”
- 2,60–3,39 arasındaki ortalama değerlerin “Kararsızım”
- 3,40–4,19 arasındaki ortalama değerlerin “Katılmıyorum”
- 4,20–5,00 arasındaki ortalama değerlerin “Hiç Katılmıyorum” derecesinde değer taşıdığı kabul edilmiştir.



## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular tablolaştırılarak sunulmuştur.

#### Sınıf Öğretmenlerinin Kişisel Bilgilerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

##### Cinsiyet ve mesleki hizmet sürelerine ilişkin bulgular ve yorumlar.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre hizmet süreleri dağılımı Tablo 28’de sunulmuştur.

Tablo 28. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet ve Hizmet Süresi.

		Öğretmenlerin Mesleki Hizmet Süreleri				Toplam	
		1-5 Yıl	6-15 Yıl	16-25 Yıl	26 Yıl ve Üzeri		
Cinsiyet	Kadın	f	50	42	58	11	161
		%	31,1	26,1	36	6,8	100
	Erkek	f	18	32	35	25	110
		%	16,4	29,1	31,8	22,7	100
Toplam		f	68	74	93	36	271
		%	25,1	27,3	34,3	13,3	100

Tablo 28’de de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin %25,1’i 1-5 yıl, %27,3’ü 6-15 yıl, %34,3’ü 16-25 yıl, %13,3’ü 26 yıl ve üzeri kıdeme sahiptirler. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin büyük kısmının 16-25 yıl aralığında, küçük bir kısmının ise 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Cinsiyet bazında bakıldığında kadın sınıf öğretmenlerinin %31,1’inin 1-5 yıl, %26,1’inin 6-15 yıl, %36’sının 16-25 yıl, %6,8’inin ise 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip olduğu, erkek sınıf öğretmenlerinin ise %16,4’ünün 1-5 yıl, %29,1’inin 6-15 yıl, %31,8’inin 16-25 yıl ve %22,7’sinin 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip olduğu saptanmıştır. Kadın ve erkek sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu 16-25 yıl, az bir kısmının ise kadınlarda 26 yıl ve üzeri, erkeklerde ise 1-5 yıl arası kıdeme sahiptir.

##### Cinsiyet ve eğitim türlerine yönelik bulgular ve yorumlar.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre aldıkları eğitim türleri dağılımı Tablo 29’da sunulmuştur.

Tablo 29. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet ve Aldıkları Eğitim Türü.

		Öğretmenlerin Aldıkları Eğitim Türü						
		Öğretmen Okulu	Eğitim Enstitüsü	Lisans (Eğitim Fakültesi)	Lisans (Eğitim Fakültesi Dışı)	Diğer	Toplam	
Cinsiyet	Kadın	f	4	9	114	31	3	161
		%	2,5	5,6	70,8	19,3	1,9	100
	Erkek	f	3	15	69	18	5	110
		%	2,7	13,6	62,7	16,4	4,6	100
Toplam		f	7	24	183	49	8	271
		%	2,6	8,9	67,5	18,1	2,9	100

Tablo 29’da da görüldüğü üzere sınıf öğretmenlerinin %2,6’sı öğretmen okulu, %8,9’u eğitim enstitüsü, %67,5’i lisans (eğitim fakültesi), %18,1’i lisans (eğitim fakültesi dışı) ve %2,9’u diğer okullardan mezun olmuşlardır. Genel olarak bakıldığında sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun lisans (eğitim fakültesi), küçük bir kısmının ise öğretmen okulu mezunu olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılan kadın sınıf öğretmenlerinin %2,5’i öğretmen okulu, %5,6’sı eğitim enstitüsü, %70,8’i lisans (eğitim fakültesi), %19,3’ü lisans (eğitim fakültesi dışı) ve %1,9’u diğer okullardan, erkek sınıf öğretmenlerinin ise %2,7’si öğretmen okulu, %13,6’sı eğitim enstitüsü, %62,7’si lisans (eğitim fakültesi), %16,4’ü lisans (eğitim fakültesi dışı) ve %4,6’sı diğer okullardan mezundur. Kadın sınıf öğretmenlerinin büyük bir kısmı lisans (eğitim fakültesi) mezunu, küçük bir kısmı öğretmen okulu mezunuyken; erkek sınıf öğretmenlerinin büyük bir kısmı kadın sınıf öğretmenleri gibi lisans (eğitim fakültesi) mezunu, küçük bir kısmı diğer okullar mezunudur.

#### Cinsiyet ve görev yapılan yerleşim birimlerine yönelik bulgular ve yorumlar.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre görev yaptıkları yerleşim yeri dağılımları Tablo 30’da verilmiştir.

Tablo 30. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet ve Görev Yaptıkları Yerleşim Yeri.

		Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Yerleşim Birimleri					
			İl Merkezi	İlçe Merkezi	Belde	Köy	Toplam
Cinsiyet	Kadın	f	69	52	2	38	161
		%	42,9	32,3	1,2	23,6	100
	Erkek	f	50	41	6	13	110
		%	45,5	37,2	5,5	11,8	100
Toplam		f	119	93	8	51	271
		%	43,9	34,3	3	18,8	100

Tablo 30’da da görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin %43,9’u il merkezinde, %34,3’ü ilçe merkezlerinde, %3’ü beldelerde ve %18,8’i köylerde görev yapmaktadırlar. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin büyük bir kısmı il merkezinde, küçük bir kısmı ise beldelerde



görev yapmaktadır. Kadın sınıf öğretmenlerinin %42,9'u il merkezinde, %32,3'ü ilçe merkezlerinde, %1,2'si beldelerde ve %23,6'sı köylerde; erkek öğretmenlerin ise %45,5'i il merkezinde, %37,2'si ilçe merkezlerinde, %5,5'i beldelerde ve %11,8'i ise köylerde görev yapmaktadırlar. Tabloya bakıldığında kadın ve erkek sınıf öğretmenlerinin büyük bir kısmının il merkezinde küçük bir kısmının ise beldelerde görev yaptığı görülmüştür.

### Türkçe Öğretim Programı'nın Kazanım Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin 2017 Türkçe Öğretim Programı'nın kazanımlarına yönelik sorulara verdikleri cevapların yüzde, frekans ve aritmetik ortalamaları Tablo 31'de verilmiştir.

Tablo 31. Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Öğretim Programı'nın Kazanım Boyutuna Yönelik Görüşleri.

Programın Kazanım Boyutuna Yönelik Görüşler	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum		$\bar{X}$
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1.Öğrenci davranışlarına dönüştürülebilir niteliktedir.	37	13,7	168	62	37	13,7	25	9,2	4	1,5	2,22
2.Öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirebilir niteliktedir.	29	10,7	154	56,8	49	18,1	36	13,3	3	1,1	2,37
3.Öğrencilerin yakın çevrelerini tanıma ve anlamlarına yönelik becerileri geliştirici niteliktedir.	35	12,9	147	54,2	51	18,9	34	12,5	4	1,5	2,35
4.Öğrencilerin fiziksel, zihinsel ve duygusal gelişim özelliklerine uygun niteliktedir.	39	14,4	151	55,7	43	15,9	32	11,8	6	2,2	2,31
5.Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine uygundur.	34	12,5	130	48	60	22,1	39	14,4	8	3	2,47
6.Öğrencilerin bilimsel yöntemle çalışma becerisi kazandırıcı niteliktedir.	30	11,1	102	37,6	84	31	51	18,8	4	1,5	2,61
7.Öğrencilere iş birliği ile çalışma alışkanlığı kazandırıcı niteliktedir.	32	11,8	147	54,2	53	19,6	34	12,5	5	1,8	2,38
8.Kazanımlar anlama(okuma-dinleme), anlatma (konuşma-yazma) becerilerini işlevselleştirici niteliktedir.	45	16,6	158	58,3	39	14,4	23	8,5	6	2,2	2,21

9.Orta öğretim derslerine temel teşkil edici niteliktedir.	40	14,8	144	53,1	56	20,7	26	9,6	5	1,8	2,30
10.Günlük hayatla ilişkilendirilmeye uygun niteliktedir.	45	16,6	143	52,8	48	17,7	32	11,8	3	1,1	2,28
11.İfadeler açık ve herkes tarafından anlaşılır biçimdedir.	48	17,7	129	47,6	58	21,4	31	11,4	5	1,8	2,32
12. Kazanımlar yinleme ve tekrardan çok birbirini destekler şekildedir. Binişik değil bitişiktir.	44	16,2	137	50,6	48	17,7	34	12,5	8	3	2,35
13.Öğrencilerin çok yönlü düşünme yeteneklerini geliştirici niteliktedir.	38	14	126	46,5	65	24	37	13,7	5	1,8	2,42
14. İlköğretim Türkçe Öğretim Programı kazanımları yönünden yeterli ve güzeldir.	37	13,7	118	43,5	62	22,9	45	16,6	9	3,3	2,52

Sınıf öğretmenleri tarafından “Öğrenci davranışlarına dönüştürülebilir niteliktedir.” maddesine %13,7 tamamen katılıyorum, %62 katılıyorum, %13,7 kararsızım, %9,2 katılmıyorum, %1,5 hiç katılmıyorum şeklinde cevap verilmiştir. Bu maddeye sınıf öğretmenlerinin verdiği cevapların aritmetik ortalaması  $\bar{X}=2,22$ 'dir. Bu ortalama görüşlerin “katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri 2017 Türkçe Öğretim Programı kazanımlarının öğrencilerin davranışlarına dönüştürülebilir nitelikte olduğu görüşündedir.

“Öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirebilir niteliktedir.” maddesine sınıf öğretmenlerinin verdiği cevaplar; %10,7 tamamen katılıyorum, %56,8 katılıyorum, %18,1 kararsızım, %13,3 katılmıyorum, %1,1 hiç katılmıyorum şeklindedir. Maddeye verilen cevapların aritmetik ortalaması  $\bar{X}=2,37$ 'dir. Bu ortalama öğretmenlerin “katılıyorum” seviyesinde görüşe sahip olduklarını ifade etmektedir. Çalışmada görüş bildiren sınıf öğretmenlerinin Türkçe Öğretim Programı kazanımlarının öğrencilere problem çözme becerisi kazandırabileceği görüşüne sahip oldukları saptanmıştır.

Çalışmada “Öğrencilerin yakın çevrelerini tanıma ve anlamlarına yönelik becerileri geliştirici niteliktedir.” maddesine %12,9 tamamen katılıyorum, %54,2 katılıyorum, %18,9 kararsızım, %12,5 katılmıyorum, %1,5 hiç katılmıyorum şeklinde cevap verilmiştir. Bu maddeye sınıf öğretmenlerinin verdiği cevapların aritmetik ortalaması  $\bar{X}=2,35$ 'tir. Bu ortalama ile araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin belirttiği görüşlerin “katılıyorum” düzeyinde olduğu anlaşılmıştır. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin Türkçe Öğretim Programı kazanımlarının öğrencilere çevreyi tanıma ve anlamlandırma becerisi kazandırabileceği görüşüne sahip oldukları anlaşılmıştır.

Araştırmada “Öğrencilerin fiziksel, zihinsel ve duygusal gelişim özelliklerine uygun niteliktedir.” maddesine yönelik verilen cevapların %14,4 tamamen katılıyorum, %55,7 katılıyorum, %15,9 kararsızım, %11,8 katılmıyorum, %2,2 hiç katılmıyorum şeklinde dağılıma sahip olduğu anlaşılmıştır. Maddeye verilen cevapların aritmetik ortalaması  $\bar{X}=2,31$ 'dir. Bu ortalama görüşlerin “katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri Türkçe Öğretim Programı kazanımlarının öğrencilerin fiziksel, zihinsel ve duygusal gelişim özelliklerine uygun nitelikte olduğu görüşündedir.

Yapılan çalışmada sınıf öğretmenleri “Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine uygundur.” maddesine %12,5 tamamen katılıyorum, %48 katılıyorum, %22,1 kararsızım, %14,4 katılmıyorum, %3 hiç katılmıyorum şeklinde cevaplar vermiştir. Bu cevapların aritmetik ortalaması  $\bar{X}=2,47$ 'dir. Ortalamaya bakılarak görüşlerin “katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Öğretmenler 2017 Türkçe Öğretim Programı kazanımlarının öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine uygun olduğunu belirtmişlerdir.

