



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

[Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı]

Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

2017 TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ ÖĞRETMEN
GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

EZGİ ÇOBAN

Danışman
Prof. Dr. ÖMER BEYHAN

Konya 2020

TEŞEKKÜR

Tez çalıőmasından önce ve çalışma sırasında bana g veren, bilgilerini benimle paylaőan, bu süreçte bana yol gösteren, her zaman kendisini yanımda hissettiğim, danıőmanımdan çok bana rehber olan Prof. Dr. ÖMER BEYHAN' a; güzel yürekleri ile benden desteklerini esirgemeyen, bütün baőarılarımın baş mimarları olan aileme, beni sadece bu zamanlarda değil her zaman destekleyen arkadaőlarıma ve bu çalışma için görüş bildiren öğretmenlere teşekkür ediyorum.

Yaőamım boyunca her zaman yanımda ve aklımda olan, benim ilerlediğim yolun öncüsü olan, sevgisinden bir an bile őüphe duymadığım, desteğini hissettiğim, her zaman benimle gurur duyduğunu bildiğim rahmetli dedem DEDE ÇOBAN ve babaannem Ayőe ÇOBAN' a teőekkürlerimi sunuyorum.

EZĐİ ÇOBAN
KONYA- 2020

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	ii
İÇİNDEKİLER	iii
TEZ KABUL	v
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU.....	vi
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ.....	vii
SİMGELER VE KISALTMALAR	viii
TABLolar LİSTESİ.....	ix
ÖZET	x
ABSTRACT.....	xi
1 GİRİŞ.....	1
1.1 Problem Durumu.....	1
1.2 Araştırmanın Amacı.....	3
1.3 Araştırmanın Önemi.....	4
1.4 Sayılılar	7
1.5 Sınırlılıklar	7
1.6 Tanımlar.....	7
2 KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	9
2.1 Eğitim.....	9
2.2 Öğretim	10
2.3 Program Geliştirme	11
2.4 Eğitim Programı.....	12
2.4.1 Hedef.....	15
2.4.2 İçerik	15
2.4.3 Öğretme-Öğrenme Süreci	16
2.4.4 Ölçme ve Değerlendirme Süreci	17
2.5 Öğretim Programı	19
2.6 Türkçe Öğretimi.....	20
2.6.1 Okuma Öğrenme Alanı	23
2.6.2 Dinleme Öğrenme Alanı	24
2.6.3 Konuşma Öğrenme Alanı	25
2.6.4 Yazma Öğrenme Alanı	26
2.6.5 Dil Bilgisi Öğrenme Alanı	27
2.7 Türkçe Dersi Öğretim Programı	29
2.8 İlgili Araştırmalar.....	33

3 YÖNTEM	42
3.1 Araştırmanın Modeli	42
3.2 Araştırmanın Evreni ve Örneklemi	42
3.3 Veri Toplama Aracı	42
3.4 Verilerin Toplanması	43
3.5 Verilerin Analizi	43
4 BULGULAR.....	44
4.1 Türkçe Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Yönelik Bulgular.....	44
4.2 Türkçe Öğretmenlerinin 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programına Ait Görüşlerine Yönelik Bulgular.....	46
4.2.1 Türkçe öğretmenlerinin 2017 Türkçe dersi öğretim programının hedef boyutuna ait görüşlerine yönelik bulgular	46
4.2.2 Türkçe öğretmenlerinin 2017 Türkçe dersi öğretim programının içerik boyutuna ait görüşlerine yönelik bulgular	51
4.2.3 Türkçe öğretmenlerinin 2017 Türkçe dersi öğretim programının öğrenme-öğretme süreci boyutuna ait görüşlerine yönelik bulgular.....	56
4.2.4 Türkçe öğretmenlerinin 2017 Türkçe dersi öğretim programının ölçme-değerlendirme süreci boyutuna ait görüşlerine yönelik bulgular.....	61
5 TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	66
5.1 Tartışma	66
5.1.1 Türkçe öğretmenlerinin 2017 Türkçe dersi öğretim programının hedefler boyutuna ilişkin görüşlerinin tartışılması.....	66
5.1.2 Türkçe öğretmenlerinin 2017 Türkçe dersi öğretim programının içerik boyutuna ilişkin görüşlerinin tartışılması.....	68
5.1.3 Türkçe öğretmenlerinin 2017 Türkçe dersi öğretim programının öğrenme-öğretme süreci boyutuna ilişkin görüşlerinin tartışılması	69
5.1.4 Türkçe öğretmenlerinin 2017 Türkçe dersi öğretim programının ölçme ve değerlendirme süreci boyutuna ilişkin görüşlerinin tartışılması.....	71
5.2 Sonuçlar	72
5.2.1 Türkçe öğretmenlerinin 2017 Türkçe dersi öğretim programının hedefler boyutuna ilişkin görüşlerinin sonuçları.....	72
5.2.2 Türkçe öğretmenlerinin 2017 Türkçe dersi öğretim programının içerik boyutuna ilişkin görüşlerinin sonuçları.....	73
5.2.3 Türkçe öğretmenlerinin 2017 Türkçe dersi öğretim programının öğrenme-öğretme süreci boyutuna ilişkin görüşlerinin sonuçları	73
5.2.4 Türkçe öğretmenlerinin 2017 Türkçe dersi öğretim programının ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin görüşlerinin sonuçları.....	74
5.3 Öneriler	74
KAYNAKÇA.....	76
EKLER.....	81
ÖZ GEÇMİŞ	89

TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

2017 Türkçe Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi başlıklı tez çalışmamın İç Kapak, Özetler, Ekler ve Ana Bölümlerden (Giriş, Alan Yazın, Yöntem, Bulgular, Tartışma, Sonuçlar ve Öneriler) oluşan toplam 100 sayfalık kısmına ilişkin, 28/05/2020 tarihinde tez danışmanım tarafından Turnitin adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı %20 olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez kabul sayfası hariç,
2. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç,
3. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç,
4. Önsöz hariç,
5. İçindekiler hariç,
6. Simgeler ve kısaltmalar hariç,
7. Kaynakça hariç
8. Özgeçmiş hariç,
9. Alıntılar dâhil,
10. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranlarına göre intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

28/07/2020

Ezgi ÇOBAN

Prof. Dr. Ömer BEYHAN

BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynakça listesine eklendiğini beyan ederim.

28/07/2020

Ezgi ÇOBAN



SİMGELER VE KISALTMALAR

Simgeler ve Kısaltmalar

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

TDK: Türk Dil Kurumu

TTKB: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı

BEP: Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı

f: Frekans

%: Yüzde

\bar{x} : Aritmetik Ortalama

TABLolar LİSTESİ

Tablo 4.1: Türkçe Öğretmenlerinin Cinsiyet Dağılımları.....	44
Tablo 4.2: Türkçe Öğretmenlerinin Hizmet Yıllarının Dağılımı	44
Tablo 4.3: Türkçe Öğretmenlerinin Mezun Olduğu Okulların Dağılımı.....	45
Tablo 4.4: Türkçe Öğretmenlerinin 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programını İncelemeye Göre Dağılımları.....	45
Tablo 4.5: Türkçe öğretmenlerinin 2017 Türkçe dersi öğretim programının hedef ögesine yönelik görüşleri	46
Tablo 4.6: Türkçe öğretmenlerinin 2017 Türkçe dersi öğretim programının içerik ögesine yönelik görüşleri	51
Tablo 4.7: Türkçe öğretmenlerinin 2017 Türkçe dersi öğretim programının öğretme- öğrenme süresi ögesine yönelik görüşleri	56
Tablo 4.8: Türkçe öğretmenlerinin 2017 Türkçe dersi öğretim programının ölçme ve değerlendirme ögesine yönelik görüşleri	62

ÖZET

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

2017 TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

EZGİ ÇOBAN

Türkçe Dersi Öğretim Programı Cumhuriyetin ilanından günümüze kadar çoğu kez değişmiş ya da yenilenmiştir. 2004 yılından itibaren eğitimde yapılandırmacı yaklaşım benimsenmeye başladıktan sonra 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı hazırlanmıştır. Teknolojinin ilerlemesi ve günümüzde değişen hayat şartları ve önceki programın yetersiz kalması ile 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı(1-8.sınıflar) hazırlanmış ve uygulanmaya başlanmıştır. 2017 yılında ise Türkçe Dersi Öğretim Programı(1-8.sınıflar) tekrar hazırlanmış olup 2018-2019 eğitim-öğretim yılında uygulanmaya konulmuştur. Bu araştırmanın amacı 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programının Türkçe öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesidir. Bu değerlendirme eğitim programının dört temel ögesi olan hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme boyutları ele alınarak hazırlanmıştır. Bu araştırmanın evrenini 2018-2019 eğitim- öğretim yılında Konya ili Selçuklu ilçesinde görev yapan 324 Türkçe öğretmeni, örneklemini ise 2018-2019 eğitim-öğretim yılı Selçuklu ilçesine bağlı tesadüfi seçilen 35 ortaokulda görev yapan 279 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Betimsel bir araştırma olup tarama yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama aracı için BAŞ(2016) tarafından geliştirilmiş olan “Eğitim Programlarını Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 20 istatistik programı kullanılmıştır. Elde edilen veriler; frekans, yüzde ve aritmetik ortalama kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda Türkçe öğretmenleri 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme- değerlendirme süreçleri için olumlu görüş bildirmişlerdir. Ancak programda yer alan hedeflerin, bireylerin yaşadığı çevreyi dikkate alıp almadığı konusunda Türkçe öğretmenleri kararsız kalmıştır. Sonuçlara bakılarak 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programının Türkçe öğretmenleri tarafından daha iyi anlaşılabilmesi ve uygulamadaki sıkıntıların giderilmesi için önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Türkçe Dersi Öğretim Programı, hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci, ölçme-değerlendirme süreci.

ABSTRACT

Department of Educational Sciences
Curriculum and Instruction Program
Master Thesis

EVALUATION OF 2017 TURKISH CURRICULUM ACCORDING TO TEACHER OPINIONS

EZGİ ÇOBAN

Turkish Course Curriculum has been changed or renewed most of the time since the proclamation of the Republic. After the constructivist approach has been adopted in education since 2004, 2006 Turkish Lesson Education Program has been prepared. With the advancement of technology, today's changing living conditions and the inadequacy of the previous program, the 2015 Turkish Course Curriculum (grades 1-8) was prepared and started to be implemented. In 2017, Turkish Lesson Education Program (grades 1-8) was prepared again and put into practice in 2018-2019 academic year. The aim of this research is to evaluate the 2017 Turkish Course Curriculum in line with the opinions of Turkish teachers. This evaluation is prepared by considering the four basic elements of the training program, the target, content, learning-teaching process and measurement-evaluation dimensions. The universe of this research is 324 Turkish teachers working in Selçuklu district of Konya province in 2018-2019 academic year and the sample consists of 279 Turkish teachers working in 35 secondary schools randomly selected in Selcuklu district in the 2018-2019 academic year. It is a descriptive research and scanning method was used. BAS (2016) "Evaluation of Education Programs Scale" was used for the data collection tool. SPSS 20 statistics program was used to analyze the data. The data obtained were analyzed using frequency, percentage and arithmetic mean. As a result of the research, Turkish teachers gave a positive opinion for 2017 Turkish Lesson Curriculum target, content, learning-teaching process and assessment-evaluation processes. However, Turkish teachers have been unsure whether the goals in the program take into account the environment in which individuals live. Based on the results, suggestions were made to better understand the 2017 Turkish Lesson Curriculum by Turkish teachers and to eliminate the problems in practice.

Keywords: Turkish Lesson Curriculum, goal, content, learning-teaching process, assessment-evaluation process.

BÖLÜM 1

1 GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, araştırmanın konusu, araştırmanın önemi, sayıtlar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1 Problem Durumu

Eğitim, bulunduğu ortamın her şeyi ile bir bütünlük oluşturur. Eğitim, bireylerin yaşadığı çevrenin, sahip olduğu yeteneğin, tutumun ve diğer davranışlarının oluşturduğu bir bütündür. Eğitim tek başına var olamaz, onu etkileyen unsurlara bağlıdır. Eğitim bireyin doğmasıyla başlayıp ölümüne kadar onu takip eder. Eğitimi oluşturan en önemli yerlerden biri de okuldur. Eğitim sadece okulla sınırlı değildir, okul dışında yer alan faaliyetlerde de eğitimi görmek mümkündür. Eğitim, okulda daha geniş ve kurallı olarak yürütülmektedir. Öğretilen bu eğitim ise bireyin yaşamış olduğu çevreye ait inançlar, kültürler, sosyolojik unsurlar, ekonomik etkenler ve politikalar ışığında şekillenir. Bütün bunlar eğitim programları aracılığıyla bireylere ulaştırılır. Eğitim programları; bireylerin yaşamış olduğu çevreden, kültürlerinden, felsefesinden, ekonomik şartlarından ve politikalarından etkilenir. Bu etkenler eğitim programları ile bütünleşir (Şahin ve Bayramoğlu, 2016). Eğitim, bu süreçte de kendini yenileme içerisindedir. Çünkü değişen hayat şartları programları da yenilemek ya da değiştirmek zorunda bırakmaktadır.

Değişen ve gelişen hayat şartları toplumları etkilediği gibi eğitim sistemini de etkilemektedir. Bu değişim öncelikle toplum içerisinde görülmekte daha sonra farklı alanlarda da görülmeye başlanmaktadır. Bu değişim toplumda oluşan durumların değişmesine, bireyler üzerindeki algıların da değişmesine yol açmaktadır. Artık aranan birey özellikleri değişmiş ve bu değişim ile beraber gelişmiştir. Hızla gelişen teknoloji ve değişen toplumsal değerler ile birlikte bireylerde; kendini sadece ifade edebilen değil aynı zamanda ifade ettiklerini gerçekleştiren, eleştirel bakış açısına sahip, üretmeyi seven, karşılaştığı problemleri çözebilen, yaratıcı düşünme ile hareket eden, toplumuna karşı duyarlı ve ihtiyaçlara karşılık veren özellikler aranmaya başlamıştır. Bu özellikler sadece yaşanılan toplumla sınırlı kalmayıp eğitim sistemleri içinde de yerini almayı başarmıştır. Bu sayede eğitim sistemleri içinde yeni gelişmeler yaşanmaya başlamıştır. Bir toplumun ilerleyebilmesi, kendi ülkesini kalkındırabilmesi eğitim sistemi ile

mümkündür. Bu yüzden yeni gelişmeler eğitim sistemi içerisinde var olmalıdır (Temizkan ve Atasoy, 2014). Değişen ve gelişen hayat şartlarını takip edebilmek ve hakim olabilmek eğitimle mümkündür. Bunu sağlamak ise eğitim programları ile mümkündür. Çünkü eğitim programları ülkenin genel eğitim sistemine yön veren bir çalışmadır.

Avrupa'da 19. yüzyılda ortaya çıkan zorunlu modern eğitimin etkisiyle eğitim veren yerlerin amaçları da değişikliğe uğramıştır. Bu amaçlar yaşadığı çevrenin ihtiyaçlarından doğmuştur. Bu ihtiyaçlar eğitim aracılığıyla aktarılmaya başlanmıştır. Eğitim üzerinden öğrencilere kazandırılması gereken hedefler, içeriğin ne olması gerektiği, bunların nasıl bir sürede olacağı soruları sorulmaya başlanmıştır. Bu sorular beraberinde program geliştirme çalışmalarını başlatmıştır. Bunun sonucunda 19.yüzyıl sonlarında, 20. yüzyılın başlarında ABD'de program geliştirme adına çalışmalar başlatılmıştır. Bu süreçte asıl olan öğrencilere kazandırılmak istenen niteliklerin düzenlenmesidir. Nitekim öğretim programlarında okullarda öğrencilere aktarılan farklı derslerin kazandırılmayı amaçlanan bilgi ve beceriler yer almaktadır (Mutluer, 2013).

Eğitim programlarının değişen hayat şartlarını, yeni gelişmeleri takip etmesi ve bu takip sonucunda ortaya çıkan eksikleri belirlemesi kaliteli eğitimi doğurur. Eğitim sistemi içerisinde bu kalitenin artmasında önemli iki etken bulunmaktadır. Bunlar; iyi bir şekilde yetişmiş ve kendini geliştirmiş öğretmen özelliği ile toplumun ihtiyaçlarını karşılayan bir eğitim programıdır. Bu iki etken, eğitim sisteminde amaçlara yönelik yapılan faaliyetlerin gerçekleşmesini sağlar. Aynı zamanda iyi yetişmiş öğretmen ile ihtiyaçları karşılayan program, eğitimde verimliliği arttırmak adına da önemli iki unsurdur. Fakat programın iyi hazırlanması tek başına yeterli değildir, öğretmenin elinde hayat bulup bulmaması da önemlidir. Eğer uygulayan taraf kısmında sorunlar yaşanırsa programın verimliliği düşer. Tam tersi bir durumla da karşılaşılabilir. İhtiyaçlara cevap vermeyen bir program ile alanında uzman bir öğretmenin bir arada bulunması da yine eğitim sürecinin verimliliğine gölge düşürebilir. Toplumda beklenen dinamik yapı eğitim programlarının dinamik olmasını zorunlu kılmaktadır (Girgin, 2011). Yine aynı şekilde dinamik bir programın olabilmesi için de toplumun dinamik bir yapıya sahip olması gerekir. Eğitim programları, toplum ile bir bütündür.

Öğretim programları, yaşadığı toplumun ve toplum içerisinde bulunan bireylerin ihtiyaçlarının dikkate alınarak ve gelişen teknolojinin varlığı da göz önüne alınarak;

eğitime felsefi, tarihi, sosyolojik ve psikolojik açıdan bakılarak programda yer alan sıkıntuların çözümü ele alınır ve belirlenen modeller veya araştırmalar sonucunda yenilenmesi gerekebilir. Bu yenilenmede ise değişikliklerin dikkate alınması, önceki programlarda oluşan sorunları çözmeye odaklı olunması ve belirlenen eksiklerin giderilmesi gerekir (Arı, 2016). Öğretim programları, ülkede var olan politik dūřüncelerin değişmesi, toplum içerisinde değişmeye bağlı görülen beklentiler, teknolojinin gelişmesi ile değişen durumlar ve programların artık toplumun ihtiyaçlarını karşılayamaması gibi nedenlerden dolayı değişmeye mahkum olmuş ya da yeniden hazırlanma durumunda kalmıştır (Bayburtlu, 2015).

Eğitim sistemimiz içerisinde değişikliğe uğrayan ya da yeniden hazırlanan öğretim programları hakkında dönütler almak programın geçerliliği ile bağdaştırılabilir. Nitekim program bunu uygulayan öğretmenlerin ellerinde şekillenir. Bu araştırmanın konusu da bu ölçütlerin ışığında şekillenmiştir. 2017 Türkçe Dersi Öğretim programının değişen günümüz şartları çerçevesinde öğretmenler tarafından nasıl değerlendirilmesini konu almaktadır. Bu araştırmadan elde edeceğimiz sonuçlar programı uygulayan öğretmenlere önemli bir katkı sağlayacaktır.

1.2 Araştırmanın Amacı

Cumhuriyetin ilanından günümüze kadar öğretim programlarında değişiklikleri görmek mümkündür. Bu değişiklik, programda bazı düzeltmeler veya programın tamamen kaldırılması olarak gösterilebilir. Öğretim programı, değişen toplumdan ve gelişen teknolojiden hem etkilenen hem etkileyen konumda olmuştur. Bu süreç ise öğretim programlarının değişikliğine bağlı olarak gelişir. Bu değişmelerin başladığı yıllarda dünyada artık yapılandırmaı yaklaşım, çoklu zeka kuramı, beyin temelli öğrenme gibi yaklaşımlar benimsenmeye başlanmıştır. Bu yaklaşımlar, ülkemizde eğitim sisteminde yerini almaya başlamış, belki otuz yıldan fazla eğitim sistemimiz içerisinde var olan davranışçı yaklaşım artık yerini diğer yaklaşımlara devretmeye başlamıştır (İşeri ve Baştuğ, 2016).

Ülkemizde geleneksel eğitim yaklaşımları ile hazırlanan ilköğretim programları 2004 yılından sonra terk edilmiştir. Yeni hazırlanan ilköğretim programlarında artık geleneksel eğitim anlayışının yerine yapılandırmaı yaklaşım merkezde tutulmuştur. Yapılandırmaı yaklaşım ile öğrenci merkezli öğrenme, bireysel farklılıkların dikkate alınması, beyin temelli öğrenme, sarmal yaklaşım gibi yaklaşımlar programlarda yer

almıştır (Gün, 2012). Geleneksel yaklaşımların terk edilmesiyle birlikte eğitim sistemindeki değişiklik sadece öğretim programları ile sınırlı kalmamıştır. Aynı zamanda hem öğretmen, hem öğrenci hem de ders işleyişi ile ilgili değişiklikler olmuştur. 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı (6-8.sınıflar) bu değişikliğin ardından öğretmenlere rehber olmak adına hazırlanmıştır. Yeni benimsenen yapılandırmacı yaklaşım ile programın içine yerleştirilmiş, örnek ve etkinliklere de programda verilmiştir.

Yapılandırmacılık, bir öğretim modelinden çok, bir öğrenme yaklaşımı ve felsefesidir. Türkçe öğretim programında, bu felsefi kuramın ilke ve özelliklerinden yararlanılarak öğretim süreçlerinin düzenlenmesi, geliştirilmesi hedeflenmektedir (Epçaçan ve Erzen, 2008: 184).

Bu çalışmamızın amacı ise 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesidir. Yapılandırmacı eğitim yaklaşımıyla birlikte 2006 (6-8. sınıflar), 2009 (1-5. sınıflar), 2015 (1-8. sınıflar) ve 2017 (1-8. sınıflar) Türkçe Dersi Öğretim programları hazırlanmıştır. Değişen günümüz şartlarında programın nasıl bir değişim geçirdiği, bunun eğitime nasıl yansıdığı, yeni öğretim programının öğretmenler için nasıl bir kaynak oluşturduğu ve onlara ne kadar rehberlik ettiğini öğrenmek için bu araştırmayı yapmaktayız. Bu amaçlar doğrultusunda şu sorulara cevaplar aramaktayız:

1. 2017 Türkçe Dersi Öğretim programının hedef yönünden değerlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
2. 2017 Türkçe Dersi Öğretim programının içerik yönünden değerlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
3. 2017 Türkçe Dersi Öğretim programının öğretme-öğrenme süreci yönünden değerlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
4. 2017 Türkçe Dersi Öğretim programının ölçme ve değerlendirme yönünden değerlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

1.3 Araştırmanın Önemi

“Dil nedir?” sorusu düşünürler, bilim insanları ve insanlar tarafından hep dile getirilen, eskiden beri cevaplar aramaya çalışılan bir sorudur. Dilin genel tanımı; insanlar arasındaki duygu, düşüncelerin işaret veya kelimeler olarak dile getirildiği bir

yapıdır. Bunlardan yararlanılarak insanlar arasında etkileşim sağlanır. Bu esnada düşünce ile dil birbiri ile etkileşime geçmekte ve düşünce becerileri ile dil becerileri de gelişim göstermektedir. Bu etkileşim sadece dil becerileri ve düşünce becerileri ile sınırlı kalmamakta, aynı zamanda sosyal ve duygusal becerileri de etkisi altına almaktadır. Dili kullanmak, bireylerin dili öğrenmesini ve bu öğrenmeye bağlı olarak becerilerinin de gelişmesini sağlamaktadır. Dil ile öğrenme birbirini etkilemektedir ve dil, öğrenme ve gelişme için önemli bir durumdadır (Güneş, 2016).

Dil, insanları birleştirip millet eden, kültürle yoğrulan, onu saklayarak geleceğe götüren, kültürle birleşerek ortak bir yaşam alanı oluşturan ve duygu, düşünce, hayallerin aktarılmasını sağlayarak iletişimi doğuran araçtır. Dilin bireylere kazandırılması devletlerin önem verdiği ve özellikle üzerinde durduğu bir konudur. Çünkü dil, sadece kültürü geleceğe taşımaz, aynı zamanda devletleri de geleceğe taşır. Devletlerin belirlediği eğitim politikalarının en başında dil eğitimi yer almaktadır. Öncelikle bireylerinin dili konuşmasını ve yazmasını ister. Bu amaçla dil eğitimi, eğitim politikalarının en önemli konularından biri olmaktadır. Diğer eğitim faaliyetlerinin ilerleyebilmesi de yine dil eğitimine bağlıdır (Tosunoğlu vd., 2008). Ana dil ülkelerin bayrağının simgesidir. Bir ülkeyi nasıl bayrak temsil ediyorsa eğitim sisteminin bayrağı da o ülkenin dilidir. Ana dil eğitimi bütün ülkelerde birinci önceliktir. Eğitimin temellerini ana dil öğretmekle atabiliriz.

Dil, kültürün vazgeçilmez unsuru olarak gösterilebilir. Var olan kültürlerde hayal etmenin, düşünmenin ve etkileşime geçmenin yolu dil ile mümkündür. Bununla birlikte dilin günlük yaşam içerisindeki önemi ortaya çıkmaktadır. Bireyler ise dil becerilerini kullanabildikleri takdirde yaşamlarına etki eder. Bireylerin dil becerilerini kullanmalarından dolayı yaşamlarını olumlu yönde etkilemesi, bireysel ve sosyal yönlerine katkı sağlar. Eğer bireyler dil becerilerini yeterli düzeyde kullanmazsa bilişsel ve sosyal yönden bireylere katkı sağlamaz. O yüzden dil eğitimi, her ülkenin eğitim politikalarının temelinde yerini alır. Ülkemizde yapılmış olan bazı araştırmalara baktığımızda dil eğitimi konusunda yetersiz olduğumuz görülmektedir. Nitekim ülkemizde son zamanlarda görülen dile karşı ilgisizlik ve dilde yozlaşma olduğu görülmektedir (Şahin, 2007). Maalesef eğitimde temel hedef olarak seçtiğimiz ana dil öğretiminde pek de başarılı olduğumuz söylenemez. Bunun altında değişen hayat şartlarında dilin öneminin azalması da olabilir.

Dil eğitimi, bireyler arasında iletişim sağlamanın da ötesinde yaşadığımız süre boyunca öğrenmeyi gerçekleştiren en önemli araç konumundadır. Öğrenmenin gerçekleştirildiği eğitim kurumlarında; hedeflere ulaşmayı sağlayan öğretmen, hedeflere ulaştırılmak istenen öğrenci, öğrenme ortamı, dersin işlenişi ve program sistematik olarak düzenlenmektedir. Öğretim programları, bu sistematik düzenlenmenin en temel yeridir (Girgin, 2011).

Eğitim-öğretim faaliyetlerinin düzenli olarak planlanması yapıldığı gibi öğrencilerin okuma, konuşma, dinleme ve yazma dil becerilerinin de bu planlamaya uygun olarak düzenlenmesi ve bu şekilde yürütülmesi gerekir. Dil eğitiminin planlaması okuma, yazma, konuşma ve dinleme dil becerilerinin anlama ve anlatma adı altında toplanmasıyla gerçekleştirilebilir. Okuma ve yazma dil becerilerinin anlama başlığı altında, konuşma ve yazma dil becerilerinin ise anlatma başlığı altında olması düşünülebilir. Çünkü bireylerin Türkçeyi etkili ve açık bir şekilde kullanıp iletişime geçebilmeleri için konuşma, yazma, dinleme ve okuma dil becerilerinin de geliştirilmesi sağlanmalıdır (Temizkan ve Atasoy, 2014). Öğretim programlarında anlama ve anlatma becerilerine yer verilmiştir. 2006 Türkçe Dersi Öğretim programında(6-8.sınıflar) detaylı olarak ele alınmış ve örnek, etkinlikleriyle verilmiştir. 2015 Türkçe Dersi Öğretim programında(1-8.sınıflar) da anlama ve anlatma becerileri yer almıştır. Bu beceriler açıklanmıştır fakat etkinlik yer almamıştır. 2017 Türkçe Dersi Öğretim programında (1-8. sınıflar) ise anlama ve anlatma becerilerine yer verilmemiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı ve TTKB tarafından verilen karar ile 2009 yılında uygulanmaya başlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı kaldırılmış, 2015 yılında yeni bir Türkçe Dersi Öğretim Programı çıkarılmıştır. Bu program ise 2016-2017 eğitim-öğretim yıllarında uygulanmıştır. Bu programın kaldırılmasına sebep olarak; zorunlu eğitimin süresinin 12 yıl olarak değiştirilmesi, 2012-2013 eğitim-öğretim yılından sonra 4+4+4 eğitim sisteminin getirilmesi, teknoloji alanındaki gelişmelere bağlı olarak ihtiyaçların değişikliğe uğraması gösterilebilir. 2016-2017 eğitim- öğretim yılında uygulanmaya başlayan Türkçe Dersi Öğretim Programının ömrü kısa olmuş ve yeni bir program hazırlama çalışmalarına başlanmıştır. 2017 eğitim- öğretim yılında yeniden Türkçe Dersi Öğretim Programı hazırlanmıştır. Ülkemizde program geliştirme çalışmalarıyla birlikte İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı Cumhuriyetin ilanından başlayarak 1924 yılı, 1926 yılı, 1936 yılı, 1948 yılı, 1968 yılı, 1981 yılı, 2005 yılı, 2009

yılı, 2015 yılı ve 2017 yılında hazırlanmıştır. Değişen ve gelişen hayat şartlarına bağlı olarak programlar da uygulandığı yıllardan sonra yavaş yavaş etkisini kaybetmekte ve kendilerini yenileme ihtiyacı hissetmektedirler. Cumhuriyetin ilanından günümüze kadar Türkçe Dersi Öğretim Programları değişen ihtiyaçlara, beklentilere göre üstüne eklenerek geliştirilmiş ya da tamamen değişiklik göstererek uygulanmaya devam etmiştir (Atik ve Aykaç, 2017).

