



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Programı

ORTAOKUL TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMININ GUBA VE LİNCOLN'UN
MODELİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

Yalçın COŞKUN

Doktora Tezi

Ankara, 2025

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye ... En İyeye ...



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Programı

ORTAOKUL TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMININ GUBA VE LİNCOLN'UN
MODELİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

EVALUATION OF SECONDARY SCHOOL TURKISH CURRICULUM ACCORDING
TO THE GUBA AND LINCOLN'S MODEL

Yalçın COŞKUN

Doktora Tezi

Ankara, 2025

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Yalçın COŞKUN'un hazırladığı “Ortaokul Türkçe Öğretim Programının Guba ve Lincoln’un Modeline Göre Değerlendirilmesi” başlıklı bu çalışma jürimiz tarafından **Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı	Prof. Dr. Fatma MIZIKACI	İmza
Jüri Üyesi (Danışman)	Prof. Dr. Seval FER	İmza
Jüri Üyesi	Prof. Dr. Filiz METE	İmza
Jüri Üyesi	Prof. Dr. Berna ARSLAN	İmza
Jüri Üyesi	Doç. Dr. Özge Can ARAN	İmza

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliği’nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından 24 / 12 / 2014 tarihinde uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunca / / tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. İsmail Hakkı MİRİCİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Öz

Ortaokul Türkçe Öğretim Programını Guba ve Lincoln'un modeline göre değerlendirmeyi amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden açıklayıcı durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcı grubunu program paydaşları olarak Kayseri ili Melikgazi, Talas, Kocasinan ilçelerindeki sekiz devlet ortaokulunda görev yapan sekiz Türkçe öğretmeni, beş okul yöneticisi ile bu okullarda öğrenim gören on yedi öğrenci ve sekiz öğrenci velisi oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak her paydaş grubu için ayrı olarak geliştirilen yarı yapılandırılmış bireysel görüşme formu, odak grup görüşme formu ve doküman analiz formu kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin analizi için Corbin ve Strauss modeli kullanılmıştır. Birinci alt problemde program paydaşlarının programı zihinlerinde nasıl yapılandıkları araştırılmış olup bulgulara göre paydaş gruplarının Türkçe Öğretim Programını zihinlerinde yapılandırırken olumlu ve olumsuz birtakım çağrışımlara sahip oldukları anlaşılmıştır. Niceliksel olarak paydaş gruplarının tamamında olumsuz çağrışımların sayısının olumlu çağrışımlardan daha fazla olduğu görülmüştür. İkinci alt problemde paydaşların programa ilişkin iddialarının, endişelerinin, eleştirilerinin neler olduğu incelenmiştir. Hedef ve içerik öğelerinde paydaş eleştirinin ve sorunlarının öğretme-öğrenme süreci ve ölçme-değerlendirme öğelerinden daha fazla olduğu görülmüştür. Üçüncü alt problemde programa ilişkin paydaşlar tarafından belirlenen ortak sorun alanları incelenmiş ve paydaşların sahip oldukları rollere göre diğer gruplardan farklılaştığı tespit edilmiştir. Dördüncü alt problemde ise ortak sorun alanlarının çözümü için hedefler ve içerik öğelerinde düzenlemeler yapılması gerektiğiyle ilgili paydaş görüşlerine yer verilmiştir. Son olarak beşinci alt problemde 2024 Türkçe Öğretim Programı ile 2019 Türkçe Öğretim Programı kıyaslanarak ortak sorun alanlarının 2024 programındaki durumuna yer verilmiştir.

Anahtar sözcükler: program değerlendirme, dördüncü nesil değerlendirme, yapılandırmacı değerlendirme, Guba ve Lincoln, Türkçe Öğretim Programı

Abstract

This study, which aims to evaluate the Middle School Turkish Curriculum based on Guba and Lincoln's model, utilizes qualitative research methods, specifically an explanatory case study. The participant group of the research consists of program stakeholders, including eight Turkish language teachers working in eight public middle schools in the Melikgazi, Talas, and Kocasinan districts of Kayseri province, five school administrators, seventeen students attending these schools, and eight student parents. Data collection tools included semi-structured individual interview forms, focus group interview forms, and document analysis forms, each developed separately for each stakeholder group. The data obtained in the research were analyzed using the Corbin and Strauss model. In the first sub-problem, how stakeholders conceptualize the program in their minds was investigated. According to the findings, it was understood that stakeholder groups have both positive and negative associations when structuring the Turkish Language Curriculum in their minds. Quantitatively, it was observed that the number of negative associations outweighed the positive ones across all stakeholder groups. In the second sub-problem, the claims, concerns, and criticisms of stakeholders regarding the program were examined. It was found that stakeholder criticism and issues were more prevalent in the goals and content elements than in the teaching-learning process and assessment-evaluation elements. In the third sub-problem, common problem areas identified by stakeholders regarding the program were analyzed. It was determined that stakeholders differed from other groups based on the roles they held. In the fourth sub-problem, stakeholder opinions were gathered regarding the need for adjustments in the goals and content elements to address the common problem areas. Finally, in the fifth sub-problem, the 2024 Turkish Language Curriculum was compared with the 2019 Turkish Language Curriculum, and the status of the common problem areas in the 2024 program was discussed.

Keywords: programme evaluation, fourth generation evaluation, constructivist evaluation, Guba and Lincoln, Turkish Curriculum

Teşekkür

Çok sevdiğim şair İsmet ÖZEL'in "Bunca yıl bu gücenik macera beni tutuklu kılan" dizesiyle tarif edebileceğim doktora sürecimin sonuna geldim. Bu macerayı özel ve unutulmaz kılan kişilere teşekkür etmek istiyorum. Öncelikle danışmanım Prof. Dr. Seval FER'e akademik ve özel hayatımda gösterdiği sabır, rehberlik ve değerli katkıları için en derin şükranlarımı sunuyorum. Sağlık problemlerim sebebiyle yarım bıraktığım doktora eğitimime kendisinin desteğiyle geri dönebildim. Bilgi birikimi, yönlendirmeleri ve her aşamada sağladığı motivasyonla bu sürecin üstesinden gelmemde büyük bir rol oynadı. Akılcılığı rehber edinmiş bilim insanı kimliğinin yanı sıra daima hoşgörülü ve nezaket sahibi tutumunun benim için çok kıymetli olduğunu ifade etmek istiyorum. Kendisine minnettarım.

Doktora eğitimim boyunca ders aldığım Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü hocalarından Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU'na, Prof. Dr. Hünkâr KORKMAZ'a, Prof. Dr. Eda GÜRLER'e, Doç. Dr. Esed YAĞCI'ya, Doç. Dr. Özge Can ARAN'a, Doç. Dr. Gülçin Tan ŞİŞMAN'a, Doç. Dr. Sevinç GELMEZ BURAKGAZİ'ye teşekkürlerimi sunuyorum. Kendilerinden bilim adına çok şey öğrendiğimi belirtmek istiyorum. Bunun dışında tez izleme komitemde yer alan ve bir dönem boyunca Cebeci kampüsündeki derslerinde beni ağırlayan Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri bölümü hocalarından Prof. Dr. Fatma MIZIKACI'ya teşekkür ediyorum. Tez izleme komitemde ve sınav jürimde yer alarak yol gösterici eleştirilerde bulunan Prof. Dr. Filiz METE'ye , Özge Can ARAN'a ve Ankara Üniversitesi hocalarından Prof. Dr. Berna ASLAN'a teşekkür ediyorum.

Eğitim sürem boyunca her zaman yanımda olan kıymetli annem, babam ve kardeşime teşekkür ederim. Bu zorlu yolculukta birçok sorumluluğu benim adıma üstlenen eşim Yasemin'e ve kendilerine yeteri kadar vakit ayıramamış olmanın mahcubiyetiyle çocuklarım Zeynep ve Tefik Efe'ye şükranlarımı sunuyorum. Bu süreçte desteklerini benden esirgemeyen iş arkadaşlarıma da ayrıca teşekkür ederim.

İçindekiler

Kabul ve Onay	ii
Öz	iii
Abstract	iv
Teşekkür	v
Tablolar Dizini	ix
Şekiller Dizini	x
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini	xi
Bölüm 1 Giriş	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	12
Araştırma Problemi.....	16
Sayıtlılar.....	16
Sınırlılıklar.....	17
Tanımlar.....	17
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	19
Program Geliştirme.....	19
Program Değerlendirme	26
Program Değerlendirme Sınıflamaları	41
Program Değerlendirme Modelleri.....	45
Guba ve Lincoln'un Değerlendirme Modeli (Dördüncü Nesil Değerlendirme)	51
Ana Dil Öğretimi.....	68
2019 Türkçe Öğretim Programı ve Temel Özellikleri.....	72
2024 Türkçe Öğretim Programı ve Temel Özellikleri.....	74
İlgili Araştırmalar	77
Bölüm 3 Yöntem	93
Araştırmanın Deseni.....	93

Araştırmanın Katılımcı Grubu	100
Veri Toplama Süreci	105
Veri Toplama Araçları	107
Verilerin Analizi	114
Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenilirliği.....	118
Bölüm 4 Bulgular, Yorumlar ve Tartışma	125
Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	125
Birinci Alt Probleme İlişki Tartışma	148
İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	150
İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma.....	158
Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	160
Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma.....	168
Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	170
Dördüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma	179
Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	182
Beşinci Alt Probleme İlişkin Tartışma	190
Bölüm 5 Sonuç ve Öneriler	196
Birinci Alt Probleme Ait Sonuç ve Öneriler	196
İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Öneriler	197
Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Öneriler	199
Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Öneriler.....	200
Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Öneriler.....	201
Kaynaklar	203
EK-A: Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu	221
EK-B: Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu	224
EK-C: Yarı Yapılandırılmış Veli Görüşme Formu	228
EK-Ç: Yarı Yapılandırılmış Okul Yöneticisi Görüşme Formu	229

EK-D: Yarı Yapılandırılmış 1. Odak Grup Görüşme Formu	233
EK-E: Yarı Yapılandırılmış 2. Odak Grup Görüşme Formu	240
EK-F: Doküman Analiz Formu	243
EK-G: Etik Komisyonu Onay Bildirimi	248
EK-H: MEB Araştırma İzni	249
EK-I: Etik Beyanı	250
EK-İ: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu	251
EK-K: Thesis/Dissertation Originality Report	252
EK:L Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı.....	253

Tablolar Dizini

Tablo 1 <i>Ulusal Sınavlarda Türkçe Testi Ortalamaları</i>	2
Tablo 2 <i>Nesillere Göre Program Değerlendirme Anlayışı</i>	29
Tablo 3 <i>Pozitivist Paradigma ile Yapılandırmacı Paradigma Arasındaki Farklar</i> ..	53
Tablo 4 <i>Yurtiçinde ve Yurtdışında Yapılan İlgili Araştırmalar</i>	87
Tablo 5 <i>Genel Araştırma Süreci</i>	97
Tablo 6 <i>Katılımcı Okul Yöneticilerinin Bilgileri</i>	102
Tablo 7 <i>Katılımcı Öğretmenlerin Bilgileri</i>	103
Tablo 8 <i>Katılımcı Öğrenci Bilgileri</i>	104
Tablo 9 <i>Katılımcı Veli Bilgileri</i>	105
Tablo 10 <i>Doküman Analiz Formunda Kullanılan Ölçütler</i>	112
Tablo 11 <i>2019-2024 Türkçe Öğretim Programlarının Karşılaştırılması</i>	183
Tablo 12 <i>Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Öneriler</i>	196
Tablo 13 <i>İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Öneriler</i>	198
Tablo 14 <i>Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Öneriler</i>	200
Tablo 15 <i>Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Öneriler</i>	201
Tablo 16 <i>Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Öneriler</i>	202

Şekiller Dizini

Şekil 1 Program Tasarım Süreci	23
Şekil 2 Program Geliştirme ve Değerlendirme İlişkisi.....	36
Şekil 3 Program Değerlendirme Süreci	39
Şekil 4 Program Değerlendirme Sınıflamaları	42
Şekil 5 Değerlendirme Teorisi Ağacı	46
Şekil 6 Yapılandırmacı Araştırma Süreci.....	57
Şekil 7 Dördüncü Nesil Değerlendirmenin Aşamaları	59
Şekil 8 Türkçe Öğretiminin Temel Unsurları.....	71
Şekil 9 2024 Beceri Örgüsü Temelli Öğretim Programı Modeli.....	75
Şekil 10 Araştırma Sürecinin İlerleyişi	99
Şekil 11 Veri Toplama Süreci	106
Şekil 12 Görüşme Formlarının Geliştirilme Süreci	109
Şekil 13 Türkçe Öğretim Programıyla İlgili Açık, Eksen ve Seçici Kodlama Süreci	116
Şekil 14 Öğrencilerin Türkçe Öğretim Programını Zihinlerinde Yapılandırma Biçimleri	126
Şekil 15 Öğretmenlerin Türkçe Öğretim Programını Zihinlerinde Yapılandırma Biçimi	132
Şekil 16 Velilerin Türkçe Öğretim Programını Zihinlerinde Yapılandırma Biçimi.....	140
Şekil 17 Okul yöneticilerini Türkçe Öğretim Programını Zihinlerinde Yapılandırma Biçimi	145
Şekil 18 Paydaş Grupların Türkçe Öğretim Programına İlişkin Eleştirileri ve Sorunları	151
Şekil 19 Öğrenci ve Öğretmenlerin Zihinlerindeki Uyumlu ve Uyumsuz Noktalar	161
Şekil 20 Öğrenci ve Velilerin Zihinlerdeki Uyumlu ve Uyumsuz Noktalar.....	163
Şekil 21 Öğrenci ve Okul Yöneticilerinin Zihinlerindeki Uyumlu ve Uyumsuz Noktalar	164
Şekil 22 Öğretmen ve Velilerin Zihinlerindeki Uyumlu ve Uyumsuz Noktalar	165
Şekil 23 Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Zihinlerindeki Uyumsuz Noktalar	166
Şekil 24 Paydaş Temsilcileri Açısından Ortak Sorun Alanları	167

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

TTKB: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı

TDÖP: Türkçe Dersi Öğretim Programı

ÖSYM: Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi

ABİDE: Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi Sınavı

Bölüm 1

Giriş

Çalışmanın bu bölümünde; araştırmaya ilişkin problem durumu, araştırmmanın amacı ve önemi, problem cümlesi ve alt problemler, sayıltılar, tanımlar ve sınırlıklar ile ilgili açıklamalar yer almaktadır.

Problem Durumu

Ana dil, bireyin kimliğinin, kültürünün ve düşünce yapısının temelini oluşturan en önemli unsurlardan biridir. Bireyin içinde bulunduğu toplumun dilini öğrenmesi; iletişim kurma, dünyayı anlamlandırma, bilgiyi işleme ve kendini ifade etmede doğduğu andan itibaren kritik bir rol oynar. Ana dil bireyin zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimini doğrudan etkiler çünkü bireyin çevresini anlayabilmesi ve kendisini çevresine anlatabilmesi için en önemli iletişim aracıdır (Aksan, 2008). Ana dilin bu önemine paralel olarak ana dil öğretimi de önem kazanmaktadır. Ana dil öğretimi, yalnızca dil bilgisi kurallarının öğretilmesi değil, aynı zamanda bireyin kültürel mirasını, değerlerini ve kimliğini koruyup gelecek nesillere aktarabilmesini sağlayan bir süreçtir. Bu bağlamda ana dil öğretimi, bireyin kişisel gelişiminden toplumsal bütünleşmeye, akademik başarıdan kültürel mirasın korunmasına kadar geniş bir yelpazede önemli bir rol oynar (Yaman, 2013). Ana dil öğretiminin etkili bir şekilde tasarlanması ve uygulanması yalnızca eğitim sisteminin değil, toplumun geleceği açısından da büyük önem taşımaktadır (Baştürk, 2013).