“Öğrencilerin bilimsel yöntemle çalışma becerisi kazandırıcı niteliktedir.” maddesine sınıf öğretmenleri tarafından verilen cevaplar; %11,1 tamamen katılıyorum, %37,6 katılıyorum, %31 kararsızım, %18,8 katılmıyorum, %1,5 hiç katılmıyorum şeklinde dağılım göstermektedir. Verilen cevaplara bakıldığında maddenin aritmetik ortalamasının  $\bar{X}=2,61$  olduğu görülmektedir. Bu ortalama görüşlerin “kararsızım” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin Türkçe Öğretim Programı kazanımlarının öğrencilere bilimsel yöntemle çalışma becerisi kazandırabileceği konusunda kararsız olduğu görülmektedir.

Ankette yer alan “Öğrencilere iş birliği ile çalışma alışkanlığı kazandırıcı niteliktedir.” maddesine verilen cevaplar %11,8 tamamen katılıyorum, %54,2 katılıyorum, %19,6 kararsızım, %12,5 katılmıyorum, %1,8 hiç katılmıyorum şeklindedir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin bu maddeye verdiği cevapların aritmetik ortalaması  $\bar{X}=2,38$ 'dir. Bu ortalama öğretmenlerin görüşlerinin “katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Madde ile ilgili verilen cevaplara bakıldığında sınıf öğretmenlerinin Türkçe Öğretim Programı kazanımlarının öğrencilere iş birliği ile çalışma alışkanlığı kazandırıcı nitelikte olduğu görüşüne sahip oldukları görülmüştür.

“Kazanımlar anlama(okuma-dinleme), anlatma (konuşma-yazma) becerilerini işlevselleştirici niteliktedir.” maddesine %16,6 tamamen katılıyorum, %58,3 katılıyorum, %14,4 kararsızım, %8,5 katılmıyorum, %2,2 hiç katılmıyorum şeklinde cevap verilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin bu maddeye verdiği cevapların aritmetik ortalaması  $\bar{X}=2,21$ 'dir. Verilen cevapların ortalamasına bakıldığında öğretmenlerin görüşlerinin “katılıyorum” yönünde

olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri Türkçe Öğretim Programı kazanımlarının öğrencilere anlama(okuma-dinleme), anlatma (konuşma-yazma) becerilerini kazandırabileceği görüşündedir.

Veri toplama aracında yer alan “Orta öğretim derslerine temel teşkil edici niteliktedir.” maddesine sınıf öğretmenleri tarafından %14,8 tamamen katılıyorum, %53,1 katılıyorum, %20,7 kararsızım, %9,6 katılmıyorum, %1,8 hiç katılmıyorum şeklinde dağılım gösteren cevaplar verildiği görülmüştür. Maddeye sınıf öğretmenleri tarafından verilen cevapların ortalamasına bakıldığında ortalamanın  $\bar{X}=2,30$  olduğu tespit edilmiştir. Bu ortalama görüşlerin “katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu maddeye verilen cevaplar ışığında bakıldığında sınıf öğretmenlerinin Türkçe Öğretim Programı kazanımlarının orta öğretim derslerine temel oluşturabileceği görüşüne sahip oldukları anlaşılmıştır.

“Günlük hayatla ilişkilendirilmeye uygun niteliktedir.” maddesine verilen cevaplar %16,6 tamamen katılıyorum, %52,8 katılıyorum, %17,7 kararsızım, %11,8 katılmıyorum, %1,1 hiç katılmıyorum şeklinde dağılım göstermiştir. Bu dağılımın aritmetik ortalaması  $X=2,28$ 'dir. Maddenin sahip olduğu ortalama görüşlerin “katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin Türkçe Öğretim Programı kazanımlarının günlük hayatla ilişkilendirilmeye uygun olduğu görüşüne sahip oldukları saptanmıştır.

Sınıf öğretmenleri “İfadeler açık ve herkes tarafından anlaşılır biçimdedir.” maddesine %17,7 tamamen katılıyorum, %47,6 katılıyorum, %21,4 kararsızım, %11,4 katılmıyorum, %1,8 hiç katılmıyorum şeklinde cevap vermişlerdir. Çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin bu maddeye ilişkin verdiği cevapların aritmetik ortalaması  $X=2,32$ 'dir. Elde edilen ortalama görüşlerin “katılıyorum” düzeyinde olduğunu ortaya koymuştur. Ulaşılan verilere bakıldığında araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin Türkçe Öğretim Programı kazanımlarının açık ve herkes tarafından anlaşılabilirliği görüşünde olduğu anlaşılmıştır.

“Kazanımlar yineleme ve tekrardan çok birbirini destekler şekildedir. Binişik değil bitişiktir.” maddesine verilen cevaplar %16,2 tamamen katılıyorum, %50,6 katılıyorum, %17,7 kararsızım, %12,5 katılmıyorum, %3 hiç katılmıyorum şeklinde dağılım göstermektedir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin bu maddeye verdiği cevapların aritmetik ortalaması  $\bar{X}=2,35$ 'tir. Elde edilen ortalama maddeye yönelik görüşlerin “katılıyorum” düzeyinde olduğunu ortaya koymuştur. Sınıf öğretmenlerinin görüşleri Türkçe Öğretim Programı kazanımlarının tekrardan uzak birbirini destekler nitelikte olduğu yönündedir.

Veri toplama aracında yer alan “Öğrencilerin çok yönlü düşünme yeteneklerini geliştirici niteliktedir.” maddesine verilen cevaplar %14 tamamen katılıyorum, %46,5 katılıyorum, %24 kararsızım, %13,7 katılmıyorum, %1,8 hiç katılmıyorum şeklinde dağılım göstermektedir. Bu maddeye sınıf öğretmenlerinin verdiği cevapların aritmetik ortalaması  $\bar{X}=2,42$ 'dir. Bu ortalama öğretmenlerin görüşlerinin “katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Elde edilen sonuçlar gösteriyor ki araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri Türkçe Öğretim Programı kazanımlarının çok yönlü düşünme yeteneklerini geliştirici olduğu görüşündedir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin “İlköğretim Türkçe Öğretim Programı kazanımları yönünden yeterli ve güzeldir.” Maddesine verdikleri cevaplar %13,7 tamamen katılıyorum, %43,5 katılıyorum, %22,9 kararsızım, %16,6 katılmıyorum, %3,3 hiç katılmıyorum şeklinde bir dağılıma sahiptir. Bu maddeye sınıf öğretmenlerinin verdiği cevapların aritmetik ortalamasının  $\bar{X}=2,52$  olduğu saptanmıştır. Ulaşılan ortalama görüşlerin “katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin Türkçe Öğretim Programı'nın kazanımları yönünden yeterli ve güzel olduğu görüşüne sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

### **Türkçe Öğretim Programı'nın İçerik Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin 2017 Türkçe Öğretim Programının içeriğine yönelik sorulara verdikleri cevapların yüzde, frekans ve aritmetik ortalamaları Tablo 32'de verilmiştir.

Tablo 32. Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Öğretim Programı'nın İçeriğine Yönelik Görüşleri.

Programın İçeriğine Yönelik Görüşler	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum		$\bar{X}$
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1.Kazanımların tümü içerikte doğrudan veya dolaylı olarak yer almaktadır.	31	11,4	162	59,8	45	16,6	30	11,1	3	1,1	2,30
2.İçerikte bilimsel hata bulunmamaktadır.	25	9,2	108	39,9	79	29,2	51	18,8	8	3	2,66
3.İçerik, programdaki kazanımları gerçekleştirmek için uygundur.	35	12,9	124	45,8	64	23,6	44	16,2	4	1,5	2,47
4.İçerik, sınıf seviyesine uygun niteliktedir.	34	12,5	125	46,1	55	20,3	46	17	11	4,1	2,53

5.İçerik, öğrencilerin dikkatini çekecek niteliktedir.	34	12,5	111	41	57	21	62	22,9	7	2,6	2,61
6.İçerikte, gereksiz bilgi ve ayrıntıya yer verilmemektedir.	32	11,8	118	43,5	63	23,2	52	19,2	6	2,2	2,56
7.İçerik uygun yardımcı unsurlarla desteklenmektedir.	29	10,7	128	47,2	68	25,1	41	15,1	5	1,8	2,50
8.İçerik, öğrencilerin yaratıcılığını geliştirici niteliktedir.	33	12,2	108	39,9	70	25,8	52	19,2	8	3	2,60
9.İçerik diğer ders ve ara disiplinlerle ilişkili bilgi ve bulgularla desteklenerek düzenlenmiştir.	36	13,3	129	47,6	69	25,5	34	12,5	3	1,1	2,40
10.İçerik, öğrencinin içinde bulunduğu çevreye uyum sağlayabileceği nitelikte yaşama dönüktür.	33	12,2	122	45	67	24,7	46	17	3	1,1	2,49
11.Programda temalar için önerilen süre yeterlidir.	53	19,6	123	45,4	53	19,6	35	12,9	7	2,6	2,33
12.İçerik, öğretim ilkelerine (kolaydan zora, somuttan soyuta, genelden özele, güncellik ...) uygundur.	41	15,1	155	57,2	33	12,2	37	13,7	5	1,8	2,29
13.Türkçe Öğretim Programı içerik yönünden yeterli ve güzeldir.	38	14	115	42,4	56	20,7	51	18,8	11	4,1	2,56

“Kazanımların tümü içerikte doğrudan veya dolaylı olarak yer almaktadır.” maddesine %11,4 tamamen katılıyorum, %59,8 katılıyorum, %16,6 kararsızım, %11,1 katılmıyorum, %1,1 hiç katılmıyorum şeklinde cevap verilmiştir. Bu maddeye sınıf öğretmenlerinin verdiği cevapların aritmetik ortalaması  $X=2,30$ 'dur. Bu ortalama görüşlerin “katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri Türkçe Öğretim Programı'nın kazanımlarının tümünün içerikte doğrudan veya dolaylı olarak yer aldığı görüşündedir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri “İçerikte bilimsel hata bulunmamaktadır.” maddesine %9,2 tamamen katılıyorum, %39,9 katılıyorum, %29,2 kararsızım, %18,8 katılmıyorum, %3 hiç katılmıyorum şeklinde cevap vermişlerdir. Bu maddeye yönelik cevapların aritmetik ortalaması  $X=2,66$  olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan ortalama görüşlerin “kararsızım” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu durumda sınıf öğretmenlerinin Türkçe Öğretim Programı'nın içeriğinde bilimsel hata bulunmadığı konusunda kararsız olduğu görülmektedir.

Çalışmada görüş bildiren sınıf öğretmenlerinin “İçerik, programdaki kazanımları gerçekleştirmek için uygundur.” maddesine yönelik verdikleri cevapların; %12,9 tamamen

katılıyorum, %45,8 katılıyorum, %23,6 kararsızım, %16,2 katılmıyorum, %1,5 hiç katılmıyorum şeklinde bir dağılıma sahip olduğu görülmüştür. Maddeye ilişkin sınıf öğretmenlerinin verdiği cevapların aritmetik ortalaması  $\bar{X}=2,47$ 'dir. Bu ortalama görüşlerin "katılıyorum" düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bulgular ışığında bakıldığında sınıf öğretmenlerinin Türkçe Öğretim Programı'nın içeriğinin programdaki kazanımları gerçekleştirmek için uygun olduğu görüşüne sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Ankette yer alan "İçerik, sınıf seviyesine uygun niteliktedir." maddesine %12,5 tamamen katılıyorum, %46,1 katılıyorum, %20,3 kararsızım, %17 katılmıyorum, %4,1 hiç katılmıyorum şeklinde cevaplar verilmiştir. Bu maddeye sınıf öğretmenlerinin verdiği cevapların aritmetik ortalaması  $X=2,53$  olarak hesaplanmıştır. Ulaşılan ortalama görüşlerin "katılıyorum" seviyesine sahip olduğunu göstermektedir. Elde edilen verilere göre araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin Türkçe Öğretim Programı'nın içeriğinin sınıf seviyelerine uygun olduğu görüşünü savundukları saptanmıştır.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin "İçerik, öğrencilerin dikkatini çekecek niteliktedir." maddesine verdikleri cevapların; %12,5 tamamen katılıyorum, %41 katılıyorum, %21 kararsızım, %22,9 katılmıyorum, %2,6 hiç katılmıyorum şeklinde dağılım gösterdiği görülmüştür. Maddeye ilişkin sınıf öğretmenlerinin verdikleri cevapların aritmetik ortalaması  $\bar{X}=2,61$ 'dir. Elde edilen ortalama görüşlerin "kararsızım" düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu durumda araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretim içeriğinin öğrencilerin dikkatini çekecek nitelikte olduğu konusunda tereddütleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan çalışmada "İçerikte, gereksiz bilgi ve ayrıntıya yer verilmemektedir." Maddesine verilen cevaplar; %11,8 tamamen katılıyorum, %43,5 katılıyorum şeklinde dağılım göstermiştir. Bu maddeye sınıf öğretmenlerinin verdikleri cevapların aritmetik ortalaması  $\bar{X}=2,56$ 'dır. Ortalama görüşlerin "katılıyorum" düzeyinde olduğunu göstermektedir. Çalışmada görüş bildiren sınıf öğretmenleri, Türkçe Öğretim Programı'nın içeriğinin gereksiz bilgi ve ayrıntıya yer verilmediğini savunmaktadır.