Bütün bu bilgilerin ışığında Türkçe dersi için hazırlanan son programın(2017 Türkçe Dersi Öğretim programı) değerlendirilmesini içeren bu araştırma hem program için hem de öğretmenler için önem taşımaktadır. 2017 Türkçe Dersi Öğretim programının Türkçe öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi hem de bu değerlendirmenin eğitim programının dört temel ögesi olan hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme süreci boyutlarıyla olması Türkçe alanı için farklı bir çalışma oluşturacak ve alana katkı sağlayacaktır.

1.4 Sayıtlar

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı hakkında yeterli bilgiye sahip olduğu varsayılmıştır.
2. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin program hakkındaki görüşleri gerçeği yansıtmaktadır.

1.5 Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. 2018-2019 öğretim yılında Konya ili Selçuklu ilçesinde görev yapan Türkçe Öğretmenleri ile
2. 2017 Türkçe Dersi Öğretim programıyla
3. Türkçe öğretmenlerinin 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı hakkındaki görüşleri ile sınırlandırılmıştır.

1.6 Tanımlar

Ana dil: “Kendisinden başka diller veya lehçeler türemiş olan dil”(TDK, 2011).

Yapılandırmacılık: Belirtilmek istenen bilgilerin, anlamın kişiye bağlı olarak zihinde yapılandırılmasıdır (Şimşek, 2004: 135).

Eğitim programı: Bireylerin, okul içinde ve okul dışında planlı olarak hazırlanmış etkinlikler aracılığıyla sağlanmak istenen öğrenme yaşantıları düzeneğidir (Demirel, 2005: 10).

Öğretim programı: Bireylere, okul içinde ve okul dışında kazandırılmaya çalışılan, planlanmış olan ve bir derse ait etkinlikleri içeren yaşantılar düzeneğidir (Demirel, 2015: 6).

Hedef: Bireylere kazandırılmak için istendik nitelikte bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklardır.

İçerik: Programın kapsamı ya da muhtevası olarak adlandırılabilir.

Öğretme-Öğrenme Süreci: Öğretme-öğrenme etkinliklerinin sürdürülmesinde kullanılan veya yararlanılan her türlü yöntem, teknik, görsel- işitsel araç gereçleri içermektedir.

Ölçme ve Değerlendirme süreci: Programda yer alan hedef ve davranışların gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğini belirler.

BÖLÜM 2

2 KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1 Eğitim

Eğitim, kasıtlı kültürleme aracılığıyla bireylerin kendi yaşantılarda davranış değişikliği meydana getirme sürecidir (Demirel, 2005: 6). Eğitim aracılığıyla bireylerde hep istendik davranışların kazandırılması istenir. Fakat bazı durumlarda eğitimin hatasının yansması sonucunda bireylerde istenmeyen davranışlar görülebilir. Örnek verecek olursa kopya çekme istenmeyen bir davranıştır (Senemoğlu, 2018).

Eğitim kavramı sürekli karışımıza çıkmakta ve birden fazla tanımı bulunmaktadır. Okullarda verdiğimiz eğitim, bu kavramın tanımı için yeterli olamamakta ve tam olarak karşılayamamaktadır. Bu durum bizi eğitimin nasıl olması gerektiği konusunda sürekli düşündürmektedir.

Eğitim kültürle ilişkilidir, kültür bir toplumun yaşama biçimidir. İnsanın doğanın yaptıklarının dışında yapıp ettiklerinin dirik bir bütünüdür. Dans etme, şarkı söyleme, hırsızlık yapma, ev, köy ,kent, devlet kurma, yemek yapma, resim yapma, insanları sevmeye, çevreyi koruma, problem çözme, doğayı tanıma, topluma hizmet etme vb. kültürü oluşturur (Sönmez, 2015: 2). Genel bir tanımla kültür, doğanın yarattıklarına karşılık insanoğlunun ortaya koyduğu maddi, manevi her şeydir. Bu tanım içinde örf, adet, gelenek ve göreneklerle, yemek yeme alışkanlığı, giyinme diğer bir deyişle insanla ilgili her şey kültürü oluşturmaktadır (Demirel, 2005: 7). Bütün bunlardan yola çıkarsak eğitim, bireyin yaşantısında istendik davranışların meydana getirilme durumudur. Bu durum yani eğitimin bu yaşantılarla şekillenebilmesindeki en önemli etken kültürdür. Birbirinden ayrılmaz bütünlüktedir. Kazandırılmak istenen davranışların kültür süzgecinden geçip bireyde bütünleşmiş olması gerekiyor.

Kendini sürekli yenilemek durumunda olan toplumlarda eğitim, en önemli kurumlardan biridir. Üretilen bilgi ve teknolojiyle değişen toplumda, toplumun gereksinimlerini karşılayacak bireylerin yetiştirilmesinde eğitim önemli işlevler üstlenmektedir. Toplumlar hızlı bir değişim göstermekte, kitle iletişim araçlarının yaygın kullanımı nedeniyle çocuk, okulda öğrendiğinden daha fazlasını çevresinden ve özellikle kitle iletişim araçlarından öğrenmektedir (Gültekin, 2017: 6). Gelişen teknoloji ve değişen hayat şartlarına karşı toplumların en büyük silahı eğitimidir. Eğitim sayesinde

belli yerlere gelebilirler. Ülkelerin geleceği ve ekonomik boyutların devreye girmesiyle eğitim bir kalkan gibidir. Eğer başarılı bir şekilde uygulanırsa doğuracağı faydalı sonuçlar da ortaya çıkacaktır.

2.2 Öğretim

Öğretim, bir ders için hazırlanmış öğretim programlarında belirlenmiş hususlara göre eğitim ortamının uygun hale getirilmesi, öğretme- öğrenme sürecin gerçekleştirilmesi ve bu süreç sonunda meydana gelen davranışların sergileneceği zamana kadar, verilen hizmetlerin etkili bir şekilde sürdürülmesi durumudur (Özçelik, 2014). Öğretimin amacı bireylerin öğrenmelerini etkili bir şekilde sağlamaktır. Bunun için oluşturduğu ortamlar okulda bulunmakla birlikte, ders gibi uygulamalarla yapılmaktadır. Öğretim için planlanmış bir program gerekir. Önceden hazırlanmış bir program ile öğretim gerçekleşir (Taşpınar, 2017). Eğitim, günlük hayatta karşılaşılabileceğimiz, kendiliğinden ve gelişigüzel olarak meydana gelebilen davranış değişikliğidir. Öğretim ise öğrenmenin bireylerin okul ortamında derslerle ilişkili öğrenmelerin davranış olarak ortaya çıkan durumudur.

Öğretimde esas olan bireyde istenilen davranışların ortaya çıkması, gelişmesi ve öğrenmelerin gerçekleştirilmiş olmasıdır. Bireyin yaşamı boyunca var olan ve devam eden eğitimin okulda bir program dâhilinde, planı hazırlanmış olarak sürdürülen kısım öğretimi ifade eder. Bireyin yaşamı boyunca süren eğitiminin, okulda, planlı ve programlı olarak yürütülen kısmına öğretim denilmekte, bu süreç birey açısından dile getirildiğinde öğrenim olmaktadır. Öğretimi etkileyen temel iki değişken bulunmaktadır. Bunlar; öğrenci nitelikleri ve öğretim hizmetinin niteliğidir. Öğrenci niteliklerinin belirleyen değişkenler önkoşul öğrenmeler olarak adlandırılan ve öğrencinin bir konu ya da beceriyi öğrenmesi için sahip olduğu bilişsel giriş davranışları ile öğrencinin okula, derse ve üniteye ilişkin ilgili tutumu ve özgüvenini içeren duyuşsal giriş özellikleridir. Öğretim hizmetinin etkililiği ve verimliliği ise dört temel değişkene bağlıdır. Bunlar; ipuçları, katılma, pekiştirme ve dönüt-düzeltilmedir (Gültekin, 2017).

Bütün bu durum ve tanımlardan yola çıkacak olursak öğretim, eğitimin gerçekleştirilmesi için verilen program dâhilinde uygulanan bir tür hizmettir. Bu uygulamanın gerçekleştirilmesi için de bazı şartlar vardır: Öğrenme ortamları, öğretilecek bilgi, öğretmenler, öğrenenler vb.

Öğretmen, öğrenci ve bilgi olmak üzere üç faktör öğretimi oluşturmaktadır. Bunlar arasındaki ilişkinin dengede kalması ve öğretimi oluşturması gerekir. Bu denge ise bazı durumlar ortaya çıkarmaktadır. Aktarılabilecek bilgilerin ne olması gerektiği, bu aktarma sürecinde öğrenciler bu bilgileri nasıl bütünleştirebilecekleri ve bu aktarma sürecinin gerçekleşmesi için uygulanabilecek öğretim süreçlerinin ne olması gerektiği gibi durumlar ortaya çıkmaktadır. Ortaya çıkan bu durumlar öğretim sürecini ele almaktadır. Öğrencilere aktarılabilecek olan bilgilerin neler olduğu, bilgilerin birbirleri ile nasıl bağlantılı olacağı ve öğrencilere bilgileri nasıl vereceği bu süreçte belirlenmektedir. Öğretmen, öğrenci ve bilgi arasındaki bu denge sağlanırsa öğretimin kalitesi de artacaktır (Güneş, 2014).

2.3 Program Geliştirme

Program geliştirme kavramını; sosyolojik, ekonomik, teknolojik, küresel gelişmeler ve kültürel öğeler ile birlikte program içerisinde yer alan hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme süreci öğelerinin belli bir sistem içerisinde verimli, yararlı, etkili ve gerçekçi bir durum oluşabilmesi adına yapılan çalışmalar olarak tanımlayabiliriz (Uşun, 2016).

Program geliştirmenin ne olduğunu anlamak için önce ne olmadığına bakmak gerekir.

- ❖ Program geliştirme sadece bir program tasarısı hazırlayarak uygulama alanına koymak değildir.
- ❖ Program geliştirme yürürlükteki bir programı kaldırarak, onun yerine hazırlanan bir programı yürürlüğe koymak da değildir.
- ❖ Program geliştirme salt bir içerik düzenlenmesi hiç değildir.

Ama program geliştirme etkinliği bütün bunları da içine alan daha kapsamlı bir etkinliktir. Bu durumda program geliştirme kavramını en kapsayıcı boyutuyla şu şekilde ele almak mümkündür: Program geliştirme; araştırma bulgularının ortaya koyduğu ihtiyaç analiziyle elde edilen sonuçlar doğrultusunda, program tasarısının hazırlanması, denenmesi ve değerlendirilmesi ile elde edilen verilerin ışığında programın uygulamaya konulması ve uygulamadaki bu programın uygulama süresinde yeniden ve yeniden test edilmeye ve iyileştirmeye açık tutması halidir (Çelenk, 2016: 5-6).

Program geliştirme, ihtiyaç analizinde ortaya çıkan sonuçlardan program için deneme süreci ve dönüt süreci olarak değerlendirilebilir. Program hazırlamak için öncelik ihtiyacın ne olduğudur. Belirlenen ihtiyaç ve hedefler doğrultusunda çalışmalar başlatılır. Teste tabii tutulur ve değerlendirilmeye alınır.

Tasarı olarak hazırlanan eğitim hedeflerinin gerçekleştirilmesi, eğitim sürecinin bir program dâhilinde yapılmasına bağlıdır. Eğitim süreci için oluşturulan faaliyetlerin detaylı ve gerçekçi bir planlamaya sahip olması gerekir. Yapılan planlamadaki en önemli amaç, bireylerin istenilen davranışlarını değiştirmelerini gerçekleştirmektir. Planlama dâhilinde hazırlanmış olup, bireyde davranış değişikliğine sebep olan duruma öğrenme de diyebiliriz. Bireyde davranış değişikliği sürecinin etkili bir şekilde gerçekleşebilmesi için, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin bir plan içinde gerçekleşmesi gerekir (Çelikköz, 2004).

Program geliştirme süreci, program ve öğelerine dönük bilgi üretim boyutuyla temel, bilginin uygulamaya aktarılması ve geliştirilmesi boyutuyla ise bir eylem(aksiyon) araştırmasıdır. Program geliştirme çalışmalarının dirik (dinamik) yönünü oluşturan eylem araştırmaları, araştırmacıların ve uzmanların yürütücülüğünde, yönetici, denetleyici, öğretici, öğrenci, veli, yerleştirme kurum ve kuruluşların temsilcileri vb. tüm ilgililerin etkin katılımını gerektirir. Bu araştırmalarda konu, programın kendisidir. Ürün, davranışlarda değişme olarak gözlenir. Katılanlar ise katılımları ile doğru olarak orantılı bu üründen paylarını alırlar. Doğaldır ki bir eğitim programından en fazla etkilenen, programı en yoğun yaşayan öğrenci, programın ürünü olan davranışlarından da, en büyük payı alacaktır (Dirik, 2014: 31).Eğitim programları, program geliştirme çalışmalarında hazırlanıp uygulamaya konulduktan sonraki en temel öğeyi öğretmen ve öğrenci oluşturur. Öğretmenin elinde program şekillenir, öğrencinin davranışlarında ise hayat bulur.

2.4 Eğitim Programı

Eğitim programının bütünü denencel (operationnel) bir araç olacak şekilde yapılandırılmalıdır. Bunun nedeni eğitim programının tutarlı ve normatif niteliğinin değişebilir özellik göstermesidir. Eğitim programı, fiziksel bütünlük ve güvenliğin veya karmaşık, kırılğan, pahalı, kullanımında tehlike bulunan (pilot eğitimi, itfaiyeci eğitimi, cerrah eğitimi,...) bir aletin söz konusu olduğu mesleki eğitim örneğinde olduğu gibi, değişime kapalı veya kurallara uygun olabilir; bunun aksine kullanıcıların belli ölçüde

kullanım ve girişim özgürlüğüne sahip olduğu bazı öğretim kademeleri (çevre eğitim programı örneğinde olduğu gibi, kullanıcıların, eğitim programını hedef kitlenin istenmeyen alışkanlıklarına çevreyle ilgili özel sorunlarına uyarlayabildiği, benzer şekilde yetişkinlere veya boş zamanlarını doldurmak isteyen yaşlılara yönelik sanat eğitiminde de olduğu gibi) dikkate alındığında eğitim programı göreceli olarak değişime açık olabilir. Ayrıca örneğin, eğitim alan insanların kendilerine uygun olan programları tercih etmelerine olanak sağlayan modüler tasarım seçenek olarak ortaya konulabilir (Demeuse ve Christine, 2016: 5).

Eğitim programı, okul ve okul dışında planlanan etkinlikler aracılığıyla aktarılan yaşantılar düzeneğidir. Bu yaşantı düzeneği, hayat boyu devam eden öğrenme arayışları içinde olan bireyler içindir. Bireyin buradaki konumu öğrenen tarafta olmasıdır. Okul içinde olan etkinlikler, öğretmenlerin sınıfta anlatmış olduğu derslerin öğretimi, okul dışı faaliyetler ise okul çevresi dâhil olma üzere çevresinde gerçekleşen örtük program etkinliklerini içine alır. Bu etkinliklerin bireylere aktarılması ise planlanmış olmasına bağlıdır. Eğitim kasıtlı kültürleme aracılığıyla aktarıldığı için eğitim programlarının da planlı olması gereğini ortaya çıkarır. Bireylere yani öğrenenlere öğrenme yaşantıları sunmak ise eğitim programları aracılığıyla mümkündür. Bu sebeple öğrenme yaşantıları eğitim programlarının vazgeçilmez boyutu durumundadır. Program için kast edilen düzenek ise, programın belirli bir düzen ve sistem içerisinde bulunmasının gerekliliğidir. Bu da gösteriyor ki eğitim programları, bir düzen dâhilinde olmak durumundadır (Demirel, 2015).

Eğitim programları, öğrenen bireylerin öğrenme deneyimlerine katkı sağlamak, ihtiyaç durumunda bilgi ve becerileri kazanmalarını sağlamak için öğrenmek isteyen bireylere kılavuzluk etmek hedefleri doğrultusunda geliştirilmeye çalışılır ve uygulamaya konulur (Yakar, 2016). Bireylerin öğrenme yaşantılarının gelişigüzel değil de daha düzenli ve sistemli olması adına eğitim programı çalışmaları yapılmaktadır. Eğitim programları bireylere sadece öğrenme yaşantıları sunmak için hazırlanmaz. Ülkelerin politikalarını, eğitimde belirlediği amaçları da bireylere aktarmak için de eğitim programları hazırlanır.

Eğitim programları sadece okulda uygulanan bir çalışma değildir. Eğitim programının nitelikleri arttırılarak her alana uygun şekilde kullanılabilir. Aslında program belli bir sistem çerçevesinde hazırlanması demektir. Uygulanacak olan alanda

eğitim verilmesi adına program dâhilinde birleştirilmesi eğitim programının kapısını aralar. Eğitim programının okulda yani eğitim sistemi içerisinde uygulanması ile ilgili konuya bakarsak öğrencilere okulda öğretimin kaynağı olarak gösterilebilir. Eğitim programları, ülkenin ihtiyaçları doğrultusunda nitelikli bireyler yetiştirmek için bilimsel temellere oturtularak hazırlanır ve örgün eğitim kurumlarında birer rehber olarak kullanılır (Konuk, 2018: 429).

Eğitim, bireyin yaşamla uyumlu, dengeli ve içinde yaşadığı toplumun beklentileriyle örtüşen, yapıcı ve üretici bireyler yetiştirme işlevini sağlayacak araçtır. Eğitimin işlevselliğinin artması planlı, sistemli ve uygulanabilir eğitim programları düzenlenerek oluşur (zbey, 2011: 15). Eğitim programı, sistematik bir yapı kaydederek oluşturulur. Belirlenen hedefler, hedeflerin ulaşmasını sağlayan içerik, içeriği sunabilmek için kullanılan ortamlar öğrenme-öğretme süreci ve hedeflerin gerçekleşip gerçekleşmediğini belirleyen lme-değerlendirme süreci bu yapının ögeleridir.

Program kavramı için ögeleri ile bir bütündür. Bu geler ile (hedef, içerik, eğitim durumu ve değerlendirme) programı düşünürüz ve ögelere yönelik sorular sorarız.

- ❖ Hedef ögesine niçin sorusunu sorabiliriz.
- ❖ İçerik ögesine ne sorusunu sorabiliriz.
- ❖ öğrenme- öğretme süreci için nasıl, nerede ve ne zaman, kimle sorularını sorabiliriz.
- ❖ lme ve değerlendirme için ne kadar sorusunu sorabiliriz.

Bütün bu sorularla birlikte 6N+1K şeklinde program ögelerine sorulan soruları ifade edebiliriz.

Program kavramını ögelerle bütün düşünürsek; bir işin niçin yapılması gerektiği hedef ögesi, verilecek olan bilgilerin sırası olan içerik ögesi, bu bilgilerin nasıl, nerede, ne zamana ve kimle yapılması gerektiği öğrenme-öğretme süreci ögesi ile hazırlanan düzenek olarak tanımlayabiliriz. Program hazırlanıp uygulamaya konulduktan sonra ise ulaşılmak istenen hedefleri ne kadar sorusu olan lme ve değerlendirme ögesi ile belirlenmeye çalışılır (Uşun, 2016). Program tek başına ele alınamaz, ögeleri ile birdir. Hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve lme-değerlendirme boyutları ile birlikte program şekillenir ve ortaya çıkar.

2.4.1 Hedef

Kazanım (hedef), öğrencide gözlemeye karar verilen istendik özelliklerin tümü olarak tanımlanabilir. Sözgeşi, mandolin çalmasını bilmeyene, mandolim çalmayı, dört işlemle problem çözmeye bilmeyene dört işlemle problem çözmeyi, ameliyat yapmasını bilmeyene ameliyat yapmayı, korkan birine korkmamayı öğretmekte gibi. Bireye belli bir bilgiyi, beceriyi, duyguyu, sezgiyi eğitim yoluyla kazandırmak istenilen ve gözlenebilir özelliklerin tümü kazanımları oluşturabilir (Sönmez ve Alacapınar G., 2015: 11). Hedef, kazandırılmak istenen davranışların tümünü kapsar. Eğitimde istendik davranışlar hedef yolu ile kazandırılabilir.

Program içinde yer alan temel öge hedefdir. Hedefler, diğer ögeler arasındaki sürecin işleminde ana sebeptir. Eğitim programı hedefsiz düşünülemez, düşünülemediği gibi de hazırlanamaz. Program geliştirme ve program değerlendirme süreçlerinde yol gösterici özellikler hedeflerdir. Bu nedenle öğretim hedeflerinin sınıflandırılması gerek program geliştirme gerekse program değerlendirme süreçlerinin belirlemede kullanılmaktadır. Kazandırılması istenen hedef ve kazanımların neyle ve nasıl kazandırılacağına, hedeflerin özellik ve düzeylerine bakarak karar verilmektedir. Program geliştirmede hedefler ihtiyaca göre belirlendikten sonra, hedefler doğrultusunda içerik, etkinlikler, ölçme ve değerlendirme ve dönüt süreçleri dinamik bir şekilde sürekli bir döngü olarak devam etmektedir. Program değerlendirmede de ölçüt programın hedeflerine ne derece ulaşıldığını ortaya çıkarmaktır (Yelken Y. ve Konakman Y., 2017: 296).

Eğitim programlarında yer alan hedef ögesi; hedef, kazanım, davranış olmak üzere farklı tanımlanabilmektedir. Bu ifadeler ülkemizde 2004 yılından sonra geliştirilen ve değiştirilen eğitim programları gibi zamanla değişikliklere uğramıştır. Eğitim programında hedefler veya kazanımlar, konulardan, ünitelerden, derslerden ortaya çıkan bilgi, beceri ve değerler kazanımları ifade etmektedir (Yakar, 2016). Bu değişim pek çok yerde karşımıza çıkmaktadır ve karıştırılmaktadır. Hedefler, kazanım olarak da ifade edilebilirler. Değişen programlar neticesinde hedef ifadesi zamanla yerine kazanımlar ifadesine bırakmıştır.

2.4.2 İçerik

Bir öğrenme ünitesi, bir derste ya da öğretim programının bir boyutunda ele alınabilecek, parçalara ayrılabilir birtakım bütünlere sahiptir. Bütünlere parçalardan

oluşması, bilgi yapısının doğasından kaynaklanabileceği gibi, bu yapı çözümlenmiş amaçlar için de oluşturulmuş olabilir. Bu parçalar, birçok yönden birbiriyle ilişkilidir. Program geliştirmede öğrenme birimleri oluşturulurken, “İçerik içerisinde, bir şekilde sunulabilecek olan, gösterilmiş, tanımlanmış ve açıklanmış kavramlar, olgular, ilişkiler ve işlemler nelerdir?” sorusunu verilen yanıtlarla, içeriğin belirleyicileri, ayrıntılı bir şekilde ortaya konur. Böylelikle öğrenme birimi, hedef ve amacın gerektirdiği davranışsal özellikler açısından analiz edilmiş olur. Böyle bir analiz, her bir davranış özelliği için nasıl bir içeriğin gerekli olduğunu ortaya koyar. İçeriği etkili kılmak için “Yeni kavramlar. Olgular, ilişkiler nelerdir?” soruları da araştırılır (Demirel, 2015: 123).

Programda yer alan içerik kısmı hedeflerin öğrenecek olanlara ulaşmasına sağlayan sistemli bilgi topluluklarıdır. Her dersin öğretim programında yer alan bilgiler o derse aittir ve o ders etrafında şekillenir. Programda hedef ile belirlenen konular, içerik ile bilgiye dönüşür.

Bir ülkedeki program yapı ve işleyişine göre, içerik seçimi ve organizasyonunda da farklı yaklaşımlar denenmektedir. Türkiye gibi merkezi yönetimlerde programlar ve program içerikleri merkezde (Ankara’da) hazırlanır. Hazırlanan bir ders programının ve program içeriğinin ülke bütününde aynen uygulanması istenir. Müfredat anlayışının egemen olduğu dönemde bu içerik üzerinde en ufak değişikliğe izin verilmediği gibi, koşullar ne olursa olsun kesinlikle bitirilmesi isteniyordu. Günümüzde bu konuda, öğrenci özellikleri, çevre koşulları gibi faktörleri dikkate almaya yönelik ilke ve düzenlemelere yer verilmektedir. Bu çerçevede; okullarda, öğretmenlerin, yıllık ders planını hazırlarken, ders içeriklerini kapsam bakımından ve konuların işleyişine ayıracak zaman yönünden daraltıp genişletebilecekleri konusunda kendilerine yetki verilmiştir. Hatta Milli Eğitim Bakanlığı, öğretmenlerin zümre öğretmen kurullarında yapacakları çalışmalarla bu yetkiyi mutlaka kullanmalarını da istemiştir. İçerik kullanımında öğretmenlere, çevre özellikleri ile öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alarak, programlarına, gerekçelerini belirtmek ve ilgililere bilgi vermek koşuluyla bir konu ilave etme yetkisi de tanınmıştır (Dirik, 2014: 58).

2.4.3 Öğrenme-Öğretme Süreci

Öğrenme- öğretme süreci, istendik davranışları bireylere kazandırılmak için hazırlanmış olan, uygulanan ve değerlendirilip geliştirilen öğrenme-öğretme

etkinlikleridir. Öğrenme- öğretme süreci; ünite sırası, pekiştireç, ipucu, düzeltme, dönüt, öğrenci katılmanlığı, fiziksel özellikler, araç-gereç eğitim teknolojisi, uygun öğrenme-öğretme stratejileri, kurumları, sevgi, yöntemleri, teknik, taktik ve stilleri, zaman öğretmenin niteliği, akıl yürütme, yetiştirme ve bilinçlendirmeye dönük değerlendirme değişkenlerini içine alabilir (Sönmez ve Alacapınar G., 2015 :32).

Eğitim programlarında yer alan hedefler, hedeflerde kısmında bulunan kazanımlar, öğrenme-öğretme sürecinden geçtikten sonra öğrencilerde bu davranışların uygulanmasını gerektirir. Öğrencilerin bu davranışlarının uygulayabilmesi için ise öğrenme ortamının uygun olmasını gerekir, bunun için öğrenme ortamları bu davranışları sergilemeye uygun olarak hazırlanmalıdır. Uygun bir öğrenme ortamı hazırlandıktan sonra ihtiyaçlar da göz önünde bulundurularak hedeflerin ve programın içeriğine uygun bir öğretim süreci oluşturulur. Programın hedeflerine ve içeriğine uygun bir öğrenme-öğretme süreci bu şekilde gerçekleştirilebilir (Yakar, 2016).

Eğitim durumları ya da öğrenme- öğretme süreci programda yer alan hedeflerin öğrencilere aktarılmasını sağlayan, ortamı hazırlayan her türlü etkinlik olarak gösterilebilir. Hedefler belirlenip, içerik olarak bilgi haline geldikten sonra bunların aktarılma süreçleri ortaya çıkmaktadır. Bu süreç içerisinde etkinlik, yöntem, teknik vb. durumlar kullanılabilir. Asıl önemli olan bu süreçte bilgiyi öğrenciyi en iyi şekilde aktarabilmektir.