Ana dilin ve ana dil öğretiminin bahsi geçen öneminden dolayı okul öncesi eğitimden yükseköğretime kadar her kademedeki Türkçe dersi bulunmaktadır. Öğrencilerin Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmaları hedeflenmektedir. İlgili hedefe ne derece ulaşılabildiğini belirlemek için ana dil becerilerini ölçen ve değerlendiren kapsamlı çalışmalar yürütülmektedir. Bu çalışmalara örnek olarak ilköğretimden yükseköğretime kadar her yıl yapılan ve milyonlarca adayın katıldığı ulusal sınav sonuçlarındaki Türkçe testleri gösterilebilir. Her ne kadar bu sınavlardaki Türkçe testleriyle dil becerilerinden ağırlıklı

olarak okuma ve anlama becerileri ölçülüyor olsa da katılımcı sayısının yüksek olması ve sınavların sıkı güvenlik tedbirleri alınarak yapılıyor olması bu sınav sonuçlarını önemli kılmaktadır. Buna göre Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ile Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından son beş yılda yapılan ulusal sınavlardaki Türkçe testine ait istatistikler Tablo 1’de sunulmuştur (MEB, 2020; MEB, 2021; MEB, 2022; MEB, 2023a; MEB, 2024; ÖSYM, 2020; ÖSYM, 2021; ÖSYM, 2022; ÖSYM, 2023; ÖSYM, 2024).

Tablo 1

Ulusal Sınavlarda Türkçe Testi Ortalamaları

Sınavın Adı	Sınavın Uygulandığı Grup	Yıl	Sınava Giren Aday Sayısı	Türkçe Testi Soru Sayısı	Türkçe Testi Doğru Ortalaması	Türkçe Testi Doğru Yüzdesi
Liselere Giriş Sınavı	İlköğretim 8. sınıf öğrencileri	2020	1.472.088	20	10,00	50,0
		2021	1.038.492	20	9,41	47,05
		2022	1.031.799	20	9,22	46,1
		2023	1.236.383	20	9,99	49,95
		2024	1.038.544	20	9,63	48,15
Yükseköğretim Kurumları Sınavı/ Temel Yeterlilik Testi	Ortaöğretimden mezun olmuş/olabilecek öğrenciler	2020	2.296.138	40	14,28	35,70
		2021	2.416.974	40	18,40	46,0
		2022	3.008.287	40	17,77	44,42
		2023	3.527.443	40	20,02	50,05
		2024	2.819.362	40	21,42	53,55
Kamu Personeli Seçme Sınavı	Lisans mezunu olmuş/olabilecek öğrenciler	2020	1.305.675	30	15,1	50,33
		2021	652.916	30	17,43	58,1
		2022	1.180.552	30	-	-
		2023	790.317	30	-	-
		2024	1.357.098	30	-	-

Tablo incelendiğinde ilköğretimden yükseköğretime kadar çeşitli kademelerde yapılan ulusal sınavlardaki Türkçe testinde yer alan soruların doğru cevaplanma oranının yaklaşık %50 olduğu görülmektedir. Bir başka ifadeyle ulusal sınavlarda Türkçe testinde yer alan soruların yaklaşık olarak yarısı öğrenciler tarafından doğru cevaplanmakta diğer yarısı

ise ya yanlış cevaplanmakta ya da boş bırakılmaktadır. Tabloda özellikle Kamu Personeli Seçme Sınavına ait veriler çarpıcı görünmektedir. Buna göre en az lisans düzeyinde bir yükseköğrenim programından mezun olan adayların Türkçe testi doğru cevaplama oranı yıllara göre değişkenlik göstermekle beraber yaklaşık %50 düzeyinde yer almaktadır. Lisans programından mezun olmuş öğrencilerin okuduğunu anlama ve yorumlama becerilerinin %50 oranında kalmış olması eğitim sisteminin çıktıları açısından değerlendirildiğinde olumsuz bir durum olarak görülmektedir.

Yükseköğrenim düzeyinde gerçekleştirilen bir başka ulusal sınav olan Akademik Personel Alımı ve Lisansüstü Eğitim Sınavı (ALES) sonuçlarına ait yayımlanan son istatistikler incelendiğinde benzer sonuçların olduğu görülmektedir. Sınavın içeriğinde Türkçe başlığı altında bir test olmasa da sözel başlığı altında adayların belirli bir sürede okuduğunu anlama, analiz etme ve mantık yürütme becerilerini ölçen Türkçe dil becerileriyle doğrudan ilişkili bir test yer almaktadır. 119.000 adayın katıldığı sözel testinde yer alan 50 sorunun ortalama 28,85'i oransal olarak yüzde 57,7'si adaylar tarafından doğru cevaplanmıştır (ÖSYM, 2018). Bu oranın diğer ulusal sınavlardaki Türkçe testi ortalamalarına göre yüksek olduğu görülmekle birlikte akademisyen olma ya da lisansüstü eğitim alma iddiasındaki adaylar için düşük olduğu yorumu yapılabilir. Eğitim sistemindeki son kademe olan lisansüstü eğitime geçme iddiasındaki adayların dil becerilerinden okuma, okuduğunu anlama ve yorumlama becerilerinin daha üst seviyede olmaları beklenebilir.

Sözü edilen ulusal sınavların kapsamı ve ölçmek istediği özellikler değerlendirildiğinde ağırlıklı olarak bilme ve kavrama düzeyindeki hedefleri ölçen çoktan seçmeli şekilde yapılandırılmış Türkçe testlerinden oluştuğu görülmektedir. Bununla beraber Milli Eğitim Bakanlığı son yıllarda dinleme, konuşma ve yazma dil becerilerini ölçebilecek sınavların geliştirilmesi ve uygulanması yönünde çalışmalar yürütmektedir. Bu sınavlardan biri Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi (ABİDE) araştırma projesinin amacı "Öğrencilerin okulda öğrendikleri bilgi ve becerileri gündelik yaşamda kullanabilme durumlarını gerçek yaşam senaryoları aracılığıyla eleştirel düşünme, problem

çözme, muhakeme etme, yorum yapma gibi üst düzey düşünme becerileri üzerinden ölçmektir.” şeklinde ifade edilmiştir (MEB, 2019, s. 4). İlgili araştırma projesinin kamuoyuyla paylaşılan son raporu incelendiğinde araştırmanın Türkiye genelinde 33.487 öğrencinin katılımıyla yürütüldüğü, Türkçe testi içeriğinde öğrencilerin okuma becerilerini ölçen çoktan seçmeli soruların yanında yazma becerilerini ölçen açık uçlu soruların yer aldığı görülmektedir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin Türkçe testindeki yeterlik düzeylerinin %1,6 temelaltı, %23,5 temel, %41,0 orta, %26,8 ortaüstü, %7,2 ileri seviyede olduğu görülmektedir (MEB, 2019). Buna göre toplamda öğrencilerin %65,6’sı Türkçe testi yeterlilikleri bakımından orta ve ortanın altı seviyede yer almaktadır. Okuma becerilerinin yanı sıra yazma becerilerini ölçen bir sınavda diğer ulusal sınavlardaki sonuçlara benzer sonuçlar elde edilmesi öğrencilerin yazma becerilerinin de istenilen seviyede olmadığını göstermektedir.

Öğrencilerin dil becerilerini bir bütün olarak ele almak için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından tasarlanan ve uygulanan “Dört Beceride Türkçe Dil Sınavı”nın amacı elektronik ortamdaki standart ölçme araçlarıyla öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin değerlendirilmesidir. Sınavın kamuoyuyla paylaşılan son sonuç raporuna göre araştırma kapsamındaki öğrencilerin okuma alanındaki puan ortalamaları 20 üzerinden 10,63, oransal olarak %53,15’tir. Dinleme alanındaki puan ortalamaları 20 üzerinden 11,70, oransal olarak %58,5’tur. Yazma alanındaki puan ortalamaları 36 üzerinden 16,82, yüzde olarak %46,72’dir. Son olarak konuşma alanındaki puan ortalamaları 36 üzerinden 27,21, oransal olarak 75,58’dir (MEB, 2019). Bu sonuçlara göre araştırmada yer alan öğrencilerin en çok konuşma, en az yazma becerileri gelişmiştir. Okuma becerileri alanındaki puan ortalaması yüzdesinin ise ulusal sınavlardaki Türkçe testlerinin sonuçları ile tutarlı olduğu görülmektedir. Yani öğrencilerin yaklaşık yarısı okuma becerileri alanında istenilen yeterlilikte değildir.

Ulusal çapta gerçekleştirilen sınavların ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen araştırma projelerinin yanı sıra çok sayıda ülkenin katılımıyla geniş çapta gerçekleştirilen

uluslararası sınavların sonuçları öğrencilerin temel dil becerilerinin durumu hakkında önemli veriler sunmaktadır. Bu sınavların başında Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı'nın (OECD) üyeleri arasında yürütülen "Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı" (Programme for International Student Assessment) sınavı gelmektedir. Kamuoyundaki İngilizce adının kısaltmasından dolayı PISA olarak bilinen sınavın 2022 yılı sonuçlarına göre OECD ülkelerinin okuma becerileri puan ortalaması 476 iken, Türkiye'nin aynı alanda puan ortalaması 456'dır. 2015, 2018 ve 2022 yıllarında yapılan son 3 PISA sınavına katılan OECD ülke sayısı 37 olup Türkiye'nin okuma becerileri alanında yıllara göre bu ülkeler içerisinde sıralaması 2015 yılı için 34, 2018 yılı için 31, 2022 yılı için 30'dur (PISA, 2023). PISA sınavı birçok beceri ve tutumu ölçmeyi amaçlayan kompleks bir sınav olduğu için bu sınavın sonuçlarının puan değeri bakımından Türkiye'deki ulusal sınav sonuçları ile mukayese edilmesi mümkün değildir. Ancak diğer ülkelerin puan ortalaması ve sıralama sonuçları Türkiye'nin durumu hakkında fikir vermektedir. Buna göre Türkiye, okuma becerileri alanında sıralama ve ortalama puan değeri bakımından OECD ülkelerine göre geride kalmıştır (TED, 2023).

Çeşitli kademelerde yapılan ulusal sınavlar ile dil becerilerini ölçmeyi amaçlayan diğer araştırma projelerinin sonuçları öğrencilerin Türkçe becerilerinin yeterince gelişmediğini göstermektedir. PISA gibi uluslararası sınavların sonuçları da bahsi geçen sonuçlar ile paralellik göstermektedir. Bu durumda Türkçe öğretiminde bu tablonun ortaya çıkmasının, öğrencilerin özellikle okuma ve yazma becerilerinde istenilen düzeyde olmamasının sebebi nedir? Bu soruya; Türkçe Öğretim Programı, öğretmen seçme, yetiştirme ve atama sistemi, okulların fiziki imkân ve yeterlilikleri, kültürel ve sosyal etkenler gibi çok farklı cevaplar vermek mümkündür. Bu çalışmada ilgili cevaplardan öğretim programı üzerine odaklanılmıştır. Çünkü belirlenen eğitim politikalarının okullarda programlar vasıtasıyla uygulama konulmasından dolayı öğretim programları eğitimin kalitesini belirleyen en önemli hususlardan biridir (Ornstein ve Hunkins, 2016). Bunun yanında öğretim programları insan davranışlarını sosyal, politik ve ekonomik düzende

etkinlik sağlayacak biçimde geliştirmek için uygulanan bir araç olarak işe koşulur (Varış, 1988). Bu bağlamda öğretim programları hem Türkçe dersi hem de diğer dersler için büyük önem taşımaktadır.

Uygulanan öğretim programlarının belirlenen eğitim politikalarına uygun olup olmadığı, beklentileri ne ölçüde karşıladığı gibi hususların belirlenebilmesi için programların değerlendirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır (Ertürk, 1972). Genel anlamda program değerlendirme; programın kalitesini, değerini ve önemini belirlemek için ortaya konan sistematik çabayı ifade etmektedir. Uluslararası Eğitim Bürosu (International Bureau of Education, 2021) program değerlendirmeyi resmi programda ifade edilen şekliyle planlanan derslerin, öğretme-öğrenme etkinliklerinin ve fırsatlarının beklenen sonuçları ne ölçüde karşıladığını ölçme ve yargılama süreci olarak tanımlamıştır. Bu süreç eğer etkili bir şekilde yürütülürse mevcut programlarla ilgili düzeltmeler ve geleceğe dönük iyileştirmeler sağlanabilir (IBE, 2021, s. 36). Öğretim programlarının bilimsel yöntemlere uygun olarak geliştirilmesi kadar, etkili ve sürekli biçimde değerlendirilmesi de önemlidir. Öğretim programlarının geliştirilip uygulamaya konulduktan sonra hiçbir değişiklik yapılmadan olduğu şekliyle devam etmesi beklenemez. İhtiyaçlar ya aksaklıklardan dolayı yapılacak değişimler program değerlendirme faaliyetleri ile belirlenir (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004). Uygulanmakta olan öğretim programlarının toplumun ihtiyaç ve beklentilerine, bireylerin ilgi, ihtiyaç ve özelliklerine, bilim ve teknolojiye gelişmelere, konu alanındaki değişme ve gelişmelere uygun olup olmaması gibi boyutlarıyla değerlendirilmesi gerektirmektedir Buna göre program değerlendirme program geliştirmenin önemli bir parçasıdır (Uşun, 2012).

Program geliştirmenin önemli bir parçası olan program değerlendirme faaliyetleri uluslararası ölçekte incelendiğinde program geliştirmeyi ve değerlendirmeyi bilimsel bir konu olarak ele alan ülkelerin çoğunda çeşitli yöntemlerle program değerlendirme faaliyetlerinin yürütüldüğü görülmektedir. İlgili faaliyetler ya tüzel bir kişiliği olan eğitim bakanlığı gibi resmi kurumlarca ya da üniversiteler, kolejler gibi eğitim kurumları çatısı

altında yer alan akademisyenler, öğrenciler tarafından bilimsel çalışmalar vasıtasıyla yürütülmektedir. Bunun yanında program değerlendirme faaliyetlerini ticari olarak yapan kuruluşların varlığına da rastlanmaktadır. Ülkelerin coğrafi ve yönetim özelliklerine göre program değerlendirme faaliyetleri farklılık göstermektedir. Örneğin Amerika Birleşik Devletleri Eğitim Bakanlığı (United States Department of Education) bünyesinde merkezi bir program değerlendirme birimi bulunmamasına rağmen eyalet ve bölge düzeyinde gerçekleştirilecek program değerlendirme faaliyetleri için bir kılavuz hazırlanmıştır. Buna göre kılavuz vasıtasıyla okulların veya bölge idari kurullarının kendi program tasarımlarını, bireysel ihtiyaç ve koşullara uygun olarak değerlendirmelerine yönelik yaklaşımlarını geliştirmeleri teşvik edilir. Federal yasa belirli bir program değerlendirme modeli veya yaklaşımı önermediğinden, etkili bir program değerlendirme için gerekli olan yaklaşım ve tasarımın bölgeden bölgeye değişeceği ifade edilmiştir (USDE, 2021). Benzer biçimde Birleşik Krallık'ta tek bir yaklaşım ve modele bağlı olarak program değerlendirilmemekle birlikte Eğitim Bakanlığı (United Kingdom Department for Education) tarafından okul programlarının değerlendirilmesi için rehber ilkeler hazırlanmıştır. Buna göre ilkeler, öğrencilerin okul programlarına göre ilerlemelerini değerlendirmek için düzenlemeleri içerirken tüm okullara yardımcı olmak için tasarlanmıştır. Bakanlığın devam eden değerlendirmeler için tek bir sistem dayatmayacağı da açıkça kılavuzda ifade edilmiştir (UKDE, 2021).