"İçerik uygun yardımcı unsurlarla desteklenmektedir." maddesine sınıf öğretmenleri tarafından %10,7tamamen katılıyorum, %47,2 katılıyorum, %25,1 kararsızım, %15,1 katılmıyorum, %1,8 hiç katılmıyorum şeklinde cevaplar verilmiştir. Maddeye ilişkin sınıf öğretmenlerinin verdikleri cevapların aritmetik ortalaması  $\bar{X}=2,50$ 'dir. Bu ortalama görüşlerin "katılıyorum" düzeyinde olduğunu göstermektedir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri Türkçe Öğretim Programı'nın içeriğinin uygun yardımcı unsurlarla desteklendiği görüşündedir.

Araştırmada yer alan “İçerik, öğrencilerin yaratıcılığını geliştirici niteliktedir.” maddesine yönelik cevaplar %12,2 tamamen katılıyorum, %39,9 katılıyorum, %25,8 kararsızım, %19,2 katılmıyorum, %3 hiç katılmıyorum şeklinde dağılım göstermektedir. Bu dağılıma bakıldığında sınıf öğretmenlerinin verdiği cevapların aritmetik ortalaması  $\bar{X}=2,60$  olduğu görülmektedir. Ulaşılan ortalama görüşlerin “kararsızım” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Araştırmada görüş bildiren sınıf öğretmenlerinin Türkçe Öğretim Programı içeriğinin öğrencilerin yaratıcılığını geliştirici nitelikte olduğu konusunda kararsız olduğu görülmektedir.

“İçerik diğer ders ve ara disiplinlerle ilişkili bilgi ve bulgularla desteklenerek düzenlenmiştir.” maddesine sınıf öğretmenleri tarafından verilen cevaplar %13,3 tamamen katılıyorum, %47,6 katılıyorum, %25,5 kararsızım, %12,5 katılmıyorum, %1,1 hiç katılmıyorum şeklindedir. Bu maddeye verilen cevapların aritmetik ortalaması  $\bar{X}=2,40$ ’tır. Bu ortalama araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin “katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Çalışmada öğretmenlerin Türkçe Öğretim Programı içeriğinin diğer ders ve ara disiplinlerle ilişkili olduğu görüşünde oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Ankette yer alan “İçerik, öğrencinin içinde bulunduğu çevreye uyum sağlayabileceği nitelikte yaşama dönüktür.” Maddesine, araştırmaya katılan öğretmenler tarafından %12,2 tamamen katılıyorum, %45 katılıyorum, %24,7 kararsızım, %17 katılmıyorum, %1,1 hiç katılmıyorum olarak cevap verilmiştir. Bu maddeye sınıf öğretmenlerinin verdiği cevapların aritmetik ortalaması  $\bar{X}=2,49$ ’dur. Ulaşılan ortalama öğretmenlerin görüşlerinin “katılıyorum” düzeyinde olduğu sonucunu vermektedir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri Türkçe Öğretim Programı içeriğinin öğrencinin içinde bulunduğu çevreye uyum sağlayabileceği nitelikte ve yaşama dönük olduğu görüşünü savunmaktadır.

Veri toplama aracında bulunan “Programda temalar için önerilen süre yeterlidir.” maddesine %19,6 tamamen katılıyorum, %45,4 katılıyorum, %19,6 kararsızım, %12,9 katılmıyorum, %2,6 hiç katılmıyorum şeklinde dağılıma sahip cevaplar verilmiştir. Bu maddeye ilişkin cevapların aritmetik ortalaması  $\bar{X}=2,33$  olarak hesaplanmıştır. Ortalama, görüşlerin “katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Çalışmada elde edilen bulgulara bakıldığında sınıf öğretmenlerinin Türkçe Öğretim Programı’nda yer alan temalar için önerilen sürelerin yeterli olduğu görüşüne sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada yer alan “İçerik, öğretim ilkelerine (kolaydan zora, somuttan soyuta, genelden özele, güncellik ...) uygundur.” maddesine %15,1 tamamen katılıyorum, %57,2 katılıyorum, %12,2 kararsızım, %13,7 katılmıyorum, %1,8 hiç katılmıyorum şeklinde dağılıma sahip cevap verilmiştir. Maddeye sınıf öğretmenlerinin verdiği cevapların aritmetik



ortalaması  $\bar{X}=2,29$ 'dur. Bu ortalama madde ile ilgili görüşlerin “katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Sınıf öğretmenlerinin Türkçe Öğretim Programı içeriğinin öğretim ilkelerine uygun olduğunu düşündükleri anlaşılmıştır.

“Türkçe Öğretim Programı içerik yönünden yeterli ve güzeldir.” maddesine araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin verdikleri cevaplar %14 tamamen katılıyorum, %42,4 katılıyorum, %20,7 kararsızım, %18,8 katılmıyorum, %4,1 hiç katılmıyorum şeklinde dağılım göstermektedir. Bu madde için verilen cevapların aritmetik ortalaması  $\bar{X}=2,56$ 'dır. Ulaşılan ortalama görüşlerin “katılıyorum” düzeyinde olduğunu belirtmektedir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri Türkçe Öğretim Programı'nın içerik yönünden yeterli ve güzel olduğu görüşündedir.



## BEŞİNCİ BÖLÜM

### Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde sınıf öğretmenlerinin Türkçe Öğretim Programı kazanımlarına ve içeriğine yönelik görüşleri araştırılmıştır. Elde edilen verilere yönelik bulgular ve sonuçlardan hareketle bazı öneriler paylaşılmıştır.

#### Sonuç

Türkçe Öğretim Programı'nın kazanımlarına yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerine bakıldığında sınıf öğretmenlerinin programın kazanımlarına olumlu baktığı görülmektedir. Veri toplama aracının maddelerine verilen cevapların ortalamaları tek tek incelendiğinde cevapların “Öğrencilerin bilimsel yöntemle çalışma becerisi kazandırıcı niteliktedir.” maddesi hariç “katılıyorum” yönünde olduğu görülmektedir. Verilen bu cevaplar 2017 Türkçe Öğretim Programı'nda yapılan değişikliklerin programın kazanım boyutunda yeterli olduğu sonucunu ortaya koymaktadır. “Öğrencilerin bilimsel yöntemle çalışma becerisi kazandırıcı niteliktedir.” maddesi ise “kararsızım” düzeyindedir. Bu da araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin programın kazanımlarının bilimsel çalışma becerisi kazandırma konusunda tereddütte olduğunu göstermektedir.

Araştırmada öğretmenlerin Türkçe Öğretim Programı'nın kazanımlarına yönelik maddelere verdikleri cevaplara bakıldığında en yüksek ortalamaya sahip iki madde “Öğrenci davranışlarına dönüştürülebilir niteliktedir.” ve “Kazanımlar anlama(okuma-dinleme), anlatma (konuşma-yazma) becerilerini işlevselleştirici niteliktedir.” dir. Maddeler “tamamen katılıyorum” düzeyine yakın ortalamalara sahiptir. Bu ortalamalar göz önünde bulundurulduğunda sınıf öğretmenlerinin Türkçe Öğretim Programı'nın kazanımlarının öğrenci davranışlarına dönüştürülebilir nitelikte olduğu ve Türkçe Öğretim Programı kazanımlarının anlama(okuma-dinleme), anlatma (konuşma-yazma) becerilerini işlevselleştirici olduğu konusunda olumlu düşünceleri olduğu görülmektedir.

Araştırmada öğretmenlerin Türkçe Öğretim Programı'nın kazanımlarına yönelik maddelerde en yüksek ortalamaya sahip madde “İlköğretim Türkçe Öğretim Programı kazanımları yönünden yeterli ve güzeldir. Madde “kararsızım” düzeyine yakın ortalamaya sahiptir. Elde edilen ortalama göz önünde bulundurulduğunda sınıf öğretmenlerinin Türkçe Öğretim Programı kazanımları yönünden yeterli ve etkili olduğu konusunda tereddütte olduğu fark edilmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin Türkçe Öğretim Programı'nın içeriğine yönelik görüşlerine bakıldığında “İçerikte bilimsel hata bulunmamaktadır.”, “İçerik, öğrencilerin dikkatini çekecek niteliktedir.”, “İçerik, öğrencilerin yaratıcılığını geliştirici niteliktedir.” maddeleri hariç olumlu olduğu saptanmıştır.

Araştırmada veri toplama aracının “Türkçe Öğretim Programı'nın içeriğine yönelik görüşler” kısmında bulunan “İçerikte bilimsel hata bulunmamaktadır.”, “İçerik, öğrencilerin dikkatini çekecek niteliktedir.” ve “İçerik, öğrencilerin yaratıcılığını geliştirici niteliktedir.” maddelerine verilen cevaplar “kararsızım” düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum da araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin Türkçe Öğretim Programı'nın; içeriğinde hata olduğu konusunda, içeriğinin öğrencilerin dikkatinin çekecek nitelikte olduğu konusunda ve içeriğin öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirici nitelikte olduğu konusunda tereddütte olduğunu belirtmektedir.

Araştırmada Türkçe Öğretim Programı'nın içeriğine yönelik maddelere verilen cevapların ortalamalarına bakıldığında en yüksek ortalamanın “İçerik, öğretim ilkelerine (kolaydan zora, somuttan soyuta, genelden özele, güncellik ...) uygundur.” maddesine ait olduğu görülmektedir. Bu ortalama göz önünde bulundurulduğunda Türkçe Öğretim Programı'nın içeriğinin öğretim ilkelerine (kolaydan zora, somuttan soyuta, genelden özele, güncellik ...) uygun olduğu konusunda araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin diğer maddelere oranla daha olumlu düşüncelere sahip olduğu görülmektedir.

Araştırmada Türkçe Öğretim Programı'nın içeriğine yönelik maddelere verilen cevaplar göz önünde bulundurulduğunda en düşük ortalama “Türkçe Öğretim Programı içerik yönünden yeterli ve güzeldir.” maddesine aittir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin Türkçe Öğretim Programı'nın içerik yönünden yeterli ve etkili olduğu konusunda tereddütte olduğu görülmektedir.

## **Tartışma**

Araştırmanın bu bölümünde sınıf öğretmenlerinin 2017 Türkçe Öğretim Programı'na yönelik görüşleri alınarak elde edilen bulgular literatür ışığında tartışılmıştır. Bölüm iki başlık altında verilmiştir.

### **İlköğretim Türkçe Öğretim Programı'nın kazanımlarına yönelik sonuçların tartışılması.**

Araştırmada sınıf öğretmenleri “Türkçe Öğretim Programı kazanımlarının davranışa dönüştürülebilir niteliktedir.” maddesine “katılıyorum” yönünde görüş bildirmiştir. Literatüre bakıldığında 2017 yılında yenilenen öğretim programları ile ilgili Taş ve Kiroğlu'nun (2018)

ve Avcı'nın (2018) çalışmalar yaptıkları belirlenmiştir. Avcı (2018) yürüttüğü çalışmada Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan kazanımları beceriler olarak ayrı ayrı ele almıştır. Dinleme/izleme, okuma, yazma ve konuşma becerilerinde yer alan kazanımların öğretim sürecine aktarılabilir olduğunu bildirmiştir. Bunun yanında okuma ve yazma kazanımlarının bu konuda daha başarılı olduğunu ifade etmiştir. Taş ve Kiroğlu (2018) ise yaptıkları araştırmada Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın bilgi, beceri, değer, tutum ve estetik duyarlılık kazandırmayı hedeflediği ve bu becerilerin öğrenciler tarafından kazanıldığı sonucuna ulaşımlardır. Elde edilen bu bulgu Türkçede olduğu gibi Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda da kazanımların öğrenciye başarı ile kazandırılabilirdiği sonucunu vermektedir. 2005 Türkçe Öğretim Programı ile ilgili Bektaş (2009), Dur (2014) ve Menteşe'nin (2013) yaptığı araştırmalara bakıldığında yukarıda belirtilen sonuçlara paralel sonuçlar elde ettikleri görülmüştür. Bu durum öğretim programlarında yer alan kazanımların öğrencilere kazandırılmasında 2005 yılı öğretim programlarından itibaren başarılı olduğunu göstermektedir.