2.4.4 Ölçme ve Değerlendirme Süreci

Eğitim programlarının değerlendirme ögesinin gerçekleşip gerçekleşmediğini anlamak için “ ne kadar öğrendi?” sorusunun cevabı bulunmaya çalışılır. Programı bir bütün içerisinde ele almak gerekir. Ölçme ve değerlendirme ögesi; hedefler, içerik, öğrenme- öğretme sürecinin sonunda ise bu üç ögenin değerlendirildiği kısımdır. Ölçme ve değerlendirme işlemi sadece öğrencilerin değerlendirilmesi olarak algılanmamalıdır. Aynı zamanda öğretimin değerlendirilmesi gerekir. Ölçme ve değerlendirmeye hem ortaya çıkan ürünlerin değerlendirilmesi hem de bu ürünlerin ortaya çıkmasında etkili olan sürecin değerlendirilmesi olarak bakılmalıdır (Yakar, 2016). Program için en büyük dönüt ve geri dönüş kaynağı değerlendirmedir. Programda belirlenen hedeflerin öğrenende gerçekleşip gerçekleşmediğini belirleyen temel ögedir.

Ölçme, bir nesnenin ya da bireyin belli bir niteliğe veya özelliğe ne kadar sahip olduğunun belirlenmesi için yapılır. Eğitimde de istenilen ölçme bu şekildedir. Eğitim sürecinde, her bir öğrenciye, kazandırılmak istenen davranış değişikliğini ne kadar gerçekleştirdiği, istenilen beceri ve yeteneğe ne seviyede ulaşmış olduğu belirlenmeye çalışılır. Ölçmenin ana konusu, belli bir özellik veya niteliktir. Özellik, ölçmeye konu olan her şey olabilir. Belli bir özelliğe sahip oluş derecesi durumdan duruma, zamandan zamana ve bireyden bireye değişebilir. Bir özelliğe sahip olup olmama açısından bireyler arasında bedensel, fiziksel ve zihinsel yetenek ve donanımlarına bağlı olarak farklar vardır. Ölçme bir yerde bu farkları ortaya çıkarmak, bireylerin ve nesnelerin belli bir özelliğe sahip oluş dereceleri arasındaki farklılıkları belirlemek üzere ortaya çıkmıştır. Ölçme kavramı gerek yapılış amacına ve bakış açısına gerekse çeşitli bilim dallarına göre değişik anlamlar taşıyabilir. Bununla birlikte birçok bilim dalında ilerleme, o bilim dalına özgü ölçme yöntemlerinin bulunması ile hız kazanmıştır (Atılğan vd., 2017: 20-21).

Ölçme ve değerlendirme, programın bütünlüğünü sağlaması açısından önemlidir. Çünkü program bir döngü içerisinde ilerler. Hedefler belirlenir, içerik ile bilgiler oluşturulur, öğrenme-öğretme sürecinde bilgilerin öğrencilere nasıl aktarılacağı öğretmenler tarafından uygulanır ve en sonda ölçme-değerlendirme boyutunda da hedeflerin ne derecede gerçekleştiği yanıtı bulmaya çalışılır. Okullarda ölçme ve değerlendirme ögesine baktığımızda her ne kadar çağdaş ölçme ve değerlendirme yöntemleri kullanıyor olsa da hala geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanıyor bulunmaktadır. Bu durum ölçme ve değerlendirme de birlik sağlanmasını zorlaştırıyor. Öğrenciler için de alışamadıkları bir durumdan öteye geçemiyor.

Programlarda değerlendirme yalnız öğrenciyi ilgilendiren bir öge değildir. Programın bütün öğelerini kapsamına alan değerlendirme, program geliştirme bilim dalında, program değerlendirme alanının konusudur. Bu amaçla yapılan değerlendirmeler, program geliştirme alanının veri tabanını oluşturur. Bu süreçte programdan etkilenen bütün insanlar yer aldığı gibi, programın tüm teknik öğeleri de; hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve bu çerçevede değerlendirme süreci de değerlendirmenin kapsamı içinde yer alır. Programı en yoğun yaşayan ve ondan etkilenen, öğrencinin değerlendirilmesi de değerlendirmenin önemli bir boyutunu oluşturmaktadır. Programda en yanlış kullanılan ögenin değerlendirme ve özellikle de

öğrencinin değerlendirilmesi olduğu söylenebilir (Dirik, 2014: 65). Öğrenci değerlendirmesi olarak bakıldığında sadece öğrenmiş mi ya da öğrenmemiş mi sorusuna cevap arıyoruz. Programı sorgulama açısından en önemli kaynak ölçme ve değerlendirmedir. Programdaki hedefler uygulanabilir olup olmadığı, içerikteki bilgiler öğrenilmeye uygun olup olmadığı, öğrenme-öğretmede yaşanan sıkıntı olup olmadığı ve bunların oluşturduğu sorular aslında bizi ölçme ve değerlendirmeye götürmelidir.

2.5 Öğretim Programı

Eğitim programları içerisinde, daha sınırlı, daha düzenli, daha belirgin zamanlı etkinlikler olarak kabul edeceğimiz, öğretim programları; genellikle, belli bili kategorilerinden oluşmakta, bilgi, beceri ve tutumların, eğitim programının amaçları doğrultusunda kazandırılmasını hedeflemekte ve gerçekleştirmektedir (Dirik, 2014: 24).

Öğretim programı, eğitim programının derslere ayrılmış kollarında ortaya çıkan bir sistemdir. Eğitim programını genel düşünürsek öğretim programını da daha özel düşünebiliriz. Eğitim programı sadece okuldaki etkinlikleri düzenleyen bir plan değildir. Okul içinde veya okul dışında farklı alanlarda oluşturulabilen bir plandır. Öğretim planı ise okul içinde düzenlenecek olan etkinliklerin planı dâhilinde oluşturulur.

Öğretim programları, eğitim süreci içerisindeki derslerin içeriklerini düzenler. Öğretim programları bir derste nelerin olacağı, nasıl olacağı, niçin olduğu ve neyle işlenmesi gerektiğini gösteren ve eğitim sürecinin bir plan dâhilinde sistemli bir şekilde yürütülmesini sağlar. Bunu sağlamak için de öğretim programlarında değerlendirme kısmının da dikkate alınması ve değerlendirmede dikkat etmesi gereken konular vardır (Ayrancı ve Mutlu, 2017)

Öğretim programlarının gelecekteki yaşam koşullarının üstesinden gelebilecek nitelikler kazandırıcı görevinin gerçekleşebilmesi için içeriklerin geleneksel şekilde belirlenmiş bulunan sabit öğretim programlarının yerine, günümüzde karşı karşıya kaldığımız ve henüz bilinmeyen ve ileride karşılaşılabileceğimiz içeriklerle başa çıkmaya olanak tanıyan öğrenim hedeflerinin devreye girmesi gerekmektedir. Gelecekteki yaşam koşulları ve bu koşullarda gerekli olan niteliklerle bağlantılı olan problemlerin başında yeni öğrenim hedeflerinin tespiti, geliştirilmesi gibi problemler gelmektedir. Bu problemler öğretim programları araştırmaları alanında günümüzde hala çözülebilmiş değildir (Yıldız vd., 2013: 6).

2.6 Türkçe Öğretimi

Dilin ne olduğu konusunda, bir toplumda ne ifade etmesi gerektiği, nasıl kullanılacağı insanlık tarihinin bilinen en eski dönemlerinden beri insanlar tarafından sürekli merak edilmiş ve araştırılmıştır. Bu araştırmalar sonucunda ise dilin bireyler ve toplumsal hayatının en önemli ögesi olduğu, bireylerin ve toplumsal hayatın temel taşı olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Dilin hem bireysel iletişimde hem de sosyal bir kurum olarak millet hayatının devam etmesinde en önemli etken olması, onun öğretimini de o kadar önemli konulardan biri haline getirmiştir. Bugün sosyal bilinci canlı tutarak varlığını devam ettirmeyi amaçlayan, bireyleri arasında sağlıklı iletişimlerin kurulmasını, kültürel değerlerinin, nesilleri arasında kuvvetli bir bağ oluşturmasını isteyen her toplum diline ve dilinin öğretimine özen göstermektedir. Şüphesiz ki doğru olan da budur. Erdem başı dil diyen, sözün, yerine göre savaşa son verip yerine göre zehri bal edeceğine inanan bir milletin dili olan Türkçe öğretimi de Türk milletinin bugünü ve geleceği için en önemli konulardan biridir (Duman, 2013: 71).

Dilin tanımını insanlar arasında iletişim kurmaya sağlayan bir araç diye ifade edebiliriz. Bu ifade çok özele inmiş olur. Çünkü dil sadece insanlar arasındaki iletişimi sağlamakla yükümlü değildir. Aynı zamanda da bir insanın kendisini ifade etmesine, karşılıklı olarak ifade edilen duygulardan sosyalleşmelerine ve duygu, düşünce, kavram gibi durumların anlatımında kullanılmasında ortaya çıkabilir. Bunlar günlük yaşam içerisinde olağan gelişen durumlardır. Dil öğretiminde durum farklı bir yöne çekilir. Çünkü dil öğretiminde istenen sadece kendilerinin ifade etmeleri değildir. Konuşarak, yazarak öğrenenlerin kendilerini ifade etmelerini, dinleme alanında dinlenen kişinin ifadesini kolaylaştırmayı, okuma alanında okuduğu her kelimenin anlamını kavrayabilmesi gibi hedefleri bulunmaktadır.

Konfüçyüs'ün dil ile ilgili bilinen bir hikâyesi vardır: “MÖ 551-449 yılları arasında yaşamış olan Çin düşünür Konfüçyüs'e dil ile ilgili soru sorulmuştur:

-Bir ülkeyi yönetmeye çağrıldıysanız yapacağınız ilk iş ne olurdu? Bu soruyu cevaplamak için ve dilin önemini ortaya çıkarmak için şu güzel ifadeleri kullanır:

-Hiç kuşkusuz, dili gözden geçirmekle işe başladım. Dil kusurlu olursa, sözcükler düşünceyi anlatamaz. Düşünce iyi anlatılamazsa yapılması gereken şeyler doğru yapılamaz. Ödevler gereği gibi yapılamazsa töre ve kültür bozulur. Töre ve kültür

bozulursa, adalet yanlış yola sapar. Adalet yoldan çıkarsa, şaşkınlık içine düşen halk ne yapacağını, işin nereye varacağını bilemez. İşte bunun içindir ki hiçbir şey dil kadar önemli değildir.” (Baştuğ ve Demirgüneş, 2020: 1).

Dil, insanlar arasında etkileşimi artırıp iletişime geçmelerini sağlayan, insanı diğer canlılardan ayıran, farklı olmalarını sağlayan ve insanın doğuştan sahip olduğu bir yetenektir. İnsanların ihtiyaçları sonucunda ortaya çıkmış ve bu sayede insanları birbirleri ile duygu ve düşüncelerini paylaşmalarını sağlayan bir araç haline gelmiştir (Menteşe, 2014). İnsanların paylaşmak istediği duygu, düşünce, istek ve beklentilerin dil ile aktarılabilmesi onu daha da önemli kılmaktadır. Toplumların oluşması ve bir arada yaşayabilmelerindeki en büyük etkenlerden biri de dildir. Kişi, kendi düşüncelerini aktarmak için dili kullanır. Kişinin kendi düşüncelerini dil ile aktarması onu daha da iyi bir şekilde kullanmasını gerektirmektedir (Çoşkun, 2018).

Birey, dili yaşamış olduğu çevresinden öğrenebilmekte ve bu sayede dilin özelliklerine sahip olmaktadır. Birey, öğrenmiş olduğu dili, yaşadığı süre zarfı içerisinde kullanmaktadır. Birey dili, ailesi ve çevresi tarafından gelişigüzel kültürleme ile birlikte öğrenmektedir. Daha sonra dili, okullarda kasıtlı kültürleme yolu ile öğrenmektedir. Okullarda kasıtlı kültürleme yoluyla öğretilen dil öğretimi ise dilin kurallarının doğru ve etkili bir şekilde kullanmalarını ve bu kullanımın bireylere kazandırmak istenmektedir (Demirel, 2006).

Dil, insanlar arasındaki iletişimin kaynağı olan, öğrenme faaliyetlerinin en başında duran bir araçtır. Bireylerin dili öğrenmesi belli bir süre içerisinde gerçekleşir ve gelişimi için de belli bir süreye ihtiyaç vardır. Bireyler öğrenmek için öncelikler öğrendiklerini birleştirmeli ve uygun teknikler kullanarak onları geliştirmelidir. Bireyler, kendilerini ve çevresindekileri anlaması öncelikle kurduğu hayal dünyasına, kavramlara ve bunlar arasındaki ilişkilere bağlıdır. Bireyler, kavramlardan yola çıkarak dil bütünlüğü içinde anlam kazandırmasıyla beraber sosyalleşme görülmekte ve dilin yardımıyla öğrendiklerinin uygulanmaya koyulması, olayları yorumlanması ve ifade edilmesi gibi faaliyetler ortaya çıkmaktadır. Türkçe öğrenimi de yorumlama, anlama, iletişim kurma gibi becerilerine katkısı sağlamaya amaçlayan okuma, dinleme, konuşma, yazma ve dil bilgisi öğrenme alanlarından oluşur. Bu öğrenme alanları birbirleriyle etkileşim halinde olduğundan bir bütünlüğe sahiptir (Karaboğa, 2009: 2).

Bireyler içinde yaşadıkları toplumun dilini doğru ve etkili kullanarak diğer bireylerle iletişime girerler; karşılıklı olarak duygu ve düşünceler paylaşılır, toplumsal roller ve sorumluluklar belirlenir, kültürel değerler paylaşılır ve geliştirilir, ulusal bilinç gerçekleşir ve böylelikle hızla gelişen uygarlığa ayak uydurabilen, çağdaş, gelişmiş ve sağlıklı toplumlar doğar (Dilidüzgün, 2017: 112). Toplumların gelişmesinde dilin de önemli bir rolünün bulunduğunu söyleyebiliriz. Toplumlarda bulunan bireylerin gönül bağları ile birbirine bağlanmışının dil ile mümkün olduğu ve aynı kültür ve aynı tarihin içinde yaşamış bireylerin bunu dil ile aktarabildiği de bir gerçektir.

Ana dil öğretiminin amaçları; bireylere dili doğru ve etkili bir şekilde kullanarak iletişimi gerçekleştirmesi, bireylerin düşünme becerilerini geliştirmesi, dilsel beceriler kazanmaları, toplum içinde yer edinme, kendini gösterebilmelerini katkıda bulunmalarıdır. Bu amaçlar bireylerde ana dil duyarlılığının ve bilincinin gelişmesini, kendi yurtları ve dünyadaki gerçekleri ana dilleri aracılığıyla kavramalarını, bunları değerlendirmelerini sağlar. Bu şekilde amaçlar birleşerek gerçekleştirilmelerine olanak sağlar (Sever, 2015).

Öğretmenlerin ana dil eğitimi sırasında çağdaş bir yaklaşım olarak ele alınan açıklık ilkesine dikkat etmesi gerekir. Açıklık ilkesine uygun, onun çerçevesinde öğrencilerine kendilerini ifade etmeleri istenmektedir. Buna göre:

- ❖ Öğretmen, ders sırasında kendi sorumluluğunu alabilmeli ve dersi yönlendirirken öğrencilerin görüşlerini de dikkate almalıdır.
- ❖ Hiç beklenmedik durum ve olaylar karşısında öğretmen hazırlıklı olmalı ve olaya müdahale ederek toparlayıcı konumunda olmalıdır.
- ❖ Öğretim sürecinde kullanacağı yöntemlerin sırasının ve yerinin uygunluğunu bilmelidir.
- ❖ Öğretmen; sadece kendi tecrübeleriyle hareket etmemeli, kendi meslek arkadaşlarının deneyimlerinden yararlanmalıdır.
- ❖ Değişen ve gelişen teknolojik ve bilimsel durumlardan haberdar olmalı, takibini yapmalı ve öğrencilerine bunları derslerde aktarabilmelidir (Yıldız vd., 2013).

Türkçe dersi, bireyde anlama ve anlatma, düşünme, yorumlama becerilerinin kazandırılması, geliştirilmesi, bu becerilerin diğer alanlara da aktarabilmesi ve bu becerileri kazanan bireylerden oluşan bir toplum yaratma amacındadır. Bu amacın

gerçekleşmesi ve Türkçenin yani ana dil gücünün doğru ve yeterli kullanılması için de iyi bir dil öğretimi gerekmektedir (Dur, 2014: 10).

Türkçe öğretimi, derslerde genellikle öğretici ve yazınsal metinle aracılığıyla yapılmaktadır. Bu metinler ise Türkçe öğretiminin temel araçlarını konumundadır. Duygu ve düşüncelerin Türkçenin yalınlığı, akıcılığı, mecaz gücü, deyim, atasözleriyle bütün zenginliklerinin yansıtılmasıyla oluşturulan metinler üzerinde yapılan incelemeler ve çalışmalar, bireylere yaşantılardan yola çıkılarak bir zenginlik sunar. İnsanların yaşadığı tecrübeleri barındıran, deneyimlerini katan bu yaşamışlıklar, bireylerin duygu ve düşünce yönünden gelişmesine, daha sağlıklı bir kişilik kazanmalarına önemli bir katkıda bulunur (Sever, 2015).

Türkçe öğretimi, dört öğrenme alanı ve dil bilgisinin bütünlüğünden oluşmaktadır. Dil bilgisi artık tek başına olmayıp bu dört öğrenme alanının içerisine yerleştirilmiştir. Türkçe öğretimi için en önemli hedeflerden biri bu dört öğrenme alanı olan okuma, dinleme, konuşma ve yazma alanlarının çocuklara çeşitli etkinlikler ve öğretmenler dâhilinde öğretilmesidir. Bu öğretim, öğrencilerin dili etkin kullanmalarına, kavramları zihinde yapılandırılmaları ve diğer derslerle olan bağlantısını sürdürmesine yardımcı olmaktadır.

2.6.1 Okuma Öğrenme Alanı

Okuma faaliyeti, yazıya aktarılmış olan duygu ve düşüncelerin anlamlandırılması, çözümlenmesi ve değerlendirilmesidir. Aynı zamanda bu faaliyetlerin içerisinde fizyolojik, ruhsal ve zihinsel yönler de bulunmaktadır. Yazılanları görme, anlamlandırma, seslendirmeye çalışma ve son olarak değerlendirme eylemlerini içeren okuma faaliyeti, genel olarak şöyle özetleyebiliriz: Okuma iletişim, okuma algılama, okuma öğrenme, okuma hem bilişsel hem duyuşsal hem de devinişsel boyutlu bir gelişim sürecidir (Sever, 2015).

Öğrencilerin okuma sürecinde kelimeleri doğru kavrayabilmesi gerekir. Kelimeyi tanımak için de harf, telaffuz ve hece gibi ipuçlarından yararlanır. Öğrencilerin kelime tanıma işlemi, zihinlerindeki sözlüğü kullanarak kelimeyi bulmaya çalışmalarıdır. Kelimeyi bulmaya çalışırken de önceden öğrenmiş olduğu bilgileri kullanırlar. Okuma sürecinde öğrencilerin kelimeyi yanlış anlaması beraberinde cümlelerin ve paragraflarında yanlış anlaşılmasına yol açacak, metinden anlam

çıkarmayı tamamen zorlaştıracaktır. Bu yüzden okuma sürecinde öğrencilerin anlama becerilerini geliştirilmesi için kelime hazinelerinin geniş tutulmasına ve söz varlığını zenginleştirmelerine gereken önemler verilmeli ve uygulanmalıdır (MEB, 2009).

Okuma öğrenme alanı, çeşitli alt boyutlarına sahip, süreçleri kapsayan, beceri ve teknikleri içeren geniş bir öğrenme alanıdır. Bu alana ilişkin teknikleri öğrenme ve becerileri geliştirmek uzun bir süreci kapsamaktadır. Bu uzun süreci kapsayan yolculuğun ilk durağı ve okuma becerilerinin kazandırılması ve okuma alışkanlığının kavratılması İlköğretim seviyesinde başlamaktadır. Öğrenciler, okula başladıkları ilk günden sonra temel okuma becerilerinin kazandırılması için birçok çalışma yapılmaktadır. Daha sonra sınıf düzeylerinin değişmesi ve ilerlemesi sonucunda okuma beceri çalışmalarında farklılık görülmektedir. Okul hayatından öğrencilerinin başarı durumunu etki eden en önemli öğrenme alanı okumadır. Çünkü derslerde veya diğer alanlarda başarılı olmak için okuma becerilerinin gelişmesi ve yeterli düzeye gelmesi gerekir. Okuma öğrenme alanı, öğrencilerin okul hayatı ile sınırlı kalmaz. Günlük hayat içerisinde de ona katkıda bulunur. Kişiliklerini geliştirmelerine ve yaşadığı toplumda diğer insanlarla ilişkiler kurmasını sağlar. Yolda yürürken dükkânlarda gördüğü tabelaları anlam verebilmesi, araba kullanırken dikkat ettiği trafik ışıkları anlamlandırması, televizyonda izlediklerini anlayabilme, gazete ve dergileri okuyup anlayabilmesi ve daha birçok hak ve sorumluluklarını öğrenebilmesi okuma öğrenme alanının kullanılabilmesine bağlıdır (Güneş, 2016).

Okuma sürecini sadece okulla ilişkilendiremeyiz. Aslında okuma hayatımızın her alanında ortaya çıkmaktadır. Bir gazeteyi okumak, tabelayı okumak, bir mekanda otururken size verilen menüyü okumak da buna dâhildir. Çünkü okuma öğretimi, birey ile toplum arasında bir bütünlük sağlamaktadır.

2.6.2 Dinleme Öğrenme Alanı

Dinleme; okuma, sözlü, yazılı anlatım, dil bilgisi, imla, ezber ve inşat gibi ayrı bir çalışma alanıdır. Bütün dersleri, bu arada özellikle Türkçe derslerinin okuma, sözlü anlatım çalışmalarını yakından ilgilendirir. Bugün ana dil öğretimi dört temel dil becerisinin üzerinde şekillenmektedir. Bunlar dinleme, konuşma, okuma ve yazmadır. Bu nedenle dinleme becerilerinin öğretimine özel bir önem verilmekte, diğer beceriler gibi bu çalışmaya da ayrı bir çalışma süresini ayrılması öğretmenlere önerilmektedir (Öz, 2011: 156).

Dinleme, işitenlerin zihinlerinde seslerin ve konuşmaların anlamlandırılmasıdır. Bu anlamlandırma süreci ise üç aşamadan oluşmaktadır: işitme, anlama ve zihinde yapılandırma. İşitme aşaması, bu sürecin ilk basamağını oluşturmaktadır. Bu aşamada sesler ve konuşmalar işitilmektedir. İkinci aşama olan anlamada ise sesler ve konuşmaların işitildikten sonra dikkatin verilmesi ve bu dikkat sırasında gerekli görülenlerin alınmasıdır. Gerekli görülenler alındıktan sonra işitilenlerde önceden öğrenmiş olduğu bilgilerin de yardımıyla anlamlandırılmaya çalışılır. Sonrasında ise zihinde yapılandırma aşamasında anlamlandırılan bilgiler, duygu ve düşüncüler işitenlerin önceden öğrendiği bilgilerle buluşarak zihinde bulunan yapıya yerleşmelerini sağlayacaktır. Bu süreçlerden sonra işitenler dinleme sürecini bitirmiş olurlar (MEB, 2009).

Dinlemenin önemi bugün artık bilinen bir gerçektir. İletişimde hareketi sağlayan, ilk etkileşimi sağlayan konuşmacı olsa da dinleyici tarafından iyi dinlenmesi gerekir. İyi bir dinlemeye sahip olmayan dinleyici kusurlu sayılır. Konuşmacının sözlerini anlamak her ne kadar dinleyiciye düşse de konuşmacının aksanı ve konuşma hızı bu anlamayı etkilemektedir (Demirel- Şahinel, 2006).

Dinleme öğrenme alanı, kilit bir noktadadır. Konuşma öğrenme alanında kendini iyi ifade edebilmen, yazma öğrenme alanında güzel ve etkili aktarabilmen, okuma öğrenme alanında ise sesleri tanıyabilmen daha sonrasında ilk adımların hepsinde dinlemeyi işaret eder. Dinleme öğrenme alanı kendisine doğru gönderilen işlemlerin zihinde anlamlandırılıp kendi bilgisiyle buluştuktan tekrardan karşıya iletilmesidir. Eğer öğrenme alanları gerekli olan iyi bir dinlemedir. Öğrenciler okuduklarını zihinde anlamlandırmazsa, konuşma esnasında aktarılan bilgiler zihinde yapılandırılmazsa ve yine yazma esnasında kâğıda dökülen bilgiler zihinden geçirilmezse etkili bir öğrenme olamaz.

2.6.3 Konuşma Öğrenme Alanı

Konuşma öğrenme alanı, Türkçe öğretimi için önemlidir. Çünkü öğrencilerin başka insanlarla iletişim kurmalarını, onlarla birlikte ortak bir karara varmalarını, iş birliğine sahip olmalarını, karşılaştıkları herhangi bir durumu çözmelerini sağlamaktadır. Öğretmenin de derslerde uyguladığı konuşma etkinliklerinde öğrencileri aktif tutması ve her bir öğrenciye söz hakkı vererek kendilerini ifade etmelerini sağlaması gerekir. Öğrencilerin okulda öğrendiklerini günlük hayatlarında

kullanmaları, kendilerini doğru, açık ve etkili ifade etmeleri, konuşan birilerini doğru anlayıp yorum yapmaları gibi durumlar diğer dil becerilerine katkı sağlamayı kolaylaştıracaktır. Bu yüzden sadece konuşma öğrenme alanı üzerinde durulmamalı, diğer öğrenme alanları ile ortak bir paydada birleştirilip bütünlüğü sağlanmalıdır (MEB, 2006). Konuşma öğrenme alanı, her ne kadar bireyin var olduğu günden bugüne kadar kullanmış olduğu ilk alan olmasına rağmen gereken önemi görememiştir. Türkçe öğretimindeki amaç öğrencilerin konuşması değildir. Asıl amaç güzel ve etkili konuşabilmek, kendini iyi ifade edebilmektir. Birey için bu kazanımlar hayatı boyunca onu ileriye taşıyacak değerdedir. Mesele konuşmak değildir, nasıl konuştuğundur.

Yapılandırmacı yaklaşıma göre konuşma öğrenme alanı, bireylerin zihinlerinde başlayıp sonra düşünceler ile meydana gelmesini sağlayan bir süreçtir. Konuşma süreci ilk olarak zihinde yapılandırılmış halde bulunan bilgilerin ele alınmasıyla başlar. Bu esnada konuşma için belirlenen durumlar oluşmaktadır. Konuşmanın amacı ve konusu belirlenmeye çalışılmakta karşıdaki bireye verilmek istenen bilgiler ayrılır. Bu ayrılan bilgiler verilmeye başlamadan önce zihinsel işlemlerden geçirilir. Bütün bu süreçlerin sonunda ortaya çıkarılan bilgiler ses, hece, kelime ve cümle olarak bireylere sunulur. Bu şekilde bilgilerin zihinsel işlemlerden geçirilmesi sürecin doğru ilerlemesini ve bu süreçte aktarılacak için kullanılan kelime ve cümlelerin anlaşılır çıkmasını sağlayacaktır. Doğru ve anlaşılır bilgilerin aktarımı ise bireylerde zihinsel becerilerin gelişmiş olmasına bağlıdır. Nitekim zihinsel açıdan gelişmemiş bireylerde, bu konuşma sürecinin işleyişi zor olmaktadır. Bireylerin zihinsel becerilerin gelişim göstermemesi, verilmek istenen mesajın doğru aktarılamamasına ve bireylerin etkili konuşamamalarına neden olmaktadır (Güneş, 2016).

Türkçe öğretiminin konuşma öğrenme alanında sorumlu olduğu ve uygulamaya çalıştığı birçok amaç bulunmaktadır. Konuşma sırasında sözcük, cümlede vurgu ve tonlamaları yerinde uygulamak, jest ve mimiklerini kullanarak konuşmanın açıklanabilirliğini arttırmak ve desteklemek, konuşmanın anlam bütünlüğü için duraklara dikkat etmek, ses tonunu ayarlayarak duygu ve düşünceleri etkili ifade etmek bu amaçlar arasında yer almaktadır (Sever, 2015).