Türkiye'de program değerlendirme konusu incelendiğinde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından İlköğretim ve Ortaöğretim Genel Müdürlükleri ile Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED) vasıtasıyla resmi düzeyde yapılan program değerlendirme çalışmalarının önemli bir yer tuttuğu görülmektedir. Bunun yanında üniversiteler bünyesindeki akademisyenlerin ve araştırmacıların lisansüstü tez, makale ve bildirimleri şeklinde gerçekleştirdikleri program değerlendirme faaliyetleri de bulunmaktadır. Türkiye'de program değerlendirme konusunda yapılan çalışmaların tarihine bakıldığında 1952 yılında ülkeye gelen Kate Vixon Wofford'un 1948 programıyla ilgili hazırladığı raporla bilimsel

anlamda değerlendirme çalışmalarının başladığı söylenebilir (Çelenk, Tertemiz ve Kalaycı, 2000). Sonraki yıllarda Deneme Okulları Programı, Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi (EARGED) bünyesinde kurulan Müfredat Laboratuvar Okulları (MLO) program değerlendirme faaliyetlerinin yürütülmesindeki diğer adımlar olmuştur (Fer, 2019). Yapılandırmacı eğitim felsefesi çerçevesinde 2005 yılında uygulamaya konulan öğretim programlarının pilot uygulamasının değerlendirme faaliyeti Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan son resmi değerlendirme faaliyeti olarak bilinmektedir. Talim ve Terbiye Kurulu bünyesinde oluşturulan komisyonlar eliyle geliştirilen programların uygulanabilirliğini sınamak amacıyla Türkiye genelinde daha önceden belirlenmiş 9 ilde 120 pilot okulda deneme çalışmaları yapılmıştır. Pilot uygulamaların değerlendirilmesi 17.09.2004 ve 9223 sayılı bakanlık onayı ile EARGED birimi tarafından gerçekleştirilmiştir (MEB, 2005). Deneme çalışmaları kapsamında programların uygulanması sürecinde değerlendirme çalışmaları da yapılmıştır. Buna karşın, yapılan deneme uygulamalarının yetersiz olduğu, bir takım eksiklik ve tutarsızlıkları içerdiği, deneme süresinin kısa olduğu ve sistematik biçimde yürütülmediği yönünde eleştiriler yapılmıştır (EPÖ Profesörler Kurulu, 2005). Yapılan bu son değerlendirmeden sonra Talim ve Terbiye Kurulu tarafından geliştirilen programların değerlendirilmesi yapılmamış ve kamuoyu ile paylaşılmamıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı ve Talim Terbiye Kurulu tarafından 2005 yılından bu yana yürütülmeyen program değerlendirme faaliyetleri üniversitelerin bünyesinde makale, yüksek lisans ve doktora tez çalışmaları aracılığıyla yürütülmektedir. Bahsi geçen çalışmaların niteliğini belirlemek amacıyla alanyazın incelendiğinde çeşitli sorunların olduğu görülmektedir. Bunlardan ilki, gerçekleşen program değerlendirme faaliyetlerinde bir değerlendirme modeli kullanılmamasıdır. Bu bağlamda Gökmenoğlu (2014), 2004-2014 yılları arasında Türkiye yürütülen program değerlendirme faaliyetlerinin niteliği belirlediği araştırmasında incelediği toplam 52 çalışmadan yalnızca %10'unda belli bir program değerlendirme modeli kullanıldığı, diğer çalışmalarda model kullanılmadığını belirlemiştir. Bunun yanında incelenen çalışmaların %35'inin eğitim programları ve öğretim bilim dalı

çatısı altında gerçekleşirken %65'inin diğer bilim dalları bünyesinde gerçekleştirildiği bulgusunu elde etmiştir. Program değerlendirme faaliyetlerinin uzmanlık gerektiren bir alan olduğu düşünüldüğünde belli bir model kullanmadan yürütülen alan dışı çalışmaların niteliği dikkate değer bir konudur. Yapıcıoğlu, Kara ve Sever'in (2016) program değerlendirme alanındaki sorunlar üzerine yürüttükleri çalışmaya katılan alan uzmanları değerlendirme çalışmalarında bir modelin mutlaka kullanılması gerektiğini, modelsiz değerlendirmelerin eksik kalacağını ifade etmişlerdir.

Akademik çalışmalar kapsamında yürütülen değerlendirme faaliyetleriyle ilgili bir başka sorun değerlendirmelerin genellikle il veya okul düzeyinde paydaş grupların bir kısmıyla yürütülmesidir (Gökmenoğlu, 2014; Yapıcıoğlu, Kara ve Sever 2016). Kurt ve Erdoğan (2013), 2004-2013 yılları arasında program değerlendirme alanında yapılan makale, yüksek lisans ve doktora tezlerini çeşitli değişkenler açısından inceledikleri çalışmalarında örneklem grubu veya çalışma grubu olarak en çok öğretmenlerin ve öğrencilerin, daha sonra yöneticilerin, uzmanların ve velilerin yer aldığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu durum değerlendirme çalışmalarında paydaş görüşlerinin geniş bir yelpazede yansıtılması açısından değerlendirildiğinde veli ve yöneticilerin görüşlerine yeterince yer verilmediği anlamına gelmektedir. Program paydaşlarından öğretmenleri ve öğrencileri öne çıkarılması diğer paydaşları gölgede bırakmaktadır. Buna bağlı olarak farklı bakış açılarının değerlendirme faaliyetlerine yansması kısıtlanmaktadır.

Program değerlendirme konusundaki sorun alanlarına program değerlendirme çalışmalarının yöntembilimsel açıdan istenilen yetkinlikte olmaması eklenebilir. Kurt ve Erdoğan (2013) araştırmasında program değerlendirme alanındaki çalışmaları incelemiş ve çalışmalarda en çok nicel yöntemin (%48) daha sonra karma yöntemin (%34), son olarak da nitel yöntemlerin (%16) tercih edildiğini belirlemiştir. Program değerlendirmenin yapısı ve muhtevası düşünüldüğünde ağırlık olarak nicel yöntemlerin tercih edilmesi alan açısından önemli bir sorundur. Temel odağı insan ve insana ait unsurlar olan öğretim programlarının büyük oranda nicel yöntemler kullanılarak değerlendirmesi yöntembilim

açısından doğru sonuçlara ulaşma ihtimalini zayıflatacaktır. Bu bağlamda program değerlendirme çalışmalarının yöntembilim boyutuyla ilgili olarak Yağan'ın (2019) yürüttüğü çalışmada 2015-2018 yılları arasında program değerlendirme alanında yapılan doktora tezleri Stufflebeam'in meta-değerlendirme yöntemiyle incelemiş, değerlendirme bulgularına göre ilgili tarih aralığındaki tezlerin; verilerin niteliği, sonuç ve kararlarda doğruluk, güvenilirlik, programı betimleme, bağlamsal sürdürülebilirlik, istatistiksel kanıtlar ve raporlama gibi alt standartlara göre istenilen düzeyde olmadığı sonucuna varmıştır.

Program değerlendirme alanındaki yöntembilime ilişkin sorunların dışında bir başka önemli konu ise ilgili program değerlendirme çalışmalarının daha çok araştırma odaklı olması, araştırmacıların programla ilgili bir değer ya da yargısının bulunmamasıdır (Ertekin ve Bozkurt, 2020). Program değerlendirme alanındaki araştırmaların sonuçları bir durum tespiti olmaktan öteye gidememekte, sadece bir araştırma bulgusu olarak kalmakta ve programın geleceğine yön vermemektedir. Bu durum araştırmacıların bir tercihi veya arzusu olmamakla beraber alan açısından önemli bir sorun olarak görülebilir. Yapıcıoğlu, Kara ve Sever'in (2016) program değerlendirme alanındaki eğilimlerin ve sorunların belirlenmesinin amaçlandığı çalışmada yer alan katılımcı uzmanlara göre değerlendirme çalışmalarının sonuçları program değişikliklerinde mutlaka kullanılmalıdır. Uzmanlar araştırma sonuçlarının YÖK, MEB, EPÖDER gibi alandaki kurum paydaşlarıyla paylaşılması ve programların buna göre yapılandırılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Yani değerlendirme işevuruk olmalı ve sonuçları bakımından programlar üzerinde etkisi olmalıdır. Mevcut program değerlendirme çalışmalarının bu yönüyle eksik olduğu söylenebilir.

Program değerlendirme alanında yukarıda bahsedilen sorunlar Türkçe Öğretim Programlarını değerlendiren çalışmalar için de geçerlidir. Ertekin (2019) tarafından yapılan araştırmada 2006, 2015 ve 2019 Türkçe Öğretim Programlarını değerlendiren 21 yüksek lisans tezi ve makale incelenmiştir. İncelenen değerlendirme çalışmalarının önemli bir kısmında bir modelin kullanılmadığı tespit edilmiştir. Farklı katılımcı görüşlerinin değerlendirme çalışmalarında yeterince yer almadığı genellikle öğretmen ve öğrenci

paydaş gruplarının görüşlerine araştırmalarda yer verildiğine değinilmiştir. Çilek (2017) program değerlendirme alanındaki problemleri tespit etmeyi amaçladığı çalışmasında Türkçe Öğretim Programını değerlendiren araştırmaları da incelemiştir. Araştırma bulgularına göre program değerlendirme çalışmalarının bilimsel ve sistematik olmadığı, paydaşların görüşlerine yeterince yer verilmediği, çalışmalarda programın tek yönünün ele alındığı, yöntembilim açısında çeşitli tutarsızlıkların olduğu gibi sonuçlara ulaşılmıştır. Bu sonuçlar kendisinden önceki araştırma sonuçları ile tutarlılık göstermektedir.

Türkiye’de ilköğretimden yükseköğretime kadar çeşitli kademelerde yapılan ve her yıl 1 milyondan fazla adayın katıldığı ulusal sınavlardaki Türkçe testi sonuçları öğrencilerde temel dil becerilerinden okuma, okuduğunu anlama ve yorumla, analiz etme ve karşılaştırma gibi becerilerinin yeterince gelişmediğini göstermektedir. Yükseköğrenim sonrası akademisyen olma veya lisansüstü eğitim alma hedefine sahip öğrencilerde dahi Türkçe testi başarı oranının %58 olduğu görülmektedir. Dinleme, konuşma ve yazma becerilerini ölçen ABİDE, 4 beceride Türkçe dil sınavı gibi araştırma projeleri de öğrencilerin dinleme, konuşma ve yazma gibi temel dil becerilerinin yeterince gelişmediği görülmektedir. Bunun yanında OECD ülkeleri içerisinde yapılan PISA sınavı da aynı paralelde Türkiye’deki öğrencilerin okuma becerileri alanında katılımcı ülkeler içerisinde ortalamadan daha geri puana sahip olduğunu göstermektedir. Bahsi geçen tablonun ortaya çıkmasının birçok sebebi olmakla beraber bu çalışmada durumun öğretim programı boyutu ele alınmış ve değerlendirilmiştir. Bu bağlamda Türkçe Öğretim Programını değerlendiren çalışmalar incelendiğinde program değerlendirme faaliyetlerinin 2005 yılından bu yana Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülmediği, değerlendirme faaliyetlerinin üniversitelerde lisansüstü tez ve diğer akademik çalışmalar kapsamında yürütüldüğü görülmektedir. Akademik çerçevede yürütülen program değerlendirme çalışmalarının genellikle bir model kullanılmadan programın çıktılarına odaklanarak, il ya da okul düzeyinde öğretmen ve öğrencilerden oluşan sınırlı paydaş gruplarıyla yürütüldüğü görülmektedir. Bunun yanında araştırmalarda çoğunlukla nicel yöntemlere bağlı kalınarak programların etkililik derecesinin

belirlendiği ancak sonuçların arka planı üzerinde yeterince durulmadığı ve sonuçlarının etki alanının olmadığı görülmektedir. Eisner'ın da (1998) ifade ettiği gibi program değerlendirme sadece erişim düzeyinin saptandığı dar bir süreç olmaktan ziyade, program uygulayıcılarının ve öğrencilerin algılarının saptanması gereken bir süreçtir. Öğrencilerin ve program uygulayıcılarının görüşlerinin, önerilerinin ve hislerinin alınması bu süreci daha etkili hale getirmektedir.

Bu araştırmanın odak noktası, Türkçe Öğretim Programının paydaşlar açısından görünümünü detaylı olarak incelemek ve bu doğrultuda belirlenen sorun alanlarına yönelik çözüm önerileri geliştirmektedir. Araştırma, alanyazındaki belirli bir modele bağlı kalınmadan ve sınırlı paydaş gruplarıyla yürütülen değerlendirme çalışmalarından farklı olarak, Guba ve Lincoln'un dördüncü nesil değerlendirme modeli esas alınarak geniş bir paydaş grubuyla yürütülmüştür. Bu model, yalnızca öğrenci ve öğretmenleri değil, aynı zamanda veli ve okul yöneticilerini de değerlendirme sürecine dahil ederek kapsamlı bir yaklaşım sunmaktadır. Nitel araştırma metodolojisine bağlı kalınarak yürütülen bu çalışmada, Türkçe Öğretim Programının sadece sonuçlarına ve çıktılarına değil, çoklu paydaş (öğretmen, öğrenci, veli, yönetici) perspektifini bütüncül olarak ele alan yaklaşım ve kapsamlı veri analiziyle paydaşların süreç içerisindeki algı ve deneyimlerine yer verilmiştir. Bu bağlamda öğrencilerinin Türkçe dil becerilerinin neden yeterince gelişmediği konusunun, öğretim programı açısından bir model dahilinde nitel araştırma metodolojisine bağlı olarak değerlendirilmesinin alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Türkçe Öğretim Programına ilişkin paydaşların kendi bakış açılarıyla ortaya koydukları sorun alanları ve çözümler uygulamaya dönük somut öneriler içermektedir. Çalışmada sadece sorun tespitiyle kalınmamış programın kapsamlı olarak değerlendirilmiştir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmanın amacı, Guba ve Lincoln'un dördüncü nesil değerlendirme modeli temel alınarak 2019 Türkçe Öğretim Programı'nı derinlemesine incelemek, programın güçlü

ve zayıf yönlerini çoklu paydaş bakış açısıyla değerlendirmek ve programa yönelik somut öneriler sunmaktır. Bu bağlamda programın öğrencilere dil becerilerini kazandırmadaki etkinliği, öğretmenlerin programı uygulama süreçlerindeki deneyimleri ve programın diğer paydaşları olarak öğrencilerin, velilerin ve okul yöneticilerinin görüşleri dikkate alınmıştır. 2024 Türkçe Öğretim Programında bahsi geçen görüşlerin ne ölçüde dikkate alındığını belirlemek de bu araştırmanın amaçları arasında yer almaktadır. Değerlendirme sürecinde katılımcı bir yaklaşım benimsenerek farklı paydaşların bakış açıları ve ihtiyaçları doğrultusunda programa yönelik öneriler oluşturmak araştırmanın bir başka amacıdır.