Yürütülen çalışmaya katılan sınıf öğretmenleri “Türkçe Öğretim Programı'nın kazanımlarının problem çözme becerisini geliştirici niteliktedir.” maddesine “katılıyorum” yönünde görüş bildirmişlerdir. Söylemez (2018) ise yaptığı araştırma ile bu sonuçtan farklı bir sonuca ulaşmıştır. 2017 Türkçe Öğretim Programı yazma öğrenme alanında yer alan kazanımlarının problem çözme becerileri açısından yetersiz olduğu sonucuna varmıştır. Karagöz (2019) ise Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı ile ilgili yürüttüğü çalışmada din ve ahlak ile ilgili kavramlar öğrenciye öğretilirken problem çözme gibi becerilerin de kazandırılmayı hedeflendiği ve bu hedefin gerçekleştirildiği sonucuna ulaşmıştır. Bu durum 2017 yılında yenilenen öğretim programlarında genel olarak öğrencilere problem çözme becerisi kazandırılmaya çalışıldığını gösterir. Geçmiş öğretim programlarına bakıldığında 2005 Türkçe Öğretim Programı ile ilgili yapılan araştırmalarda Kan (2007) bu sonucu destekler nitelikte bir sonuca ulaşırken Uysal (2012) ise ulaşılan sonucun tersi bir sonuca ulaşmıştır. Bu araştırmalarda geçmişten bugüne öğretim programlarında problem çözme becerisinin kazandırılmaya çalışıldığını göstermektedir. Programları düzenleyen kişiler eski programda problem çözme becerisi ile ilgili eksikleri düzeltmeye çalıştıkları 2017 öğretim programlarından anlaşılmaktadır. Ancak Söylemez (2018) bu durumun tersi bir sonuca ulaşarak programların problem çözme becerisi konusunda eksiklikleri olduğunu gözler önüne sermiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenler“ Öğrencilerin yakın çevrelerini tanıma ve anlamalarına yönelik becerileri geliştirici niteliktedir.” maddesine “katılıyorum” demişlerdir.

Bu konu ile ilgili yapılan diğler araştırmalara bakıldığında Bağcıoğlu (2019) 2015 ve 2018 Türkçe ğretim Programları'nın karşılaştırılması ile ilgili yaptığı araştırmada her iki programında her evre ve koşulda uygulanabileceği sonucuna varmıştır. etinbağ (2019) ise Türkiye ile Kanada Matematik ğretim Programları" nı karşılaştırdığı çalışmasında Kanada ğretim programında çevreyi tanıma becerilerinin var olduğunu ifade etmiştir. Fakat Türkiye'de kullanılan Matematik ğretim Programı'nda bu becerilere yeterli düzeyde yer verilmediğini belirtmiştir. Sonuç olarak 2017 yılında yenilenen ğretim programlarında çevreyi tanıma ve anlamlandırma becerilerinin öğrencilere yeterince kazandırılmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

"ğrencilerin fiziksel, zihinsel ve duygusal gelişim özelliklerine uygun niteliktedir." maddesine sınıf öğretmenleri tarafından "katılıyorum" düzeyinde cevap verilmiştir. Bağcıoğlu (2019) 2015 ve 2018 Türkçe ğretim Programları'nı karşılaştırdığı çalışmasında katılım gösteren öğretmenlerin çoğunluğu her iki programında öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun olduğunu belirtmiştir. Karagöz (2019) tarafından Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ğretim Programı için yapılan araştırmada, programda öğrencilerin duyuşsal davranışlarını geliştirici etkinliklere yer verildiğini belirlemiştir. Ayazoğlu (2019) Fen Bilimleri ğretim Programı ile ilgili yaptığı araştırmada 5. sınıf kazanımlarının öğrencilerin seviyelerine uygun olduğunu dile getirmiştir. zet olarak 2017 yılında yenilenen programların öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun olduğu söylenbilir.

Araştırmada görüş bildiren sınıf ğretmenleri "Türkçe ğretim Programı kazanımlarının öğrencilerin hazırbulunuşluklarına uygun olduğu" görüşünü bildirmiştir. Apaydın (2019) yaptığı araştırmada Müzik Dersi ğretim Programı'nın ortaokul ğrencilerinin hazırbulunuşluğuna uygun olmadığı sonucunu elde etmiştir. Bu sebeple öğretmenlerin programa uymadan ğretim yaptıklarını belirtmiştir. Avcı (2018) Türkçe ğretim Programı'nın dil bilgisi konuları hariç diğer konularda öğrencilerin hazırbulunuşluğuna uygun olarak hazırlandığını ifade etmektedir. Bağcıoğlu (2019) 2015 ve 2017 Türkçe ğretim Programları'nda 4. sınıf seviyesi kazanımları için öğrencilerin hazırbulunuşluklarına uygun olarak hazırlandığı sonucuna ulaşmıştır. Bal (2019) ise Türkçe ğretim Programı'nın içeriğinin öğrencilerin hazırbulunuşluklarına uygun olarak hazırlandığını ifade etmiştir. Yapılan araştırmalar ışığında bakıldığında yeni ğretim programları hazırlanırken hazırbulunuşluk ilkesinin göz önünde bulundurulduğu görülmektedir. Eski ğretim programları ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında ise Uysal (2012) yaptığı çalışmada ğrenci çalışma kitaplarının n bilgileri ortaya çıkarıcı etkinliklere sahip olduğunu saptayarak programın öğrencilerin hazırbulunuşluklarını desteklediği

sonucunu elde etmiştir. Bektaş (2009) ise yaptığı çalışma ile Türkçe öğretmenlerinin öğretim programı kazanımlarının öğrencilerin hazırbulunuşluğuna uygun olduğunu ifade ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmalarda gösteriyor ki Türkiye’de hazırbulunuşluk ilkesi öğretim programlarında geçmişten bugüne oldukça önemsenen bir ilkedir.

“Öğrencilere bilimsel yöntemle çalışma becerisi kazandırıcı niteliktedir.” maddesine araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri “kararsızım” yönünde görüş bildirmişlerdir. Ayvazoğlu (2019) Fen Bilimleri Öğretim Programı ile ilgili yürüttüğü çalışmada öğretim programının bilimsel süreç becerilerini öğrencilere kazandırmak için programda etkinliklere yer verildiğini belirtmektedir. Sonuç olarak yenilenen öğretim programlarında bilimsel süreç becerileri ile ilgili öğretmenlerin muallakta kaldığı görülmektedir. Programların kullanıcısı ve uygulayıcısı olan öğretmenlerin bu konuda fikir birliğine varamadıkları sonucuna ulaşılmaktadır. Bu durumda öğretmenlerin bilimsel yöntemle çalışma becerisi konusunda fikir sahibi olmadıkları anlaşılabilir.

Çalışmada yer alan “Kazanımlar anlama (okuma- dinleme), anlatma (konuşma- yazma) becerilerini işlevselleştirici niteliktedir” maddesine “katılıyorum” yönünde cevap verilmiştir. Elde edilen sonuca paralel Kıbrıs (2019) metin türü farkındalığını geliştirmek için öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerinin en üst seviyeye çıkarılması gerektiğini belirtmektedir. Bununla birlikte Türkçe Öğretim Programı da öğrencilerin metin türü farkındalığını geliştirmek için kazanımlarında anlatma ve anlatma becerilerine çokça yer verdiğini savunmaktadır. Bağcıoğlu (2019) da Türkçe dersinde okuma, yazma, dinleme vb. becerileri kazandırmak için etkinliklerin ve araç gereçlerin kullanımına uygun olduğunu belirtmektedir. Özet olarak Türkçe Öğretim Programı ile anlama ve anlatma becerilerinin kazandırılmasının mümkün olduğu görülmektedir.

Araştırmada “Orta öğretim derslerine temel teşkil edici niteliktedir.” maddesine “katılıyorum” diye cevap verilmiştir. Bağcıoğlu (2019) elde edilen cevaba paralel bir sonuca ulaşmıştır. 2015 ve 2018 öğretim programlarında öğrencilerin gelecekteki Türkçe dersi ile ilgili ihtiyaçlarını karşılamada yeterli olduğunu belirtmiştir. Azılıoğlu (2019) ise Müzik Dersi Öğretim Programı ile ilgili olarak yaptığı çalışmasında bu durumun tersine bir sonuca ulaşmıştır. Araştırmasında ilkokul seviyesinde öğretmenlerin Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi gibi derslere ağırlık verdiklerinden Müzik derslerinde öğrencilerin alt yapılarının eksik kaldığı sonucuna ulaşmıştır. Genel itibariyle yenilenen öğretim programlarının gelecekteki sınıf seviyelerine temel oluşturma konusunda branş bazında değişiklik gösterdiği sonucuna ulaşmıştır.

Çalışmada bulunan “Günlük hayatla ilişkilendirilmeye uygun niteliktedir.” maddesine sınıf öğretmenleri genel olarak “katılıyorum” şeklinde fikir beyan etmişlerdir. Avcı (2018) Türkçe Öğretim Programı’nın doğrudan olmamakla birlikte dolaylı olarak günlük yaşamla ilişkili olduğunu belirtmiştir. Bu belirleme yapılan araştırma ile benzer bir sonuca ulaşmıştır. Çetinbağ (2019) ise yaptığı araştırma ile tezat bir sonuca ulaşmıştır. Kanada Matematik Öğretim Programı’nın günlük hayatla ilişkili olduğunu belirlemiştir. Fakat Türkiye’de 2017 yılında kullanılmaya başlayan Matematik Öğretim Programı’nın günlük yaşamla ilişkisinin istenilen düzeyde olmadığı sonucunu ortaya koymuştur. Yapılan araştırmalar yenilenen öğretim programlarının günlük hayat ile olan ilişkilerinde dersler arasında farklılıklar olduğu sonucunu göstermiştir.

“İfadeler açık ve herkes tarafından anlaşılır niteliktedir.” maddesi “katılıyorum” şeklinde cevaplanmıştır. Yapılan benzer araştırmalar araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir. Ayvazoğlu (2019) Fen Bilimleri Öğretim Programı kazanımlarını öğretmenlerin açık ve anlaşılır olarak nitelendirdiğini tespit etmiştir. Taş ve Kıroğlu (2018) ise Sosyal Bilgiler Öğretim Programı hedeflerinin açık ve anlaşılır olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu durumda 2017 yılında değiştirilen öğretim programlarının genel olarak açık ve anlaşılır olduğu söylenebilir. Programlar rahatlıkla herkesin anlayabileceği şekilde düzenlenmiştir.

Veri toplama aracında yer alan “Kazanımlar yineleme ve tekrardan çok birbirini destekler şekildedir. Binişik değil bitişiktir.” maddesine sınıf öğretmenleri tarafından “katılıyorum” şeklinde cevap verilmiştir. Literatüre bakıldığında Söylemez’in (2018) yaptığı araştırmada benzer bir sonuca ulaştığı görülmüştür. Türkçe Öğretim Programı’nda yer alan anlama beceri alanı kazanımlarının birbirlerini tamamlayıcı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

“Öğrencilerin çok yönlü düşünme yeteneklerini geliştirici niteliktedir.” maddesine çalışmaya katılan sınıf öğretmenleri “katılıyorum” şeklinde görüş bildirmiştir. Konu ile ilgili yapılan diğer araştırmalara bakıldığında benzer ve farklı sonuçlar elde edildiği anlaşılmıştır. Ayvazoğlu (2019) yürüttüğü çalışmada Fen dersi öğrenme öğretme sürecinde kullanılan etkinliklerin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirici nitelikte olduğu sonucuna ulaşmıştır. Söylemez (2018) ise Türkçe Öğretim Programı içerisinde yer alan okuma beceri alanında bulunan kazanımların yaratıcı düşünme açısından oldukça sınırlı kaldığını saptamıştır. Farklı derslerin öğretim programlarında çok yönlü düşünme becerisi üzerine fikir ayrılıkları olmasının sebebinin derslerin içerikleriyle alakalı olduğu düşünülmektedir. Fen Bilimleri dersinde deney ve gözleme dayalı etkinliklerin bulunması öğrencilerin farklı bakış açısı kazanmalarını sağlamaktadır. Ancak Türkçe derslerinde konuların tek kanal halinde

aktarılması öğrencilerin çok yönlü düşünme becerisi kazanmalarını engellediği düşünülmektedir.