2.6.4 Yazma Öğrenme Alanı

Yazılı anlatım, bireylerin başkalarıyla iletişim kurmasında ve kendini doğru, etkili bir şekilde ifade etmesinde kullanılan en etkili araçlar arasında yer alır. Türkçe

Dersi Öğretim Programında yazma öğrenme alanının geliştirilmesi adına amaçlara yer verilmiştir. Bu amaçlar ise; öğrencilerin duygu, düşünce, hayallerini ve tecrübelerini Türkçenin imkanlarından yararlanarak aynı zamanda da Türkçenin kurallarına uygun olarak anlatmaları, bunları yazı olarak anlatmayı alışkanlık haline getirmesi ve bu öğrenme alanında yeteneği olan öğrencilerin bunu daha da geliştirmelerini sağlamaktır. Bunların gerçekleşebilmesi ise uzun bir süreç gerektirir. Bu uzun süreç içerisinde yazma becerisinin alışkanlık haline getirilmesi ve programda yer alan amaçlara ulaşılması için yazma uygulamalarının çeşitli olması ve öğrencileri yazmaya özendirici yöntem ve tekniklerin kullanılması ile mümkün olur (MEB, 2006).

Türkçe öğretiminde yazma öğrenme alanının en önemli amaçları arasında öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirilmesi gelir. Yazmak ifadesi ise duyduklarımızın, düşüncelerimizin, görüp tanık olduğumuz yaşantılarımızın yazı ile aktarılmasıdır. Konuşma öğrenme alanı gibi yazma öğrenme alanı da diğer bireylerle iletişim kurmanın, kendimizi ifade etmenin başka bir yoludur (Sever, 2015).

Yazma öğrenme alanı, değişen hayat şartları düşünüldüğünde ne yazık ki gerileyen bir alandır. Okullarda öğrenciler bütün dersler olmasa da genellikle sürekli yazar. Ama yazma etkinliği, sadece görüleni ya da duyulana yazmaktan ibaret değildir. Nasıl ki kendimizi konuşarak ifade edebiliyorsak yazma ile de bunu yapabiliriz. Yazma eğitimi, dilin olanaklarından yararlanarak, hayal, düşünce ve duyguların güzel ve etkili ayrıca kendini ifade edecek bir şekilde kâğıda aktarılmasıdır.

2.6.5 Dil Bilgisi Öğrenme Alanı

Türkçe öğretiminde dil bilgisi öğrenme alanı, diğer öğrenme alanı olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma alanlarıyla birlikte bir bütündür. Dil bilgisi öğrenme alanı tek başına bir şey ifade etmez. Öğrenciler dilin kurallarını ve yapısını öğrenirken aynı zamanda diğer öğrenme alanları olan yazma, konuşma, dinleme alanlarında öğrendiklerini dil etkinliklerinde uygulamaya çalışırlar. Bu yüzden dil bilgisi öğretimi kuramsal bilgiler yığını olmaktan öteye geçip uygulamaya dayalı olmalıdır. Dil bilgisi öğretiminde sadece kurallar verilememeli, kelime, cümle ve metin üzerinde bu kuralların uygulanması da amaç edinilmelidir (MEB, 2006).

Öğrenciler okul çağına ulaşip oraya gidene kadar günlük hayat içerisinde farkında olmadan dil bilgisi kurallarını dinleme ve konuşma öğrenme alanlarında

uygulamaktadırlar. İsimler, edatlar, adıllar, bağlaçlar, sıfatlar, zarflar, isim ve sıfat tamlamaları gibi dil bilgisinin temel kurallarını kullanır. Konuşurken basit ve birleşik yapılı cümleler bile kullanır. Okula gittikten sonra ise bu farkında olmadan kullanmış olduğu dil bilgisi kurallarını diğer öğrenme alanları ile birlikte geliştirmeye, belli bir sisteme oturarak kullanmaya çalışır. Bu sayede ana dil öğretiminde hedeflenen amaçlara ulaşmaya çalışır. Bu amaçları kazanmaya çalışırken de dil bilgisi öğretiminde uygulanan etkinlikler büyük bir öneme sahip olur (Temizkan, 2012).

Türkçe derslerinde var olan dil bilgisi öğrenme alanı, kuramsal bir yapıya sahip olmakla beraber bu kuramsal bilgileri örneklendirme yoluyla öğrencilere sunar. Dil bilgisi, öğrencilerin dil yeterlilikleri için önemlidir. Öğrencilerin bu dil yeterliliklerini kazanmaları ise öğretmen rehberliğinde gerçekleşir. Öğretmenler, dil bilgisi kuralları için kullandıkları teknik ve yöntemler bilgiyi öğrenciye nasıl aktaracakları ve ne zaman aktaracakları durumlarında yardımcı olmalıdır. Bunun için de öğretmenlerin dil bilgisi konularını anlatabilmeleri için gerekli yöntem, teknik ve stratejiyi bilmesi ve ona göre hareket etmesi gerekmektedir. Bu şekilde süreç ilerlediği takdirde Türkçe derslerinde dil bilgisi öğretimi daha verimli ve etkili olmaya devam eder (Göçer, 2019).

Dil bilgisi öğretimi, öğretimde temel ilke olan basitten karmaşığa, yakından uzağa ve somuttan soyuta ilkeleri göz önünde bulundurularak yapılmalıdır. Böyle bir öğretiminin amacı ise öğrencilerin bildiği konular üzerinden bilmediği konulara ulaşmaları sağlamaktır. Nitekim öğrencinin bilmediği bir konu üzerinden başka konulara geçmek mümkün değildir. Dil bilgisi konularından ismin öğretilmeden sıfat ya da zamir anlatılması konunun anlaşılmasını zorlaştırmaktadır (Canan, 2017).

Türkçe Dersi Öğretim Programlarında dil bilgisi öğretimi için gereken önem verilmemekle birlikte dil bilgisi için hazırlanmış olan bir kitap da yoktur. Programda kazanımlar üzerinden dil bilgisi konuları verilmekte, fakat nasıl bir sıra izlenmesi gerektiği ya da dağılımı verilmemiştir. Bu da öğretmenlerin ders kitaplarından yararlanılarak dil bilgisi konuları için sıra ve dağılım bulmalarını gerektirmektedir (Sağır, 2016). Bu durumda öğretmenlerin işini zorlaştırmaktadır. Ayrıca bazı dil bilgisi konuların her sınıf düzeyinde tekrar tekrar anlatılması öğrencilerin derse karşı olan ilgiyi azaltmaktadır.

Dil bilgisi öğrenme alanı, eskiden tek başına bir alan iken 2015 Türkçe Dersi Öğretim programı ile birlikte diğer tüm alanların içine yerleştirilmiştir. Bu sayede öğrenme alanlarının bir bütünlük oluşturulmuştur. 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programında da bu öğrenme alanları bütünlük göstermiştir. Dil bilgisi konularının diğer öğrenme alanlarına aktarılması ile konuların daha iyi anlaşılmasını sağlamaya çalışmaktadır.

Türkçenin eğitimi ve öğretimi alanında hedeflenen başarının gerçekleşmesi, nitelikli programlar sayesinde mümkün olacaktır. Bu da ilköğretim okullarında uygulanan Türkçe programlarının sürekli izlenmesi, - tespit edilen eksiklerinin giderilmesi suretiyle- geliştirilmesini ve yenilenmesini gerektirir. Elbette ki eğitim-öğretim alanında hedeflerin gerçekleşmesi sadece programlara bağlı değildir. Programın uygulayıcı olan öğretmenin, alan, meslek bilgisi ve genel kültür bakımından yetersizliği eğitim-öğretim sürecinde hedeflere ulaşmayı engeller. Öğretmenin nitelik kazanmasında hizmet öncesi eğitim, önemli bir dönemdir. Dolayısıyla Türkçe öğretmeni yetiştirme programının da ortaya çıkan ihtiyaçların paralelinde geliştirilmesi gerekir (Uçgun, 2013).

2.7 Türkçe Dersi Öğretim Programı

Günümüzde bilginin hızlı bir şekilde üretilmesi ve yayılması bilinen bir durumdur. Bu hızla birlikte değişim ve gelişimin yaşandığı hayatımız gibi eğitim dünyasında da gelişmeler yaşanmaktadır. Bu hızlı değişim ve gelişmelerden sonra eğitim ortamında eski geleneksel sistemlerden yararlanılması, ezbere dayalı eğitim anlayışının hala sürdürülmesi beklenemez. Avrupa ve diğer yabancı ülkelerde hızla görülen değişim ve gelişim durumlarından sonra bilgiyi ezberleyen bireyler yetiştirmek yerine bilgiyi kullanmaya çalışan, bunun üzerinde düşünen, bilginin doğru olup olmadığı konusunda araştırma yapan, karşılaştığı sorunlara çözümler üreten bireyler yetiştirmek zorunluluğuna girmişlerdir. Geleneksel yöntemlerle yetişen, ezbere dayalı sistemin içinden çıkan bireyler, teknolojik ve bilimsel gelişmeler karşısında duramamakta ve teknolojik ve bilimsel gelişmelerin gerisinde kalarak ülkenin kalkınma hedeflerini de olumsuz etkilemektedirler. Bunun farkına varan ülkeler, eğitimde kullandıkları yöntemleri, sahip oldukları bakış açılarını eleştirmeye başlamıştır. Bunun için de bilimsel ve teknolojik gelişmelerin takip edilmesini sağlamak, bireylerini bu

anlayışla yetiştirmesi için eğitimde farklı arayışlara sahip eğitim modellerini ortaya koymaya çalışmışlardır (Gün, 2012).

Günümüzde bilim ve teknoloji alanında değişimler görülmüştür. Bu değişimler eğitim alanında etki yaratmakta ve bu alanı da değişmeye zorlamaktadır. Son yıllarda bilim ve teknolojinin gelişmesiyle birlikte iletişim kurmak için imkânlar artmış, öğrenme ve öğretme anlayışlarında gelişmeler yaşanmış, eğitim ortamları tekdüzelikten çıkmış, sürekli bir gelişme gösteren yaşantımızda ihtiyaçlar değişmiş, yaşam boyu öğrenme felsefesi benimsenmiştir. Bütün bunlar beraberinde program geliştirme yaklaşımlarının sorgulanmasını, değişikliğe uğratılmasını ya da geliştirilmesini gerektirmiştir (Şahin ve Bayramoğlu, 2016).

Türkçe Dersi Öğretim Programı, dilin doğal ortamında öğretilmesi için hazırlanmaktadır. Türkçe öğretimi bireyin doğumundan sonra sahip olduğu, annesi, babası ve çevresinden edindiği dilin öğretim ortamlarında seviyelerine uygun olarak öğretilmesidir. Milli Eğitim Bakanlığı ve ona bağlı kurumların görevi, ülkenin belirlediği eğitim politikalarına uygun öğretim kurumlarının düzenlenmesi, öğretim programlarının hazırlanıp öğretim ortamlarında kullanılmasını sağlamak ve bu süreci sağlıklı bir şekilde takip etmektir. Zamanın değişmesine bağlı olarak gelişen olaylar sonucunda bireylerin ihtiyaçlarının saptamak, bu ihtiyaçların giderilmesi için programlar hazırlamak, program hazırlandıktan sonra bireyler üzerindeki etkilerini araştırmak ve araştırma sonucunda uygun öğretim ortamı hazırlamak yine görevleri arasındadır. Değişen ve gelişen hayat şartları karşısında programlar üzerinde ekleme, çıkarma yapılarak geliştirilmesi ya da tamamen değiştirilmesi gerekmektedir. Fakat bu geliştirilme ve değiştirilme zamanına uygun hazırlanması da önemli noktalar arasında yer alır (İşeri ve Baştuğ, 2016).

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda yer alan Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri doğrultusunda hazırlanmış olan Türkçe Dersi Öğretim Programı ile öğrencilerin kazanmalarını istenilen bazı amaçlar vardır. Bunları şöyle özetleyebiliriz:

- ❖ Türkçe öğretiminin dört temel ögesi olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi sağlamak,

- ❖ Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak doğru ve etkili kullanmalarının sağlamak,
- ❖ Okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil bilinci ve zevkine ulaşmalarını sağlamak,
- ❖ Duygu ve düşüncelerin geliştirmelerini sağlamak,
- ❖ Okuma alışkanlığı kazanmalarını sağlamak,
- ❖ Duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini sözlü ve yazılı olarak etkili bir şekilde ifade etmelerini sağlamak, bilgiyi keşfetme, araştırma, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerini geliştirmek,
- ❖ Basılı materyaller ve çoklu medya kaynaklarından bilgiye ulaşma, bilgiyi düzenleme, üretme, sorgulama, kullanma becerilerinin geliştirilmesini sağlamak, okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısına sahip olmalarını sağlamak,
- ❖ Millî, tarihî, manevi, kültürel, ahlaki, sosyal değerlere önem vermelerinin sağlamak ve bu değerlere olan duygularının gelişmesini sağlamak,
- ❖ Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler yoluyla estetik ve sanatsal değerleri fark etmelerini sağlamak başlıca amaçları arasındadır (MEB, 2018).

2004 yılında sonra öğretim programları, yeni gelişmelere ayak uydurmaya çalışmıştır. Bu yıldan sonraki öğretim programları, çoklu zeka, kavramsal öğrenme ve üst düşünme becerilerin önde olduğu, öğretmen merkezli yaklaşımdan uzaklaşarak öğrenci merkezli yaklaşımın hâkim olduğu yapılandırmacı yaklaşımı benimsemiştir. Bu yaklaşımı benimseyen programlarda öğretmen, artık sadece bilgiyi vermeye çalışan rol modelinden kurtulmuş, onun rehberliğinde bilgiye giden yolu öğrencilerine göstermeye çalışan bir kılavuzdur (Erdoğan vd., 2014).

Yapılandırmacılık yaklaşımı; öğrenen ile ilerler, öğrenenlerde karşılaştıkları durumlarda herhangi bir yorumlarının bulunup bulunmamasına değil öğrenenlerin nasıl yorumlamaya çalıştıklarıyla ilgilenir. Öğretmen tarafından öğrenenlere dayatılan bilgiler bir süre sonra başa dönmelerine neden olur. Oysaki yapılandırmacı yaklaşım ile öğrenenlerin dış dünyaya kendilerinin algılaması, yaratıcılığının farkına varıp onu kullanması, yaşamış olduğu tecrübeleri aktarması, gerçekleri görebilmesi ve eleştirel bir bakışa sahip olması onu belli bir zaman sonra karşılaştığı ya da anlamlandırmadığı kavramların çözümünde yardımcı olacaktır. Bilgiler bireyde anlam kazandığı taktirde bilgiler zihinde yapılandırılır. Bireylerin öğrenmesi gereken kalıpsal ifadelerin yerine

bireylerin bilgileri yaşadığı deneyimlere dayandırması bunları da öğrenme sürecine katması etkili bir öğrenme sağlayacaktır. Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenenler, bilgiyi davranış üzerinden ezbere sunmak yerine bu bilgileri kendi deneyim ve görüşlerine göre zihinde yapılandırır (Demirel ve Erden, 2002).

Türkçe Dersi Öğretim Programı, öğrencilerin yaşamları boyunca kullanabilecekleri dinleme, okuma konuşma, ve yazma ile ilgili öğrenme alanlarının katkısıyla dil becerileri ve zihinsel becerileri kazanmaları, bu becerileri kullanarak kendilerini sosyal ve bireysel açıdan kendilerini geliştirmeleri, etkili iletişim kurmalarını sağlamaları, Türkçe sevgisini uyandırmak, okuma ve yazma alışkanlıklarını kazanarak kendilerini ifade etmelerini sağlayacak biçimde bilgi, beceri ve değerleri içine alan bir bütünlükte hazırlanmıştır. Türkçe Dersi Öğretim Programıyla kazandırılmak istenen dil becerilerinin geliştirilmesi diğer bütün alanlarda kişisel gelişme, sosyalleşme, öğrenme ile mesleki becerileri kazanmanın önceliği olarak kabul görmektedir (MEB, 2018).

Türkçe Dersi Öğretim Programları incelediğimizde günümüze gelene kadar pek çok değişimin olduğunu görmekteyiz. Cumhuriyetin ilanında sonra Atatürk döneminde 1924 yılı, 1926 yılı, 1930 yılı ve 1936 yılında İlk Mektep Programları uygulamaya konulmuş ve Türkçe öğretimine de yer verilmiş, programda önemle üzerinde durulmuştur. Bu yıllardan sonra programlarda davranışçı dil yaklaşımı benimsenmiştir. 1948 yılı, 1968 yılı ve 1981 yılında davranışçı dil yaklaşımı programlarda yerini almıştır. Uzun bir süre 1981 Türkçe Dersi Öğretim Programı kullanılmıştır. 2005 yılına kadar dünyadaki gelişmelerden uzak, hiçbir değişikliğe uğramadan 1981 Türkçe Dersi Öğretim Programı kullanılmıştır. Bu süre zarfında ise benimsenen temel yaklaşım olan davranışçı dil yaklaşımı kullanılmış fakat Türkçe öğretiminde başarı elde edilememiştir. Asıl değişimler ve güncellenen dünyanın takibi 2005 yılından sonra olmuştur. 2005 yılında Türkçe Dersi Öğretim Programı hazırlanmış ve uygulamaya konulmuştur. 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı hazırlanırken son yıllarda eğitim ve dil alanındaki gelişmeler, modeller ve yaklaşımlar dikkate alınmıştır. Bu programda ise Türkçeyi doğru ve etkili kullanma, araştırma, problem çözme, karar verme, iletişim kurma, bilgi teknolojilerinden yararlanma, girişken olma, kişisel ve sosyal yönden gelişme gibi becerileri yer almıştır (Güneş, 2016).

2005 yılında itibaren bütün programlarda yapılandırmacı yaklaşım var olmuştur. Bu yıldan itibaren yapılandırmacı yaklaşımı temele alan ilköğretim birinci ve ikinci kademeleri içine alan iki Türkçe Dersi Öğretim Programı hazırlanmıştır. 2005 yılında uygulamaya konulan Türkçe Dersi Öğretim Programı ilköğretim birinci kademe olan 1.sınıf ve 5.sınıfları kapsamış, 2009 yılında ise bu program tekrardan güncellenmiştir. 2006 yılında ise ilköğretim ikinci kademe olan 6. sınıf ve 8.sınıfları kapsayan Türkçe Dersi Öğretim Programı hazırlanmış ve uygulamaya konulmuştur. Bu iki program yaklaşık on yıl kadar kullanılmıştır. 2015 yılında ise ilköğretim birinci ve ikinci kademeleri birleştirilerek (1. sınıf ve 8.sınıf) yeni bir Türkçe Dersi Öğretim Programı hazırlanmıştır. 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı iki yıl kullanıldıktan sonra yine ilköğretim kademelerinin birleşmiş hali ile 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı eski programın yerini almıştır. 2017 yılında hazırlanmış olan Türkçe Dersi öğretim Programı, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında tüm kademelerde uygulanmaya başlanmıştır (Bıçak ve Alver, 2018).

2.8 İlgili Araştırmalar

Türkçe Dersi Öğretim Programı, Cumhuriyetin ilanından günümüze kadar çeşitli zamanlarda araştırma konusu olmuştur. Bu zamana kadar yapılan araştırmaları(makale, tez) incelenerek bu bölümde yer verilmiştir.

Elvan (2007) Bu araştırmanın amacı 2004 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programının değerlendirilmesidir. Değerlendirme esaslarını arasında öğretmenlerin program hakkındaki düşünceleri ve bu programın uygulanabilirliği oluşturmaktadır. Bu araştırma Ankara ili Etimesgut, Çankaya ve Yenimahalle ilçelerinde çalışmakta olan 360 sınıf öğretmeni katılmıştır. Bu araştırma sonucunda 2004 İlköğretim Türkçe dersi öğretim Programının vizyonu, temel yaklaşımı, yapısı, kazanımlar, öğretme-öğrenme süreci, ilk okuma- yazma öğretimi, etkinlik, temalar yönünden benimseme oranları yüksek iken ölçme ve değerlendirme yönünden benimseme oranları düşük çıkmıştır.

Epçaçan-Erzen (2008) Bu araştırmanın amacı İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programının öğretmenler tarafından değerlendirilmesidir. Bu araştırma için 2007-2008 yılında Ankara-Çankaya ve Siirt ilinde görev yapan sınıf öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Araştırma için anket kullanılmış olup anket iki kısımdan oluşmaktadır. İlk kısımda sınıf öğretmenlerine ait kişisel bilgiler ikinci kısımda ise programla dair

sorular bulunmaktadır. Analiz sonucunda İlköğretim Türkçe öğretim programının yeterliliği konusunda sınıf öğretmenlerinin “kararsız” bir görüşe sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

Bektaş (2009) Bu çalışmanın amacı Türkçe öğretmenlerinin İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı hakkındaki görüşleri alınarak değerlendirilmesidir. 2008-2009 eğitim-öğretim yılında Ordu ilinde çalışan Türkçe öğretmenlerinin İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı hakkındaki görüşlerine başvurulmuştur. Bu çalışma betimsel yöntem olan tarama modeli kullanılmıştır. İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programının kazanım, içerik, öğretme- öğrenme süreci, ölçme ve değerlendirme, programın geleceğine dair önerilerin yer aldığı bir ölçek hazırlanmıştır. Ordu ilinde görev yapan 248 Türkçe öğretmenine ölçek uygulanmış, geri dönüş yapan 217 Türkçe öğretmenin ölçeği kabul edilip değerlendirilmiştir. Bu çalışma sonucunda 2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programının kazanım, içerik, öğretme- öğrenme süreci, ölçme ve değerlendirme öğeleri ile cinsiyet, eğitim durumu, meslek, eğitim yılı ile aralarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. 2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programının geleceğe öneriler ögesi ile mesleki eğitim süreleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Türkçe öğretmenleri 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programının kazanım, içerik, öğretme- öğrenme süreci ile ilgili olumlu bir görüş bildirirken ölçme ve değerlendirme boyutu ile ilgili tereddüt içinde kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Ulaş-Arıç (2009) Bu araştırmanın amacı 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programının öğretmenler tarafından değerlendirilmesidir. Bu amaçla dokuz öğretmen ile görüşme tekniği kullanılarak uygulanmıştır. Öğretmen görüşleri dayanılarak Türkçe Dersi Öğretim Programı değerlendirilmiştir. Bu çalışmanın sonucunda öğretmenlerin program hakkında fazla bilgiye sahip olamadıkları, uygulamada sıkıntılar yaşandığı, etkinlik temelli olan program için öğretmenlerin bilgilendirilmesi gerektiği gibi sonuçlara ulaşılmıştır. Bu da Türkçe Dersi Öğretim Programının uygulamada sıkıntılar yaşandığını göstermiştir.

Diren (2010) Bu araştırmanın amacı öğretmen görüşlerine dayanılarak 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programının 8.sınıf okuma kazanımlarının değerlendirilmesidir. Bu amaçla Ankara ili merkez ilçelerinde 2009-2010 yılında görev yapan Türkçe öğretmenleri oluşturmuştur. Bu araştırma veri toplama aracı olarak Ertürk tarafından geliştirilen bir anket kullanılmıştır. Anket üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm kişisel

bilgiler, ikinci bölüm 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı için genel bilgiler, üçüncü bölüm ise 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı içerisinde bulunan okuma öğrenme alanı ile ilgili kazanımlara ilişkin ifadeler yer almaktadır. Araştırma sonucunda kişisel bilgiler bölümünde(Cinsiyet ve mesleki hizmet süreleri) pek fark bulunmadığı sadece mezun olunan okul/ bölüm kısmında farklılık bulunduğu görülmüştür. Türkçe Dersi Öğretim Programının dil becerilerini aynı düzeyde geliştirebileceği konusunda öğretmenlerin düşük bir beklentiye sahiptir. Ayrıca Türkçe Dersi Öğretim Programında okuma alanında yer alan kazanımların davranışa dönüştürülebileceği konusunda da öğretmenlerin düşük bir beklenti içerisinde olduğu görülmüştür.

Özbay- Melanlıoğlu (2012). Bu çalışmanın amacı Cumhuriyetin ilanından günümüze kadar hazırlanmış olan İlköğretim birinci ve ikinci kademe için kullanılan Türkçe Dersi Öğretim Programlarında dinlenme öğrenme alanının programlarda ne derecede bulunduğu ve olduğu konumunun incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda Cumhuriyetin ilanından günümüze kadar hazırlanmış olan Türkçe Dersi Öğretim Programları incelenmiştir. Araştırma sonucunda çıkan sonuçlardan biri de maalesef ki dinlenme öğrenme alanları Türkçe Dersi Öğretim Programlarında geri planda kalmıştır.1968 yılında hazırlanmış olan programla dinlenme öğrenme alanı Türkçe öğretimi içinde görülmüştür. Bu yönden olumlu bir adım olmasına rağmen dinleme öğrenme alanının yeterince önemsenmediği, gerektiği öneme ulaşamadığı sonuçları tespit edilmiştir.

Yıldırım-Er (2013).Bu çalışma Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan dinleme/izleme kazanım ve amaçlarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirme amacı taşımaktadır. Bu çalışma için Kars ilinde resmi ve özel okullarda görev yapan ve 8.sınıflarda ders veren 15 Türkçe öğretmeni çalışma grubunu oluşturmuştur. Betimsel bir çalışma olup verilerin toplanma aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Çalışma sonucunda Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan amaç ve kazanımların öğretmenler tarafından genellikle uygun ve yeterli bulunmuştur. Türkçe Dersi öğretim Programında bulunan amaç ve kazanımlarının dil gelişimini olumlu yönde etkilediği, açık ve anlaşılır olduğu, toplumun ihtiyaçlarına cevap verir nitelikte olduğunu dile getirmişlerdir. Ancak amaç ve kazanımların öğrenci seviyelerine uygun olmadığı ve dinleme/izleme alanında öğrencilerin anlama ve çözümle konusunda yetersiz olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Dur (2014) Bu araştırmanın amacı 2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programının değerlendirilmesidir. Bu değerlendirilmede için öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerine başvurulmuştur. Bu görüşlerinden alınan veriler ile programın kazanım, etkinlik, ara disiplin dil bilgisi, bitişik eğik yazı ve ölçme- değerlendirme boyutları değerlendirilmiştir. Bu araştırmanın evrenini 2011-2012 Aydın ili merkezinde bulunan 32 ilköğretim okulu, bu okullarda görev yapan öğretmenler, öğrencileri ve velileri oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak 97 öğretmen, 689 öğrenciye anket kullanılmış olup görüşme 14 öğretmen, 35 öğrenci ve 15 veli ile görüşülmüştür. Araştırma sonucunda öğrenme alanı kazanımları ile ilgili olumlu bir görüşe sahip oldukları fakat dinleme-izleme kazanımları ile ilgili kısmen olumlu bir görüşe sahiptirler. 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan etkinlik ve ara disiplin ile ilgili olumlu bir görüş birliği bulunmakta olup ara disiplinlerinin uygulama hususunda sıkıntılar bulunduğu ifade edilmiştir. Dil bilgisi boyutuyla ilgili de olumlu bir görüşe sahip iken ölçme-değerlendirme ve eğik yazı konusunda kısmen olumlu bir görüş içerisinde oldukları görülmüştür.

Alver-Sancak (2016) Bu araştırmanın amacı 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programının öğretmen/öğretim elemanları ve öğretmen adayı olanların görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesidir. Çalışma grubu Giresun merkez ilinde görev yapan sınıf ve Türkçe öğretmenler, Sınıf ve Türkçe Öğretmenliği bölümlerinde okuyan 4.sınıf öğrencileri ve onların derslerine gören öğretim elemanları araştırma grubunu oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak açık uçlu sorulardan oluşan görüşme tekniği kullanılmıştır. Çalışma grubuna yazılı olarak verilen sorulara yanıt vermeleri istenmiştir. Araştırma sonuçlarına bakacak olursak; öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin program hakkındaki yetersiz bilgisi öne çıkmaktadır. Program hakkında bilgi sahibi olmayıp yine program hakkında yorum yapılması da ters bir durum oluşturmuştur.