Türkçe öğretimi öğrencilerin ana dil becerilerini geliştirmek, eleştirel düşünme, iletişim kurma ve kültürel mirası aktarma gibi hedefleri gerçekleştirmede güçlü bir role sahiptir. Çeşitli araştırmaların (Epçaçan, 2018; Göktaş, 2010, Yılmaz, 2011; Güneyli, Özder, Konedralı ve Arslan, 2010; Hamurcu, 2016; Karasu ve Haşılıoğlu, 2019; Obalı, 2009) bulguları göstermektedir ki Türkçe dersinde edinilen beceriler diğer derslerin başarısını belirlemede etkilidir. Dolayısıyla bu misyonu gerçekleştirmeye yönelik atılan adımlar da önem kazanmaktadır. Türkçe öğretimi konusunda bahsi geçen adımlar cumhuriyet öncesi döneme kadar uzanmaktadır. Bu bağlamda 1869 tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile ilköğretim zorunlu olmuş ve eğitim kurumlarında Türkçe öğretiminin yaygınlaştırılması için çeşitli düzenlemeler yapılmıştır. Farklı dillerden eserler Türkçeye çevrilerek yeni kavram ve kelimelerin türetilmesi sağlanmıştır (Çağır ve Türk, 2017). Cumhuriyet döneminde 1924 yılında kabul edilen Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile 1928 yılında gerçekleşen harf inkılabı Türkçe öğretimi konusunda önemli dönüm noktaları arasında yer almaktadır. 1927 yılı resmi rakamlarına göre Türkiye’de %10,5 olan okuma yazma oranı harf inkılabından 7 yıl sonra 1935 yılında %20,4 ile yaklaşık iki katına çıkmıştır (Lewis, 2015). Bu bağlamda harf inkılabını sadece yazı sisteminin değişmesi değil aynı zamanda Türkçe öğretiminin kapsamını, yöntemlerini ve erişilebilirliğini dönüştüren bir reform hareketi olarak değerlendirmek gerekmektedir. Çünkü harf inkılabı halkın Türkçeyi öğrenmesi ve bilgiye erişimin yaygınlaşmasının önünü açmıştır. Türkçenin dil yapısı ve kuralları daha açık ve

anlaşılır hale geldiğinden dil öğretimi kolaylaşmıştır. Sadece okullarda değil millet mekteplerinde bir okuma yazma seferberliği başlatılmış ve halkın eğitimdeki dönüşüme katılımı sağlanmıştır. Harf inkılabından dört yıl sonra 1932 yılında kurulan Türk Dil Kurumu Türkçenin sadeleşerek bir bilim dili olması yönünde yürüttüğü çalışmalarla bu sürece katkı sağlamıştır. Bununla birlikte, 1940'lı yıllarda dönemin Milli Eğitim Bakanı Hasan Âli Yücel öncülüğünde başlatılan dünya klasiklerinin Türkçeye çevrilmesi çalışmaları Türkçe öğretimini zenginleştiren ve modernleştiren bir hareket olmuştur. Bu süreç, Türkçe dersinin sadece dil becerileri kazandırmakla kalmayıp kültürel ve düşünsel birikim oluşturan bir alan olmasına katkıda bulunmuştur. Türkçenin entelektüel birikimini derinleştirmiş ve öğrencilerin evrensel değerlerle buluşmasını sağlamıştır (Kara, 2010).

1970'ler ve 1980'lerde ise Türkçe Öğretim Programı, öğrencilerin dört temel dil becerisi (dinleme, konuşma, okuma, yazma) üzerinde odaklanan çağdaş yaklaşımlara göre yeniden düzenlenmiştir. Bu dönem, dilin eğitsel araç olarak daha sistematik biçimde ele alındığı bir süreç olarak görülmektedir (Maden ve Kızıltaş, 2019). 1980 ve 1990'lı yıllarda hem Türkçe hem de diğer dersler için program geliştirme konusunda önemli adımlar atılmış ancak bu adımların sürekliliği sağlanamamıştır. MEB ile üniversiteler arasında bir iş birliği sağlanarak program geliştirme denemeleri olmuş ancak bunlar yarıda kalmış ve yaklaşıma ve modele dayalı program geliştirme çabaları sekteye uğramıştır. (Çobanoğlu ve Yıldırım, 2021)

Diğer derslerle birlikte Türkçe Dersi Öğretim Programının da değiştiği 2005 yılı Türkçe öğretimi açısından bir başka önemli dönüm noktasıdır. Bu öğretim programı yapılandırmacı yaklaşımı temel alarak öğrencilerin bireysel öğrenme deneyimlerini ön plana çıkarmış, dil becerilerinin yaşamla ilişkilendirilmesine odaklanmıştır. Daha sonra 2012 yılında zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılması ve eğitim kademelerinin 4+4+4 şeklinde düzenlenmesiyle birlikte 2013 yılında çeşitli kademelerdeki bazı öğretim programları değiştirilmiştir. Türkçe Öğretim Programı bu değiştirilen programlardan biri olmuştur. Bu programda dil becerileri bütüncül bir şekilde ele alınmış olup 21. yüzyıl becerilerine vurgu

yapılmıştır (Önal ve Topçu, 2013). 2018 yılında ise taslak programların askıya çıkarılması yoluyla paydaşların da görüşleri alınarak öğretim programlarında bir güncelleme yapılmıştır. 2023 Eğitim Vizyonu başlığı altında değişen programlarla birlikte dijital dönüşümü sağlaması ve eğitimde fırsat eşitliğini güçlendirmesi düşünülen birtakım değişikliklere de yer verilmiştir (Ertürk, 2020). Son olarak 2024 yılında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında yapılan öğretim programı değişikliklerine Türkçe dersi de dahil edilmiştir. Bu öğretim programında daha önceki programlarda olmayan izleme/dinleme ile üretim atölyeleri, dinleme ve konuşma becerilerini ölçecek araçlara gibi yeni uygulamalara yer verilmiştir (TTKB, 2024).

Guba ve Lincoln'un dördüncü nesil değerlendirme modeliyle yapılan bu çalışma, 2019 Türkçe Öğretim Programı'nın cumhuriyet öncesi dönemden günümüze kadar geliştirilmiş bahsi geçen tarihsel misyonuna ne ölçüde uygun olduğunu ve paydaşların bu süreçteki rollerini anlamak açısından önem taşımaktadır. Harf inkılabının getirdiği okuryazarlık devrimiyle başlayan ve dünya klasiklerinin çevirisiyle zenginleşen bu dilsel birikimin öğrencilere ne ölçüde aktarıldığı sorusu, programın başarısını değerlendirmede merkezi bir rol oynamaktadır. Bu çalışmanın bulguları ile Türkçe Öğretim Programının tarihsel ve kültürel misyonunu yerine getirme düzeyine dair bilgilerin sunulması ve bu yolla programın daha etkin hale getirilmesine yönelik öneriler geliştirilmesine katkıda bulunulması amaçlamaktadır.

Alanyazın incelendiğinde Türkçe Öğretim Programını değerlendiren çalışmaların önemli bir kısmının bir değerlendirme yaklaşımı ya da modeline bağlı olarak yürütülmediği görülmektedir (Dur, 2014; Menteşe, 2013). Belli bir modele dayanarak yürütülen çalışmaların bir kısmında da kuramsal çerçevenin ve bütüncül yaklaşımın eksik olduğu görülmektedir. Yine alanyazındaki Türkçe Öğretim Programını değerlendiren çalışmalarında birçoğunda programın tek bir boyutuna odaklanıldığı, programın uygulandığı sosyal bağlam ve eğitim ortamının niteliği, kültürel bağlam, programda yer alan öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve düşünceleri gibi hususların çoğu zaman göz ardı edildiği görülmektedir.

Kuramsal temelini Guba ve Lincoln'un değerlendirme modelinin oluşturduğu bu çalışmada program paydaşlarının süreçle ilgili görüş ve düşüncelerini içeren çok boyutlu bir program değerlendirme anlayışı ortaya konulmuştur. Bu noktadan hareketle bu çalışmanın belli bir modele dayanarak yürütülmesi ve kuramsal çerçevesinin açık olması yönünden alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. 2019 Türkçe Öğretim Programı'na ilişkin paydaşlar tarafından belirlenen sorun alanlarının ve somut çözüm önerilerinin, muhtemel öğretim programı değişikliklerinde sürece katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Araştırma Problemi

Araştırmanın problem cümlesi şu şekilde ifade edilmiştir: "2019 Ortaokul Türkçe Öğretim Programının paydaşlar açısından görünümü nasıldır ve programla ilgili sorunlar nasıl iyileştirilebilir?"

Alt problemler. Araştırmanın ana problem cümlesine bağlı olarak alt problemler şu şekilde belirlenmiştir;

1. 2019 Ortaokul Türkçe Öğretim Programı, program paydaşlarının zihninde nasıl yapılanmaktadır ve paydaşların programa ilişkin deneyimleri nelerdir?
2. 2019 Ortaokul Türkçe Öğretim Programıyla ilgili program paydaşlarının iddiaları, endişeleri ve eleştirileri nelerdir?
3. 2019 Ortaokul Türkçe Öğretim Programıyla ilgili program paydaşları tarafından belirlenen ortak sorun alanları nelerdir?
4. 2019 Ortaokul Türkçe Öğretim Programıyla ilgili program paydaşları tarafından belirlenen sorun alanlarına yönelik bir uzlaşma süreci ne şekilde sağlanabilir?
5. 2019 Ortaokul Türkçe Öğretim Programına ilişkin paydaşlar tarafından belirlenen sorun alanlarının 2024 Türkçe Öğretim Programındaki durumu nedir?

Sayıtlar

1. Araştırma kapsamında geliştirilen "Okul Yöneticisi Görüşme Formu", "Öğretmen Görüşme Formu", "Öğrenci Görüşme Formu" ve "Veli Görüşme Formu"nun kapsam geçerliği yeterli düzeydedir.

2. Araştırmada görüşüne başvurulmuş uzmanlar, alanında yetkin kişilerdir.
3. Görüşmelerde yer alan katılımcılar kendilerine yöneltilen sorulara kendi görüşlerini doğru yansıtacak biçimde yanıtlar vermişlerdir.

Sınırlılıklar

1. Araştırma 2023-2024 eğitim öğretim yılında Kayseri iline bağlı Melikgazi, Kocasinan ve Talas ilçelerindeki ortaokullarda okutulan Türkçe Öğretim Programı, bu programı okutan öğretmenler, bu okullarda çalışan yöneticiler, bu dersi alan öğrenciler ve öğrencilerin velilerinden gönüllü olanlar ile sınırlıdır.
2. Araştırma kapsamında geliştirilen veri toplama araçları Guba ve Lincoln'un ortaya koyduğu rehber ilkeler ile sınırlıdır.
3. Araştırma belirlenen veri toplama araçlarından elde edilen veriler ile sınırlıdır.

Tanımlar

Program Geliştirme: Okul içinde ve okul dışında Milli Eğitimin ve okulun amaçlarını etkinlikle geliştirmek ve gerçekleştirmek üzere düzenlenen içerik ve faaliyetlerin uygun yöntem, teknik, araç ve gereçlerle geliştirilmesine yönelmiş koordine çabaların tümü (Varış, 1988).

Program Değerlendirme: Değerlendirme standartlarının belirlenmesi ve programın bu standartlara uygunluğunun tespit edilerek programın değer ve kalitesinin ortaya konulması sürecidir (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004).

Dördüncü Nesil Değerlendirme: Guba ve Lincoln'un Dördüncü Nesil Program Değerlendirme Yaklaşımı (Fourth Generation Evaluation) nitel araştırmaya dayalı bir değerlendirme paradigmasıdır. Bu yaklaşım, program değerlendirme süreçlerinde yalnızca teknik sonuçlar ve verilerle değil, paydaşların farklı perspektifleri ve değerleriyle de ilgilenir. Dördüncü nesil değerlendirme, postpozitivist felsefeye dayalı olarak geliştirilen bir modeldir

ve üç önceki nesil değerlendirme yaklaşımlarına bir eleştiri ve alternatif olarak ortaya çıkmıştır.

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı: 2019 yılında Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu tarafından Türkiye Yeterlilikler Çerçevesine uygun olarak hazırlanmış ilköğretim kademesinde 1. sınıftan 8. sınıfa kadar okutulan öğretim programıdır.

2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı: 2024 yılı mart ayında paydaş gruplarından görüş almak amacıyla askıya çıkarılıp haziran ayında yayınlanan ve 2024-2025 eğitim-öğretim yılının başında 1. ve 5. sınıflarda uygulanmaya başlanan öğretim programıdır.

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Bu bölümde araştırma ile ilgili kuramsal temel ve ilgili araştırmalar başlıklar halinde sunulmuştur.

Program Geliştirme

“Program” kelimesinin etimolojik kökeni incelendiğinde Latince asıllı olduğu ve “yapılacak işin bölümlerini ve her bölümün zamanını gösteren içeriğin tümü” manasına geldiği görülmektedir (TDK, 2021). Eğitim programının İngilizcedeki karşılığı olan “curriculum” ise yine Latince kökenli olup Roma askerlerinin idman için at arabalarıyla yaptıkları koşu yolu manasına gelmektedir. Zaman içerisinde bu kavram “izlenecek yol” anlamına evrilmiş olup eğitimde de kullanılmaya başlanmıştır (Demirel, 2012).

Senemoğlu (2011) öğretim programını, “Bir derste öğrencilerin ulaşacağı hedefleri, hedeflerin kapsadığı davranışları, davranışları kazandırmak üzere düzenlenecek eğitim durumlarını ve davranışların ne derecede kazandırıldığını ortaya koyabilecek sınaama durumlarını kapsayan, gelişmeye açık ve çok yönlü etkileşim içinde olan öğeler bütünü” olarak tanımlar (s. xxii). Program geliştirme genel itibariyle öğretim programı için hedefler, içerik, öğretme-öğrenme durumları ve değerlendirme öğelerinin düzenlenmesidir. Tyler (2013) program geliştirmeyi geçmiş ve güncel kuramların kullanılarak genel ve özel amaçlara ulaşmayı planlayan, öğrencilerin bireysel deneyimlerini içeren bir kavram olarak ifade etmiştir. Taba (1962) ise program geliştirmeyi “hedefler, kapsam, işleyiş ve değerlendirme ile ilgili alınması gereken çeşitli kararları içeren karmaşık bir girişim” olarak tanımlamıştır (s. 23). Ertürk (1972), eğitimin planlı olması fikrini vurgulayarak yetişek kavramını ortaya koymuş ve yetişegi “belli öğrencileri belli bir zaman süresi içerisinde yetiştirmeye yönelik düzenli eğitim durumlarının tümü” olarak tanımlamıştır (s. 14). Ertürk’ün yetişek dediği kavramı öğretim programı olarak tanımlayan Varış (1988), program geliştirmeyi, “gerek okul içinde gerekse okul dışında Milli Eğitimin ve okulun amaçlarını

etkinlikle geliştirmek ve gerçekleştirmek üzere düzenlenen içerik ve faaliyetlerin uygun yöntem, teknik, araç ve gereçlerle geliştirilmesine yönelmiş koordine çabaların tümü” şeklinde tanımlamıştır (s. 21).