### **İlköğretim Türkçe Öğretim Programı'nın içeriğine yönelik bulguların tartışılması.**

“Kazanımların tümü içerikte doğrudan veya dolaylı olarak yer almaktadır.” maddesine ilişkin “katılıyorum” cevabı verilmiştir. Yapılan araştırmalara bakıldığında Bal (2019) çalışmasında elde ettiği verilerle benzer sonuçlara ulaşmıştır. Çalışmada 1. sınıf Türkçe dersi kitaplarında kullanılan kazanımların büyük oranda Türkçe Öğretim Programı içerisinde yer aldığı sonucu çıkarılmıştır.

Çalışmaya katılan sınıf öğretmenleri “İçerik, programdaki kazanımları gerçekleştirmek için uygundur.” maddesine “katılıyorum” olarak görüş bildirmişlerdir. Apaydın (2019) yaptığı araştırmada bu sonuca paralel bir sonuç elde etmiştir. Yaptığı araştırmada Müzik dersinde kullanılan yardımcı kaynakların 2017 Müzik Öğretim Programı hedeflerini gerçekleştirmeye yeterli olduğunu belirlemiştir. Bu bağlamda yenilenen öğretim programlarında branşlara bakılmaksızın programların içeriklerinin kazanımlarla örtüştüğü söylenebilir.

Araştırmada “İçerik sınıf seviyesine uygun niteliktedir.” maddesi “katılıyorum” şeklinde cevaplanmıştır. Avcı (2018) ise çalışmasında içeriğin sınıf seviyesine uygunluğu ile ilgili farklı bir sonuca ulaşmıştır. Yürüttüğü araştırmada 2017 Türkçe Öğretim Programı'na göre hazırlanan Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin çok uzun olduğunu ve öğrencilerin seviyelerine uygun olmadığını ifade etmiştir. Bağcıoğlu (2019) benzer bir sonuca ulaşırken Bıçak ve Alver (2018) de kısmen benzer bir sonuç elde etmişlerdir. Bıçak ve Alver (2019) yaptıkları çalışmada yeni öğretim programıyla hazırlanan Türkçe kitaplarında bulunan metinlerin sayı ve çeşitliliğini yeterli bulurken metinlerin uzunluklarını sınıf seviyelerinin üstünde olduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanında programda yer alan kazanımların sınıf seviyesine uygun olduğunu söylemişlerdir. Bağcıoğlu (2019) yaptığı araştırmada 2015 ve 2018 Türkçe Öğretim Programları'nın öğrenci seviyesine uygun olduğunu düşünen öğretmenlerin çoğunlukta olduğu sonucuna varmıştır. Genel manada bakıldığında 2017 Türkçe Öğretim Programı'nın sınıf seviyelerine uygunluğu konusunda birtakım sıkıntılar olduğu saptanmıştır. Geçmişte kullanılan Türkçe öğretim programları ile ilgili araştırmalara bakıldığında programların sınıf seviyelerine uygunluğu konusunda Durukan (2008) yaptığı araştırmada olumlu bir sonuç elde ederken Dur (2014) ve Özoğul (2007) ise çalışmalarında programın öğrenci seviyesine uygunluğunun kısmen olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Programların sınıf seviyelerine uygunluğu ile ilgili elde edilen bu bulgular gösteriyor ki geçmişten günümüze kullanılan programlarda bu konu üzerinde halen sıkıntılar vardır. Bu



durum programların sınıf seviyelerine uygunluğunun düzenlenmesi gerektiğini göstermektedir.

“İçerik öğrencilerin dikkatini çekecek niteliktedir.” maddesine sınıf öğretmenleri “kararsızım” yönünde görüş bildirmişlerdir. Taş ve Kıroğlu (2018) ise araştırmalarında Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nın öğrencilerin ilgi ihtiyaçlarına uygun olarak hazırlandığını ifade etmektedirler. Bu durumda 2017 yılında değişen öğretim programlarının ilgi çekiciliği konusunda fikir ayrılıkları olduğu söylenebilir. 2005 Türkçe Öğretim Programı içeriğinin öğrencilerin dikkatini çekecek nitelikte olduğu ile ilgili olarak Açmaz (2011) ve Bektaş (2009) yaptıkları araştırmalarla Taş ve Kıroğlu ile benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Yapılan araştırmalar ışığında yenilenen öğretim programlarının öğrencilerin dikkatlerini çekmek konusunda eski programlara nazaran sıkıntılar olduğu görülmektedir. Bu durumun önüne geçmek ve öğrencilerin dikkatini çekmek için içerik öğrencileri aktif kılacak şekilde düzenlenmelidir. İçerik görsellerle ve oyunlarla zenginleştirilerek de dikkat çekici hale getirilebilir.

Çalışmada yer alan “İçerik diğer ders ve ara disiplinlerle ilişkili bilgi ve bulgularla desteklenerek düzenlenmiştir.” maddesine sınıf öğretmenleri “katılıyorum” diyerek görüş beyan etmişlerdir. Bu sonuca paralel olarak Bağcıoğlu (2019) 2015 ve 2018 Türkçe Öğretim Programları’nın 4. sınıf seviyesinde Türkçe derslerini diğer derslerle ilişkilendirmeye uygun olduğu sonucunu elde etmiştir. Dur (2014) ise yaptığı çalışmada öğretmenlerin ara disiplinler için olumlu görüşlere sahip olduğunu ifade etmiştir. Ancak öğretmenlerin programda ara disiplinlerin gerekli olduğunu düşünmelerine rağmen programın ara disiplinlere yeterince yer vermediğini belirtmiştir. Bu bulgulara bakıldığında 2005 Türkçe Öğretim Programı’nın diğer dersler ve ara disiplinlerle ilişkilendirme konusunda eksikliklerinin 2017 Türkçe Öğretim Programı’nda düzeltildiği saptanmıştır.

Araştırmada “İçerik, öğrencinin için de bulunduğu çevreye uyum sağlayabileceği nitelikte yaşama dönüktür.” maddesine “katılıyorum” şeklinde cevap verilmiştir. Bağcıoğlu (2019) yaptığı araştırma ile bu sonuca paralel bir sonuç elde ederken Avcı (2018) yürüttüğü çalışma ile 2017 Türkçe Öğretim Programı’nın doğrudan çevre ile ilişkili olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Programda yer alan kazanımların dolaylı yollardan çevre ile ilişki kurduğu sonucunu elde etmiştir. Bağcıoğlu (2019) araştırmasında 2015 ve 2018 Türkçe Öğretim Programları’nın her koşul ve bölgede uygulanabileceği, her çevreye uyumu olabileceği bulgusuna ulaşmıştır.

“Programda temalar için ayrılan süre yeterlidir.” maddesine araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri olumlu yönde cevap vermişlerdir. Konu ile ilgili yapılan araştırmalarda

Bağcıoğlu (2019) hariç diğer araştırmacıların ise program için ayrılan sürenin yetersiz olduğu konusunda ortak bir sonuca ulaştıkları görülmüştür. Bağcıoğlu (2019) 2015 ve 2017 Türkçe Öğretim Programları'nın ikisinde de program için ayrılan sürenin yeterli olduğunu bildirmiştir. Apaydın (2019) Müzik dersinde haftalık olarak ayrılan süre yeterli olmadığı için programda yer alan kazanımların öğrencilere kazandırılmasında eksiklikler yaşandığını saptamıştır. Azılıoğlu (2019) da yine Müzik derslerine ayrılan sürenin öğrencilerde müziksel gelişimi sağlamakta yetersiz olduğunu belirtmiştir. Taş ve Kıroğlu (2018) ise Sosyal Bilgiler dersinde öğrenme ve öğretme süreci için ayrılan sürenin yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Ayvazoğlu (2019) da Fen Bilimleri dersinde konular için ayrılan sürenin deney ve gözlemler için yeterli olmadığını belirlemiştir. 2017 yılında yenilenen öğretim programlarının süre ile ilişkisine bakıldığında Türkçe dersi hariç diğer derslerin öğretim programlarında yetersizlikler olduğu görülmektedir. Yenilenen öğretim programlarında derslerin öğrencilere aktarılmasında sürenin yetersiz olduğu araştırmalara katılan öğretmenlerce ifade edilmiştir. 2005 Türkçe Öğretim Programı ile ilgili araştırmalarda ise 2017 programının süre ile ilgili olumlu sonuçlarının aksine olumsuz ifadeler olduğu göze çarpmaktadır. Açmaz (2011), Özoğul (2007) ve Yiğitoğlu (2007) 2005 Türkçe Öğretim Programı'nın içerisindeki etkinliklere, kazanımlara ve temalara ayrılan sürenin yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Türkçe öğretim programlarına tarihsel süreçte bakıldığında program geliştirme uzmanlarının süre ile ilgili problemleri giderdikleri anlaşılmaktadır. 2017 Türkçe Öğretim Programı'nın uygulanması için ayrılan sürenin yeterli olduğu konusunda öğretmenler fikir birliğine varmışlardır.

“İçerik öğretim ilkelerine (kolaydan zora, somuttan soyuta, genelden özele, güncellik ...) uygundur.” maddesine sınıf öğretmenleri “katılıyorum” şeklinde cevap vermişlerdir. Çetinbağ (2019) Matematik Öğretim Programı ile ilgili yaptığı araştırmasında Türkiye’de ve Kanada’da kullanılan öğretim programının öğretim ilke ve yöntemlerinin kullanımına uygun olduğu sonucuna varmıştır. 2017 yılında yenilenen programlara bakıldığında öğretim ilke ve yöntemlerinin kullanılmasına imkân verdiği anlaşılmaktadır. 2005 Türkçe Öğretim Programı ile ilgili ise Mentеше (2013) yaptığı araştırma ile bu sonuca paralel bir sonuç elde ederken Eyüp (2008) bu görüşe kısmi olarak katıldığını bildirmiştir. Bu durumda 2017 Türkçe Öğretim Programı'nın öğretim ilke ve yöntemlerini kullanılabilmek konusunda iyileştirildiği sonucuna ulaşılabilir.

## **Öneriler**

1. Türkçe Öğretim Programı kazanımlarının öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri açısından yeterli olmadığı sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda belirlenmiştir.

Dolayısıyla bu konuda programda iyileştirilmeye gidilmesi gerektiğinin dersin öğrenciler tarafından anlaşılabilirliğini kolaylaştıracağı düşünülmektedir.

2. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin Türkçe Öğretim Programı'nın kazanımlarının bilimsel yöntemlerle çalışmaya uygunluğu ile ilgili bir kararsızlık içerisinde oldukları görülmüştür. Bu durumda kazanımların bilimsel yöntemlere uygunluğu incelenip gerekli araştırmalarla düzenlemeye gidilmesi gerektiği düşünülmektedir. Bunun yanında öğretmenlerin bu konudaki kararsızlıklarının sebebi konu hakkındaki bilgilerinin eksikliği olabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Akabinde ise öğretmenlere bilimsel yöntemlerle çalışma becerisinin ne olduğu ve nasıl kazandırılması gerektiği ile ilgili hizmet içi eğitimler verilebilir.

3. Türkçe Öğretim Programı'nın kazanımlarının yeterliliği konusunda sınıf öğretmenleri kararsızlık düzeyine yakın görüş bildirmişlerdir. Bu doğrultudan bakıldığında kazanım sayılarında ve içeriklerinde kapsam yeterliliği göz önünde bulundurularak düzenlemeler yapılmasının program açısından yerinde bir karar olacağına inanılmaktadır.

4. Programın içeriğinde bilimsel hata olduğu konusunda araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerince kararsız görüş bildirildiği saptanmıştır. Belirlenen bu durum öğretmenlerle görüşülerek veya öğretmenlere sunulacak ölçme araçlarıyla belirlenerek düzeltmeye gidilmelidir.

5. Program içeriğinin öğrencilerin dikkatini çekme konusunda yetersiz olduğu araştırmaya katılan bazı sınıf öğretmenleri tarafından belirtilmiştir. Bu durumda içeriğin resimlerle, bilmecelerle, bulmacalarla, dramalarla ve oyunlarla zenginleştirilerek öğrencilere sunulmasının daha iyi olacağı düşünülmektedir.

6. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri tarafından programın içeriğinin öğrencilerin yaratıcılığını geliştirme kapsamında yeterli olmadığı belirtilmiştir. Öğrencilerin yaratıcılıklarına katkı sağlamak için içerik öğrencilerin hayal gücünü besleyecek şekilde hikâye tamamlama, açık uçlu sorular, resim tamamlama gibi etkinliklerle desteklenmelidir.