Arı (2016).Bu çalışmanın amacı Türkçe Dersi Öğretim Programının sözlü iletişim alanındaki kazanımlarının değerlendirilmesidir. 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programında öğrenme alanları okuma, yazma, dinleme, konuşma olarak ayrılmışken 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programında bu öğrenme alanları okuma, yazma ve sözlü iletişim olarak üçe ayrılmıştır. Sözlü iletişim öğrenme alanını konuşma ve dinleme oluşturmaktadır. Bu çalışma yenilenen programdaki sözlü iletişim öğrenme alanlarında

yer alan kazanımları değerlendirme amacı taşımaktadır. Bunun için nitel bir araştırma olan doküman incelemesi kullanılmıştır. Bu çalışma sonucunda Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan sözlü iletişim öğrenme alanı kazanımlarında pek çok eksiklik ya da hata tespit edilmiştir. Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan sözlü iletişim öğrenme alanı kazanımlarının binişik olduğu, bazılarının karmaşık olduğu sonuçlarına varılmıştır. Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan sözlü iletişim öğrenme alanı kazanımlardaki bu sıkıntıların ölçme ve değerlendirme boyutu için sorun teşkil edebileceği de vurgulanmıştır.

İşeri-Baştuğ (2016) Bu çalışmanın amacı 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programının (1-8.sınıflar) değerlendirilmesidir. Bu araştırma için nitel araştırma olan doküman inceleme kullanılmıştır. Bu çalışma için 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı(6,7,8.sınıflar), 2009 Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-5.sınıflar) ve 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı(1-8.sınıflar)kullanılmıştır. Veri analizi için de betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Bu çalışmada felsefesinin tam net olmadığı, temaların değiştiği, öğrenme alanlarının ve içeriğinin farklılık gösterdiği, öğretme- öğrenme sürecinin programda yer almadığı ve ölçme- değerlendirme sürecinde ise herhangi bir değişiklik olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Menteşe-Gündoğdu (2016) Bu çalışmanın konusu Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programının öğretmen görüşlerine göre farklı boyutlarlar açısından incelenip değerlendirilmesidir. Betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Aydın ilinde görev yapan 98 Türkçe öğretmeni ile program değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı için kazanımlar, tema ve içerik, öğretim durumları ve ölçme ve değerlendirme öğelerine yönelik görüşleri ile bunların gerçekleşme düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğretmenler ile program arasındaki bağı tamamen birleşmediği görülmektedir.

Arı (2017). Bu araştırmanın amacı yenilenen Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan okuma öğrenme alanı kazanımlarının değerlendirilmesidir. Bu çalışmada özcü yaklaşımla doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan okuma, konuşma, yazma ve dinleme öğrenme alanı kazanımlarının birbirleri ile iyi bir ilişkide olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan okuma öğrenme alanı kazanımlarının sınıflara dağıtılması konusunda sorunlar tespit edilmiştir. Ve son olarak da 2017 Türkçe Dersi

Öğretim Programında yer alan okuma öğrenme alanı kazanımlarının önceki Türkçe Dersi Öğretim Programlarına göre (2006 ve 2015 yılı) daha nitelikli olduğu sonucuna varılmıştır.

Atik-Aykaç (2017). Bu araştırmanın amacı 2009 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programının karşılaştırılmasıdır. Karşılaştırılması yapılırken nasıl farklılık olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu amaçla eğitim programının dört ögesi olan hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme süreci yönünden 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı ve 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı değerlendirilmiştir. Bu araştırma İlkokul 1-4.sınıfları kapsamaktadır. Verilerin analizi için betimsel analiz yöntemi kullanılmış olup veri toplama yöntemi içinse doküman incelemesi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen veriler eğitim programının dört temel ögesi olan hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme- değerlendirme boyutları adı altında verilmiştir. Araştırma sonucunda 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programının yaklaşım olarak aynı bulunmuştur. 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programında yeni değişikliklere de bulunmaktadır. Bunlar; kazanımlar, temalar ve öğrenme alanlarıdır. 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programın 2009 Türkçe Dersi Öğretim Programına göre daha sade olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programında eksiklikler de tespit edilmiştir.

Avcı (2018) Bu çalışmanın amacı 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programının 5.sınıf Türkçe dersine öğretime yönelik değerlendirilmesidir. Bu çalışma için hem öğretmen hem de öğrenci görüşleri alınmıştır. Çalışma grubu için düşük, orta ve yüksek seviyeli, 20 okul ve okullarda görev yapan 20 öğretmen ve 18 öğrenci seçilmiştir. Bu okullarda öğretmenler gözlem yapmıştır. Daha sonrasında öğrencilerle odak grup görüşmesi yapılmıştır. Öğretmen görüşleri için görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu çalışmada Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan kazanımları soyut kaldığı, programda günlük hayattan uzak etkinliklerin yer aldığı, öğretmenlerin programı dikkate alarak dersleri işleyememeleri ve ölçme ve değerlendirme sürecinin de daha basit ve anlaşılır olması gerektiği sonuçları elde edilmiştir.

Bıçak-Alver (2018) Bu araştırmanın amacı 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesidir. Bu amaçla Giresun ili merkezinde görev yapan 5.sınıf 8 Türkçe öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşme

formu ile veriler alınmıştır. Betimsel analiz yöntemiyle alınan veriler çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda dil bilgisi konularının sınıf dağılımında tekrardan gözden geçirilmesi, Türkçe Dersi Öğretim Programından verim alınabilmesi için öğretmenlere tanıtılması ve bu programın her yönden kavratılması için çalışmalar yapılması gerektiği ve yeni araştırmaların da programın yeterliliği konusunda aydınlatacağı görüşlerine ulaşılmıştır.

Kocayığit-Aykaç (2019). Bu araştırma İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programının (Cumhuriyetin ilanından günümüze kadar olan öğretim programları) eğitim programı öğeleri (hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme) boyutuyla değerlendirilmesidir. Bu amaçla Cumhuriyetin ilanından sonraki bütün öğrenme programları ele alınmıştır: 1926, 1936,1948, 1968, 1998, 2009, 2015 ve 2017 yıllarındaki öğretim programları incelenmiştir. Tarama modeli kullanılmış olup nitel bir araştırmadır. Doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonuçları ise; İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programının eğitim programı öğeleri açısından bakıldığında süreç içerisinde köklü değişikliklerin olduğu, bu öğelerin yenilediği, değiştiği, ama en çok değişim ve yenilenmenin ölçme-değerlendirme boyutunda yaşandığını göstermektedir. Yine de yapılan program geliştirme çalışmalarının İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programının eğitim programı öğeleri çerçevesinde gelişme göstermediği sonucu da ulaşılmıştır.

Sönmez (2019). Bu araştırmanın amacı 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan kazanım içeriklerinin belirlenmesinde aday öğretmenlerin yeterliliklerinin incelenmesidir. Bu araştırma için Türkçe Eğitimi bölümünde okuyan aday öğretmenlerin okuma, dinleme, yazma, konuşma ve dil bilgisi öğrenme alanlarının içeriklerini belirlemek için görüşlerine başvurulmuştur. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan yapılandırılmış anket kullanılmıştır. Verilerin analizinde ise tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma sonucunda aday öğretmenlerin öğrenme alanlarında yer alan kazanımları belirlemede yetersiz oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenme alanlarında yer alan kazanımları karıştırdıkları, okuma ve dinleme alanında yer alması gereken kazanımları dil bilgisi kazanımları olarak belirledikleri ortaya çıkmıştır. Dil bilgisi öğrenme alanında yer alan kazanımları konuşma ve yazma öğrenme alanı kazanımları olarak belirledikleri ortaya çıkmıştır. Aday öğretmenlerin dil bilgisi öğrenme alanına daha hakim oldukları belirlenmiştir. Ayrıca aday

öğretmenlerinin Türkçe Dersi Öğretim Programı ile ilgili görüşleri sonucunda farkındalık düzeyinin ise düşük olduğu tespit edilmiştir. Aday öğretmenlerinin Türkçe Dersi Öğretim Programının kazanım ve içeriklerini değerlendirme boyutunda önemli eksiklikler olduğu ortaya çıkmıştır.

Susar Kırmızı- Yurdakul (2019). Bu araştırmanın amacı 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programının sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesidir. Değişen günümüz şartlarında program da yenilenmiştir. Bu yenilenen programın değerlendirilmesi için de sınıf öğretmenlerinin görüşlerine başvurulmuştur. Nitel bir araştırma deseni kullanılmıştır. Bu amaçla 52 sınıf öğretmenin görüşleri ele alınmıştır. Veri toplama aracı olarak açık uçlu sorulardan oluşan form ile görüşme yapılmıştır. Bu form için uzman görüşleri de alınmıştır. Araştırma sonuçlarına bakacak olursak; sınıf öğretmenlerinin yenilenen ve değişen Türkçe Dersi Öğretim Programı için olumlu görüş bildikleri ancak değişen günümüz şartlarında programın etkili olamayacağı, Türkçe Dersi Öğretim Programını beğenmedikleri ve istenilen hedeflere ulaşmada konusunda sıkıntı yaşayacağı görüşüne sahiptirler. Ve en önemli sonuç olarak da araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin kılavuz kitabı ile Türkçe Dersi Öğretim Programını karıştırdıkları ortaya çıkmıştır.

Şahin (2019) Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre 2017 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programının değerlendirilmesidir. Bu çalışmanın evrenini, Erzurum ili Aşkale, İspir, Köprüköy, Yakutiye ve Oltu ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklemi ise 2017-2018 eğitim-öğretim yılında görev yapan 979 sınıf öğretmeninden 279 kişiye ulaşılarak oluşturulmuştur. Veri kullanma aracı olarak anket kullanılmıştır. Bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda sınıf öğretmenlerinin 2017 Türkçe öğretim programı hakkında olumlu bir görüşe sahip olduğu ayrıca sınıf öğretmenleri 2017 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programının getirdiği yeniliklere de olumlu bir görüşe sahiptir. Sınıf öğretmenleri 2017 İlköğretim Türkçe Dersi öğretim programının içerik boyutuna da olumlu görüş bildirmişlerdir.

Daha önce yapılan çalışmalarda hem Türkçe Dersi Öğretim Programı hem de 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmiştir. Bu çalışmanın diğer çalışmalardan en önemli farkı değerlendirmenin eğitim programının dört temel ögesi adı altında gerçekleşmesidir.

Program değerlendirme ölçütlerine uygun bir şekilde 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı değerlendirilmiştir. Eğitim programları öğeleri kullanılarak yapılan çalışmalar da var fakat biz program değerlendirmenin dışına çıkmadan belirli ölçütler dâhilinde gerçekleştirdik. 2017-2018 eğitim-öğretim yılında hazırlanmış olup 2018-2019 eğitim-öğretim yılında uygulamaya geçilmesinden sonra bu değerlendirme yapılmıştır. Bu araştırma, programın uygulayıcı öğretmenler için büyük bir önem taşımaktadır. Yeni programın uygulanması ve uygulama esnasında çıkan sorunlar, programın iyi veya kötü yönleri ile bu araştırma öğretmenlere bir kaynak oluşturmaktadır.



BÖLÜM 3

3 YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve verilerin analizi üzerinde durulmuştur.

3.1 Araştırmanın Modeli

2017 Türkçe Dersi Öğretim Programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirildiği bu çalışmada, betimsel bir araştırma olan tarama yöntemi kullanılmıştır. “Sosyal bilimlerde yaygın olarak kullanılan tarama araştırmaları, geniş gruplar üzerinde yürütülen, gruptaki bireylerin bir olgu ve olayla ilgili olarak görüşlerinin, tutumlarının alındığı, olgu ve olayların betimlenmeye çalışıldığı araştırmalardır”(Karakaya, 2014: 59). Bu çalışmada 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmiştir.

3.2 Araştırmanın Evreni ve Örnekleme

Araştırmanın evrenini 2018-2019 eğitim-öğretim yılı Selçuklu ilçesine bağlı imam hatip ortaokul- ortaokullarda görev yapan 324 Türkçe Öğretmeni oluşturmaktadır. Örnekleme ise 2018-2019 eğitim-öğretim yılı Konya ilinin Selçuklu ilçesine bağlı tesadüfi seçilen 35 İmam hatip ortaokul-ortaokulda görev yapan 279 Türkçe öğretmeninden oluşmaktadır. Örneklem ise çalışma evreni üzerinden küme örneklem yöntemi ile seçilmiştir. Küme örnekleme çalışmasında tesadüfi örnekleme yoluyla okullar seçilmiştir. 2018-2019 eğitim-öğretim yılı Konya ilinin Selçuklu ilçesine bağlı İmam hatip ortaokul- ortaokullarda görev yapan 279 Türkçe öğretmenine anket verilmiştir. 181 Türkçe öğretmeni anketlere dönüş yapmıştır. EK-3'te okulların listesi bulunmaktadır.

3.3 Veri Toplama Aracı

Bu araştırma için BAŞ (2016) tarafından geliştirilmiş “Eğitim Programlarını Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. BAŞ(2016) tarafından geliştirilmiş bu ölçeğin Cronbach Alpha değeri 0,92 olarak hesaplanmıştır.

Veri toplama aracı 5 bölümden oluşmaktadır. 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programını değerlendirmeye yönelik olarak kullanılan bu ölçeğin ilk bölümü kişisel bilgilerden oluşan 4 madde içermektedir. İkinci bölümünde ise program geliştirmenin

temel ögelerinden biri olan hedef ögesini değerlendirmek için 10 madde bulunmaktadır. Üçüncü bölümde ise programın temel ögelerinden bir diğeri içerik ögesini değerlendirmek için 10 madde bulunmaktadır. Dördüncü bölüm için ise öğretme ve öğrenme sürecine yönelik olan değerlendirmede 10 madde bulunmaktadır. Ve en son olarak beşinci bölümde ise ölçme ve değerlendirme sürecini değerlendirmek için 5 madde bulunmaktadır. Kullanılan veri aracında toplam 35 madde bulunmaktadır. Ölçekte;

- ❖ “kesinlikle katılıyorum- 5” ,
- ❖ “katılıyorum – 4” ,
- ❖ “karasızım - 3” ,
- ❖ “katılmıyorum - 2” ,
- ❖ “kesinlikle katılmıyorum – 1” şeklinde düzenlenmiştir.

3.4 Verilerin Toplanması

Veri toplama aracı olarak kullanılan anket, araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Araştırma izni çıktıktan sonra (29 Nisan 2019) sonra 2018-2019 eğitim-öğretim yılı içerisinde 6 Mayıs 2019 tarihinde çalışma evreni olarak (EK-3) belirtilen 35 İmam hatip ortaokulu-ortaokullara gidilerek araştırmaya başlanmış olup 14 Haziran 2019 tarihinde ise veri toplama bitmiştir.

Araştırmada birbirine yakın olan okullar belirlenmiş olup adrese göre gidilmiştir. Okullarda bulunan öğretmenlerin durumuna göre anketler okulda uygulanmış ya da bırakılmıştır. Daha sonra tekrardan okullara gidilerek belirtilen süre içerisinde anketler toplanmıştır.

3.5 Verilerin Analizi

Anketten elde edilen veriler için istatistik programı kullanılmıştır. Anket ile toplanan verilerin analizi için betimsel istatistiklerden, aritmetik ortalama, frekans, yüzde değerleri kullanılmıştır. 2017 Türkçe dersi öğretim programının değerlendirilmesinde (hedef, içerik, öğretme- öğrenme süreci, ölçme ve değerlendirme süreci) Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinden hareketle ortaya çıkan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular tablolar haline getirilip yorumlanmıştır.

BÖLÜM 4

4 BULGULAR

Bu bölümde araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin anket maddelerine verdikleri cevaplar doğrultusunda, elde edilen veriler tablo haline getirilmiş ve yorumlanmıştır.

4.1 Türkçe Öğretmenlerin Kişisel Bilgilerine Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin cinsiyeti, mezun olduğu okulu, hizmet yılı ve 2017 Türkçe Dersi Öğretim programını incelediği sorularından elde edilen veriler, frekans ve yüzdeler dağılımı ile tablo haline getirilmiştir.

Tablo 4.1: Türkçe Öğretmenlerinin Cinsiyet Dağılımları

Cinsiyet	f	%
Kadın	112	61,9
Erkek	69	38,1
Toplam	181	100,0

Tablo 1 incelendiğinde çalışmaya katılan kadın sayısı 112 (%61,9), erkek sayısı 69 (%38,1) dur. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin çoğunluğunu kadınlar oluşturmaktadır.

Tablo 4.2: Türkçe Öğretmenlerinin Hizmet Yıllarının Dağılımı

Hizmet Yılı	f	%
1-5 yıl	12	6,6
6-10 yıl	35	19,3
11-15 yıl	54	29,8
16-20 yıl	80	44,2
Toplam	181	100,0

Tablo 2 incelendiğine ise araştırmaya katılanların 12'sinin hizmet yılı (%6,6) 1-5 yıl aralığı, 35 öğretmenin hizmet yılı (%19,3) 6-10 yıl aralığı, 54 öğretmenin (%29,8) hizmet yılı 11-15 yıl aralığı, 80 öğretmenin ise hizmet yılı (%44,2) 16-20 yıl aralığıdır. Tabloya çıkan sonuçlara göre 16-20 yıl aralığında Konya- Selçuklu' da görev yapan öğretmen sayısı daha fazladır.

Tablo 4.3: Türkçe Öğretmenlerinin Mezun Olduğu Okulların Dağılımı

Mezun Olduğunuz Okul	f	%
Yüksekokul/Enstitü	3	1,7
Lisans	158	87,3
Yüksek lisans	20	11,0
Toplam	181	100,0

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan 3 öğretmen (%1,7) Yüksekokul/Enstitü mezunu, 158 öğretmen (%87,3) Lisans mezunu, 20 öğretmen ise (%11,0) Yüksek lisans mezunudur. Konya-Selçuklu ilçesinde görev yapan Türkçe öğretmenlerin çoğu Lisans mezunudur.

Tablo 4.4: Türkçe Öğretmenlerinin 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programını İncelemeye Göre Dağılımları

2017 Türkçe Dersi Öğretim Programını İnceleme	f	%
Evet	175	96,7
Hayır	6	3,3
Toplam	181	100,0

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin 175'i (% 96,7) 2017 Türkçe dersi öğretim programını incelemiş, araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin 6'sı (%3,3) 2017 Türkçe dersi öğretim programını incelememiştir.

4.2 Türkçe Öğretmenlerinin 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programına Ait Görüşlerine Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin öğretim programının hedef, içerik öğretme ve öğrenme süreci, ölçme ve değerlendirme boyutlarına yönelik ankette cevaplamış olduğu veriler alt problemlerle birlikte incelenerek frekans, yüzdeler ve ortalama dağılımı ile tablo haline getirilmiştir.

4.2.1 Türkçe öğretmenlerinin 2017 Türkçe dersi öğretim programının hedef boyutuna ait görüşlerine yönelik bulgular

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenleri öğretim programının hedef boyutuna yönelik görüşlerini bildirmişlerdir. Elde edilen veriler ise frekans, yüzdeler ve aritmetik ortalama dağılımı ile tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4.5: Türkçe öğretmenlerinin 2017 Türkçe dersi öğretim programının hedef ögesine yönelik görüşleri

2017 TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ HEDEF ÖGESİNE YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ	KESİNLİKLE KATILYORUM		KATILYORUM		KARARSIZIM		KATILMIYORUM		KESİNLİKLE KATILMIYORUM		\bar{x}
	f	%	f	%	f	%	F	%	f	%	
	1.Programda hedefler, ülkenin başat eğitim felsefesi ve toplumsal yapısı ile uyumludur.	16	8,8	112	61,9	31	17,1	20	11,0	2	
2.Programda hedefler, eğitim yolu ile gerçekleştirilebilir niteliktedir.	15	8,3	119	65,7	30	16,6	14	7,7	3	1,7	3,71
3.Programda hedefler, açık ve net olarak ortaya konulmuştur.	26	14,4	114	63,0	20	11,0	17	9,4	4	2,2	4,27

4.Programda hedefler birbirinin önkoşulu ve birbirlerini tamamlayacak bir şekilde düzenlenmiştir.	19	10,5	118	65,2	29	16,0	13	7,2	2	1,1	3,76
5.Programda hedefler, bireyin yaşamış olduğu çevreyi dikkate almaktadır.	13	7,2	62	34,3	64	35,4	35	19,3	7	3,9	3,21
6.Programda hedefler, öğretmenin değil, öğrencinin neleri yapması gerektiğini belirtmektedir.	12	6,6	96	53,0	48	26,5	19	10,5	6	3,3	3,49
7.Hedefler, programın içerik boyutu ile tutarlı ve kaynaşıktır.	14	7,7	110	60,8	37	20,4	17	9,4	3	1,7	3,63
8.Programda hedefler, öğrencilerin genel özelliklerine ve ihtiyaçlarına uygundur.	9	5,0	82	45,3	57	31,5	30	16,6	3	1,7	3,35
9. Programda hedefler yalnızca ürüne değil, aynı zamanda sürece de önem vermektedir.	17	9,4	92	50,8	47	26,0	20	11,0	5	2,8	3,53
10.Programda hedefler, eğitim durumları ve ölçme-değerlendirme boyutlarına yol gösterici niteliktedir.	12	6,6	102	56,4	39	21,5	24	13,3	4	2,2	3,51

→ **Programda hedefler, ülkenin başat eğitim felsefesi ve toplumsal yapısı ile uyumludur.**

Bu madde için Türkçe öğretmenlerinin 16'sı (% 8,8) “ Kesinlikle katılıyorum” , 112'si (%61,9) “ Katılıyorum”, 31'i (%17,1) “Kararsızım”, 20'si (%11,0) “ Katılmıyorum”, 2'si (%1,1) ise “Kesinlikle katılmıyorum” seçeneklerini işaretleyerek görüşlerini bildirmişlerdir.

Bu maddenin ortalamasına bakıldığında ise sonuç 3,66 şeklindedir. Bu maddeyi yorumladığımızda çoğunluğunun “Katılıyorum” şeklinde görüş bildirmesi yönündedir. Çalışmaya katılan Türkçe öğretmenlerimizin görüşleri doğrultusunda programdaki hedefler, eğitim felsefesi ve toplumsal yapısı ile uyumlu niteliktedir. Türkçe öğretmenlerimizin çoğunluğu da bu madde için aynı görüş birliğine sahiptir.

→ **Programda hedefler, eğitim yolu ile gerçekleştirilebilir niteliktedir.**

Bu madde için Türkçe öğretmenlerinin 15'i (% 8,3) “ Kesinlikle katılıyorum” , 119'u (% 65,7) “ Katılıyorum”, 30'u (% 16,6) “Kararsızım”, 14'ü (%7,7) “ Katılmıyorum”, 3'ü (%1,7) ise “Kesinlikle katılmıyorum” seçeneklerini işaretleyerek görüşlerini bildirmişlerdir.

Bu maddenin ortalamasına bakıldığında ise sonuç 3,71 şeklindedir. Bu maddeyi yorumladığımızda çoğunluğunun “Katılıyorum” şeklinde görüş bildirmesi yönündedir. Çalışmaya katılan Türkçe öğretmenlerimizin görüşleri doğrultusunda programdaki hedefler, eğitim yolu ile gerçekleştirilebilir niteliktedir. Türkçe öğretmenlerimizin çoğunluğu da bu madde için aynı görüş birliğine sahiptir.

→ **Programda hedefler, açık ve net olarak ortaya konulmuştur.**

Bu madde için Türkçe öğretmenlerinin 20'si (%14,4) “ Kesinlikle katılıyorum” , 114'ü (%63,0) “ Katılıyorum”, 20'si (%11,0) “Kararsızım”, 17'si (%9,4) “ Katılmıyorum”, 4'ü (%2,2) ise “Kesinlikle katılmıyorum” seçeneklerini işaretleyerek görüşlerini bildirmişlerdir.

Bu maddenin ortalamasına bakıldığında ise sonuç 4,27 şeklindedir. Bu maddeyi yorumladığımızda çoğunluğunun “Katılıyorum” şeklinde görüş bildirmesi yönündedir. Çalışmaya katılan Türkçe öğretmenlerimizin görüşleri doğrultusunda programdaki hedefler, açık ve net olarak ortaya konulmuştur. Programda yer alan hedeflerin açık ve net olduğu maddesinde Türkçe öğretmenleri aynı görüş doğrultusundadır.

→ **Programda hedefler birbirinin önkoşulu ve birbirlerini tamamlayacak bir şekilde düzenlenmiştir.**

Bu madde için Türkçe öğretmenlerinin 19'u (% 10,5) “ Kesinlikle katılıyorum” , 118'si (%65,2) “ Katılıyorum”, 29'u (%16,0) “Kararsızım”, 13'ü (%7,2) “ Katılmıyorum”, 2'si (%1,1) ise “Kesinlikle katılmıyorum” seçeneklerini işaretleyerek görüşlerini bildirmişlerdir.

Bu maddenin ortalamasına bakıldığında ise sonuç 3,76 şeklindedir. Bu maddeyi yorumladığımızda çoğunluğunun “Katılıyorum” şeklinde görüş bildirmesi yönündedir. Çalışmaya katılan Türkçe öğretmenlerimizin görüşleri doğrultusunda programdaki hedefler, birbirinin önkoşulu ve birbirlerini tamamlayacak bir şekilde düzenlenmiştir. Türkçe öğretmenlerimizin çoğunluğu da bu madde için aynı görüş birliğine sahiptir.

→ **Programda hedefler, bireyin yaşamış olduğu çevreyi dikkate almaktadır.**

Bu madde için Türkçe öğretmenlerinin 13'ü (%7,2) “ Kesinlikle katılıyorum” , 62'si (%34,3) “ Katılıyorum”, 64'ü (%35,4) “Kararsızım”, 35'i (%19,3) “ Katılmıyorum”, 7'si (%3,9) ise “Kesinlikle katılmıyorum” seçeneklerini işaretleyerek görüşlerini bildirmişlerdir.

Bu maddenin ortalamasına bakıldığında ise sonuç 3,21 şeklindedir. Bu maddeyi yorumladığımızda çoğunluğunun “Kararsızım” şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir. Çalışmaya katılan Türkçe öğretmenlerimizin görüşleri doğrultusunda programdaki hedefler, bireyin yaşamış olduğu çevreyi dikkate alıp almadıkları konusunda kararsız kalmışlardır. Türkçe öğretmenlerimizin çoğunluğu da bu madde için kararsız bir görüş birliğine sahiptir.

→ **Programda hedefler, öğretmenin değil, öğrencinin neleri yapması gerektiğini belirtmektedir.**

Bu madde için Türkçe öğretmenlerinin 12'si (%6,6) “ Kesinlikle katılıyorum” , 96'sı (%53,0) “ Katılıyorum”, 48'i (%26,5) “Kararsızım”, 19'u (%10,5) “ Katılmıyorum”, 6'sı (%3,3) ise “Kesinlikle katılmıyorum” seçeneklerini işaretleyerek görüşlerini bildirmişlerdir.

Bu maddenin ortalamasına bakıldığında ise sonuç 3,49 şeklindedir. Bu maddeyi yorumladığımızda çoğunluğunun “Katılıyorum” şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir. Çalışmaya katılan Türkçe öğretmenlerimizin görüşleri doğrultusunda programdaki hedefler, öğretmenin değil, öğrencinin neleri yapması gerektiğini belirtmektedir. Türkçe öğretmenlerimizin çoğunluğu da bu madde için aynı görüş birliğine sahiptir.

→ **Hedefler, programın içerik boyutu ile tutarlı ve kaynaşıktır.**

Bu madde için Türkçe öğretmenlerinin 14'ü (%7,7) “ Kesinlikle katılıyorum” , 110'u (%60,8) “ Katılıyorum”, 37'si (%20,4) “Kararsızım”, 17'si (%9,4) “ Katılmıyorum”, 3'ü (%1,7) ise “Kesinlikle katılmıyorum” seçeneklerini işaretleyerek görüşlerini bildirmişlerdir.

Bu maddenin ortalamasına bakıldığında ise sonuç 3,63 şeklindedir. Bu maddeyi yorumladığımızda çoğunluğunun “Katılıyorum” şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir.

Çalışmaya katılan Türkçe öğretmenlerimizin görüşleri doğrultusunda programdaki hedefler, programın içerik boyutu ile tutarlı ve kaynaşıktır. Türkçe öğretmenlerimizin çoğunluğu da bu madde için aynı görüş birliğine sahiptir.

→ **Programda hedefler, öğrencilerin genel özelliklerine ve ihtiyaçlarına uygundur.**

Bu madde için Türkçe öğretmenlerinin 9'u (% 5,0) “ Kesinlikle katılıyorum” , 82'si (%45,3) “ Katılıyorum”, 57'si (%31,5) “Kararsızım”, 30'u (%16,6) “ Katılmıyorum”, 3'ü (%1,7) ise “Kesinlikle katılmıyorum” seçeneklerini işaretleyerek görüşlerini bildirmişlerdir.