Program geliştirme tarihine bakıldığında temellerinin 20. yüzyıl başlarında Frederick Taylor’ın mühendislik alanında yaptığı çalışmalara dayandığı görülmektedir. Taylor 1911 yılında yayımladığı “Bilimsel Yönetimin İlkeleri” isimli çalışmasında verimlilik fikri üzerine odaklanmıştır. Taylor’ın mühendislik alanında ne sürdüğü fikirler süreç içerisinde eğitim dahil birçok alana yayılmıştır. Bu çalışmada hem çalışanların hem de işverenin çıkarına olacak bir yönetim modeli üzerinde durulmuştur. Buna göre eğer bilimsel ilkeler dikkate alınırsa verimliliğin artacağı ne sürülmüştür. Eğitimde verimli olma amacıyla yönetimsel kontrol sağlanmaya çalışılmış, standartlaşma kavramı üzerine odaklanılmıştır (Demirel, 2012).

Taylor’ın bilimsel yönetime dair fikirlerini eğitim alanında genişleterek uygulayan kişi John Franklin Bobbitt’tir. Bobbitt eğitim programı kavramını bugünkü bilimsel anlamıyla kullanmış ve 1918 yılında yayımladığı “The Curriculum” eseriyle alana ilk kitabı kazandırmıştır. Bobbitt hedefler ve hedeflere kaynaklık eden unsurları analiz etmiştir. Buna göre program ortaya konulacak ürünün niteliklerini tam olarak tanımlamalıdır ve bu tanımlama bilimsel metotlara uygun olmalıdır. Günlük hayatta karşılığı olmayan şeylerin öğretilmesine karşı çıkan Bobbitt hedefler ve hedeflere kaynaklık eden unsurları analiz etmiştir. Buna göre program ortaya konulacak ürünün niteliklerini tam olarak tanımlamalıdır ve bu tanımlama bilimsel metotlara uygun olmalıdır.

Taylor ve Bobbitt’in çalışmalarının paralelinde Ralph Tyler bir program geliştirme modeli ortaya koymuştur. Bu modele göre önce birey, toplum ve konu alanının analizi ile olası genel amaçlar, sonrasında bu olası genel amaçlar eğitim psikolojisi ve eğitim felsefesi süzgeçlerinden geçirilerek kesinleşmiş amaçların belirlenir. Modelin aşamaları, öğrenme yaşantılarının planlanması, düzenlenmesi, yönlendirilmesi ve değerlendirmesi adımları ile devam eder. “*Eğitim Programının ve ğretimin Temel İlkeleri*” (Basic Principles of

Curriculum and Instruction) kitabında Tyler eğitimde öğrencilere kazandırılmak istenen hedeflerin ve bu hedefleri gerçekleştirmeye yönelik öğrenme yaşantılarının ne olacağına dair sorularına cevap aramıştır. Bunun yanında öğrenme yaşantılarının nasıl organize edilmesi gerektiği ve öğrencilerin belirlenen hedeflere ulaşma derecesinin nasıl değerlendirilebileceğine yönelik sorduğu soruların yanıtları program geliştirme çalışmalarını büyük ölçüde etkilemiştir. Aynı eserde Tyler öğrenmenin yaşantılar yoluyla gerçekleşmesine ve öğrencilerin aktif olarak katılmasına vurgu yapmaktadır. Davranışın öğrenilmiş olarak tanımlanabilmesi için öğrencinin hayatında bu davranışı kullanması gerektiğini belirtir (Tyler, 2013).

1957 yılında Sovyetlerin Sputnik 1 ve Sputnik 2 araçlarını uzaya göndermesi ABD kamuoyunda bir paniğe neden olmuş ve öğretim programlarında reform yapılması için bir çalışma başlatılmasına neden olmuştur. Amerikan hükümeti eğitim programlarını daha ciddi bir bakış açısıyla ele almış, programların geliştirilmesi ve değerlendirilmesi üzerine eğitimciler daha fazla çaba harcamışlardır (Popham, 1993).

20. yüzyılın başlarında program kavramına yüklenen anlamın 1970'li yıllarda değişime uğradığı görülmektedir. Dönemin sosyal, politik gelişmelerine bağlı olarak programın Tyler ve Bobbitt'in ifade ettiği gibi teknik bir mesele olmaktan çıkması gerektiği bunun yerine daha insani bir kavram olması gerektiği savı öne sürülmüştür. Apple, Freire ve Pinar gibi isimlerin öncülük ettiği yeniden kavramsallaştırma akımı çerçevesinde programın hedeflerinden daha çok "metin" olarak ne ifade ettiği üzerine odaklanılmıştır. Toplumsal eşitsizliklerin, çeşitli sosyal problemlerin kaynağı olarak "program"ı gören bu akım program geliştirme yerine programı anlamaya odaklanmıştır (Pinar, 2015; Apple, 2012).

Türkiye'de programın bilimsel bir kavram olarak anlaşılması, üzerinde çalışılması ise Selahattin Ertürk ile başlayan bir süreçtir. Ertürk 1972 yılında yayımladığı "Eğitimde Program Geliştirme" kitabı ile hedef, eğitim durumları ve değerlendirme öğelerinde alana önemli katkılarda bulunmuştur. Ertürk program yerine "yetişek" kavramını önermiş hedefler

için ayrıntılı bir rehber sunmuştur (Ertürk, 1972). Sonraki süreçte Fatma Varış'ın program geliştirme çalışmaları da alana oldukça önemli katkılar sağlamıştır. Programa bir bütün olarak bakan Varış okul içindeki faaliyetler kadar okul dışındaki faaliyetlere de önem vermiştir. İçeriğin önce toplumsal faydaya daha sonra bireyin fayda ve ilgilerine uygun olması gerektiğini ifade etmiştir (Varış, 1988).

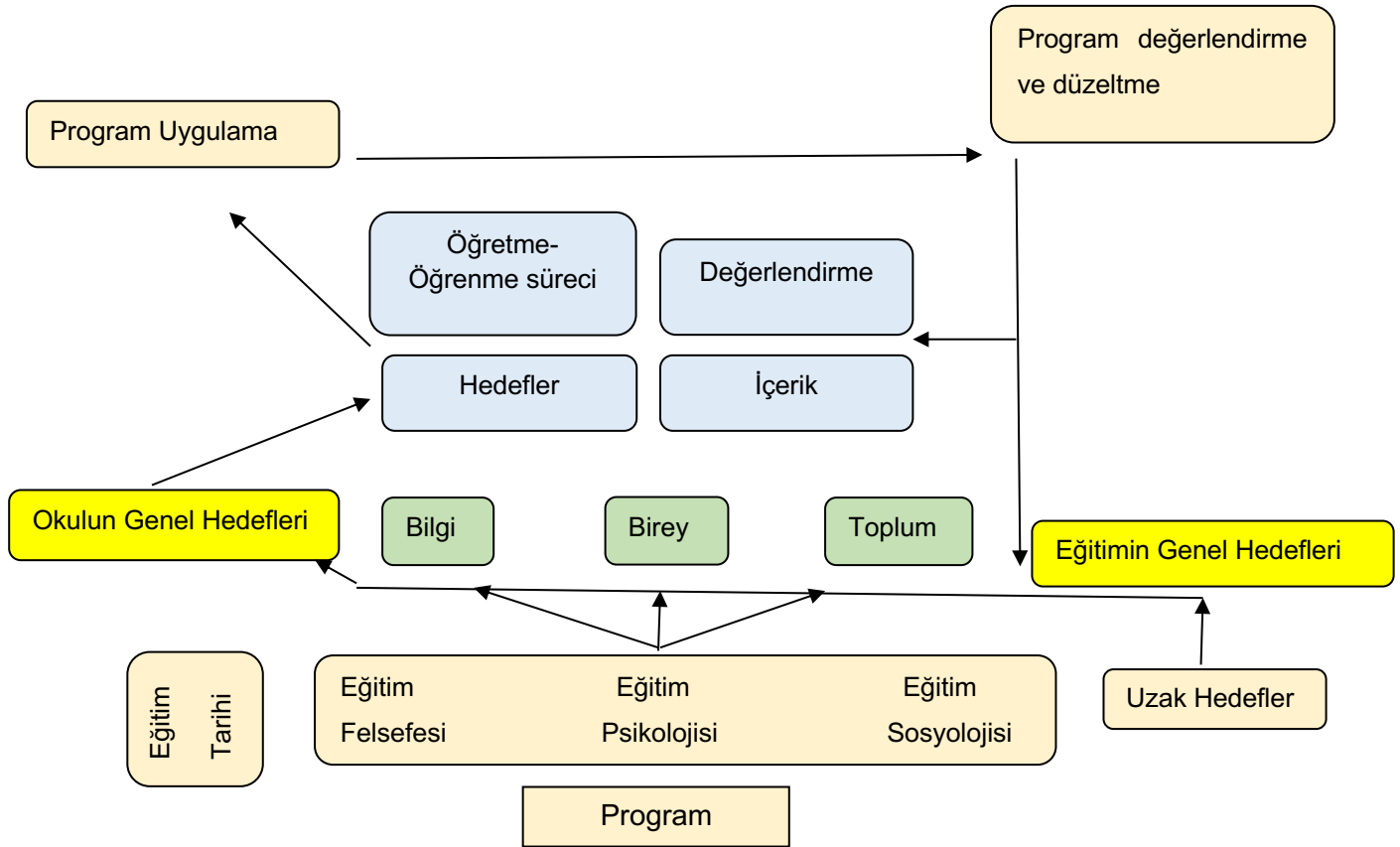
Program Geliştirme Kaynakları ve Süreci

Program geliştirme belli kaynaklardan beslenerek belli bir yöntembilimin izlendiği hazırlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarından oluşan bilimsel bir süreçtir. Ertürk (1972), program geliştirme sürecinde cevaplanması gereken soruları şu şekilde ifade etmiştir: (1) Eğitimin hedefleri neler olmalıdır, başka bir deyişle öğrencilere hangi davranışlar kazandırılmalıdır? (2) Kendilerinde bu davranışların gelişmesi için öğrenciler hangi yaşantıları geçirmeli, yani hangi eğitim durumlarında bulunmalıdırlar? (3) Bu durumlar nasıl düzenlenirse verimli olur? (4) İstenilen davranışların isabetlilik durumlarında (istenilen davranışları geliştirme yönünden) etkililik derecesi nedir? (5) İlk dört sorunun cevapları ışığında mevcut programda ne gibi değişiklikler gereklidir? Ertürk tarafından ortaya konulan bu soruların cevapları programın dört temel ögesini oluşturan hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirmenin nasıl olacağını ortaya koymaktadır (Demirel, 2012).

Program geliştirme belli kaynaklardan beslenen ve belli disiplin dalları ile bu kaynaklardan gelen ham verileri süzen bir süreç olarak görülmektedir. Program geliştirmenin kaynaklarına; toplum, bilgi ve birey olarak yer veren Fer (2019, s. 26), kuramsal temele katkıda bulunan ve bilgi sağlayan disiplinleri ise felsefe, sosyoloji, tarih ve psikoloji olarak göstermiştir. Bu disiplinler ve kaynaklar arasındaki ilişkinin Şekil 1'de gösterilmiştir.

Şekil 1

Program Tasarım Süreci



Şekil incelendiğinde program tasarımına kaynaklık eden birey, bilgi ve toplumun eğitim felsefesi, psikolojisi ve sosyolojisi süzgeçlerinden geçerek sırasıyla uzak hedefleri, genel hedefleri ve okulun genel hedeflerini oluşturduğunu görülmektedir. Hedeflerle beraber içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme öğelerinin program uygulamasından sonra değerlendirilerek düzeltildiği belirtilmiştir.

Birey, bilgi ve toplumun kaynaklık ettiği program geliştirmenin tanımı üzerinde her ne kadar açık bir fikir birliği olmasa da program geliştirmenin hedefler, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme olmak üzere dört temel ögeden oluştuğu konusunda bir fikir birliği vardır. (Demirel, 2012). Dört temel ögeye ek olarak bu öğelere kaynaklık eden ihtiyaç analizi eklenebilir (Sönmez, 2010). Söz konusu öğelerin genel tanımları ve içerikleri ise şu şekildedir:

İhtiyaç Analizi. Genel manada ihtiyaç mevcut durum ile arzu edilen durum arasındaki farkı ifade etmektedir. Program geliştirme süreci açısından ise Erden ihtiyaç analizini ihtiyaçların ve eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesini sağlayan bir araştırma süreci olarak tanımlamıştır. Program geliştirmenin bütün ögelerine öncül ve yol gösterici öge olan ihtiyaç analizi toplumun, konu alanının ve bireyin analizi ile gerçekleşir (Erden, 1998).

Fer (2019); konu alanı, birey ve toplumun analizinde çeşitli disiplinlerden yararlanıldığını ifade eder. Bu anlamda toplumun beklentilerinin, iş ve sanayi yaşamının isteklerinin neler olduğu sorularının cevabı toplumun analizi ile ortaya çıkmaktadır. Bunun yanında halihazırda bireye hangi bilgilerin verileceği hangi bilgilerin daha doğru, önemli ve işlevsel olduğu, bilgilerin hangi derinlikte verileceği gibi soruların cevabı ise konu alanının analizi ile ortaya çıkar. Son olarak bireylerin ilgi, ihtiyaç ve beklentileri, öğrenme yolları, hangi davranışları hangi koşullar altında edinebilecekleri gibi soruların cevapları ise bireyin analizi ile elde edilebilir.

Hedefler. Hedef “bir öğrencinin, planlanmış ve tertiplenmiş yaşantılar sayesinde kazanması kararlaştırılan ve davranış değişikliği ya da davranış olarak ifade edilmeye elverişli olan özelliktir” (Ertürk, 1972, s. 25). Hedefleri uzak, genel ve özel olmak üzere üç gruba ayıran Ertürk her bir gruptaki hedefin yerel ve evrensel özellikler taşıırken eğitim ile kazandırılabilir nitelikte olmasına vurgu yapmıştır. Toplumun, konu alanının ve bireyin ihtiyaç analizinden sonra ortaya çıkacak aday hedefler felsefe, psikoloji, ekonomi ve sosyoloji gibi disiplinlerin süzgecinden geçirildikten sonra kesin hedeflere dönüştürülecektir (Fer, 2019).

İçerik. Program geliştirmenin bu ögesinde belirlenen hedeflere ulaşmak için “ne öğretelim?” sorusuna yanıt aranmaktadır. İçeriğin seçiminde ve düzenlenmesinde belli ilkeler göz ardı edilmemelidir. Örneğin bireyin bilgiyi işlevsel olarak kullanabilmesine, kolayca öğretililebilecek bir yapıda olmasına, kendi içinde ilişkili ve tutarlı olmasına, önkoşul gerekliliklerinin varlığı gibi hususlara dikkat edilmelidir (Erden, 1998).

Yukarıda değinilen hususların yanında programda yer alan hedef ve hedef davranışlarla program içeriğinin iki boyutlu bir çizelge üzerinde gösterilmesi ile oluşturulacak belirtke tablosu hedef içerik eşleştirmesi açısından kolaylık sağlamaktadır. Hedeflerin taksonomik olarak sınıflanması belirtke tablosunu daha da ayrıntılı hale getirebilir (Demirel, 2012).

Öğretme-Öğrenme Süreci. Önceden belirlenen hedef ve davranışların yine önceden belirlenen içerik ile kazandırılması süreci bu aşamada ele alınmaktadır. Bu anlamda öğretme-öğrenme faaliyetleri program geliştirmenin süreç aşamasını oluşturmaktadır. Bu süreçte uygun yöntem, teknik ve materyal kullanılarak öğrencilerin öğrenme yaşantıları ile hedefe ulaşmaları sağlanır (Ertürk, 1972).