7. Sınıfta ilk okuma yazma öğretimi yapıldıktan hemen sonra Türkçe kitabında verilen metinlerin öğrenci seviyelerine uygun olmadığı görülmüştür. Bu nedenle özellikle 1. sınıfta Türkçe kitabında yer alan metinlerin öğrenci seviyelerine göre düzenlenmesi gerektiği düşünülmektedir. Metinler kısaltılarak, görsellerle zenginleştirilerek ve öğrencilerin ilgilerini çekecek konular seçilerek Türkçe kitabı düzenlenebilir.

8. 2017 yılında yenilenen öğretim programlarını öğretmenlere tanıtmak için 2017-2018 eğitim öğretim yılı başında seminerler verildi. Ancak verilen seminerler yapılan araştırmalara bakıldığında öğretmenler için yeterli olmamış gibi görülmektedir. Öğretmenlerin içerikten ziyade sınıf defterlerine yazdıkları için programın kazanım boyutuyla ilgili daha çok bilgi

sahibi oldukları fark edilmektedir. Tüm bu sebeplerden dolayı programların uygulayıcısı olan öğretmenlerin mutlaka program hakkında detaylı bilgiye sahip olmaları gerekmektedir. Hizmet içi eğitimlerle programların öğretmenlere detaylı olarak tanıtılmasının uygun olacağı düşünülmektedir. Çünkü öğretmenlerin detaylı bilgi sahibi oldukları konularda eğitim öğretim ortamı oluşturmaları daha kolay ve verimli olacaktır.

9. 2017 Türkçe Öğretim Programı'nda dil bilgisi konusu ile ilgili kazanımlar ve konular kapsamlı olarak ayrı bir başlık altında yer almamaktadır. Tüm sınıf seviyelerinde çeşitli öğrenme alanlarında verilen noktalama işaretleri ile ilgili kazanımlar programdaki dil bilgisi konularındandır. 2, 3 ve 4. sınıflarda ise okuma beceri alanı söz varlığı başlığı altında eş anlam, zıt anlam, eş sesli kelimeler programda verilen dil bilgisi kazanımlarındandır. Bunun yanında sadece 4. sınıfta yazma öğrenme alanında pekiştirmeli kelimelerin yazımı ile ilgili de bir kazanım bulunmaktadır. Programda bu denli az kazanım bulunmasına rağmen Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin etkinlikleri kısmında hissettirilme yoluyla öğrenciye kazandırılmaya çalışılmaktadır. Oysaki dil bilgisi konuları Türkçede oldukça önemli yere sahiptir. Kazanımların Türkçe Öğretim Programı'nda düzenli bir şekilde verilmemesi dil bilgisi konularının tam olarak öğrenilmeden yüzeysel olarak geçirilmesine sebep olmaktadır. Bunun yanında dil bilgisi kazanımları olmadığından konularını öğreten öğretmen farklılıkları ön plana çıkmaktadır. Bazı öğretmenler tüm konuları verirken bazıları ise bu konuların kazanımları olmadığından konuları yüzeysel olarak geçmektedir. Bu eksikliğin ortadan kaldırılması için Türkçe Öğretim Programı'nda dil bilgisi kazanımlarının ayrı olarak ve tüm kazanımların eksiksiz olarak verilmesinin doğru olacağı düşünülmektedir. Ayrıyeten kazanımlara alınan dil bilgisi konularının pekiştirilmesi için Türkçe ders kitaplarında da ayrı etkinlikler bulunmasının yerinde bir karar olacağı anlaşılmaktadır. Bu şekilde hem öğretmenler arasındaki dil bilgisi konuları öğretilirken yaşanan farklılıklar ortadan kaldırılabılır hem de dil bilgisi konularının eksiksiz olarak öğretilmesi sağlanabilir.

10. Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin etkinliklerinin fazla olmasının öğrenciyi bıktırdığı düşünülmektedir. Bu sebeple kitapta her metin için ayrı olarak verilen etkinliklerin sayılarının azaltılmasının doğru olacağı kanısına varılmıştır. Ayrıca metin sonu etkinliklerinin öğrencileri araştırmaya itecek ve öğrencileri aktifleştirecek şekilde düzenlenmesinin de olumlu sonuçlar doğuracağı ifade edilmektedir.

11. Öğretim programlarında yapılan köklü değişikliklerin yanında hemen hemen her yıl yapılan ufak tefek güncellemelerin öğretmenleri olumsuz etkilediği kanısına varılmaktadır. Özellikle Türkçe Öğretim Programı içerisinde ilk okuma yazma sürecinde harf gruplarının sık sık değişmesi bu duruma örnek teşkil etmektedir. Sürekli değişen Türkçe Öğretim Programı ile öğretmenlerin program hakkındaki bilgilerinin eksik kaldığı anlaşılmaktadır. Programların

sık aralıklarla değiştirilmesindense uzun süre ihtiyaçları karşılayacak şekilde planlanmasının daha doğru olacağı zannedilmektedir. Öğretim programına tam manasıyla hakim olan öğretmenin eğitim ortamı oluşturması kolaylaşacaktır. Anlattığı konuya hakim olan öğretmenin anlattığı dersin öğrenciler için de daha kalıcı olacağı düşünölmektedir.

12. Sınıfta verilen ilk okuma yazma eğitiminde kullanılan kitapların fiziki durumları ile ilgili öğretmenlerin bir takım sıkıntıları olduğu fark edilmiştir. Özellikle kitap içerisinde verilen kelime heceleme gibi etkinliklerde yazı renklendirmelerinin yetersiz olduğu ifade edilmektedir. Kitapların renklendirmelerinin öğrencilere hitap edilecek şekilde yenilenmesinin öğrencilerin dikkatlerini çekme konusunda olumlu sonuçlar ortaya koyacağı zannedilmektedir.

13. Türkçe derslerinde okuma yazma öğretiminden ziyade öğretmenler, öğrencilerin okuduklarını anlamamaları konusunda sıkıntı yaşadıklarını ifade etmektedirler. Öğrencilerin okuduklarını anlamaları sadece Türkçe dersi için değil tüm okul ve gündelik hayatları için de oldukça önemlidir. Türkçe kitaplarında hali hazırda metinleri anlamaya yönelik soruların bulunduğu etkinlikler vardır. Ancak bu soru etkinliklerinde cevaplar metin içerisinden direkt alınabilecek cümleler şeklinde planlanmıştır. Bu durum öğrencinin okuduğunu anlamasına istenen düzeyde yardımcı olmadığı düşünölmektedir. Fakat metni anlamaya yönelik etkinliklerde yer alan soruların cevaplarının öğrencinin metni yorumlayarak ulaşabileceği şekilde planlanmasının okuduğunu anlama becerisini geliştireceği düşünölmektir.

14. Türkçe ders kitaplarında bulunan metinlerde görseller önemli ölçüde kullanılmaktadır. Ancak genellikle metinlerin ilk sayfalarında görseller geniş yer tutmaktadır. Bu da metinlerle görsellerin aynı sayfada olmamasına sebep olmaktadır. Ortaya çıkan durumun öğrenciler için problem olduğu düşünölmektedir. Görsel metin ilişkisi kurmaları gereken etkinliklerde öğrencilerin sayfa geri dönüşlerinde sıkıntı yaşadıkları görölmüştür. Metin için çizilen görsellerin ilgili metin bölümleri ile aynı sayfada olmasının bu sorunu gidereceği düşünölmektedir.

15. İlkokulda kullanılan Türkçe ders kitaplarında her yıl için 8 adet tema bulunmaktadır. Tema başlarında ise öğrencilerin konu ile ilgili bilgi sahibi olmalarını ve ne yapmaları gerektiğini açıklamayı amaçlayan yönergeler yer almaktadır. Bu yönergelerin öğrencilerin anlayamadığı şekilde karmaşık olarak verildiği öğretmenler tarafından ifade edilmektedir. Yazılı yönergeler adım adım öğrencilerin anlayacağı şekilde verilmelidir. Böylelikle öğrenciler temalara başlarken neler kazanacağını, tema içerisinde neler yapması gerektiği ile ilgili önceden bilgi sahibi olmuş olacaktır. Ön bilgiler öğrenmenin gerçekleşmesinde oldukça önemlidir. Yönergelerin anlaşılır bir şekilde verilmesi de öğrencilerin ön bilgi sahibi

olmalarını sağlamaktadır. Nitekim bu durum öğrencilerin öğrenmesini de olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir.



## KAYNAKÇA

- Açmaz, G. (2011). *İlköğretim Türkçe dersi dördüncü sınıf öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 441414)
- Aktaş, Ş., & Gündüz, O. (2004). *Yazılı ve sözlü anlatım kompozisyon sanatı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Aktaş, Ş., & Gündüz, O. (2010). *Yazılı ve sözlü anlatım okuma-dinleme konuşma-yazma*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Altun, I., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., & Yıldırım, E. (2004) *Sosyal bilimlerde araştırma bilimleri: spss uygulamalı*. Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
- Altunkaya, H. (2019). Yazma eğitimi. Kavruk, H., Kurnaz, H. (ed.), *Türkçe öğretimi içinde* (s. 81- 109). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Adıgüzel, Ö. (2010). *Eğitimde yaratıcı drama*. Ankara: Naturel Yayınları.
- Akinoğlu, O. (2010). Öğretim kuram ve modelleri. Tan, Ş. (ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri içinde* (s. 143-194). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Akinoğlu, O. (2005). Türkiye'de uygulanan ve değişen eğitim programlarının psikolojik temelleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22(22), 31-45. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1743> adresinden edinilmiştir.
- Aksan, D. (2009). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dil bilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Akyüz, Y. (2005). *Türk eğitim tarihi* (9. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Alver, M., & Sancak, Ş. (2015). Türkçe dersi öğretim programı hakkında öğretmen/öğretmen adayları ve öğretim elemanı görüşleri. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(14), 31-60. <http://www.turkishstudies.net/turkishstudies.jsp> adresinden edinilmiştir.
- Apaydın, S. (2019). *Müzik kaynak kitaplarının 2017 Müzik dersi öğretim programına uygunluğunun öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 551244)
- Ateş, A. (2019). Dil öğretimi. Kavcar, H., Kurnaz, H. (ed.), *Türkçe öğretimi içinde* (s. 1-15). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Aytan, T. (2019). Dinleme eğitimi. Kavcar, H., Kurnaz, H. (ed.), *Türkçe öğretimi içinde* (s. 111-130). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Ayvazoğlu, Ş. (2019). *Ortaokul 5. sınıf düzeyinde Fen Bilimleri dersi öğretimi yapan öğretmenlerin 2017 yılında güncellenen Fen Bilimleri dersi öğretim programlarıyla ilgili görüşleri ve değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 563163)
- Azılıoğlu, Ö. (2019). *Ortaokul 5. sınıf kademesinde derse giren müzik öğretmenlerinin*

- Müzik dersi öğretim program uygulamalarına yönelik karşılaştıkları problemler* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 561203)
- Bağcıoğlu, G. (2019). *2015 ve 2018 ilkokul dördüncü sınıf Türkçe Öğretim Programı'nın cipp program değerlendirme modeline göre değerlendirme* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 548815)
- Bal, F. D. (2019). 2018 Türkçe öğretim programı kazanımları ile 1. sınıf Türkçe ders kitabı etkinliklerinin incelenmesi. *Üstün Zekalılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 6(2), 55-64. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jgedc/issue/48528/570326> adresinden edinilmiştir.
- Bektaş, D. (2009). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) Öğretim Programı'nın ve uygulamalarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Ordu ili örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 249847)
- Bıçak, N., & Alver, M. (2018). 2018 Türkçe dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(4), 2480-2501. [http://www.tekedergisi.com/Makaleler/2127461376\\_21alver.pdf](http://www.tekedergisi.com/Makaleler/2127461376_21alver.pdf) adresinden edinilmiştir.
- Biçer, N. (2017). *Türkçe öğretimi tarihi*. İstanbul: Kesit Yayınları.
- Bilgin, S. (2018). *Türkçe öğretmenlerinin (6-8. Sınıflar) öğretim programında yer alan yazma yöntem ve tekniklerini uygulama durumları* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 515703)
- Binbaşıoğlu, C. (1994). *Genel öğretim bilgisi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Binbaşıoğlu, C. (2005). *Türk eğitimi tarihi düşüncesi tarihi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Calp, M. (2010). *Özel eğitim alanı olarak Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Çelenk, S. (2007). *İlk okuma yazma programı ve öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çepni, S., & Akyıldız, S. (2012). *Öğretim ilke ve yöntemleri*, Trabzon: Celepler.
- Çetinbağ, A. (2019). *Türkiye ve Kanada ilkokul Matematik Öğretim Programları'nın öğeleri bağlamında karşılaştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 572471)
- Çiftçi, M. (2000). *Sesli okuma*. Ankara: Bilge Yayınevi.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz*. (Aypay, A. çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık. (Çalışmanın orijinali 2012'de yayımlanmıştır.)
- Demircan, C., & İnandı, Y. (2008). Köy Enstitüleri Programlarında Anadilinin Önemi ve Türkçe Öğretimi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 1-13.
- Demircan, Ö. (1988). *Dünden bugüne Türkiye'de yabancı dil*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Demircan, Ö. (1998). Köy Enstitülerinde Türkçe öğretimi. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 9, 126-141. <http://dad.boun.edu.tr/tr/download/article-file/52718> adresinden edinilmiştir.
- Demirel, Ö. (1999a). *Kuramdan uygulamaya program geliştirme*. Ankara: PegemA



Yayıncılık.