Bu maddenin ortalamasına bakıldığında ise sonuç 3,35 şeklindedir. Bu maddeyi yorumladığımızda çoğunluğunun “Katılıyorum” şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir. Çalışmaya katılan Türkçe öğretmenlerimizin görüşleri doğrultusunda programdaki hedefler, öğrencilerin genel özelliklerine ve ihtiyaçlarına uygundur. Türkçe öğretmenlerimizin çoğunluğu da bu madde için aynı görüş birliğine sahiptir.

→ **Programda hedefler yalnızca ürüne değil, aynı zamanda sürece de önem vermektedir.**

Bu madde için Türkçe öğretmenlerinin 17'si (%9,4) “ Kesinlikle katılıyorum” , 92'si (%50,8) “ Katılıyorum”, 47'si (%26,0) “Kararsızım”, 20'si (%11,0) “ Katılmıyorum”, 5'i (%2,8) ise “Kesinlikle katılmıyorum” seçeneklerini işaretleyerek görüşlerini bildirmişlerdir.

Bu maddenin ortalamasına bakıldığında ise sonuç 3,53 şeklindedir. Bu maddeyi yorumladığımızda çoğunluğunun “Katılıyorum” şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir. Çalışmaya katılan Türkçe öğretmenlerimizin görüşleri doğrultusunda programdaki hedefler, yalnızca ürüne değil, aynı zamanda sürece de önem vermektedir. Türkçe öğretmenlerimizin çoğunluğu da bu madde için aynı görüş birliğine sahiptir.

→ **Programda hedefler, eğitim durumlarını ve ölçme-değerlendirme boyutlarına yol gösterici niteliktedir.**

Bu madde için Türkçe öğretmenlerinin 12'si (% 6,6) “ Kesinlikle katılıyorum”, 102'si (%56,4) “ Katılıyorum”, 39'u (%21,5) “Kararsızım”, 24'ü (%13,3) “

Katılmıyorum”, 4’ü (%2,2) ise “Kesinlikle katılmıyorum” seçeneklerini işaretleyerek görüşlerini bildirmişlerdir.

Bu maddenin ortalamasına bakıldığında ise sonuç 3,51 şeklindedir. Bu maddeyi yorumladığımızda çoğunluğunun “Katılıyorum” şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir. Çalışmaya katılan Türkçe öğretmenlerimizin görüşleri doğrultusunda programdaki hedefler, eğitim durumlarını ve ölçme-değerlendirme boyutlarına yol gösterici niteliktedir. Türkçe öğretmenlerimizin çoğunluğu da bu madde için aynı görüş birliğine sahiptir.

4.2.2 Türkçe öğretmenlerinin 2017 Türkçe dersi öğretim programının içerik boyutuna ait görüşlerine yönelik bulgular

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenleri, öğretim programının içerik boyutuna yönelik görüşlerini bildirmişlerdir. Elde edilen veriler ise frekans, yüzdelik ve aritmetik ortalama dağılımı ile tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4.6: Türkçe öğretmenlerinin 2017 Türkçe dersi öğretim programının içerik ögesine yönelik görüşleri

2017 TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ İÇERİK ÖGESİNE YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ	KESİNLİKLE KATILYORUM		KATILYORUM		KARARSIZIM		KATILMIYORUM		KESİNLİKLE KATILMIYORUM		\bar{x}
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1. Programın içeriği, bireylerin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verir niteliktedir.	8	4,4	89	49,2	57	31,5	25	13,8	2	1,1	3,41
2. Programın içerik boyutundaki bilgileri öğrenciler uygulayabilir ve kullanabilirler.	9	5,0	115	63,5	35	19,3	21	11,6	1	,6	3,60
3. Programın içeriğindeki konular organize edilmiş bilgi anlamında anlamlıdır.	9	5,0	126	69,6	29	16,0	16	8,8	1	,6	3,69

4.Programın boyutundaki kullanışlılığa sahiptir.	içerik konular	11	6,1	107	59,1	39	21,5	23	12,7	1	,6	3,57
5.Programın öğrencilerin öğrenmeleriyle sağlamaktadır.	içerik boyutu, önceki kaynaşıklık	17	9,4	120	66,3	26	14,4	17	9,4	1	,6	3,74
6.Programın boyutunda bilimsel açıdan doğrudur.	içerik sunulan bilgiler	21	11,6	111	61,3	35	19,3	11	6,1	3	1,7	3,75
7.Programın gerçeklerle toplumsal karşılamaktadır.	içeriği, sosyal tutarlı ve ihtiyaçları	8	4,4	80	44,2	60	33,1	30	16,6	3	1,7	3,33
8.Programın iyi sistematik sunmaktadır.	içerik organize edilmiş bir yapı	11	6,1	93	51,4	57	31,5	18	9,9	2	1,1	3,51
9. Programın boyutuyla kaynaşıktır.	içeriği, hedef tutarlı ve	16	8,8	110	60,8	39	21,5	15	8,3	1	,6	3,85
10.Programın boyutundaki yaşama ilgilidir.	içerik konular günlük	20	11,0	101	55,8	37	20,4	22	12,2	1	,6	3,64

→ **Programın içeriği, bireylerin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verir niteliktedir.**

Bu madde için Türkçe öğretmenlerinin 8'i (4,4) “ Kesinlikle katılıyorum” , 89'u (49,2) “ Katılıyorum”, 57'si (31,5) “Kararsızım”, 25'i (13,8) “ Katılmıyorum”, 2'si (1,1) ise “Kesinlikle katılmıyorum” seçeneklerini işaretleyerek görüşlerini bildirmişlerdir.

Bu maddenin ortalamasına bakıldığında ise sonuç 3,41 şeklindedir. Bu maddeyi yorumladığımızda çoğunluğunun “Katılıyorum” şeklinde görüş bildirmesi yönündedir. Çalışmaya katılan Türkçe öğretmenlerimizin görüşleri doğrultusunda programın içeriği, bireylerin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verir niteliktedir. Türkçe öğretmenlerimizin çoğunluğu da bu madde için aynı görüş birliğine sahiptir.

→ **Programın içerik boyutundaki bilgileri öğrenciler uygulayabilir ve kullanabilirler.**

Bu madde için Türkçe öğretmenlerinin 9'u(5,0) “ Kesinlikle katılıyorum” , 115'i (63,5) “ Katılıyorum”, 35'i (19,3) “Kararsızım”, 21'i (11,6) “ Katılmıyorum”, 1'i (,6) ise “Kesinlikle katılmıyorum” seçeneklerini işaretleyerek görüşlerini bildirmişlerdir.

Bu maddenin ortalamasına bakıldığında ise sonuç 3,60 şeklindedir. Bu maddeyi yorumladığımızda çoğunluğunun “Katılıyorum” şeklinde görüş bildirmesi yönündedir. Çalışmaya katılan Türkçe öğretmenlerimizin görüşleri doğrultusunda programın içeriğindeki bilgileri öğrenciler uygulayabilir ve kullanabilirler. Türkçe öğretmenlerimizin çoğunluğu da bu madde için aynı görüş birliğine sahiptir.

→ **Programın içeriğindeki konular organize edilmiş bilgi anlamında anlamlıdır.**

Bu madde için Türkçe öğretmenlerinin 9'u(5,0) “ Kesinlikle katılıyorum” , 126'sı (69,6) “ Katılıyorum”,29'u (16,0) “Kararsızım”, 16'sı (8,8) “ Katılmıyorum”, 1'i (,6) ise “Kesinlikle katılmıyorum” seçeneklerini işaretleyerek görüşlerini bildirmişlerdir.

Bu maddenin ortalamasına bakıldığında ise sonuç 3,69 şeklindedir. Bu maddeyi yorumladığımızda çoğunluğunun “Katılıyorum” şeklinde görüş bildirmesi yönündedir. Çalışmaya katılan Türkçe öğretmenlerimizin görüşleri doğrultusunda programın içeriğindeki konular organize edilmiş bilgi anlamında anlamlıdır. Türkçe öğretmenlerimizin çoğunluğu da bu madde için aynı görüş birliğine sahiptir.

→ **Programın içerik boyutundaki konular kullanışlılığa sahiptir.**

Bu madde için Türkçe öğretmenlerinin 11'i(6,1) “ Kesinlikle katılıyorum” , 107'si (59,1) “ Katılıyorum”, 39'u (21,5) “Kararsızım”, 23'ü (12,7) “ Katılmıyorum”, 1'i (,6) ise “Kesinlikle katılmıyorum” seçeneklerini işaretleyerek görüşlerini bildirmişlerdir.

Bu maddenin ortalamasına bakıldığında ise sonuç 3,57 şeklindedir. Bu maddeyi yorumladığımızda çoğunluğunun “Katılıyorum” şeklinde görüş bildirmesi yönündedir. Çalışmaya katılan Türkçe öğretmenlerimizin görüşleri doğrultusunda programın içeriğindeki konular kullanışlılığa sahiptir. Türkçe öğretmenlerimizin çoğunluğu da bu madde için aynı görüş birliğine sahiptir.

→ **Programın içerik boyutu, öğrencilerin önceki öğrenmeleriyle kaynaşıklık sağlamaktadır.**

Bu madde için Türkçe öğretmenlerinin 17'si(9,4) “ Kesinlikle katılıyorum” , 120'si (66,3) “ Katılıyorum”, 26'sı (14,4) “Kararsızım”, 17'si (9,4) “ Katılmıyorum”, 1'i (,6) ise “Kesinlikle katılmıyorum” seçeneklerini işaretleyerek görüşlerini bildirmişlerdir.

Bu maddenin ortalamasına bakıldığında ise sonuç 3,74 şeklindedir. Bu maddeyi yorumladığımızda çoğunluğunun “Katılıyorum” şeklinde görüş bildirmesi yönündedir. Çalışmaya katılan Türkçe öğretmenlerimizin görüşleri doğrultusunda programın içeriği, öğrencilerin önceki öğrenmeleriyle kaynaşıklık sağlamaktadır. Türkçe öğretmenlerimizin çoğunluğu da bu madde için aynı görüş birliğine sahiptir.

→ **Programın içerik boyutunda sunulan bilgiler bilimsel açıdan doğrudur.**

Bu madde için Türkçe öğretmenlerinin 21'i(11,6) “ Kesinlikle katılıyorum” , 111'i (61,3) “ Katılıyorum”, 35'i (19,3) “Kararsızım”, 11'i (6,1) “ Katılmıyorum”, 3'ü (1,7) ise “Kesinlikle katılmıyorum” seçeneklerini işaretleyerek görüşlerini bildirmişlerdir.

Bu maddenin ortalamasına bakıldığında ise sonuç 3,75 şeklindedir. Bu maddeyi yorumladığımızda çoğunluğunun “Katılıyorum” şeklinde görüş bildirmesi yönündedir. Çalışmaya katılan Türkçe öğretmenlerimizin görüşleri doğrultusunda programın içeriğinde sunulan bilgiler bilimsel açıdan doğrudur. Türkçe öğretmenlerimizin çoğunluğu da bu madde için aynı görüş birliğine sahiptir.

→ **Programın içeriği, sosyal gerçeklerle tutarlı ve toplumsal ihtiyaçları karşılamaktadır.**

Bu madde için Türkçe öğretmenlerinin 8'i(4,4) “ Kesinlikle katılıyorum” , 80'i (44,2) “ Katılıyorum”, 60'ı (33,1) “Kararsızım”, 30'u (16,6) “ Katılmıyorum”, 3'ü (1,7) ise “Kesinlikle katılmıyorum” seçeneklerini işaretleyerek görüşlerini bildirmişlerdir.

Bu maddenin ortalamasına bakıldığında ise sonuç 3,33 şeklindedir. Bu maddeyi yorumladığımızda çoğunluğunun “Katılıyorum” şeklinde görüş bildirmesi yönündedir. Çalışmaya katılan Türkçe öğretmenlerimizin görüşleri doğrultusunda programın içeriği,

sosyal gerçeklerle tutarlı ve toplumsal ihtiyaçları karşılamaktadır. Türkçe öğretmenlerimizin çoğunluğu da bu madde için aynı görüş birliğine sahiptir.

→ **Programın içerik boyutu iyi organize edilmiş sistematik bir yapı sunmaktadır.**

Bu madde için Türkçe öğretmenlerinin 11'i(6,1) “ Kesinlikle katılıyorum” , 93'ü (51,4) “ Katılıyorum”, 57'si (31,5) “Kararsızım”, 18'i (9,9) “ Katılmıyorum”, 2'si (1,1) ise “Kesinlikle katılmıyorum” seçeneklerini işaretleyerek görüşlerini bildirmişlerdir.

Bu maddenin ortalamasına bakıldığında ise sonuç 3,51 şeklindedir. Bu maddeyi yorumladığımızda çoğunluğunun “Katılıyorum” şeklinde görüş bildirmesi yönündedir. Çalışmaya katılan Türkçe öğretmenlerimizin görüşleri doğrultusunda programın içeriği, iyi organize edilmiş sistematik bir yapı sunmaktadır. Türkçe öğretmenlerimizin çoğunluğu da bu madde için aynı görüş birliğine sahiptir.

→ **Programın içeriği, hedef boyutuyla tutarlı ve kaynaşıktır.**

Bu madde için Türkçe öğretmenlerinin 16'sı(8,8) “ Kesinlikle katılıyorum” , 110'u (60,8) “ Katılıyorum”, 39'u (21,5) “Kararsızım”, 15'i (8,3) “ Katılmıyorum”, 1'i (,6) ise “Kesinlikle katılmıyorum” seçeneklerini işaretleyerek görüşlerini bildirmişlerdir.

Bu maddenin ortalamasına bakıldığında ise sonuç 3,85 şeklindedir. Bu maddeyi yorumladığımızda çoğunluğunun “Katılıyorum” şeklinde görüş bildirmesi yönündedir. Çalışmaya katılan Türkçe öğretmenlerimizin görüşleri doğrultusunda programın içeriği, hedef boyutuyla tutarlı ve kaynaşıktır. Türkçe öğretmenlerimizin çoğunluğu da bu madde için aynı görüş birliğine sahiptir.

→ **Programın içerik boyutundaki konular günlük yaşamla ilgilidir.**

Bu madde için Türkçe öğretmenlerinin 20'i(11,0) “ Kesinlikle katılıyorum” , 101'i (55,8) “ Katılıyorum”, 37'si (20,4) “Kararsızım”, 22'si (12,2) “ Katılmıyorum”, 1'i (,6) ise “Kesinlikle katılmıyorum” seçeneklerini işaretleyerek görüşlerini bildirmişlerdir.

Bu maddenin ortalamasına bakıldığında ise sonuç 3,64 şeklindedir. Bu maddeyi yorumladığımızda çoğunluğunun “Katılıyorum” şeklinde görüş bildirmesi yönündedir. Çalışmaya katılan Türkçe öğretmenlerimizin görüşleri doğrultusunda programın içeriğindeki konular günlük yaşamla ilgilidir. Türkçe öğretmenlerimizin çoğunluğu da bu madde için aynı görüş birliğine sahiptir.

4.2.3 Türkçe öğretmenlerinin 2017 Türkçe dersi öğretim programının öğrenme-öğretme süreci boyutuna ait görüşlerine yönelik bulgular

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenleri, öğretim programının öğrenme-öğretme süreci boyutuna yönelik görüşlerini bildirmişlerdir. Elde edilen veriler ise frekans, yüzdelik ve aritmetik ortalama dağılımı ile tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4.7: Türkçe öğretmenlerinin 2017 Türkçe dersi öğreti programının öğretme- öğrenme süresi ögesine yönelik görüşleri

2017 TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ ÖĞRETME-ÖĞRETME SÜRECİ ÖGESİNE YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ	KESİNLİKLE KATILYORUM		KATILYORUM		KARARSIZIM		KATILMIYORUM		KESİNLİKLE KATILMIYORUM		\bar{x}
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
	1. Programın öğretme-öğrenme süreci boyutu, öğrencilerin düzeylerine ve ilgi ve ihtiyaçlarına uygun bir şekilde düzenlenmiştir.	15	8,3	97	53,6	37	20,4	30	16,6	2	
2. Öğrenme-öğretme süreci, programın hedeflerinin gerçekleştirilebilmesinde ekonomiklik sağlamaktadır.	16	8,8	89	49,2	47	26,0	28	15,5	1	,6	3,50
3. Öğrenme-öğretme süreci, programın içerik boyutunun öğrenilmesi ve öğretilmesi için uygun bir şekilde düzenlenmiştir.	15	8,3	104	57,5	36	19,9	25	13,8	1	,6	3,59
4. Programın öğrenme-öğretme süreci boyutu, birden çok hedefi gerçekleştirebilir niteliğe sahiptir.	17	9,4	105	58,0	34	18,8	23	12,7	2	1,1	3,61

5.Öğrenme-öğretme süreci, programın hedefleri ile tutarlıdır.	16	8,8	117	64,6	25	13,8	21	11,6	2	1,1	3,68
6.Programın öğrenme-öğretme süreci boyutu, kolay uygulanabilir bir nitelik taşımaktadır.	15	8,3	106	58,6	32	17,7	26	14,4	2	1,1	3,58
7.Öğrenme-öğretme süreci, programın hedeflerini gerçekleştirebilmeye dönüktür.	17	9,4	107	59,1	31	17,1	25	13,8	1	,6	3,62
8.Programın öğrenme-öğretme süreci, farklı öğrenme yollarına sahip olan öğrencileri gözetir niteliktedir.	14	7,7	75	41,4	46	25,4	42	23,2	4	2,2	3,29
9.Programın öğrenme-öğretme süreci boyutu, öğrencilerin etkili öğrenmeler kazanabilmeleri için uygun bir şekilde düzenlenmiştir.	12	6,6	92	50,8	37	20,4	39	21,5	1	,6	3,41
10.Programın öğrenme-öğretme süreci boyutu, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verir niteliktedir.	11	6,1	89	49,2	45	24,9	33	18,2	3	1,7	3,39

→ **Programın öğretme- öğrenme süreci boyutu, öğrencilerin düzeylerine ve ilgi ve ihtiyaçlarına uygun bir şekilde düzenlenmiştir.**

Bu madde için Türkçe öğretmenlerinin 15'i (8,3) “ Kesinlikle katılıyorum” , 97'si (53,6) “ Katılıyorum”, 37'si (20,4) “Kararsızım”, 30'u (16,6) “ Katılmıyorum”, 2'si (1,1) ise “Kesinlikle katılmıyorum” seçeneklerini işaretleyerek görüşlerini bildirmişlerdir.

Bu maddenin ortalamasına bakıldığında ise sonuç 3,51 şeklindedir. Bu maddeyi yorumladığımızda çoğunluğunun “Katılıyorum” şeklinde görüş bildirmesi yönündedir. Çalışmaya katılan Türkçe öğretmenlerimizin görüşleri doğrultusunda programın öğretme- öğrenme süreci, öğrencilerin düzeylerine ve ilgi ve ihtiyaçlarına uygun bir şekilde düzenlenmiştir. Türkçe öğretmenlerimizin çoğunluğu da bu madde için aynı görüş birliğine sahiptir.

→ **Öğrenme-öğretme süreci, programın hedeflerinin gerçekleştirilebilmesinde ekonomiklik sağlamaktadır.**

Bu madde için Türkçe öğretmenlerinin 16'sı(8,8) “ Kesinlikle katılıyorum” , 89'u (49,2) “ Katılıyorum”, 47'si (26,0) “Kararsızım”, 28'i (15,5) “ Katılmıyorum”, 1'i (,6) ise “Kesinlikle katılmıyorum” seçeneklerini işaretleyerek görüşlerini bildirmişlerdir.

Bu maddenin ortalamasına bakıldığında ise sonuç 3,50 şeklindedir. Bu maddeyi yorumladığımızda çoğunluğunun “Katılıyorum” şeklinde görüş bildirmesi yönündedir. Çalışmaya katılan Türkçe öğretmenlerimizin görüşleri doğrultusunda programın öğretme- öğrenme süreci, programın hedeflerinin gerçekleştirilebilmesinde ekonomiklik sağlamaktadır. Türkçe öğretmenlerimizin çoğunluğu da bu madde için aynı görüş birliğine sahiptir.

→ **Öğrenme-öğretme süreci, programın içerik boyutunun öğrenilmesi ve öğretilmesi için uygun bir şekilde düzenlenmiştir.**

Bu madde için Türkçe öğretmenlerinin 15'i(8,3) “ Kesinlikle katılıyorum” , 104'ü (57,5) “ Katılıyorum”, 36'sı (19,9) “Kararsızım”, 25'i (13,8) “ Katılmıyorum”, 1'i (,6) ise “Kesinlikle katılmıyorum” seçeneklerini işaretleyerek görüşlerini bildirmişlerdir.

Bu maddenin ortalamasına bakıldığında ise sonuç 3,59 şeklindedir. Bu maddeyi yorumladığımızda çoğunluğunun “Katılıyorum” şeklinde görüş bildirmesi yönündedir. Çalışmaya katılan Türkçe öğretmenlerimizin görüşleri doğrultusunda programın öğretme- öğrenme süreci, içerik boyutunun öğrenilmesi ve öğretilmesi için uygun bir şekilde düzenlenmiştir. Türkçe öğretmenlerimizin çoğunluğu da bu madde için aynı görüş birliğine sahiptir.

→ **Programın öğrenme-öğretme süreci boyutu, birden çok hedefi gerçekleştirilebilir niteliğe sahiptir.**

Bu madde için Türkçe öğretmenlerinin 17'si(9,4) “ Kesinlikle katılıyorum” , 105'i (58,0) “ Katılıyorum”, 34'ü (18,8) “Kararsızım”, 23'ü (12,7) “ Katılmıyorum”,

2'si (1,1) ise "Kesinlikle katılmıyorum" seçeneklerini işaretleyerek görüşlerini bildirmişlerdir.

Bu maddenin ortalamasına bakıldığında ise sonuç 3,61 şeklindedir. Bu maddeyi yorumladığımızda çoğunluğunun "Katılıyorum" şeklinde görüş bildirmesi yönündedir. Çalışmaya katılan Türkçe öğretmenlerimizin görüşleri doğrultusunda programın öğretme- öğrenme süreci, birden çok hedefi gerçekleştirebilir niteliğe sahiptir. Türkçe öğretmenlerimizin çoğunluğu da bu madde için aynı görüş birliğine sahiptir.

→ **Öğrenme-öğretme süreci, programın hedefleri ile tutarlıdır.**

Bu madde için Türkçe öğretmenlerinin 16'sı (8,8) " Kesinlikle katılıyorum" , 117'si (64,6) " Katılıyorum", 25'i (13,8) "Kararsızım", 21'i (11,6) " Katılmıyorum", 2'si (1,1) ise "Kesinlikle katılmıyorum" seçeneklerini işaretleyerek görüşlerini bildirmişlerdir.

Bu maddenin ortalamasına bakıldığında ise sonuç 3,68 şeklindedir. Bu maddeyi yorumladığımızda çoğunluğunun "Katılıyorum" şeklinde görüş bildirmesi yönündedir. Çalışmaya katılan Türkçe öğretmenlerimizin görüşleri doğrultusunda programın öğretme- öğrenme süreci, programın hedefleri ile tutarlıdır. Türkçe öğretmenlerimizin çoğunluğu da bu madde için aynı görüş birliğine sahiptir.

→ **Programın öğrenme-öğretme süreci boyutu, kolay uygulanabilir bir nitelik taşımaktadır.**

Bu madde için Türkçe öğretmenlerinin 15'i (8,3) " Kesinlikle katılıyorum" , 106'sı (58,6) " Katılıyorum", 32'si (17,7) "Kararsızım", 16'sı (14,4) " Katılmıyorum", 2'si (1,1) ise "Kesinlikle katılmıyorum" seçeneklerini işaretleyerek görüşlerini bildirmişlerdir.

Bu maddenin ortalamasına bakıldığında ise sonuç 3,58 şeklindedir. Bu maddeyi yorumladığımızda çoğunluğunun "Katılıyorum" şeklinde görüş bildirmesi yönündedir. Çalışmaya katılan Türkçe öğretmenlerimizin görüşleri doğrultusunda programın öğretme-öğrenme süreci, kolay uygulanabilir bir nitelik taşımaktadır. Türkçe öğretmenlerimizin çoğunluğu da bu madde için aynı görüş birliğine sahiptir.

→ **Öğrenme-öğretme süreci, programın hedeflerini gerçekleştirebilmeye dönüktür.**

Bu madde için Türkçe öğretmenlerinin 17'si (9,4) “ Kesinlikle katılıyorum” , 107'si (59,1) “ Katılıyorum”, 31'i (17,1) “Kararsızım”, 25'i (13,8) “ Katılmıyorum”, 1'i (,6) ise “Kesinlikle katılmıyorum” seçeneklerini işaretleyerek görüşlerini bildirmişlerdir.

Bu maddenin ortalamasına bakıldığında ise sonuç 3,62 şeklindedir. Bu maddeyi yorumladığımızda çoğunluğunun “Katılıyorum” şeklinde görüş bildirmesi yönündedir. Çalışmaya katılan Türkçe öğretmenlerimizin görüşleri doğrultusunda programın öğretme- öğrenme süreci, programın hedeflerini gerçekleştirebilmeye dönüktür. Türkçe öğretmenlerimizin çoğunluğu da bu madde için aynı görüş birliğine sahiptir.

→ **Programın öğrenme-öğretme süreci, farklı öğrenme yollarına sahip olan öğrencileri gözetir niteliktedir.**

Bu madde için Türkçe öğretmenlerinin 14'ü (7,7) “ Kesinlikle katılıyorum” , 75'i (41,4) “ Katılıyorum”, 46'sı (25,4) “Kararsızım”, 42'si (23,2) “ Katılmıyorum”, 4'ü (2,2) ise “Kesinlikle katılmıyorum” seçeneklerini işaretleyerek görüşlerini bildirmişlerdir.

Bu maddenin ortalamasına bakıldığında ise sonuç 3,29 şeklindedir. Bu maddeyi yorumladığımızda çoğunluğunun “Katılıyorum” şeklinde görüş bildirmesi yönündedir. Çalışmaya katılan Türkçe öğretmenlerimizin görüşleri doğrultusunda programın öğretme- öğrenme süreci, farklı öğrenme yollarına sahip olan öğrencileri gözetir niteliktedir. Türkçe öğretmenlerimizin çoğunluğu da bu madde için aynı görüş birliğine sahiptir.

→ **Programın öğrenme-öğretme süreci boyutu, öğrencilerin etkili öğrenmeler kazanabilmeleri için uygun bir şekilde düzenlenmiştir.**

Bu madde için Türkçe öğretmenlerinin 12'si (6,6) “ Kesinlikle katılıyorum” , 92'si (50,8) “ Katılıyorum”, 37'i (20,4) “Kararsızım”, 39'u (21,5) “ Katılmıyorum”, 1'i (,6) ise “Kesinlikle katılmıyorum” seçeneklerini işaretleyerek görüşlerini bildirmişlerdir.

Bu maddenin ortalamasına bakıldığında ise sonuç 3,41 şeklindedir. Bu maddeyi yorumladığımızda çoğunluğunun “Katılıyorum” şeklinde görüş bildirmesi yönündedir. Çalışmaya katılan Türkçe öğretmenlerimizin görüşleri doğrultusunda programın öğretme- öğrenme süreci, öğrencilerin etkili öğrenmeler kazanabilmeleri için uygun bir şekilde düzenlenmiştir. Türkçe öğretmenlerimizin çoğunluğu da bu madde için aynı görüş birliğine sahiptir.

→ **Programın öğrenme-öğretme süreci boyutu, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verir niteliktedir.**

Bu madde için Türkçe öğretmenlerinin 11’i (6,1) “ Kesinlikle katılıyorum” , 89’u (49,2) “ Katılıyorum”, 45’i (24,9) “Kararsızım”, 33’ü (18,2) “ Katılmıyorum”, 3’ü (1,7) ise “Kesinlikle katılmıyorum” seçeneklerini işaretleyerek görüşlerini bildirmişlerdir.

Bu maddenin ortalamasına bakıldığında ise sonuç 3,39 şeklindedir. Bu maddeyi yorumladığımızda çoğunluğunun “Katılıyorum” şeklinde görüş bildirmesi yönündedir. Çalışmaya katılan Türkçe öğretmenlerimizin görüşleri doğrultusunda programın öğretme- öğrenme süreci, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verir niteliktedir. Türkçe öğretmenlerimizin çoğunluğu da bu madde için aynı görüş birliğine sahiptir.