Öğretme-öğrenme süreci; öğrenci açısından düzenlenmesi, kazandırılması planlanan öğrenme yaşantılarının bir düzeneğe göre sıralanmasıdır. Eğitim yaşantılarının düzenlenmesinde belli ölçütler göz ardı edilmemelidir. Bu ölçütler hedefe görelilik, öğrenene görelilik ve ekonomiklik olarak sıralanabilir. Bunun yanında öğrenme stilleri, öğretim stratejileri, eğitim durumlarının çeşitli değişkenleri bir bütün olarak ele alınıp öğrenci grubu ve konunun özelliğine göre harmanlanmalıdır (Demirel, 2012).

Değerlendirme. Genel olarak öğrencide gözlenmeye karar verilen istendik davranışın kazandırılıp kazandırılmadığı hakkında yargıya varmak değerlendirme olarak tanımlanmaktadır. Bu maksatla önceden belirlenen her bir hedefin varlığını belirleyecek bir ölçme aracı geliştirilir ve yine önceden belirlenen bir ölçüte göre hükümde bulunulur. Değerlendirme kıyaslama esasına göre; norma ve hedefe dayalı olarak ikiye ayrılırken yönelik olduğu maksada göre; tanıma ve yerleştirmeye dönük, biçimlendirmeye dönük ve durum muhasebesine dönük olarak üçe ayrılır (Ertürk, 1972). Elde edilen bulgular programın hangi ögesinde sorun olduğunu göstermesi açısından önemlidir. Bunun yanında öğrencilere hedeflere ulaşma dereceleri, öğretmenlere ise gerçekleştirdikleri öğretim faaliyetlerinin etkililiği hakkında dönüt sağlar (Erden, 1998).

Merriam (2015, s. 120) ise değerlendirmeyle ilgili olarak “daha geniş anlamda araştırma sũrece katılarak daha önce bildiklerimizden daha fazla şey öğrendiğimiz sistematik bir sũre” olarak tanımlamaktadır. Bu tũr araştırmaları kurumsal, uygulamalı, değerlendirme ve eylem olarak dörde ayırmaktadır.

Program Değerlendirme

Uzun bir sũre içinde ortaya çıkmış değerlendirme fikrinin evrensel olarak kabul gören tek bir tanımı yoktur. Guba ve Lincoln (1989, s. 134) program değerlendirmeyi “etkileşimli bir dizi etkiyi içeren gelişimsel bir inşa ve yeniden inşa sũrecinin sonucu” olarak tanımlamaktadır. Fitzpartick, Sanders ve Worthen ise (2004, s. 12) program değerlendirmeyi, “değerlendirme standartlarının belirlenmesi ve programın bu standartlara uygunluğunun tespit edilerek programın değer ve kalitesinin ortaya konulması sũreci” olarak tanımlamışlardır. Program değerlendirme genel olarak eğitim programının verimliliği ve etkililiği hakkında karar verme sũrecidir (Demirel, 2012). Ancak bu genel tanımların haricinde program değerlendirme üzerine çalışan araştırmacılar tarafından ortaya konulmuş çok sayıda tanım mevcuttur. Bu tanımlar değerlendirmenin merkezine neyin konulduğu, felsefi bakış açısı ve benimsenen yönteme göre farklılıklar göstermektedir. Eğitimde program değerlendirme için ortaya konulmuş tanımlardan bazıları şu şekildedir:

Uluslararası Eğitim Bũrosu (International Bureau of Education) program değerlendirmeyi resmi programda ifade edilen şekliyle planlanan derslerin, öğretme-öğrenme etkinliklerinin ve fırsatlarının beklenen sonuçları ne lũde karşıladığını lme ve yargılama sũreci olarak tanımlamıştır. Posner’a (2004, s. 241) göre ise eğitimde program değerlendirme, “bir birey veya bir grubun programdaki obje, kişi veya birtakım işlemlerin değeri hakkında karar vermesidir.” (Ornstein ve Hunkins (2016) program değerlendirmeyi “Programın kuvvetli ve zayıf yönleri ile ilgili veri toplamanın amacı programcıların ya programın gözden geçirilmesine, mukayese edilmesine, sũrdũrũlmesine ya da bitirilmesine karar vermelerini sağlamaktır” şeklinde tanımlamışlardır.

Yukarıda bir kısmı sunulan program değerlendirme tanımları ile ilgili örnekleri çoğaltmak mümkündür; ancak tanımların ortak noktası değerlendirmenin eğitim programının verimliliği üzerine odaklanmasıdır. Glatthorn, Boschee, Whitehead ve Boschee (2016), program değerlendirmeyi iki soruya ışık tutma girişi olarak görmüşlerdir: (1) Planlanan kurslar, programlar, etkinlikler, geliştirilen ve organize edilen öğrenme fırsatları gerçekten istenen sonuçları veriyor mu? (2) Program geleceğe dönük olarak en iyi şekilde nasıl geliştirilebilir? Bu iki sorunun cevabı aslında bahsi geçen tanımlardaki amaçlarla paralellik taşımaktadır. Buna göre mevcut programın işleyen ve aksayan yönleri nelerdir, geleceğe dönük programda ne gibi değişimler yapılmalıdır? Bu soruların cevapları program değerlendirme tanımlarının genel çerçevesini ortaya koymaktadır.

Graves (2008) program değerlendirme faaliyetlerinin, yeni bir program tasarımı olasılığı mı yarattığı yoksa var olan tasarımı açıklama ve anlamlandırma girişi mi olduğu sorusuna cevap olarak her ikisi de demektedir. Yani program değerlendirme ile program geliştirme arasında karşılıklı bağımlı bir ilişki olduğunu ifade etmektedir. İki unsur birbirine bağımlı olarak varlıklarını devam ettirmekte, birbirlerinden destek almaktadırlar ve birbirlerine göre şekillenmektedirler.

Program Değerlendirme Tarihi

Değerlendirme fikrinin tarihine bakıldığında çok eski zamanlara kadar uzandığı görülmektedir. Örneğin Guba ve Lincoln (1981) eski Çin imparatorlarının M.Ö. 2200'lü yıllarda kendileri için çalışacak görevlileri seçmek adına bir değerlendirme yaptığından bahsetmektedirler. Ancak eğitimde değerlendirmenin sistemli ve bilimsel hale gelmesi 18. yüzyılın sonlarında olmuştur. Bir programın resmi olarak ilk değerlendirmesi olarak kabul edilen çalışma 1887-1898 yılları arasında Joseph Rice tarafından yapılmıştır. Telaaffuz öğretimi üzerine yapılan çalışmada test puanları ölçüt olarak kullanılmış ve bilimsel bir metodoloji izlenmiştir (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004). İlk zamanlarda ölçme ve değerlendirme birbirinin yerine geçebilen kavramlardı. Ancak zamanla iki kavrama farklı anlamlar yüklenmiş ve kullanım alanları belirginleşmiştir. Guba ve Lincoln (1981)

değerlendirme tarihini değerlendirmenin kullanım amacı ve işlevine göre çeşitli dönemlere ayrılmıştır. Bu anlamda değerlendirme dönemleri Tablo 2’de gösterildiği şekliyle sınıflandırılmıştır:

Tablo 2*Nesillere Göre Program Değerlendirme Anlayışı*

Dönem	Başat İsimler	Tercih Edilen Veri Toplama Araçları	İlgili Değerlendirme Modelleri	Temel Varsayımlar ve İddialar
Birinci Nesil Değerlendirme	Binet ve Rice	Sayısal ve nesnel ölçüm araçları	Bu dönem ortaya konulan sistematik bir model yoktur.	- Değerlendirme sayısal olarak ifade edebilen ölçümlere dayanmaktadır. Belirli değişkenler belirli araçlarla ölçülür. - Ölçümün dolayısıyla değerlendirmenin nesnesi olan öğrencilerin veya bireylerin mümkün olduğu kadar eşit şartlara sahip olması ve değişkenlerin kontrol altında tutulması önemlidir.
İkinci Nesil Değerlendirme	Ralp W. Tyler	Kesin hedeflerine ulaşılma derecesini ölçebilecek son testler	Hedefe dayalı değerlendirme	Değerlendirmede anahtar kelime hedeflerdir. Hedefler öğrenmenin dolayısıyla değerlendirmenin temelini oluştururlar.
	Newton Metfessel	Testlerin geçerlik ve güvenilirliğini ortaya koyacak araçlar		Hedefler tayin edilirken toplum, birey ve konu alanının ihtiyaçları göz önünde bulundurulur. Ortaya çıkan aday hedefler belli süzgeçlerden geçirilerek kesin hedeflere dönüştürülür.
	William Michael			Değerlendirme programın hedeflerine ne ölçüde ulaşıldığını belirleme işidir.

Dönem	Başat İsimler	Tercih Edilen Veri Toplama Araçları	İlgili Değerlendirme Modelleri	Temel Varsayımlar ve İddialar
Üçüncü Nesil Değerlendirme	Micheal Scriven	Kesin hedeflere ulaşılma derecesini ölçebilecek son testler	Zıtlık modeli	• Değerlendirmede anahtar kelime yargıdır.
	Robert Stake	Başarı testleri ve formlar	Farklar modeli	• Değerlendirme hedeflere ulaşılma derecesinin yanında hedeflerin niteliğine de belirmeye odaklanır.
	Malcolm Provus		CIPP modeli	• Değerlendirici hedeflere ulaşıp ulaşılmadığının yanında programla ilgili yargıda bulunmalıdır.
	Elliot Eisner		Hedekten bağımsız modeli, Eğitsel eleştiri modeli	
Dördüncü Nesil Değerlendirme	Yvanna S. Lincoln	Görüşme ve Gözlem Formları	Yapılandırmacı Değerlendirme Modeli	• Pozitivist paradigma yerine yapılandırmacı paradigma program değerlendirme çalışmaları için daha uygundur.
	Egon G. Guba			• Paydaşların görüş ve düşünceleri bütün değerlendirmenin temelini oluşturmaktadır. • Programla ilgili bilgilerin ve düşüncelerin paydaşların zihninde yapılandırılmaktadır.

Tablo incelendiğinde dördüncü nesil değerlendirme anlayışının diğer değerlendirme dönemlerinden birçok açıdan ayrıştığı görülmektedir. En belirgin farklılık ise pozitivist paradigma yerine yapılandırmacı paradigmanın değerlendirmenin temellerini oluşturmasıdır. Nesillere göre değerlendirme anlayışları aşağıda yer aldığı şekliyle başlıklandırılmıştır.

Birinci Nesil Değerlendirme. 1900'lü yılların başından 1930'lara kadar devam eden bu sürecin önemli isimleri Binet ve Rice'dir (Stufflebeam, 2008). Bu isimlerin ortaya koyduğu değerlendirme anlayışı birinci nesil değerlendirme olarak anılmaktadır. Bu anlayış daha çok sayısal değerlere ve nesnel ölçümlere bağlıdır. Belirli değişkenler belirlenerek belli araçlarla (okul puanları, ortalamalar vs.) bu değişkenler ölçülür (Yavuzarslan ve Arslan, 2002). Bu nesil değerlendirme norma dayalı standartlaştırılmış nesnel ölçümlere dayanmaktadır. Ölçümler standart olmadan anlamsızdır. Ancak normların anlamlı olması için tüm öznelere aynı koşullarda mümkün olduğunca nesnel ve önceden belirlenmiş standartlara uygun biçimde test edilmelidir (Guba ve Lincoln, 1989).

İkinci Nesil Değerlendirme. İkinci nesil değerlendirme, 1. Dünya savaşı yıllarından sonra okul programlarının keskin bir revizyondan geçmesi gerektiği fikrine paralel olarak doğmuştur. 1930-1967 arası dönemi kapsayan bu dönemde bir önceki nesilde oluşan değerlendirme anlayışının düşünülen amaçlara hizmet etmediği fikrinin yaygınlaşması üzerine değerlendirmede farklı arayışlar ortaya çıkmıştır (Guba ve Lincoln, 1989). Bu anlamda 1933 yılında başlayan 8 yıllık çalışma ikinci nesil değerlendirme anlayışı açısından önemli bir mihenk taşıdır. İlgili çalışmayı değerlendirilebilecek yeni bir anlayışa ihtiyaç duyulmuştur. Sekiz yıllık çalışmaya paralel olarak Tyler'ın yürütmüş olduğu program çalışmaları program değerlendirme kavramını ortaya koymuştur. Tyler'ın modeli öğrencilerin hedeflere ulaşma derecesini belirleme esasına dayanıyordu. Bu anlamda 8 yıllık çalışmanın değerlendirme kısmı oldukça ilgi çekmiştir. Tyler'ın sekiz yıllık çalışma ve program alanı kapsamında yürütmüş olduğu çalışmalar alana önemli katkılar sunmuştur (Kridel ve Bullough, 2012).

1933-1941 yılları arasında gerçekleştirilen "Sekiz Yıllık Çalışma"yla (Eight Year Study) program değerlendirmenin modern dönemi başlamıştır. Bu çalışmada değerlendirme ardışık yedi aşamada düzenlenmiş olup bu aşamalar şu şekildedir: (1) programın hedefleri üzerine odaklanma, (2) hedefleri sınıflandırma, (3) hedefleri davranışsal terimlerle ifadelendirme, (4) performans gösterilecek durumları bulma, (5) ölçek

tekniklerini geliştirme ya da seçme, (6) veri toplama, (7) elde edilen veriyi amaçlarla karşılaştırma (Ornstein ve Hunkins, 2016). Sonraki yıllarda program değerlendirme ile ilgili çalışmalar artarak devam etmiş ve çeşitli modeller ortaya konmuştur.

Tyler 1929-1932 arası profesörlere başarı testleri oluşturmaları için yardım etmiştir. 1932’de ise “Sekiz Yıllık Çalışma” planının direktörü seçilmiştir. Tyler’ın alana en önemli katkısı programın belli hedefler etrafında düzenlemesi konusundaki çabası olmuştur. Hedefler planlamanın temelini oluşturmakla beraber öğretmenlere açık bir rehber olmuştur. Materyal seçiminde, içeriğin belirlenmesinde, testlerin ve sınavların hazırlanmasında hedefler yol gösterici niteliktedir. Tyler’ın değerlendirme sistemi de hedefler kavramına dayanmaktaydı. Tyler’a göre değerlendirme esasen eğitimin hedeflerinin ne ölçüde gerçekleştiğini belirleme süreciydi. Bu süreç aday hedeflerin belirlenmesi, felsefe, psikoloji ve deneysel süreçlerin süzgeçlerinden geçirilmesi, kesin hedeflerin belirlenmesi, öğretme-öğrenme süreçlerinin belirlenmesi, hedefleri test edebilecek araçların geliştirilmesi, bu testlerin geçerlik ve güvenilirliklerinin sağlanması, testlerin uygulanması, programdaki güçlü ve zayıf yönleri açıklayan hipotezlerin test edilmesi, programda gerekli değişikliklerin yapılması şeklinde sıralanmaktaydı (Guba ve Lincoln, 1981). İkinci nesil değerlendirmede anahtar kavram hedeflerdir. Hedefler seçilir ve bu hedefler ile öğrenci performansı arasındaki ilişkiye bakılır. Değerlendirmenin temel dayanağı bu noktadır (Yavuzarslan ve Arslan, 2002). Hedef odaklı değerlendirme ilk zamanlarda oldukça ilgi çekse de uzay yarışındaki gelişmeler ile modelin yetersizliği üzerine eleştiriler gelmeye başlamıştır. Bu nesilde ortaya konulan yaklaşım ve modellerin değerlendirmenin “yargı” yüzünü ihmal ettiği üzerine eleştiriler odaklanmıştır. İkinci nesil değerlendirmede hedeflere ulaşılma derecesinin belirlenmesi ancak hedeflerin niteliği konusunda bir yargıda bulunulmaması önemli bir sınırlılık olarak ortaya konulmuştur (Guba ve Lincoln, 1981).