- Demirel, Ö. (1999b). *Türkçe ve Sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: MEB Yayınları.
- Demirel, Ö. (2004). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2009). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: PegemA Yayınları.
- Deniz, K., Tarakçı, R., & Karagöl, E. (2019). Okuma Kazanımları Açısından Ortaokul Türkçe Ders Kitapları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(3), 688-708. <http://www.anadiliegitimi.com/tr/issue/47450/569153> adresinden edinilmiştir.
- Doğan, Y. (2007). *İlköğretim ikinci kademedeki dil becerisi olarak dinlemeyi geliştirme çalışmaları* (Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 205400)
- Dur, Y. (2014). *İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin ve velilerini Türkçe Öğretim Programı ve programın uygulanmasıyla ilgili görüşleri ile programın uygulaması sırasında karşılaşılan sorunlar* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 377633)
- Durukan, E. (2008). *Türkçe dersi Öğretim Programı'nın (6-8. sınıflar) hedef ve kazanımları doğrultusunda 7. sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma ve öğretmen kılavuz kitaplarının değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 301128)
- Engin, G., & Uygun, S. (2011). Osmanlı'dan günümüze okuma yazma öğretimi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 197-216. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/715855> adresinden edinilmiştir.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erden, M. (2007). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Arkadaş Yayın Evi.
- Erden, M., & Akman, Y. (2008). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Erdoğan, Ö. (2013). İlk okuma yazma sürecinde anlama becerileri. Çelenk, S. (ed.), *İlk okuma yazma programı ve öğretimi içinde* (s. 137-160). Ankara: Eğiten Kitap.
- Ertürk, S. (1982). *Eğitimde program geliştirme*, Ankara: Meteksan A.S.
- Eyüp, B. (2008). *İlköğretim ikinci kademe 1981 ile 2005 Türkçe programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 254652)
- Fidan, N. (1986). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Girgin, Y. (2011). Cumhuriyet dönemi (1929-1930, 1949, 1981) ortaokul Türkçe öğretimi programlarının içerik, genel ve özel amaçlarıyla karşılaştırmalı gelişim düzeyi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 11-26. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aduefebder/issue/33886/375212> adresinden edinilmiştir.
- Göğüş, B. (1971). *Anadili olarak Türkçenin öğretimine tarihsel bir bakış*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Gönen, M., Öncü, E. Ç., & Işıtan, S. (2004). İlköğretim 5., 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin okuma

alışkanlıklarının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 164, 7-35.  
[https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli\\_Egitim\\_Dergisi/164/gonen.htm](https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/164/gonen.htm)  
adresinden edinilmiştir.

- Güleryüz, H. (2002). *En son değişiklikleriyle ilköğretim okulu programı*. PegemA Yayıncılık.
- Güleryüz, H. (2006). *Yaratıcı çocuk edebiyatı*, (3. Basım). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Güven, İ. (2004) ” Etkili bir öğretim için öğretmenden beklenenler”. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı:164 (2004), s. 94-102.  
[https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli\\_Egitim\\_Dergisi/164/guven.htm](https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/164/guven.htm)  
adresinden edinilmiştir.
- Kan, A. Ü. (2006). *Yeni ilköğretim programında öngörülen temel becerileri kazanmada beşinci sınıf sosyal bilgiler ve Türkçe derslerinin etkilerine ilişkin öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi (Diyarbakır ili örneği örneği)/Evaluation of students' opinions on the effects of fifth grade social studies and Turkish language curriculum in gaining basic skills offered in the new primary school curriculum (case of Diyarbakır city)* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi’nden edinilmiştir. (Tez No. 187113)
- Karadağ, E., Deniz, S., Korkmaz, T., & Deniz, G. (2008). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı: Sınıf öğretmenleri görüşleri kapsamında bir araştırma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 383-402. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/153346> adresinden edinilmiştir.
- Karagöz, G. N. (2019). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programında Namaz Konusunun Yeri ve Ders Kitaplarına Yansıması* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi’nden edinilmiştir. (Tez No. 544803)
- Karatay, H. (2018). Okuma eğitimi: kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. Güzel, A., Karatay, H. (ed.), *Türkçe öğretimi el kitabı içinde* (s. 221-264). Ankara: Pegem Akademi.
- Karasar, N. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Akademi.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F., & Sever, S. (2005). *Türkçe öğretimi Türkçe ve Sınıf öğretmenleri İçinde*. Ankara: Engin Yayınları.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F., & Hasırcı, S. (2016). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kavruk, H., & Alver, M. (2019). Cumhuriyet döneminde ilkokul Türkçe dersi öğretim programları. Kavcar, H., Kurnaz, H. (ed.), *Türkçe öğretimi içinde* (s. 17-42). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Keçik, İ., & Uzun, L. (2004). *Türkçe sözlü ve yazılı anlatım*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Yayınları.
- Kemertaş, İ. (2003). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. İstanbul: Birsen Yayıncılık.
- Kıbrıs, S. (2019). *Ortaokul (5-8. sınıflar) Türkçe dersi Öğretim Programı ve ders kitaplarında “ metin türü farkındalığı”* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi’nden edinilmiştir. (Tez No. 567243)
- Korkmaz, İ. (2006). *Yeni İlköğretim Birinci Sınıf Programının Öğretmenler Tarafından*

- Değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (16), 419-431. <http://dergisosyalbil.selcuk.edu.tr/susbed/article/view/538> adresinden edinilmiştir.
- Küçükahmet, L. (1997). *Eğitim programları ve öğretim*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Küçükahmet, L. (2002). *Öğretimde planlama ve değerlendirme* (13. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- MEB (2017a), “Türkçe Öğretim Programı”,  
[http://haticeseyitceker.meb.k12.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/27/05/966683/dosyalar/2017\\_07/20094729\\_TYRKYE\\_YRETYM\\_PROGRAMI.pdf](http://haticeseyitceker.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/27/05/966683/dosyalar/2017_07/20094729_TYRKYE_YRETYM_PROGRAMI.pdf), adresinden edinilmiştir.
- MEB (2017b),  
[http://tegm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_06/09163610\\_TYRKYE\\_DERSY\\_YRETYM\\_PROGRAMI\\_TANITIM\\_SUNUSU\\_24.05.2017.pdf](http://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_06/09163610_TYRKYE_DERSY_YRETYM_PROGRAMI_TANITIM_SUNUSU_24.05.2017.pdf) adresinden alınmıştır.
- MEB (2017c),  
[http://tegm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_06/09163629\\_TYRKYE\\_KARYILA\\_YTIRMA\\_SUNUSU\\_31.05.2017.pdf](http://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_06/09163629_TYRKYE_KARYILA_YTIRMA_SUNUSU_31.05.2017.pdf) adresinden alınmıştır.
- MEB (2018), “Türkçe Öğretim Programı”, [http://web.deu.edu.tr/ilyas/ftp/turkce\\_2018.pdf](http://web.deu.edu.tr/ilyas/ftp/turkce_2018.pdf), adresinden alınmıştır.
- MEB (2019), “Türkçe Öğretim Programı”,  
<http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02-T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%202019.pdf> adresinden alınmıştır.
- MEB, (2005). İlköğretim Türkçe öğretim programı ve kılavuzu (1-5. sınıflar). Ankara: Devlet Kitapları Basım Müdürlüğü.
- MEB, (2006). “Türkçe öğretim programı”,  
[http://oltucumhuriyetortaokulu.meb.k12.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/25/10/711870/dosyalar/2016\\_10/31100900\\_trkeders6,7,8.s%C4%B1n%C4%B1flarretmprogram%C4%B1.pdf](http://oltucumhuriyetortaokulu.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/25/10/711870/dosyalar/2016_10/31100900_trkeders6,7,8.s%C4%B1n%C4%B1flarretmprogram%C4%B1.pdf) adresinden alınmıştır.
- MEB, (2015). Türkçe öğretim programı. <http://web.deu.edu.tr/ilyas/ftp/turkce2015.pdf> adresinden alınmıştır.
- Menteşe, H. (2013). *Türkçe dersi Öğretim Programı'nun öğretmen görüşlerine göre incelenmesi (Aydın ili örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 339074)
- Mutlu, H. H. (2012). *Türkçe öğretiminde (ilköğretim) program amaçlarının hedeflerinin gerçekleştirilmedeki rolü* (Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 331650)
- MV (Maarif Vekâleti). (1926). *İlk mektep müfredat programı*. İstanbul: Milli Matbaa.
- MYK, (2016). Türkiye yeterlilikler çerçevesi,  
<https://www.myk.gov.tr/index.php/tr/tuerkiye-yeterlilikler-ercevesi> adresinden edinilmiştir.
- Okutan, M. (1997). *Genel öğretim metotları*. Trabzon: Celepler.
- Öncül, R. (2000). Eğitim ve eğitim bilimleri sözlüğü (1.cilt). İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı

## Yayınları.

- Öz, M. F. (2006). *Uygulamalı Türkçe öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özbay, M. (2011). *Türkçe özel öğretim yöntemleri I*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özçakmak, H. (2018). Okuma eğitimi. Onan, B., Kan, M. O. (ed.), *İlk okuma yazma ve Türkçe öğretimi içinde* (s. 121-141). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Özçelik, D.A. (2009). *Eğitim programları ve öğretim*. Ankara: Pegem yayınları.
- Özdemir, E. (1997). *Eleştirel okuma*. Ankara: Ümit Yayıncılık.
- Özdemir, Y., & Aktaş, E. (2011). Halkevleri (1932'den 1951'e). *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, (45), 235-262. [http://www.turkiyatjournal.com/Makaleler/17645386\\_YAVUZ%20%c3%96ZDEM%c4%b0R-EL%c4%b0F%20AKTA%c5%9e.pdf](http://www.turkiyatjournal.com/Makaleler/17645386_YAVUZ%20%c3%96ZDEM%c4%b0R-EL%c4%b0F%20AKTA%c5%9e.pdf) adresinden edinilmiştir.
- Özenç, E. G. (2018) 2015 ile 2017 İlkokul Türkçe Öğretim Programının Karşılaştırılması Olarak Değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 38-50. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/usakead/issue/38773/429574> adresinden edinilmiştir.
- Özoğul, Ç. (2007). *İlköğretim 4. sınıf Türkçe Programı'ndaki değişiklikler üzerine bir çalışma* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 217523)
- Saban, A. (2004). *Öğrenme ve öğretme süreci*. İstanbul: Nobel Yayıncılık.
- Şahbaz, N. K. (2005). Tanzimat'tan Cumhuriyet'in ilk yıllarına kadar (1839-1928) Türkiye'de ilk okuma ve yazma öğretimi (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 159553)
- Şahbaz, N. K. (2013). Türkçe öğretiminde kullanılan strateji, yöntem ve teknikler. Güzel, A., Karatay, H. (ed.), *Türkçe öğretimi el kitabı içinde* (s. 133-150), Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Şensoy, S., Tanberkan, H., Suna, E., Eroğlu, E., & Altun, Ü. (2018). 2018 Liselere Geçiş Sistemi (LGS) Merkezi Sınavla Yerleşen Öğrencilerin Performansı (Rapor No:3). Ankara. [https://www.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2018\\_12/17094056\\_2018\\_lgs\\_rapor.pdf](https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_12/17094056_2018_lgs_rapor.pdf)
- Şensoy, S., Tanberkan, H., Suna, E., Eroğlu, E., & Altun, Ü. (2019). 2019 Liselere Geçiş Sistemi (LGS) Merkezi Sınavla Yerleşen Öğrencilerin Performansı (Rapor No:3). Ankara. [http://www.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2019\\_06/24094730\\_2019\\_Ortaogretim\\_Kurumlarına\\_Iliskin\\_Merkezi\\_Sinav.pdf](http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_06/24094730_2019_Ortaogretim_Kurumlarına_Iliskin_Merkezi_Sinav.pdf)
- Şimşek, S. (2010). Eğitim bilimi ile ilgili temel kavramlar. Saylan, N. (ed.), *Eğitim bilimine giriş içinde* (s. 1-16). İstanbul: Anı Yayıncılık.
- Söylemez, Y. (2018). 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki Kazanımların Üst Düzey Düşünme Becerileri Açısından Değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, (63), 345-384. <http://www.turkiyatjournal.com/DergiTamDetay.aspx?ID=3991> adresinden edinilmiştir.
- Tanrıoğen, A. (2007). Eğitim bilimleri ile ilgili kavramlar. Ekiz, D. ve Durukan, H. (ed.),