4.2.4 Türkçe öğretmenlerinin 2017 Türkçe dersi öğretim programın ölçme-değerlendirme süreci boyutuna ait görüşlerine yönelik bulgular

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenleri, öğretim programının ölçme-değerlendirme süreci boyutuna yönelik görüşlerini bildirmişlerdir. Elde edilen veriler ise frekans, yüzdelik ve aritmetik ortalama dağılımı ile tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4.8: Türkçe öğretmenlerinin 2017 Türkçe dersi öğretim programının ölçme ve değerlendirme ögesine yönelik görüşleri

2017 TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME SÜRECİ ÖGESİNE YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ	KESİNLİKLE KATILYORUM		KATILYORUM		KARARSIZIM		KATILMIYORUM		KESİNLİKLE KATILMIYORUM		\bar{x}
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
	1. Programın ölçme ve değerlendirme boyutu, öğrencilerin yalnızca bilişsel öğrenmelerini değil, aynı zamanda duyuşsal ve psiko-motor öğrenmelerinin belirlenmesine de yol göstermektedir.	12	6,6	96	53,0	35	19,3	34	18,8	4	
2. Programın ölçme-değerlendirme boyutu, hedeflerin gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğini saptamaya hizmet etmektedir.	8	4,4	112	61,9	34	18,8	26	14,4	1	,6	3,55
3. Programın ölçme-değerlendirme boyutu, öğrenci öğrenmelerindeki eksik ve yanlış öğrenmeler ile güçlükleri belirlemeye yardımcı olmaktadır.	13	7,2	104	57,5	41	22,7	22	12,2	1	,6	3,58
4. Programın ölçme-değerlendirme boyutu, öğrencilere ve ortama göre değişebilecek alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımları sunmaktadır.	9	5,0	99	54,7	38	21,0	32	17,7	3	1,7	3,43
5. Programın ölçme-değerlendirme boyutu, farklı öğrenme becerilerini (eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme, vb.)	15	8,3	93	51,4	41	22,7	27	14,9	5	2,8	3,47

→ **Programın ölçme ve değerlendirme boyutu, öğrencilerin yalnızca bilişsel öğrenmelerini değil, aynı zamanda duyuşsal ve psiko-motor öğrenmelerinin belirlenmesine de yol göstermektedir.**

Bu madde için Türkçe öğretmenlerinin 12'si(6,6)“ Kesinlikle katılıyorum” , 96'sı (53,0) “ Katılıyorum”, 35'i (19,3) “Kararsızım”, 34'ü (18,8) “ Katılmıyorum”, 4'ü (2,2) ise “Kesinlikle katılmıyorum” seçeneklerini işaretleyerek görüşlerini bildirmişlerdir.

Bu maddenin ortalamasına bakıldığında ise sonuç 3,43 şeklindedir. Bu maddeyi yorumladığımızda çoğunluğunun “Katılıyorum” şeklinde görüş bildirmesi yönündedir. Çalışmaya katılan Türkçe öğretmenlerimizin görüşleri doğrultusunda programın ölçme ve değerlendirme süreci öğrencilerin yalnızca bilişsel öğrenmelerini değil, aynı zamanda duyuşsal ve psiko-motor öğrenmelerinin belirlenmesine de yol göstermektedir. Türkçe öğretmenlerimizin çoğunluğu da bu madde için aynı görüş birliğine sahiptir.

→ **Programın ölçme-değerlendirme boyutu, hedeflerin gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğini saptamaya hizmet etmektedir.**

Bu madde için Türkçe öğretmenlerinin 8'i(4,4) “ Kesinlikle katılıyorum” , 112'si (61,9) “ Katılıyorum”, 34'ü (18,8) “Kararsızım”, 26'sı (14,4) “ Katılmıyorum”, 1'i (,6) ise “Kesinlikle katılmıyorum” seçeneklerini işaretleyerek görüşlerini bildirmişlerdir.

Bu maddenin ortalamasına bakıldığında ise sonuç 3,55 şeklindedir. Bu maddeyi yorumladığımızda çoğunluğunun “Katılıyorum” şeklinde görüş bildirmesi yönündedir. Çalışmaya katılan Türkçe öğretmenlerimizin görüşleri doğrultusunda programın ölçme ve değerlendirme süreci Programın ölçme-değerlendirme boyutu, hedeflerin gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğini saptamaya hizmet etmektedir. Türkçe öğretmenlerimizin çoğunluğu da bu madde için aynı görüş birliğine sahiptir.

→ **Programın ölçme-değerlendirme boyutu, öğrenci öğrenmelerindeki eksik ve yanlış öğrenmeler ile güçlükleri belirlemeye yardımcı olmaktadır.**

Bu madde için Türkçe öğretmenlerinin 13'ü(7,2) “ Kesinlikle katılıyorum” , 104'ü (57,5) “ Katılıyorum”, 41'i (22,7) “Kararsızım”, 22'si(12,2) “ Katılmıyorum”, 1'i (,6) ise “Kesinlikle katılmıyorum” seçeneklerini işaretleyerek görüşlerini bildirmişlerdir.

Bu maddenin ortalamasına bakıldığında ise sonuç 3,58 şeklindedir. Bu maddeyi yorumladığımızda çoğunluğunun “Katılıyorum” şeklinde görüş bildirmesi yönündedir. Çalışmaya katılan Türkçe öğretmenlerimizin görüşleri doğrultusunda programın ölçme ve değerlendirme süreci, öğrenci öğrenmelerindeki eksik ve yanlış öğrenmeler ile güçlükleri belirlemeye yardımcı olmaktadır. Türkçe öğretmenlerimizin çoğunluğu da bu madde için aynı görüş birliğine sahiptir.

→ **Programın ölçme-değerlendirme boyutu, öğrencilere ve ortama göre değişebilecek alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımları sunmaktadır.**

Bu madde için Türkçe öğretmenlerinin 9'u (5,0) “ Kesinlikle katılıyorum” , 99'u (54,7) “ Katılıyorum”, 38'si (21,0) “Kararsızım”, 32'si (17,7) “ Katılmıyorum”, 3'ü (1,7) ise “Kesinlikle katılmıyorum” seçeneklerini işaretleyerek görüşlerini bildirmişlerdir.

Bu maddenin ortalamasına bakıldığında ise sonuç 3,43 şeklindedir. Bu maddeyi yorumladığımızda çoğunluğunun “Katılıyorum” şeklinde görüş bildirmesi yönündedir. Çalışmaya katılan Türkçe öğretmenlerimizin görüşleri doğrultusunda programın ölçme ve değerlendirme süreci, öğrencilere ve ortama göre değişebilecek alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımları sunmaktadır. Türkçe öğretmenlerimizin çoğunluğu da bu madde için aynı görüş birliğine sahiptir.

→ **Programın ölçme-değerlendirme boyutu, farklı öğrenme becerilerini (eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme, vb.) değerlendirmeye olanak sağlamaktadır.**

Bu madde için Türkçe öğretmenlerinin 15'i(8,3) “ Kesinlikle katılıyorum” , 93'ü (51,4) “ Katılıyorum”, 41'i (22,7) “Kararsızım”, 27'si (14,9) “ Katılmıyorum”, 5'i

(2,8) ise “Kesinlikle katılmıyorum” seçeneklerini işaretleyerek görüşlerini bildirmişlerdir.

Bu maddenin ortalamasına bakıldığında ise sonuç 3,47 şeklindedir. Bu maddeyi yorumladığımızda çoğunluğunun “Katılıyorum” şeklinde görüş bildirmesi yönündedir. Çalışmaya katılan Türkçe öğretmenlerimizin görüşleri doğrultusunda programın ölçme ve değerlendirme süreci, farklı öğrenme becerilerini (eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme, vb.) değerlendirmeye olanak sağlamaktadır. Türkçe öğretmenlerimizin çoğunluğu da bu madde için aynı görüş birliğine sahiptir.



BÖLÜM 5

5 TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1 Tartışma

Bu bölümde elde edilen bulgulardan hareketle 2017 Türkçe Dersi Öğretim programının hedefler, içerik, öğrenme-öğretme süreci, ölçme ve değerlendirme boyutları ilgili araştırmalar kısmında yer alan çalışmalar ile birlikte ele alınıp tartışılmıştır.

5.1.1 Türkçe öğretmenlerinin 2017 Türkçe dersi öğretim programının hedefler boyutuna ilişkin görüşlerinin tartışılması

Türkçe öğretmenlerinin en çok katıldıkları görüş “ Programın hedeflerinin eğitim yolu ile gerçekleştirebilir” maddesidir. Türkçe öğretmenlerinin çoğu programda yer alan hedeflerin eğitim yolu ile gerçekleştirilebilir olduğu görüşündedir. Mentеше(2016)’nin yaptığı araştırmada Türkçe öğretmenlerinin Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan öğrenme alanı kazanımlarının önemli olduğu görüşündedir. Ancak Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan öğrenme alanları(okuma, dinleme, konuşma ve yazma) kazanımlarının gerçekleştirilme düzeylerinin yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Avcı(2018)’nin araştırmasında Türkçe Dersi Öğretim Programının kazanımlara ilişkin bulgularından hareketle öğrenme alanlarından okuma ve konuşma kazanımlarının gerçekleştirebilir olduğu, dinleme ve yazma kazanımlarının gerçekleştirilme durumunun daha az olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buradan hareketle diyebiliriz ki bu çalışmadan çıkan sonuç ile daha önce yapılan araştırmaların sonuçları arasında paralellik bulunmamaktadır. Yıldırım- Er(2013)’in yaptığı çalışmada öğretmenlerin çoğunluğu da Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan dinleme/izleme öğrenme alanı amaç ve kazanımların toplumun beklenti ve ihtiyaçları bakımında uygun olduğu sonucuna varılmıştır.

Türkçe öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda çoğunun kararsız kaldığı madde programda yer alan hedeflerin bireyin yaşamış olduğu çevreyi dikkate almadığıdır. Bu konuda öğretmenler tereddüt içerisindedir. Dur (2014)’in yapmış olduğu çalışma sonuçları arasında Türkçe Dersi öğretim Programında bulunan kazanımların öğrenciler tarafından kabullenir olduğu ve öğrencilerin kazanımları günlük hayatla bağdaştırdığı görüşleri vardır. Fakat çalışmaya katılan öğretmenler, Türkçe dersi öğretim

programında yer alan kazanımların toplumun ihtiyaçlarını karşılamada kısmen yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan hedeflerin, bireylerin yaşamış olduğu çevreyi dikkate alamamasının konusunda öğretmenlerin tereddüt yaşamalarının sebebi hedeflerin aktarılması sürecinde derslerde öğretmenlerin sadece dil bilgisi konularına ağırlık vermesi, günlük yaşamla bağdaştırabileceği öğrenme alanlarına vakit ayıramaması olarak gösterilebilir. Dil bilgisi ağırlıklı işlenen derslerde sınav kaygısı yerine öğrenme alanlarına yönelik etkinlik ve çalışmaların uygulanması öğrencileri yaşamış oldukları çevreye yöneltecektir. Susar Kırmızı- Yurdakul(2019)'un yaptığı çalışmada ortaya çıkan sonuçlardan biri de Türkçe Dersi Öğretim Programı hazırlanırken bireyseli kültürel ve çevresel unsurların dikkate alınmamasıdır. Bu da gösteriyor ki çalışmaya katılan Sınıf öğretmenleri Türkçe Dersi Öğretim Programının çevreyi dikkate alınarak hazırlandığı konusunda olumsuz bir görüş içerisindedirler.

Türkçe öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda çoğunun katıldığı maddelerden biri programdaki hedeflerin açık ve net olarak ortaya koyulduğudur. Diren (2010)' in yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin büyük çoğunluğu Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan okuma kazanımlarının açık ve net bir şekilde ifade edildiği konusunda aynı görüşe sahiptir. 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan hedeflerin açık ve net olması, programın iyi bir şekilde anlaşılması ve uygulanması için büyük bir önem taşımaktadır. Yıldırım- Er(2013)'in yaptığı araştırma sonucunda da öğretmenlerin çoğu Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan dinleme/izleme öğrenme alanı amaç ve kazanımlarının açık ve net bir şekilde ifade edildiği görüşü ortaya çıkmıştır.

Türkçe öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda çoğunun katıldığı maddelerden biri programdaki hedeflerin öğrenci genel özelliklerine ve ihtiyaçlarına uygun olduğudur. Bektaş (2009)'ın yaptığı çalışmada öğretmenler 2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan kazanımların öğrencinin hazırbulunuşluk seviyelerine uygun olduğu ve bu seviyenin yeterli bir düzeyde olduğu konusunda "kararsız" kalmışlardır. Bıçak(2018)'in yapmış olduğu çalışmada Türkçe öğretmenlerinin birçoğu Türkçe Dersi öğretim Programının kazanım sayılarının ve niteliklerinin sınıf seviyeleri için uygun olduğu sonucuna varılmıştır. Daha önce yapılan çalışmalarda da yola çıkarsak 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programında öğrenci

seviyeleri dikkate alınmıştır. Yıldırım-Er (2013)'in yapmış olduğu araştırma sonucunda ise öğretmenlerin çoğu Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan dinleme/izleme öğrenme alanı amaç ve kazanımlarının öğrenci seviyelerine uygun olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Araştırmada bunun sebebi olarak da bölgesel farklılıkların göz ardı edilmesinden doğan bir sorun olduğu verilmiştir.

5.1.2 Türkçe öğretmenlerinin 2017 Türkçe dersi öğretim programının içerik boyutuna ilişkin görüşlerinin tartışılması

Türkçe öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda en çok katıldıkları görüş programda yer alan içeriğindeki konuların organize edilmiş bilgi anlamında anlamlı olduğudur. Elvan(2007)'in araştırmasında Türkçe Dersi Öğretim Programın yer alan temaların öğretmenlerinin çoğunun benimsediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca zorunlu temalar ve metin türlerinin dağılımı konusunda öğretmenlerin tereddüt yaşadığı sonucuna da ulaşılmıştır. Elvan(2007)' in yaptığı araştırmada metin türlerinin dağılımı konusunda öğretmenlerin tereddütlü olduğudur. Yapılan araştırma da ise öğretmenler 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programında içerik kısmındaki konuların iyi organize olduğunu düşünmektedir. 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı incelendiğinde konuların sınıflara göre ayarlanmış olduğu, 5.sınıftan 8.sınıfa kadar konuların organize edilmiş ve sınıflara uygun dağılımı yapıldığı görülmüştür.

Türkçe öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda katıldıkları diğer görüşlerden biri de programdaki içeriğin, bireyin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verir bir nitelikte olduğudur. Bıçak(2018)'in araştırmasında Türkçe Dersi Öğretim Programında bulunan temaların yeterli olduğu konusunda öğretmenler görüş belirtmişlerdir. Öğretmenler Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan içerik bölümünde bulunan metin tür ve çeşitliliğinin ise öğrencilerin yaş ve algılama seviyelerine uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İki araştırma karşılaştırıldığında her ikisinde de programda yer alan içeriğin öğrenci düzeylerine uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alver-Sancak(2016)'in yaptığı araştırma sonucunda Türkçe öğretmenleri, öğretmen adayları ve öğretim elamanlarının Türkçe dersi kitaplarında yer alan metinlerin uzunluklarının öğrenci seviyelerine uygun olması gerektiği görüşünde öneride bulunulmuştur.

Türkçe öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda ortaya çıkan sonuçlardan biri de programın içerik boyutundaki bilgilerin öğrenciler tarafından uygulanabilir ve kullanılabilir olduğudur. Mentеше(2016)'nin yapmış olduğu araştırmada Türkçe

öğretmenlerinin Türkçe Dersi öğretim Programındaki içerik bölümünde yer alan temaların yeterli olduğu fakat gerçekleştirilme düzeylerinin yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç için daha önce yapılan araştırmaya bakıldığında sonuçlar farklıdır.

Türkçe öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda ortaya çıkan sonuçlardan biri de programın içerik boyutunda sunulan bilgilerin bilimsel açıdan doğru olduğudur. Şahin(2019)'in yapmış olduğu çalışmasında Türkçe dersi öğretim programı için içerik boyutuyla ilişkin öğretmen görüşleri arasında içerikte bilimsel hata bulunmadığı maddesinde öğretmenlerin tereddütlü olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmada gösteriyor ki 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programındaki içerik boyutunun bilimsel açıdan doğru olduğudur.

Türkçe öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda ortaya çıkan sonuçlardan biri de programın içerik boyutundaki konuların günlük yaşamla ilgili olduğudur. Bektaş(2009)'ın araştırma sonuçları arasında Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan içerik bölümünün öğrencinin yaşadığı çevreye uygun olduğu, günlük hayatla bağlantı kurduğu gösterilebilir. Nitekim 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan temalar, öğrencilerin günlük hayatla bağdaştırabilmesini sağlayabilmektedir.

5.1.3 Türkçe öğretmenlerinin 2017 Türkçe dersi öğretim programının öğretme ve öğrenme süreci boyutuna ilişkin görüşlerinin tartışılması

Türkçe öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programında bulunan öğretme-öğrenme süreci için en yüksek yüzdeye sahip olan madde öğretme-öğrenme sürecinin programın hedefleri ile tutarlı olmasıdır. Program içerisinde döngünün sağlanması buna bağlıdır. Hedefler belirlendikten sonra içerik ve öğretme-öğrenme süreci içerisinde öğrencilere aktarılır ve ölçme-değerlendirme sürecinde ise bu hedeflerin gerçekleşip gerçekleşmediği sonuçlarına bakılır.

Türkçe öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programında bulunan öğretme-öğrenme süreci için en düşük yüzdeye sahip olan madde öğretme-öğrenme sürecinin, farklı öğrenme yollarına sahip olan öğrencileri gözetir niteliktedir. 2017 Türkçe dersi öğretim programı incelendiğinde öğretme-öğrenme süreci içinde farklı öğrenme yollarına sahip öğrenciler için BEP hazırlanması gerektiği ifade edilmiştir.

Türkçe öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programında bulunan öğretme-öğrenme süreci için ortaya çıkan sonuçlardan biri de programda yer alan öğretme-öğrenme süreci öğrencilerin düzeylerine, ilgi ve ihtiyaçlarına uygun bir şekilde düzenlendiğidir. Dur (2014)'un araştırmasında Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan öğretme-öğrenme süreci boyutundaki etkinliklerin öğrencilerin düzeylerine, ilgi ve ihtiyaçlarına göre bir nitelik taşıdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Türkçe öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programında bulunan öğretme-öğrenme süreci için ortaya çıkan sonuçlardan biri de öğretme-öğrenme süreci, programın içerik boyutunun öğrenilmesi ve öğretilmesi için uygun bir şekilde düzenlendiğidir. Menteşe(2016)'nin yaptığı çalışmada Türkçe Dersi Öğretim Programında bulunan öğretme-öğrenme süreci için öğrenme alanlarına uygun olarak öğretim yöntem ve teknikleri öğretmenler tarafından önemli bulunmuştur. Ancak bu öğrenme alanlarına ilişkin öğretim yöntem ve tekniklerin derste gerçekleştirilmesinin pek de yeterli olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Türkçe öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programında bulunan öğretme-öğrenme süreci için ortaya çıkan sonuçlardan biri de öğretme-öğrenme süreci, programın hedeflerini gerçekleştirebilmeye dönük olduğudur. Elvan (2007)'in yaptığı araştırma sonucunda öğretmenlerin öğretme-öğrenme süreci için olumlu bir bakış açısına sahip oldukları görülmüştür. Öğretme- öğrenme sürecinin, programın hedeflerini gerçekleştirilmeye dönük olduğu, programdaki öğretme-öğrenme sürecinin öğrenciler üzerindeki etkisinin de olumlu sonuçlandığı gözlenmiştir.

Türkçe öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programında bulunan öğretme-öğrenme süreci için ortaya çıkan sonuçlardan biri de programın öğretme-öğrenme süreci boyutu, öğrencilerin etkili öğrenmeler kazanabilmeleri için uygun bir şekilde düzenlendiğidir. Avcı(2018)'nin araştırmasında Türkçe Dersi Öğretim programında yer alan öğretme-öğrenme sürecinin yetersiz olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yetersiz görmelerinin sebeplerinden biri de eğitim sisteminde önemli bir payın puana verilmesi ve öğrencilerin seviyelerinden dolayı bulunan eksiklerinin olmasıdır.

5.1.4 Türkçe öğretmenlerinin 2017 Türkçe dersi öğretim programının ölçme ve değerlendirme süreci boyutuna ilişkin görüşlerinin tartışılması

Türkçe öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programında bulunan ölçme ve değerlendirme süreci için en yüksek yüzdeye sahip olan madde programın ölçme ve değerlendirme boyutunun hedefleri gerçekleştirip gerçekleştirmediğini saptamaya hizmet etmesidir. Ölçme ve değerlendirme sürecinin en önemli maddesidir. Çünkü programdaki hedeflerin ne derecede gerçekleştirilip gerçekleştirilmediği sonucu ortaya çıkar. Çıkan sonuçlardan sonra gerekli dönütler sağlanarak programın işlenebilirliği artırılır.

2017 Türkçe Dersi Öğretim Programında bulunan ölçme ve değerlendirme süreci için en çok katıldıkları görüşlerden biri olan madde programın ölçme ve değerlendirme boyutunun öğrencilerin yalnızca bilişsel öğrenmeleri değil, aynı zamanda duyuşsal ve psiko-motor öğrenmelerin belirlenmesine de yol gösterdiği'dir. Bıçak(2018) 'ın yapmış olduğu araştırmada Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan ölçme ve değerlendirme boyutu için öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde; ölçme ve değerlendirmeye sadece sınav gözüyle bakıldığı ve belirli ölçme ve değerlendirme araçlarının dışına çıkılmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Yapılan araştırma ile karşılaştırıldığında bir benzerlik bulunamamıştır. Bıçak(2018)'ın araştırmasında öğretmenlerin geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanmalarının etkisi olduğu görülmüştür.

2017 Türkçe Dersi Öğretim Programında bulunan ölçme ve değerlendirme süreci için en çok katıldıkları görüşlerden biri olan madde programın ölçme ve değerlendirme boyutunun öğrenci öğrenmelerindeki eksik ve yanlış öğrenmeler ile güçlükleri belirlemeye yardımcı olduğudur. Dur (2014) 'un araştırmasında öğretmen Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan ölçme ve değerlendirme boyutunun öğrencilerinin eksiklerini kısmen belirlediği sonuçlarına ulaşmıştır. Türkçe Dersi Öğretim Programında bulunan ölçme ve değerlendirme boyutunun öğrenmelerin etkili bir biçimde kısmen olarak sağladığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğretmenler için ayrı bir yük oluşturduğu, sınıfların kalabalık olması ve öğretmenlerin geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarına başvurması nedenleri arasında gösterilebilir.

2017 Türkçe Dersi Öğretim Programında bulunan ölçme ve değerlendirme süreci için en çok katıldıkları görüşlerden biri olan madde programın ölçme ve

değerlendirme boyutunun, öğrencilere ve ortama göre değişebilecek alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımları sağlamaktadır. Epçaçan- Erzen(2008)'in araştırmasında ölçme ve değerlendirme sürecinde öğretmenlerin zorluklar yaşadığı tespit edilmiştir. Ölçme ve değerlendirme boyutunda hedeflerin ölçülmesi için kullanılan standart ölçme ve değerlendirme araçlarının pek de güvenilir olmadığı ve doğru sonuçlar veremeyeceği sonuçlarına ulaşılmıştır. İki araştırmaya baktığımızda bir paralellik bulunmamaktadır. Bunun nedeni olarak Epçaçan- Erzen (2008)'in daha önceki yıllarda yaptığı araştırma ile günümüz şartlarında değişen programın değişen özellikler olabilir.

Elvan(2007)'in araştırmasında Türkçe Dersi öğretim Programındaki vizyon, kazanımlar, içerik, temalar ve etkinlikler bölümü öğretmenler tarafından kabul görüp benimsenmesine rağmen ölçme ve değerlendirme boyutları için aynı sonuçlar ortaya çıkmamıştır. Ölçme ve değerlendirme boyutu öğretmenler tarafında benimsenmemiştir. Buna sebep olarak ölçme ve değerlendirme için yeterli zamanının olmaması ayrıca ölçme ve değerlendirme araçları için çoğaltma işlemini öğretmenler tarafından yapılması gibi olumsuz sonuçlar gösterilebilir.

5.2 Sonuçlar

Bu bölümde elde edilen tartışmalardan hareketle 2017 Türkçe Dersi Öğretim programının hedefler, içerik, öğrenme-öğretme süreci, ölçme ve değerlendirme boyutları ile ilgili sonuçlarına yer verilmiştir.

5.2.1 Türkçe öğretmenlerinin 2017 Türkçe dersi öğretim programının hedefler boyutuna ilişkin görüşlerinin sonuçları

2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı hedefleri incelendiğinde ortaya çıkan sonuç; Türkçe öğretmenlerinin çoğu bu programın hedefleri ile ilgili olumlu görüş belirtmişlerdir. 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan hedeflerin, ülkenin başar eğitim seviyesi ve toplumsal yapısı ile uyumlu olduğu, eğitim yolu gerçekleştirilebildiği, açık ve net olduğu, birbirinin önkoşulu ve birbirlerini tamamlayacak bir şekilde düzenlendiği, öğretmenin değil, öğrencinin neleri yapması gerektiği, içerik boyutu ile tutarlı olduğu ve kaynaşık olduğu, öğrencilerin genel özelliklerine ve ihtiyaçlarına uygun olduğu, yalnızca ürüne değil, aynı zamanda sürece de önem verdiği, eğitim durumlarına ve ölçme- değerlendirme boyutlarına yol gösterici nitelikte olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Türkçe öğretmenleri 2017 Türkçe Dersi

Öğretim Programının değerlendirilmesi sonucunda hedef boyutu yeterli bulmuşlardır. Sadece hedeflerin bireyin yaşamış olduğu çevreyi dikkate alıp almadığı konusunda kararsız bir sonucu ulaşılmıştır.

5.2.2 Türkçe öğretmenlerinin 2017 Türkçe dersi öğretim programının içerik boyutuna ilişkin görüşlerinin sonuçları

2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı içerik bölümü incelendiğinde ortaya çıkan sonuç; Türkçe öğretmenlerinin çoğu bu programın hedefleri ile ilgili olumlu görüş belirtmişlerdir. 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan içeriğin, bireylerin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verir nitelikte olduğu, içerik boyutundaki bilgilerin öğrenciler tarafından uygulanabilir ve kullanılabilir olduğu, konuların organize edilmiş bilgi anlamında olduğu, konuların kullanılabilirliğe sahip olduğu, öğrencilerin önceki öğrenmelerle kaynaşıklık sağladığı, sunulan bilgilerin bilimsel açıdan doğru olduğu, sosyal gerçeklerle tutarlı ve toplumsal ihtiyaçları karşıladığı, iyi organize edilmiş sistematik bir yapı sunduğu, hedef boyutuyla tutarlı ve kaynaşık olduğu, konuların günlük yaşamla ilgili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Türkçe öğretmenleri 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programının değerlendirilmesi sonucunda içerik boyutunu yeterli bulmuşlardır.

5.2.3 Türkçe öğretmenlerinin 2017 Türkçe dersi öğretim programının öğrenme-öğretme süreci boyutuna ilişkin görüşlerinin sonuçları

2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı hedefleri incelendiğinde ortaya çıkan sonuç; Türkçe öğretmenlerinin çoğu bu programın hedefleri ile ilgili olumlu görüş belirtmişlerdir. 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan öğrenme-öğretme sürecinin; öğrencilerin düzeylerine, ilgi ve ihtiyaçlarına uyum olduğu, programın hedeflerinin gerçekleştirilmesinde ekonomiklik sağladığı, programın içerik boyutunun öğrenilmesi ve öğretilmesi için uygun bir şekilde düzenlendiği, birden çok hedefi gerçekleştirebilir olduğu, programın hedefleri ile tutarlı olduğu, kolay uygulanabilir bir nitelikte taşıdığı, programın hedeflerini gerçekleştirebilmeye dönük olduğu, farklı öğrenme yollarına sahip öğrencileri gözetir nitelikte olduğu, öğrencilerin etkili öğrenmeler kazanabilmeleri için uygun bir şekilde düzenlendiği, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verir nitelikte olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Türkçe öğretmenleri 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programının değerlendirilmesi sonucunda öğrenme-öğretme süreci boyutunu yeterli bulmuşlardır.