Üçüncü Nesil Değerlendirme. 1967-1989 arası dönemi kapsayan üçüncü nesil değerlendirme anlayışında, ikinci nesil değerlendirmenin eksik yönleri tamamlama iddiasıyla ortaya çıkmıştır. Yargı ögesi üçüncü nesil değerlendirmenin en önemli parçası

olmuştur. Bu konuda öncülük eden isim Scriven olmuştur. “Yapılmaya değmeyen bir şey kesinlikle iyi yapmaya değmez” sözü aslında üçüncü nesil değerlendirmenin temel anlayışını ortaya koymaktadır (Guba ve Lincoln, 1989). Yani hedeflere ulaşılma derecesinden çok hedeflerin niteliği ve gerekliliği hedeflere ulaşılma derecesinin belirlenmesinden daha önemli görülmektedir. Bu nesil değerlendirmede ortaya çıkan yaklaşım ve modeller şu şekildedir: (1) Stake zıtlık modeli, (2) Provus farklar modeli, (3) CIPP modeli, (4) Scriven’in hedeften bağımsız modeli, (5) Uzmanlık modeli. Bütün bu modellerin ortak noktası değerlendirmenin bir yargıç olması talebidir. Yani üçüncü nesil değerlendirme “yargı” konusuna odaklanmıştır. Bu nesil değerlendirme anlayışına yöneltilen eleştiriler ise şu şekildedir: Yönetimsel bir anlayışa doğru kayması, farklı programlara uyum sağlama konusundaki başarısızlığı, pozitivist paradigmaya aşırı bağlılığı. Değerlendiricilerin yaptığı değerlendirme genel olarak yöneticilerin kararları ve istekleri doğrultusunda şekillenmektedir. Bu da bu üçüncü nesil değerlendirme açısından eksik bir yön olarak görülebilir (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004).

Bahsi geçen eleştirilerin yanında bir değerlendirmede hangi değerlerin baskın olacağı temel sorundur. Bilim değerlerden bağımsız değildir. Değerlendiricinin değerlendirme üzerindeki etkisi bilimsel açıdan yok kabul edilir ancak bu doğru değildir. Üçüncü ve önceki nesil değerlendirmeler bu hususu göz ardı etmişlerdir (Costner, 2012).

Rasyonel ve sistematik olma arzusu sosyal bilimler alanında çalışan araştırmacıları fen bilimleri alanında çalışan araştırmacıları taklit etmeye yönlendirmiştir. Nesnel bir gerçeklik olduğu savı fen bilimleri alanında çalışanların temel varsayımını oluşturmaktadır. Ancak sosyal bilimlerdeki gerçeklik laboratuvar yeniden koşullarında oluşturulamaz. Bu bağlamda sosyal bilimler alanında çalışan araştırmacılar için pozitivist yöntemlere aşırı bağlı kalmanın bazı sonuçları olmuştur. Bunlar: yapılan genellemelerin sosyal bilimler için geçerli olmaması, sürekli nicel verilere bağımlılık yaratılması ve bu anlamda ölçülemeyen şeyin gerçek olamayacağı varsayımının oluşmasıdır. Pozitivist paradigmanın bir otorite olarak ortaya çıkması ve kullanılması değerlendirme hakkında düşünmenin alternatif

yollarını kapatır. Bu anlamda neyin doğru olduğuyla ilgili herhangi bir tartışmanın kapısı kapanmış olur. Pozitivist paradigma değerlendiricileri ahlaki sorumluluktan kurtarır. Yapılan işin etik boyutundan dolayı değerlendirici suçlanamaz (Guba ve Lincoln, 1989).

Dördüncü Nesil Değerlendirme. Üçüncü nesil değerlendirmenin zayıf olduğu yönler önceki başlık altında ortaya konmuştur. Bu bağlamda gelen eleştirilere bağlı olarak 1990'lı yılların başından itibaren dördüncü nesil değerlendirmenin temelleri atılmıştır. Dördüncü nesil değerlendirme yapılandırmacı sorgulama (constructivist inquiry) paradigmasının metodolojik ilkeleri dahilinde uygulanan, paydaşların görüş, endişe ve sorunlarına örgütsel olarak odaklanarak biçimde hizmet eden bir değerlendirme şeklidir (Alkin, 2013). Bahsi geçen değerlendirme türünde paydaşlar değerlendirme bilgilerinin kullanıcıları olarak görülmektedir. Değerlendirmede sadece hedefler, kararlar veya etkiler kullanılırsa diğer birçok faktör göz ardı edilir. Bu değerlendirme anlayışının en önemli farkı paydaşları diğer paydaşların endişe ve sorunlarını anlamaya zorlamasıdır. Paydaşları basit bir biçimde tanımlamaktan ziyade diğer paydaşlardan gelen bilgilerle yüzleşmeyi ve bunları dikkate almayı gerektirir. Burada başkasının düşüncesini zorla kabul etmekten çok düşünceyi yapılandırma ve anlama çabası vardır (Guba ve Lincoln, 1989).

Geleneksel değerlendirme anlayışında paydaşların endişe ve sorunlarına gereken önem verilmemektedir. Araştırma konusu ve sorunları teorik düşünceler etrafında önceden belirlenmesi söz konusudur. Bilimin amacı gerçek dünyayı tanımak ve onu keşfetmek olmalıdır. Pozitivist paradigma içerisinde keşifle ilgilenilmez, bağlamsal faktörler göz önüne alınmaz. Değişkenler kontrol altında tutularak bilimsel gerçeklere ulaşmak amaçlanır. Dördüncü nesil değerlendirmenin dayandığı yapılandırmacı paradigma ise bu görüşlerin tersine tek bir gerçekliğin olmadığı, insanlar tarafından inşa edilen çoklu gerçeklikler olduğunu ifade etmektedir. Geleneksel pozitivist paradigma genellikle "özne-nesne" ikiliği olarak adlandırılan bir öncülü temele alır. Sorgulayan özne sorgulanan nesne konumundadır. Dördüncü nesil değerlendirme, daha önce farklı ve çelişkili yapılara sahip olan paydaşlar arasında yargısal bir fikir birliği geliştirmeyi amaçlayan, düzenleyici unsurlar

olarak paydaşların iddialarını, endişelerini ve sorunlarını kullanarak duyarlı değerlendirmeyi amaçlayan bir metodolojiyi benimser (Yavuzarslan ve Arslan, 2002).

Program Değerlendirme Süreci

Program değerlendirme bilimsel temel üzerinde ilerleyen bir süreçtir. Bu noktada bilimsel araştırma ile program değerlendirme kavramları birbirinden farklıdır. İkisi arasında kuvvetli bir bağ vardır; ancak son tahlilde ikisi birbirinden farklı kavramlardır. Bilimsel araştırma süreci sonunda bir yargı, kuram, bir yenilik ortaya konulurken program değerlendirme süreci sonunda programın tasarımı ve işleyişiyle ilgili bir yargıya varılır. Bunun yanında bilimsel araştırmaların sonuçları genellenebilir bir nitelik taşıırken program değerlendirme sonuçları mukayese etmek için kullanılabilir (Yüksel, 2010).

Given (2008) geleneksel yaklaşımların program geliştirme sürecine ilişkin hiyerarşik bir yapıda olduğu kabulüne dayandığını ifade etmektedir. Bu düşünceye göre program geliştirme ne öğretilmeye dair bir plandır ve öğretmenler sınıflarında bu planı uygulatırlar. Değerlendirme vasıtasıyla da bu planın ne kadar başarılı uygulandığı belirlenir. Süreç yukarıdan aşağıya katı bir şekilde ilerler. Ancak Given bu kabulün hatalı olduğunu program geliştirme ve değerlendirmenin hiyerarşik olmadığını ifade etmektedir. Buna göre sınıfları, öğretmenleri ve öğrencileri kararlar zincirinin sonuna koyarak sadece uygulayıcılar olarak görmek yanlıştır. Çünkü bu yaklaşımda programla ilgili kararlar sınıftan uzakta alındığı için son kullanıcılarla arasındaki bağ zayıflamaktadır ve uygulanan program ile planlanan program arasındaki uçurum büyümektedir. Programın bütününi tasarlayan ve hedefleri belirleyen kişiler giderek anonimleşmektedir. Bu yüzden program geliştirme girişiminin başarıya ulaşabilmesi için yukarıdan aşağıya ve aşağıdan yukarıya olmak üzere iki yönlü gerçekleşmesi gerektiğini ifade etmektedir.

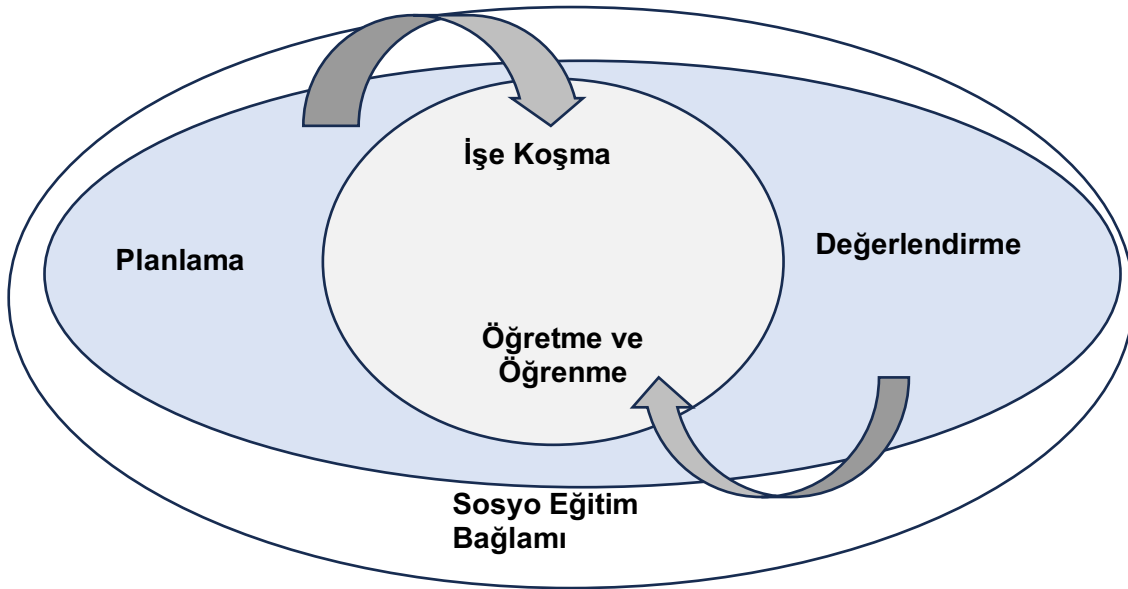
Program değerlendirme, program geliştirme ve uygulama süreçlerinden soyutlanarak sadece program sonunda yapılrısa işlevselliğini kaybeder. Buna göre özellikle büyük ölçekli program projelerinde programın geliştirilmesi, materyallerin oluşturulması için çok fazla emek ve zaman harcıandığı için en başa dönme konusunda isteksizlik yaşanır. Bu

durumda program değerlendirmeyi sürecin en başından beri işe koşmak gerekmektedir (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004).

Program geliştirmenin ve değerlendirmenin sınıf bağlamında kopuk olmaması için dinamik ve etkileşimli bir süreç olması gerekmektedir. Planlama ve değerlendirmenin öğretme öğrenme süreçlerine yansımaları sosyal-eğitimsel bağlamdan kopuk olmamalıdır. Bahsi geçen ilişki Şekil 2’de sunulmuştur (Grave, 2008, s. 56)

Şekil 2

Program Geliştirme ve Değerlendirme İlişkisi



Şekle göre planlama ve değerlendirmenin eş zamanlı olarak öğretme-öğrenme süreçlerine işe koşulduğu görülmektedir. Planlama, işe vurma ve değerlendirme süreçleri birbiriyle ilişkili ve dinamiktir, sıralı değildir. Karşılıklı olarak planlama değerlendirmeyi, değerlendirme de planlamayı geliştirir.

Program değerlendirmeyi kim yapar? Program değerlendirme sürecinde değerlendirme aşamalarını yürütecek değerlendiricilerin seçimi oldukça önemlidir. Değerlendirme süreçlerinin sadece paydaşlar ya da program geliştiriciler tarafından yürütülmesi zorunluluğu bulunmamaktadır. Bununla birlikte, genel olarak program değerlendirme sürecini yürütebilecek olan iki grup değerlendiriciden söz edilmektedir. Bunlar iç ve dış değerlendiricilerdir (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004).

İç Değerlendiriciler. İç değerlendiriciler programın içinden birilerini temsil etmektedirler. Süreç odaklı değerlendirmede dış değerlendiricilere göre daha çok görev alırlar. Program paydaşlarını yakından tanımaları sebebiyle hızlı dönüt alabilirler ve bu da veri toplamayı kolaylaştırır. Ancak teknik olanaklar ve programı geniş bir bakış açısıyla algılama konusunda dış değerlendiricilerden daha dezavantajlı bir konumda bulunurlar (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004).

Dış Değerlendiriciler. Bağımsız danışmanlar olarak da isimlendirilen bu değerlendirici grubu daha çok ürün odaklı değerlendirmeler üzerinde çalışmaktadır. Bu tür değerlendiriciler daha çok üniversitelerde, kolejlerde ve danışmanlık şirketlerinin çatısı altında görev yapmaktadırlar. Örneğin doktora tez jürilerinde tez bitiminde dışarıdan görevlendirilen akademisyenler bu tip değerlendiricilere örnek olarak gösterilebilir (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004).

Program değerlendirmenin amacına ve işlevine uygun olabilmesi için iç değerlendiriciler ile dış değerlendiricilerin kendilerine ait birtakım avantajları ve dezavantajları vardır. İç değerlendiriciler program hakkında daha fazla bilgiye sahip oldukları için süreç içerisinde öngörülemeyen durumlar ortaya çıktığı zaman bu durumların netleştirilmesinde daha iyi kararlar alabilir. Veri toplama sürecinde program paydaşlarıyla daha yakın ve etkili iletişim kurma fırsatı yakalayabilirler. Bunun yanında programa çok yakın olmaları tarafsızlıklarını kaybetmelerine neden olabilir. Bu durum veri toplama ve analiz sürecinde değerlendirmenin güvenilirliğine zarar verebilir. Dış değerlendiricilerin iç değerlendiricilere göre programa daha uzak olmaları tarafsızlık adına bir avantaj sağlayabilir; ancak değerlendirme sürecinde programa yabancı kalma gibi bir durum da ortaya çıkabilir (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004).