- Eğitim bilimine giriş içinde (s. 11-28). İstanbul: Lisans Yayıncılık.*
- Taş, H., & Kiroğlu, K. (2018). 2017 İlkokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 17(2). <http://ilkogretim-online.org.tr/index.php/io/article/view/2668> adresinden edinilmiştir.
- Temizkan, M. (2018). Yazma eğitimi. Onan, B., Kan, M. O. (ed.), *İlk okuma yazma ve Türkçe öğretimi içinde* (s. 143-209). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- TDK (2009). *Büyük Türkçe sözlük* (1. Baskı). Farabi. [http://esgici.net/012\\_sozluk%20kamus/Buyuk%20Turkce%20Sozluk%20\(TDK\)%20\(PDF,%209.9%20MB\).pdf](http://esgici.net/012_sozluk%20kamus/Buyuk%20Turkce%20Sozluk%20(TDK)%20(PDF,%209.9%20MB).pdf) adresinden alınmıştır.
- Toprak, N. (2019). *İlkokul Hayat Bilgisi dersi Öğretim Programı'nın din eğitimi bakımından değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 564859)
- Uçgun, D. (2013). Tarihi süreç içerisinde Türkçe öğretim programları ve Türkçe öğretmenlerinin yetiştirilmesi. Güzel, A., Karatay, H. (ed.), *Türkçe öğretimi el kitabı içinde* (s. 89-104). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Uysal, R. (2012). *Türkçe dersi öğrenci çalışma ve öğretmen kılavuz kitaplarının yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygunluğu (ilköğretim 4. sınıf)* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 322252)
- Ünalın, ř. (2001). *Türkçe öğretim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Varış, F. (1998). *Eğitim bilimine giriş*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yiğitoğlu, R. (2007). *İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf Türkçe Programı hakkında öğretmen görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 217494)
- Yıldız, C., Okur, A., Arı, G., & Yılmaz, Y. (2006). *Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Yüksel, S. (2002). Yüksek öğretimde eğitim- öğretim faaliyetleri ve örtük program. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (1). <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423935740.pdf> adresinden edinilmiştir.



## EKLER

### Ek-1. Araştırma İzni

<b>FORM:2</b>	
<b>T.C. MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü</b>	
<b>ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU</b>	
<b>ARAŞTIRMA SAHİBİNİN</b>	
Adı Soyadı	Elif ŞAHİN
Kurumu / Üniversitesi	Bayburt Üniversitesi
Araştırma yapılacak iller	Erzurum
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi.	Ekli Listede Belirtilen Okullar
Araştırmanın konusu	2017 İlköğretim Türkçe Öğretim Programına İlişkin Sınıf Öğretmeni Görüşleri (Erzurum İli Örneği)
Üniversite / Kurum onayı	Kurum Onayı İle
Araştırma / Proje /ödev / Tez önerisi	Araştırma İzni
Veri toplama araçları	Öğretmen Anketi, İlköğretim Türkçe (6-8) Öğretim Programının Kazanımlarına Yönelik Görüşler, İlköğretim Türkçe (6-8) Öğretim Programının İçeriğine Yönelik Görüşler, İlköğretim Türkçe (6-8) Öğretim Programının Öğretme-Öğrenme Sürecine Yönelik Görüşler, İlköğretim Türkçe (6-8) Öğretim Programında Yer Alan Ölçme-Değerlendirmeye Yönelik Görüşler, İlköğretim Türkçe (6-8) Öğretim Programına İlişkin Geleceğe Yönelik Öneri ve Görüşler
Görüş İstenilecek Birim / Birimler.	
Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri konulu 2017/25 nolu genelge doğrultusunda yapılan incelemede araştırmanın kabulüne karar verildi.	
Komisyon Kararı	Oybirliği ile kabulüne
Muhalif Üyenin Adı ve Soyadı	
<b>KOMİSYON</b>	
02.03.2018 Komisyon Başkanı Hüsnü UYANIK Şube Müdürü	Üye Tunç AGAVER
	Üye Mesut ARAS

## ÖĞRETMEN ANKETİ

Sayın Meslektaşlarım,

Hazırlanmış olan bu anket “2017 İlköğretim Türkçe Öğretim Programına İlişkin Sınıf Öğretmeni Görüşleri (Erzurum İli Örneği)” adlı tez çalışmasına veri oluşturmak için kullanılacaktır. Bilgileriniz bu amaç dışında hiçbir şekilde kullanılmayacaktır. Anket üzerine adınızı soyadınızı yazmanıza gerek yoktur. Araştırmanın sağlığı için sorulara dikkatli bir şekilde cevap vermenizi rica ederim.

Katkılarınızdan dolayı teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Elif ŞAHİN  
Sınıf Öğretmeni

### BÖLÜM 1

#### KİŞİSEL BİLGİLER

Bu bölümdeki sorular, çoktan seçmeli olarak düzenlenmiştir. Size uygun gelen seçeneğin yanındaki parantezin için “X” işareti koyunuz.

1. Cinsiyetiniz:  
 Erkek  Kadın
2. Öğretmenlikte geçirdiğiniz hizmet süresi (kıdeminiz):  
 1-5 yıl  6-15 yıl  
 16-25 yıl  26 yıl ve üzeri
3. Aldığınız eğitim türü:  
 Öğretmen Okulu  Eğitim Enstitüsü  
 Lisans (Eğitim Fakültesi)  Lisans (Eğitim Fakültesi Dışı)  
 Diğer: .....
4. Çalıştığınız kurumun bulunduğu yerleşim birimi:  
 İl Merkezi  İlçe Merkezi  Belde  Köy

<p style="text-align: center;"><b>İLKÖĞRETİM TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMININ KAZANIMLARINA YÖNELİK GÖRÜŞLER</b></p>	<b>TAMAMEN KATILYORUM</b>	<b>KATILYORUM</b>	<b>KARARSIZIM</b>	<b>KATILMIYORUM</b>	<b>HİÇ KATILMIYORUM</b>
1.Öğrenci davranışlarına dönüştürülebilir niteliktedir.					
2.Öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirilebilir niteliktedir.					
3.Öğrencilerin yakın çevrelerini tanıma ve anlamlarına yönelik becerileri geliştirici niteliktedir.					
4.Öğrencilerin fiziksel, zihinsel ve duygusal gelişim özelliklerine uygun niteliktedir.					
5.Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine uygundur.					
6.Öğrencilerin bilimse yöntemle çalışma becerisi kazandırıcı niteliktedir.					
7.Öğrencilere iş birliği ile çalışma alışkanlığı kazandırıcı niteliktedir.					
8.Kazanımlar anlama(okuma-dinleme), anlatma (konuşma-yazma) becerilerini işlevselleştirici niteliktedir.					
9.Orta öğretim derslerine temel teşkil edici niteliktedir.					
10.Günlük hayatla ilişkilendirilmeye uygun niteliktedir.					
11.İfadeler açık e herkes tarafından anlaşılır biçimdedir.					
12. Kazanımlar yineleme ve tekrardan çok birbirini destekler şekildedir. Binişik değil bitişiktir.					
13.Öğrencilerin çok yönlü düşünme yeteneklerini geliştirici niteliktedir.					
14. İlköğretim Türkçe öğretim programı kazanımları yönünden yeterli ve güzeldir.					



<p style="text-align: center;"><b>İLKÖĞRETİM TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMININ İÇERİĞİNE YÖNELİK GÖRÜŞLER</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>TAMAMEN KATILYORUM</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>KATILYORUM</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>KARARSIZIM</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>KATILMIYORUM</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>HİÇ KATILMIYORUM</b></p>
1.Kazanımların tümü içerikte doğrudan veya dolaylı olarak yer almaktadır.					
2.İçerikte bilimsel hata bulunmamaktadır.					
3.İçerik, programdaki kazanımları gerçekleştirmek için uygundur.					
4.İçerik, sınıf seviyesine uygun niteliktedir.					
5.İçerik, öğrencilerin dikkatini çekecek niteliktedir.					
6.İçerikte, gereksiz bilgi ve ayrıntıya yer verilmemektedir.					
7.İçerik uygun yardımcı unsurlarla desteklenmektedir.					
8.İçerik, öğrencilerin yaratıcılığını geliştirici niteliktedir.					
9.İçerik diğer ders ve ara disiplinlerle ilişkili bilgi ve bulgularla desteklenerek düzenlenmiştir.					
10.İçerik, öğrencinin içinde bulunduğu çevreye uyum sağlayabileceği nitelikte yaşama dönüktür.					
11.Programda temalar için önerilen süre yeterlidir.					
12.İçerik, öğretim ilkelerine (kolaydan zora, somuttan soyuta, genelden özele, güncellik ...) uygundur.					
13.Türkçe öğretim programı içerik yönünden yeterli ve güzeldir.					

### **Ek 3. Araştırmanın rnekleminde Bulunan İlkokullar**

#### **AŞKALE**

AŞkale 3 Mart İlkokulu

AŞkale Cumhuriyet İlkokulu

AŞkale Hakkı Pınar İlkokulu

AŞkale İbrahim Polat İlkokulu

AŞkale İnkılap İlkokulu

AŞkale Koçak İlkokulu

#### **İSPİR**

25 Şubat İlkokulu

Aksu Őehit Mustafa Güler İlkokulu

Çamlıkaya İlkokulu

Duru Köy İlkokulu

Köprüköy İlkokulu

İspir İlkokulu

Kırık İlkokulu

Zeyrek Őehit Ali Taka İlkokulu

AŐađı zbağ Gaziler İlkokulu

#### **KÖPRÜKÖY**

Buğdaylı ilkokulu

Yapağlı İlkokulu

Yağan Cumhuriyet İlkokulu

AđçaŐar İlkokulu

Emre Köy İlkokulu

Eğirmez İlkokulu

Çoban Dede İlkokulu

KayabaŐı İlkokulu

Çullu İlkokulu

**OLTU**

Şehitler İlkokulu

Karabekir İlkokulu

Küçük Orcuk İlkokulu

Atatürk İlkokulu

Yasin Haşimoğlu İlkokulu

Fatih İlkokulu

25 Mart İlkokulu

Gökçedere İlkokulu

**YAKUTİYE**

Abdürrahim Şerif Beygu İlkokulu

Dumlupınar İlkokulu

Sabancı İlkokulu

Celal Akın İlkokulu

Tatbikat İlkokulu

Kocatepe İlkokulu

Hilalkent 125. yıl İlkokulu

Şükrü Paşa İlkokulu

Cemal Gürsel İlkokulu

Faik Güngör İlkokulu

İMKB İnönü İlkokulu

Ömer Nasuhi Bilmen İlkokulu

Kültür Kurumu İlkokulu

Mecidiye İlkokulu

## ÖZ GEÇMİŞ

Araştırmacı, 21 Aralık 1993 tarihinde Trabzon'da doğmuştur. 2011 yılında Karadeniz Teknik Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Programı'na yerleşmiş ve 2015 yılında mezun olmuştur. Aynı yıl Erzurum Aşkale Nahiye Gölören İlkokulu'na müdür yetkili sınıf öğretmeni olarak atanmıştır. Bayburt Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Yüksek Lisans Programı'na 2016 yılında kabul edilmiştir. 2016 Şubat ayında Erzurum Aşkale Hakkı Pınar İlkokulu'nda sınıf öğretmeni olarak çalışmaya başlamış ve halen aynı okulda görev yapmaktadır.

### İletişim Bilgileri:

**E-Mail:** [sahinelif9361@gmail.com](mailto:sahinelif9361@gmail.com)