5.2.4 Türkçe öğretmenlerinin 2017 Türkçe dersi öğretim programının ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin görüşlerinin sonuçları

2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı ölçme ve değerlendirme süreci incelendiğinde ortaya çıkan sonuç; Türkçe öğretmenlerinin çoğu bu programın ölçme ve değerlendirme süreci ile ilgili olumlu görüş belirtmişlerdir. 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan ölçme- değerlendirme sürecinin öğrencilerin yalnızca bilişsel öğrenmelerini değil, aynı zamanda duyuşsal ve psiko-motor öğrenmelerin belirlenmesine yol gösterdiği, hedeflerin gerçekleştirip gerçekleştirilmediğini saptamaya hizmet ettiği, öğrenci öğrenmelerindeki eksik ve yanlış öğrenmeler ile güçlükleri belirlemeye yardımcı olduğu, öğrencilere ve ortama göre değişebilecek alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımları sunduğu, farklı öğrenme becerilerini(eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme vb.) değerlendirmeye olanak sağladığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Türkçe öğretmenleri 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programının değerlendirilmesi sonucunda ölçme ve değerlendirme boyutunu yeterli bulmuşlardır.

5.3 Öneriler

Bu bölümde 2017 Türkçe Dersi Öğretim programının hedefler, içerik, öğrenme-öğretme süreci, ölçme ve değerlendirme boyutlarının öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesinden ortaya çıkan sonuçlara dayanılarak önerilerde bulunulmuştur.

Araştırmaya yönelik öneriler;

1. 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programının hedef boyutu öğretmenler görüşlerine göre değerlendirildiğinde çıkan sonuçlardan biri de programda yer alan hedeflerin bireyin yaşamış olduğu çevreyi dikkate almadığıdır. Bunun mümkün olabilmesi için Türkçe dersinin sadece Dil Bilgisinden ibaret olmadığı, öğrenme alanlarına yönelik çalışmaların arttırılması gerektiğidir. Bunun için öğretmenlere seminer düzenlenebilir.
2. 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programının içerik boyutu öğretmen görüşlerine göre değerlendirildiğinde çıkan sonuç öğretmenlerin olumlu görüşe sahip olmalarıdır. İçerik boyutu öğretmenler tarafından yeterli bulunmuştur, bu haliyle farklı araştırmalarda kullanılabilir.

3. 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programının öğretme-öğrenme süreci boyutu öğretmenler görüşlerine göre değerlendirildiğinde çıkan sonuç öğretmenlerin olumlu görüşe sahip olmalarıdır. Öğrenme-öğretme süreci boyutu öğretmenler tarafından yeterli bulunmuştur, bu haliyle farklı araştırmalarda kullanılabilir.
4. 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programının ölçme ve değerlendirme boyutu öğretmenler görüşlerine göre değerlendirildiğinde çıkan sonuç öğretmenlerin olumlu görüşe sahip olmalarıdır. Ölçme ve değerlendirme boyutu öğretmenler tarafından yeterli bulunmuştur. Bu haliyle farklı araştırmalarda kullanılabilir.

Uygulayıcılar yönelik öneriler;

5. Bu araştırma Konya ilinin Selçuklu ilçesinde görev yapan Türkçe öğretmenlerine yapılmıştır. Araştırma daha da genişletilip farklı illerde yapılırsa sağlıklı bilgilere ulaşılabilir.
6. Türkçe dersi öğretim programı ile ilgili farklı çalışmalar yapıp programda yer almayan (konuşma, dinleme, yazma ve okuma) alanlara yönelik etkinlik temelli çalışmalar yapılabilir.
7. 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı içerisinde yer alan “Değerler Eğitimi” ile ilgili bir çalışma eklenip bu araştırma daha da genişletilebilir.
8. 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programını öğretmenler görüşleri doğrultusunda değerlendirilmiştir, bu çalışmaya hem öğrenci hem de veliler katılabilir.
9. 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programının daha sağlıklı değerlendirilmesi için öğretmenlerle görüşme tekniği kullanılarak güvenilir bilgilere ulaşılabilir.

KAYNAKÇA

Alver, M. ve Sancak, Ş. (2016). 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı Hakkında Öğretmen/Öğretmen Adayı Ve Öğretim Elemanı Görüşleri, *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(14), 31-60.

Arı, G. (2016). Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı Sözlü İletişim Öğrenme Alanındaki Kazanımlara Eleştirel Bir Bakış, *Sakarya University Journal of Education*, 6(2), 235-253.

Arı, G. (2017). Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki (ortaokul) okuma kazanımlarının değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(4), 685-703.

Arıcı, A. F. ve Ulaş, H. A. (2009). Türkçe Öğretim Programı Üzerine Bir Değerlendirme: Öğretmenler ile Mülakatlar, *Ekev Akademi Dergisi*, 13(41), 263-271.

Aslan, C. (2017). *Örnek Eğitim Durumlarıyla Türkçe- Türk Dili Ve Edebiyatı Öğretimi*(1.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Atılğan, H., Kan, A. ve Aydın, B. (2017). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (10.Baskı).Ankara: Anı Yayıncılık.

Atik, S. ve Necdet, A. (2017). 2009 ve 2015 Türkçe Öğretim Programlarının Eğitim Programı Ögeleri Açısından Değerlendirilmesi, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3),586-607.

Avcı, İ. N. (2018). *Türkçe Öğretim Programı (2018) Bağlamında 5. Sınıf Türkçe Dersi Öğretimine İlişkin Öğretmen Ve Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

Ayrancı, B. B. ve Mutlu, H. H. (2017). 2006, 2015 VE 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırılması, *International Journal Of Language Academy*, 5(7),119-130.

Baş, G. (2016). Eğitim Programlarını değerlendirme ölçeği: güvenilirlik ve geçerlilik çalışması, *Turkish journal of educational studies*, 3(1): 53-80.

Baştuğ, M. ve Demirgüneş, S. (2020). Türkçe Öğretimi Ders İşleme Süreci. F. Susar Kırmızı(Ed.), *İlk ve Ortaokullarda Türkçe Öğretimi*, (2. Baskı) içinde (s.1). Ankara: Anı Yayıncılık.

Bayburtlu, Y. S. (2015). 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı Ve 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi, *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(15), 137-158.

Bektaş, D. (2009). *İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nın Ve Uygulamalarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Ordu İli Örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.

Bıçak, N. ve Alver, M. (2018). 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Dergisi*, 7(4), 2480-2501.

Çelenk, S. (2016). Eğitim Programı Tasarlama ve Geliştirme Süreci. S., Çelenk (Ed.), Öğretim ilke ve Yöntemleri (1.Baskı) içinde (s.5-6). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Çelikköz, N. (2004). Yeni Program Geliştirme Anlayışına Dayalı Olarak Geliştirilen Bir Program Tasarımının Öğrenci Başarısına Etkisi, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 99-113.

Çoşkun, İ. (2018). Dil Öğretimi. M., Yılmaz (Ed.), Yeni Gelişmeler Işığında Türkçe Öğretimi. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Demeuse, M. ve Strauven, C. (2016). *Politik Kararlardan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Y., Budak (Çev). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Demirel, Ö. ve Erden, E. (2002). Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı, *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 81-87.

Demirel, Ö. (2005). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Öğretme Sanatı* (8.Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Demirel, Ö. ve Şahinel M. (2006). *Türkçe Öğretimi* (7.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde Program Geliştirme Kurumdan Uygulamaya* (24.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Dilidüzgün, Ş. (2017). *Metin Dilbilim ve Türkçe Öğretimi* (1.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Diren, E. (2010). *Türkçe Öğretim Programı 8.Sınıf Okuma Alanı Kazanımlarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Dirik, M. Z. (2014). *Eğitim Programları ve Öğretim-Öğretim İlke ve Yöntemleri* (1.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Duman, A. (2013). Türkçenin Öğretimi Tarihine Bir Bakış-Tarihi Süreçler İçerisinde Türkçe Öğretim Programları.A., Güzel ve H., Karay (Ed.), *Türkçe Öğretimi El Kitabı*, (3 Baskı) içinde (s.71). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Dur, Y. (2014). *İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin, Öğrencilerinin ve Velilerinin Türkçe Programı Ve Program'ın Uygulanmasıyla İlgili Görüşleri İle Program'ın Uygulanması Sırasında Karşılaştıkları Sorunlar*, Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçma Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

Epçaçan, C. ve Erzen, M. (2008). İlköğretim Türkçe Dersi öğretim Programının Değerlendirilmesi, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(4), 183-202.

Elvan, Z. (2007). *Türkçe (1-5. Sınıflar) Ders Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Erdoğan, M., Kayır, Ç. G., Kaplan, H., Ünal Aşık, Ü. Ö .ve Akbunar, Ş. (2014). 2005 Yılı Ve Sonrasında Geliştirilen Öğretim Programları İle İlgili Öğretmen Görüşleri; 2005-2011 Yılları Arasında Yapılan Araştırmaların İçerik Analizi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(1), 171-196.

Girgin, Y. (2011). Cumhuriyet Dönemi (1929-1930, 1949,1981) Ortaokul Türkçe Öğretimi Programlarının İçerik, Genel Ve Özel Amaçlarıyla Karşılaştırmalı Gelişim Düzeyi, *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*,2 (1), 11-26.

Göçer, A. (2019). *Türkçe Öğrenme Ve Öğretim Yaklaşımları* (4.baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Gültekin, M. (2017). Program Geliştirmeye İlişkin Temel Kavramlar.B., Oral ve T., Yazar (Ed.), Eğitimde Program Geliştirme ve Değerlendirme (1. Baskı) içinde (s. 6-34). Ankara: Pegem Akademi.

Gün, M. (2012). İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersi Okuma Etkinliklerinde Karşılaşılan Sorunlar, *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(4), 1962-1977.

Güneş, F. (2016). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller* (4.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Güneş, F. (2014). Tanımlar ve Kavramlar. F., Güneş (Ed.), Öğretim İlke ve Yöntemleri (2. Baskı) içinde (s.4). Ankara: Pegem Akademi.

İşeri, K. ve Baştuğ , M. (2016). Yeni Türkçe Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi, *International Journal Of Language Academy*, 4(4), 17-35.

Karaboğa, A. (2009). *Yeni Türkçe Öğretim Programına Göre Hazırlanan 6.ve 7. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Niteliği*, Yüksek Lisans tezi, Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.

Karakaya, İ. (2014). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. A., Tanrıöven (Ed.), Bilimsel Araştırma Yöntemleri (3. Baskı) içinde (s. 59). Ankara: Anı yayıncılık.

Koçyiğit, A. ve Aykaç, N. (2019). İlkokul Türkçe Öğretim Programının Eğitim Programı Ögeleri Açısından Değerlendirilmesi (1923-2017), *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(44), 251-279.

Konuk, S. (2018). 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programında Yer Alan Alışılmamış Metin Türlerini Tanıyalım, *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 7(4), 428-452.

Menteşe, H. (2014). *Türkçe Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi(Aydın İli Örneği)*.Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Menteşe, H. ve Gündoğdu K. (2016). Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi, *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(3), 1723-1752.

Milli Eğitim Bakanlığı (2006). *Türkçe Dersi öğretim Programı (6-8.sınıflar)*,Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı (2009). *Türkçe Dersi öğretim Programı (6-8.sınıflar)*,Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-8.sınıflar)*, Ankara.

Mutluer, C. (2013). Sosyal Bilgiler Programlarında Yer Alan Beceriler Hakkında Sosyal Bilgiler Öğretmen Görüşleri(İzmir Menemen Örneği), *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(8), 355-362.

Öz, F. (2011). *Uygulamalı Türkçe öğretimi.*(4.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Özbey, N. (2011). *İlköğretim Bilgisayar Dersi(1-8.sınıflar) Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi(Kars İli Örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.

Özbay, M. ve Melanlıoğlu, D. (2012). Türkçe Öğretim Programlarının Dinleme Becerisi Bakımından Değerlendirilmesi, *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*,7(1), 87-97.

Sağır, M. ve Atalay D., T. (2016). *Yeni programa uygun etkinliklerle dil bilgisi öğretimi*(1.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim Öğrenme Ve Öğretim Kurumdan Uygulamaya* (25.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Sönmez, V. (2015). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı* (18.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Sever, S. (2015). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme* (6.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Sönmez, V. ve Alacapınar G., F. (2015). *Örnekleriyle Eğitimde Program Değerlendirme* (1.Baskı).Ankara: Anı Yayıncılık.

Sönmez, H. (2019). Öğretmen Adaylarının Türkçe Dersi Öğretim Programındaki Kazanım İçeriklerini Belirleme Yeterliklerinin İncelenmesi, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 18-31.

Susar K., F. ve Yurdakul, H. İ. (2019). Sınıf Öğretmenlerinin 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programına İlişkin Görüşleri, *Eğitim Kuram Ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 64-76.

Şahin, D. ve Bayramoğlu, C. D. (2016). 2015 Türkçe Öğretim Programının Metin Tür Ve Tema Seçimi Bakımından Değerlendirilmesi, *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(3), 2095-2130.

Şahin, E. (2019). *2017 İlköğretim Türkçe Öğretim Programına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri (Erzurum İli Örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Bayburt Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bayburt.

Şimşek, N. (2004). *Yapılandırmacı Öğrenme Ve Öğretime Eleştirel Bir Yaklaşım, Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 3(5): 115-139.

TDK (2011). *Türkçe Sözlük*, 11.Baskı, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Taşpınar, M. (2017). *Kuramdan Uygulamaya Öğretim İlke ve Yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Temizkan, M. ve Atasoy, A. (2014). Cumhuriyet Dönemi Türkçe Eğitimi Ve Öğretimi Programlarında Yazma Becerisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(2), 42-71.

Temizkan, M. (2012). Metin Temelli Dil Bilgisi Öğretimi ve Uygulamaları. M., Özbay (Ed.), *Türkçe Eğitimi Açısından Dil Bilgisi Öğretimi* (2. Baskı) içinde (s. 129). Ankara : Pegem Akademi Yayıncılık.

Tosunoğlu, M., Tosunoğlu, N. ve Arslan F. (2008). 2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'na Göre Yapılan İlk Okuma Yazma Öğretiminin Okuma Becerisi Açısından Değerlendirilmesi, *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 117-133.

Uçgun, D. (2013). Türkçe Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi. A. Güzel ve H. Karay (Ed.), *Türkçe Öğretimi El Kitabı* (3. Baskı) içinde (s. 103). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Uşun, S. (2016). *Eğitimde Program Değerlendirme Süreçler Yaklaşımlar ve Modeller* (2.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Yakar, A. (2016). Geleceğin Eğitimi Üzerine Program Ve Tasarım Modeli Önerileri: “Yaşamsal Eğitim Programları” Ve “Yaşamsal Öğretim Programları”, *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 1-15.

Yelken Y., T. ve Konakman Y., G. (2017). Program Geliştirmede Hedefler. B., Oral ve T., Yazar (Ed.), *Eğitimde Program Geliştirme ve Değerlendirme* (1. Baskı) içinde (s. 296). Ankara: Pegem Akademi.

Yıldırım, F. ve Er, O. (2013). Türkçe Dersi Öğretim Programı Dinleme / İzleme Alanı Amaç Ve Kazanımlar Boyutunun Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(2), 231-250.

Yıldız, C., Okur, A., Arı, G. ve Yılmaz, Y. (2013). *Türkçe Öğretimi* (4.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

EKLER

EK-1: ARAŞTIRMA İZİNİ



T.C.
KONYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 83688308-605.99-E.8197512
Konu : Araştırma İzni (Ezgi ÇOBAN)

24.04.2019

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 19/04/2019 tarihli ve 48178250-300-E.6589 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Ezgi ÇOBAN'ın "2017 Türkçe Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi" konulu araştırmasını uygulama talebi incelenmiştir.

Araştırmanın, Selçuklu ilçesinde bulunan ekli listede adı yazılı ortaokul ve imam hatip ortaokullarında görevli Türkçe öğretmenlerine eğitim öğretimi aksatmamak kaydıyla uygulanmasında sakınca görülmemektedir. Müdürlüğümüze bağlı eğitim kurumlarındaki çalışmaların 2018-2019 eğitim öğretim yılı içerisinde tamamlanması zorunludur. Araştırma kapsamında yürütülecek çalışmaların 2018-2019 eğitim öğretim yılında tamamlanmaması durumunda Müdürlüğümüzden tekrar izin alınması gerekmektedir.

Araştırmada Müdürlüğümüz tarafından onaylanarak gönderilen veri toplama araçları kullanılacak olup, araştırma sonucunun CD ortamında iki nüsha olarak Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve adı geçene tebliğini arz ederim.

Seyit Ali BÜYÜK
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:
1-Anket Formu (5 Sayfa)
2-Okul Listesi (2 Sayfa)

Güvenli Elektronik İmza ile
Aslı ile Aynıdır.
25 Nisan 2019

Akçeşme Mah.Garaj Cad. No: 4 Karatay/KONYA
Elektronik Ağ: <http://konya.meb.gov.tr>
e-posta: istatistik42@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için : Abdurrahman KAYNAK - Şef
Ali Naci İŞİK VHKİ
Tel: (0 332) 353 30 50 - Faks : (0 332) 351 59 40

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden b52a-6c15-359b-9c4e-24a0 kodu ile teyit edilebilir.

EK- 2: ANKET

2017 TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PRGORAMININ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ ANKETİ

AÇIKLAMA

Bu anket, 2018-2019 öğretim yılından itibaren uygulanmakta olan Türkçe Dersi Öğretim Programının değerlendirilmesi amacıyla hazırlanmıştır. Bu çalışma, 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programının hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve ölçme ve değerlendirme öğelerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesine yöneliktir. Araştırma verileri sadece bilimsel veri olarak kullanılacaktır. Başka bir amaca yönelik kullanılmayacaktır. O yüzden isim ve soy isim yazmanıza gerek yoktur.

Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

EZGİ ÇOBAN

Necmettin Erbakan Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Yüksek Lisans Öğrencisi

BÖLÜM 1

Bu bölümde kişisel bilgiler ile ilgili sorular yer almaktadır. Size uygun olan seçeneğin önündeki parantezin içine "X" işareti koyunuz.

1. Cinsiyetiniz

() Kadın () Erkek

2. Hizmet yılınız

() 1-5 yıl

() 6-10 yıl

() 11-15 yıl

() 16-20 yıl

3. Mezun olduğunuz okul

() Yüksekokul/Enstitü

() Lisans

() Yüksek lisans

() Doktora

4.2017 Türkçe Dersi Öğretim Programını incelediniz mi?

() Evet

() hayır



2017 TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ HEDEF ÖGESİNE YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ	KESİNLİKLE KATILYORUM	KATILYORUM	KARARSIZIM	KATILMIYORUM	KESİNLİKLE KATILMIYORUM
1.Programda hedefler, ülkenin başar eğitim felsefesi ve toplumsal yapısı ile uyumludur.					
2.Programda hedefler, eğitim yolu ile gerçekleştirilebilir niteliktedir.					
3.Programda hedefler, açık ve net olarak ortaya konulmuştur.					
4.Programda hedefler birbirinin önkoşulu ve birbirlerini tamamlayacak bir şekilde düzenlenmiştir.					
5.Programda hedefler, bireyin yaşamış olduğu çevreyi dikkate almaktadır.					
6.Programda hedefler, öğretmenin değil, öğrencinin neleri yapması gerektiğini belirtmektedir.					
7.Hedefler, programın içerik boyutu ile tutarlı ve kaynaşıktır.					
8.Programda hedefler, öğrencilerin genel özelliklerine ve ihtiyaçlarına uygundur.					
9. Programda hedefler yalnızca ürüne değil, aynı zamanda sürece de önem vermektedir.					
10.Programda hedefler, eğitim durumlarını ve ölçme-değerlendirme boyutlarına yol gösterici niteliktedir.					



2017 TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ İÇERİK ÖGESİNE YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ	KESİNLİKLE KATILYORUM	KATILYORUM	KARARSIZIM	KATILMIYORUM	KESİNLİKLE KATILMIYORUM
1. Programın içeriği, bireylerin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verir niteliktedir.					
2. Programın içerik boyutundaki bilgileri öğrenciler uygulayabilir ve kullanabilirler.					
3. Programın içeriğindeki konular organize edilmiş bilgi anlamında anlamlıdır.					
4. Programın içerik boyutundaki konular kullanışlılığa sahiptir.					
5. Programın içerik boyutu, öğrencilerin önceki öğrenmeleriyle kaynaşıklık sağlamaktadır.					
6. Programın içerik boyutunda sunulan bilgiler bilimsel açıdan doğrudur.					
7. Programın içeriği, sosyal gerçeklerle tutarlı ve toplumsal ihtiyaçları karşılamaktadır.					
8. Programın içerik boyutu iyi organize edilmiş sistematik bir yapı sunmaktadır.					
9. Programın içeriği, hedef boyutuyla tutarlı ve kaynaşıktır.					
10. Programın içerik boyutundaki konular günlük yaşamla ilgilidir.					

Acun

2017 TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜRECİ ÖGESİNE YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ	KESİNLİKLE KATILYORUM	KATILYORUM	KARARSIZIM	KATILMIYORUM	KESİNLİKLE KATILMIYORUM
1.Programın öğretme- öğrenme süreci boyutu, öğrencilerin düzeylerine ve ilgi ve ihtiyaçlarına uygun bir şekilde düzenlenmiştir.					
2.Öğrenme-öğretme süreci, programın hedeflerinin gerçekleştirilebilmesinde ekonomiklik sağlamaktadır.					
3.Öğrenme-öğretme süreci, programın içerik boyutunun öğrenilmesi ve öğretilmesi için uygun bir şekilde düzenlenmiştir.					
4. Programın öğrenme-öğretme süreci boyutu, birden çok hedefi gerçekleştirebilir niteliğe sahiptir.					
5.Öğrenme-öğretme süreci, programın hedefleri ile tutarlıdır.					
6.Programın öğrenme-öğretme süreci boyutu, kolay uygulanabilir bir nitelik taşımaktadır.					
7.Öğrenme-öğretme süreci, programın hedeflerini gerçekleştirebilmeye dönüktür.					
8.Programın öğrenme-öğretme süreci, farklı öğrenme yollarına sahip olan öğrencileri gözetir niteliktedir.					
9.Programın öğrenme-öğretme süreci boyutu, öğrencilerin etkili öğrenmeler kazanabilmeleri için uygun bir şekilde düzenlenmiştir.					
10.Programın öğrenme-öğretme süreci boyutu, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verir niteliktedir.					

Amur

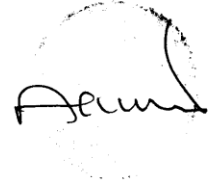
2017 TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME SÜRECİ ÖGESİNE YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ	KESİNLİKLE KATILYORUM	KATILYORUM	KARARSIZIM	KATILMIYORUM	KESİNLİKLE KATILMIYORUM
1.Programın ölçme ve değerlendirme boyutu, öğrencilerin yalnızca bilişsel öğrenmelerini değil, aynı zamanda duyuşsal ve psiko-motor öğrenmelerinin belirlenmesine de yol göstermektedir.					
2.Programın ölçme-değerlendirme boyutu, hedeflerin gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğini saptamaya hizmet etmektedir.					
3.Programın ölçme-değerlendirme boyutu, öğrenci öğrenmelerindeki eksik ve yanlış öğrenmeler ile güçlükleri belirlemeye yardımcı olmaktadır.					
4. Programın ölçme-değerlendirme boyutu, öğrencilere ve ortama göre değişebilecek alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımları sunmaktadır.					
5.Programın ölçme-değerlendirme boyutu, farklı öğrenme becerilerini (eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme, vb.) değerlendirmeye olanak sağlamaktadır.					

Kaynak: Uyarlanmıştır: Baş, G.(2016). *Eğitim programlarını Değerlendirme Ölçeği: Güvenirlilik ve Geçerlilik Çalışması*, Turkish Journal of Educational Studies, 3(1):53-80.

EK- 3: OKULLARIN LİSTESİ

ÇALIŞMA EVRENİNİ OLUŞTURAN ÖĞETMENLERİN GÖREV YAPTIĞI ORTAOKULLAR- KONYA İLİ /SELÇUKLU İLÇESİ

- 1.MEHMET NURİ KÜÇÜKKÖYLÜ İMAMHATİP ORTAOKULU
- 2.SELÇUKLU SANCAK ORTAOKULU
- 3.CUMHURİYET MAHALLESİ AHMET HAŞHAŞ ORTAOKULU
- 4.ERENKÖY ZEKİ ALTINDAĞ ORTAOKULU
- 5.İMKB ORTAOKLU
- 6.İSMAİL HAKKI TONGUÇ ORTAOKULU
- 7.MAREŞAL MUSTAFA KEMAL ORTAOKULU
- 8.MUSTAFA BÜLBÜL ORTAOKULU
9. ŞEHİT MUSTAFA ÇUHADAR ORTAOKULU
- 10.REBİİ KARATEKİN İMAMHATİP ORTAOKULU
11. TALHA BAYRAKÇI İMAMHATİP ORTAOKULU
- 12.BÜYÜKBAYRAM ORTAOKULU
- 13.HOCACİHAN ORTAOKULU
- 14.HOCACİHAN İMAMHATİP ORTAOKULU
- 15.KAZİM ÖZENÇ SEÇEN ORTAOKULU
- 16.REBİİ KARATEKİN ORTAOKULU
- 17.VALİ İHSAN DEDE İMAMHATİP ORTAOKULU
18. ŞEHİT MUSTAFA ÇUHADAR İMAMHATİP ORTAOKULU
19. AHMET KARACIĞAN ORTAOKULU
- 20.ADNAN HADİYE SÜRMEGÖZ ORTAOKULU
21. MEHMET AKDOĞAN ORTAOKULU
- 22.ŞEHİT ABDULLAH TAYYİP OLÇOK İMAMHATİP ORTAOKULU
- 23.PROF.DR.MAHMUD ESAD COŞKUN İMAMHATİP ORTAOKULU
24. NECİP FAZİL KISAKÜREK ORTAOKULU
- 25.ALİYA İZZATBEGOVİÇ İMAMHATİP ORTAOKULU
26. SELÇUKLU BELEDİYESİ ORTAOKULU
27. HOCA AHMET YESEVİ ORTAOKULU
28. 100. YIL MAHALLESİ AHMET HAŞHAŞ ORTAOKULU
29. 100. YIL MAHALLESİ AHMET HAŞHAŞ İMAMHATİP ORTAOKULU
30. ŞERİFE AKKANAT ORTAOKULU
- 31.ŞERİFE AKKANAT İMAMHATİP ORTAOKULU
32. SÜLEYMAN ÇELEBİ ORTAOKULU



33. KAŞGARLI MAHMUT ORTAOKULU
34. AHMET HAZIM ULUŞAHİN İMAMHATİP ORTAOKULU
35. NENE HATUN İMAMHATİP ORTAOKULU

Acun

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Ezgi ÇOBAN
Doğum Yeri ve Tarihi : Kulu/ 30.08.1994
Medeni Durumu : Bekar
e-posta : ezgicbn94@gmail.com

Eğitim Bilgileri

İlkokul : Karacadağ İlkoulu, Kulu, Konya, 2005.
Ortaokul : Karacadağ Ortaokulu, Kulu, Konya,2008.
Lise : Kulu Lisesi, Türkçe Matematik, Kulu, Konya, 2012.
Lisans : Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşgolu Eğitim Fakültesi,
Türkçe Eğitimi Bölümü, Meram, Konya, 2017.
Yüksek Lisans :
Doktora :

İş Deneyimi

1. Milli Eğitim Bakanlığı, Ücretli Öğretmen, 2017
2. Milli Eğitim Bakanlığı, Ücretli Öğretmen, 2018
3. Milli Eğitim Bakanlığı, Sözleşmeli Öğretmen, 2019

İlgi Alanları

Kitap okumak, tiyatroya gitmek, doğa yürüyüşleri yapmak.

Ödülleri

Diğer Bilgiler

Yayımları

Yayınlanmış bildiri- Çoban, Ezgi, İnciman Ç. Tuğba, Sulak, Süleyman A.(2018). Ortaokul Öğrencilerinin Bilgisayar Destekli Öğretime Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. ICCI-EPOK.6. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi. 11-13 Ekim, Kars. <https://icci-epok.org/>