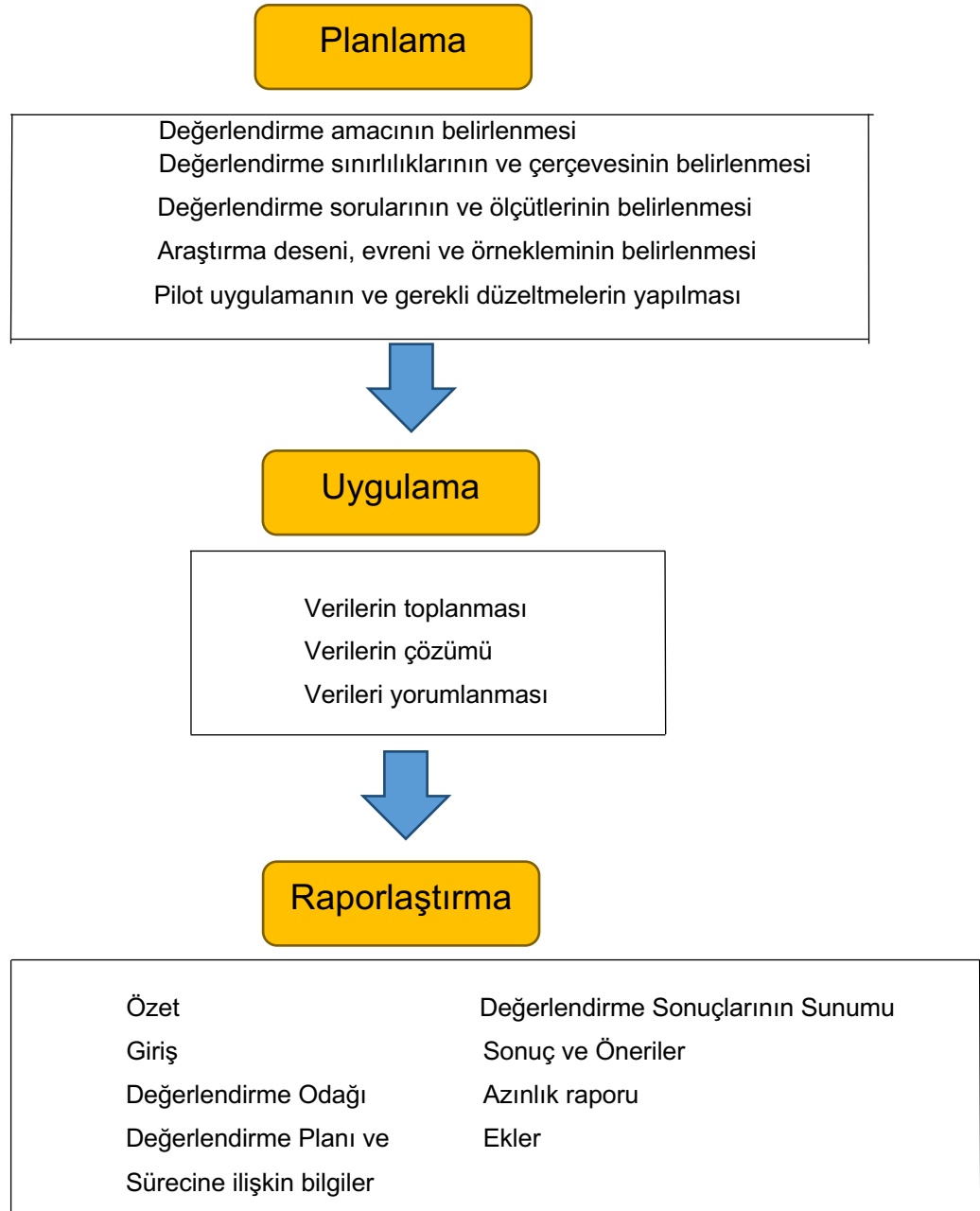
Değerlendirme Süreci. Glatthorn ve diğerleri (2016) değerlendirme sürecini üç adıma ayırmıştır: (1) değerlendirme kapsamı ve içeriğinin belirlenmesi, (2) değerlendirme ekibinin belirlenmesi, (3) değerlendirme belgelerinin hazırlanması. Bu adımlardan ilki aynı zamanda en kapsamlı ve önemli olanı değerlendirme kapsam ve içeriğinin belirlenmesidir.

Buna göre bu adımda değerlendirmeye ne kadar zaman ayrılacağı, hangi tarihe kadar tamamlanacağı, hangi kaynakların sağlanacağı, hangi alanların değerlendirileceği, hangi paydaşların yer alacağı gibi konular açıklığa kavuşturulmalıdır. Popham (1975) ise değerlendirme sürecini tasarım, uygulama, süreç, ürün ve maliyet-fayda analizi olmak üzere beş aşamada ele almıştır. Bunlardan ilk dördü zorunlu, sonuncusu isteğe bağlıdır.

Fitzpatrick, Sanders ve Worthen (2004) değerlendirme sürecinin planlama, uygulama ve raporlaştırma olmak üzere üç aşamadan oluştuğunu ifade etmiştir. Aşamalarda yer alan alt konu başlıkları araştırmanın içeriğine ve yapısına göre değişkenlik gösterebilir. Bahsi geçen üç aşamada izlenecek adımlar Şekil 3'te gösterilmiştir.

Şekil 3

Program Değerlendirme Süreci



Şekil incelendiğinde değerlendirmenin ilk aşaması olan planlamada değerlendirmenin amacı ve yöntemi için bir yol haritasının belirlenmesi gerektiği görülmektedir. Uygulama aşamasında ise planlama sonrası belirlenen ilkelere uygun olarak verilerin toplanması gerektiği görülmektedir. Son olarak değerlendirme aşamasında ise toplanan verilerin belli bir düzen içerisinde analiz edilmesi ve sunulması gerekmektedir. Bu süreç program değerlendiriciler için bir kılavuz niteliği taşır.

Glatthorn ve diğerkleri (2016) ise değerklendirme sürecini benzer olarak üç adıma ayırmıştır: (1) değerklendirme kapsam ve içeriğinin belirlenmesi, (2) değerklendirme ekibinin belirlenmesi, (3) değerklendirme belgelerinin hazırlanması. Bu adımlardan ilki aynı zamanda en kapsamlı ve önemli olanı değerklendirme kapsam ve içeriğinin belirlenmesidir. Buna göre bu adımda değerklendirmeye ne kadar zaman ayrılacağı, hangi tarihe kadar tamamlanacağı, hangi kaynakların sağlanacağı, hangi alanların değerklendirileceğı, hangi paydaşların yer alacağı gibi konular açıklığa kavuşturulur.

Program değerklendirme süreci genel itibariyle planlama, uygulama ve değerklendirme aşamalarından oluşmakla birlikte paradigmalardan değerklendirme ve program değerklendirmeye bakışları arasında farklılıklar bulunmaktadır.

Farklı Program Yaklaşımlarının Değerklendirmeye Bakışı

Farklı program yaklaşımları değerklendirmeye ilişkin farklı anlayış ve yöntemler ortaya koymuştur. Bu yaklaşımlardan bazıları ve ilgili bakış açıları aşağıda verilmiştir.

Hümanist modellerin değerklendirmeye bakışı. Hümanist yaklaşımın üzerinde durduğu en önemli konu bireyin gelişimidir. Burada üründen daha çok sürece önem verilir. Yapılacak olan değerklendirme faaliyetlerinin bireyin gelişimini desteklemesi asıl önemli olan konudur. Değerklendirme yöntemi olarak öğretmen ve öğrenci yapmış oldukları öznel değerklendirmeler ağırlıklı olarak kullanılır. (McNeil, 1996).

Konu odaklı yaklaşımların değerklendirmeye bakışı. Bu yaklaşımlara göre bilgi öznel değil, nesneldir. Test ve değerklendirme sonuçları öğrenci performansı hakkında en önemli ve hatta tek bilgi kaynağı olarak görülür. Değerklendirme ya sıralama yapmak ya da bir ölçüte dayalı olarak karar vermek amacıyla yapılır. Bu anlamda değerklendirme hem sonuç odaklı hem de biçimlendirici nitelikte gerçekleştirilir. Sonuç odaklı değerklendirme programın konu alanını ne kadar iyi yansıttığını ölçer ve öğrenciyi konu alanına daha hakim olması için zorlar (Schiro, 2020).

Toplum odaklı yaklaşımların değerlendirmeye bakışı. Bu yaklaşımda “hesap verilebilirlik” ve “standartlar” kavramları önemli görülmektedir. Değerlendirme eğitimcilerin toplumun beklentilerine yönelik uygun eğitim verilir verilmediğini konusunda kanıt toplamak amacıyla yapılır. Değerlendirmenin yapılmasındaki bir diğer sebep de eğitim faaliyetlerinin bilimsel bir temelde yeniden üretilebilirlik, geçerlik ve güvenilirlik özelliklerine sahip olup olmadığının belirlenmesidir. Bunlara ek olarak çocukların yetişkinliğe adım atma sürecinde gerekli hedeflere ulaşıldığının temin edilmesi bir başka değerlendirme sebebidir. Yine geri bildirimin öğrenme eksiklerini ortaya çıkarması ve öğrenmeye teşvik ederek pekiştirmesi, ülke genelinde standartlar oluşturulup korunması toplum odaklı yaklaşımların değerlendirme ilişkin önemli varsayımlarıdır (Schiro, 2020).

Birey odaklı yaklaşımların değerlendirmeye bakışı. Bu yaklaşımlara göre değerlendirme öğrencilerin yararına olacak biçimde onların büyüme, gelişme ve öğrenmelerini kolaylaştırmak için kullanılır. Merkezi sınavlara, nesnel olarak ölçülebilir bilgi ve becerilerin aktarımına, standartlaştırılmış testlere karşı çıkılır. Eğer bu tip değerlendirme yöntemleri kullanılacaksa bile bu yöntemlerden elde edilen verilerin paylaşılması ve rekabet için kullanılması uygun bulunmamaktadır. Bu tip verilerin yerine öğrencinin kendini algılama biçimi, merakı, karakter özellikleri gibi hususlara daha fazla önem verilmelidir. Programın toptan değerlendirilmesi yerine öznel biçimlendirici değerlendirmeye vurgu yapılır. Program öğrenenlerin doğaları, ilgileri ve ihtiyaçları doğrultusunda biçimlendirici değerlendirme ile yapılandırılmalıdır. Birey odaklı yaklaşımların değerlendirmeye ilişkin temel varsayımları bahsi geçen çerçevede sınıflandırılmıştır. (Schiro, 2020).

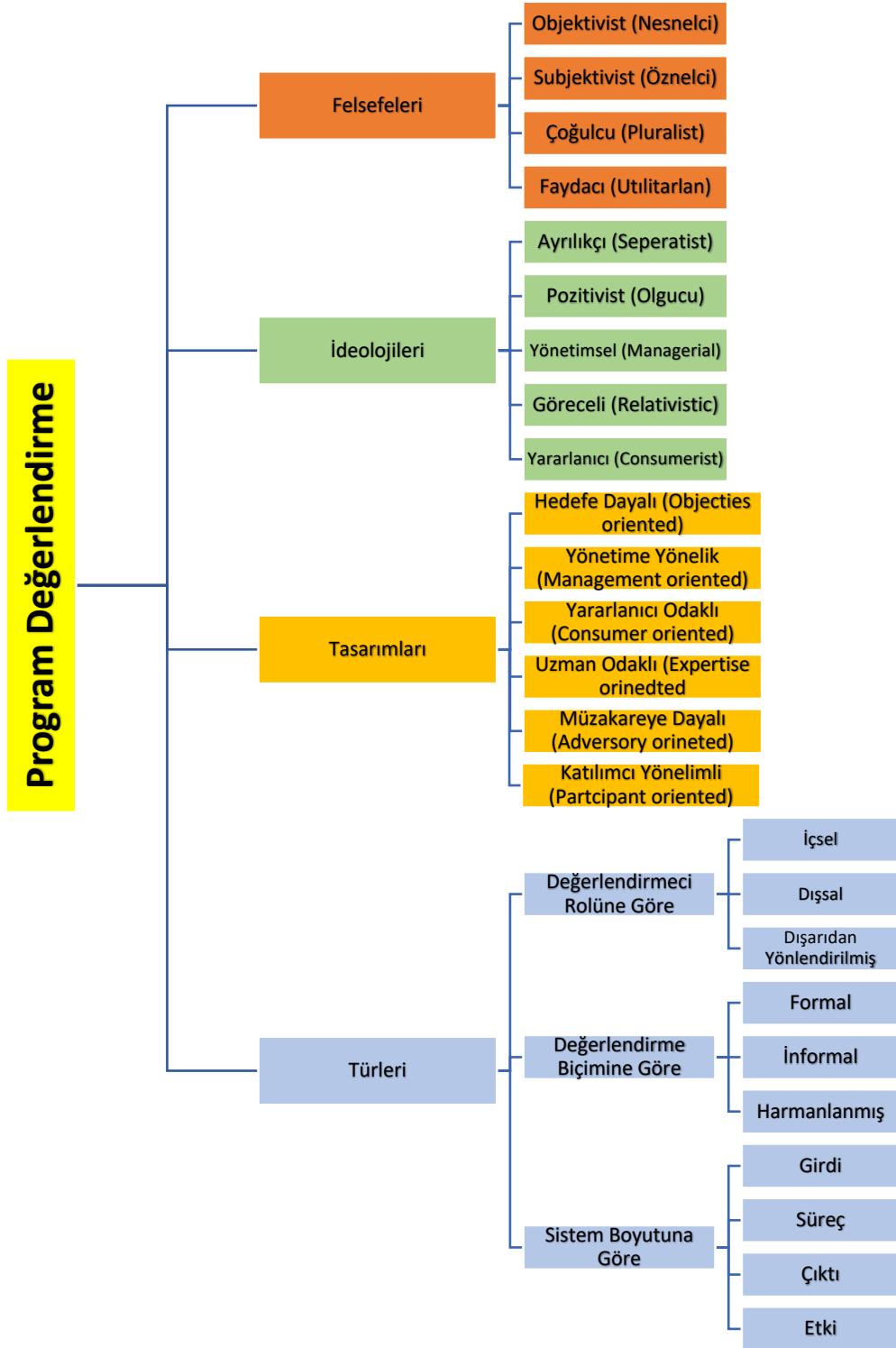
Program Değerlendirme Sınıflamaları

Alanyazında yazarların bakış açısı ve kullanılan kavramların farklılığından dolayı çok sayıda program değerlendirme sınıflaması mevcuttur. Program değerlendirmeleri genel itibarıyla sahip oldukları ideolojik, felsefi, tasarım ve kullanım özelliklerine göre

sınıflandırılmaktadır. Aygören ve Er'in (2018) program değerlendirme sınıflamaları Şekil 4'te gösterilmiştir.

Şekil 4

Program Değerlendirme Sınıflamaları



Şekil incelendiğinde program değerlendirme sınıflamalarının felsefi açıdan objektif, sübjektif, çoğulcu ve faydacı olarak ideolojik açıdan ise ayrılıkçı, pozitivist, yönetsel, göreceli ve yararlanıcı odaklı olarak sınıflandığı görülmektedir. Program değerlendirme türleri ise değerlendirmeci rolüne, değerlendirme biçimine ve sisteme göre sınıflandırılır.

Patton (2008) değerlendirme yaklaşımlarını (1) amaçsız, (2) duyarlı-aydınlatıcı, (3) uzman çalışması ve (4) kullanım merkezli değerlendirme olmak üzere dört başlıkta sınıflamıştır. Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, (2004) ise değerlendirme yaklaşımlarını altı başlıkta gruplandırmışlardır. Bu başlıklar şu şekildedir;

Hedef yönelimli yaklaşım: Hedef yönelimli yaklaşım (objectives-oriented approach) ve bu yaklaşımı esas alan değerlendirme modelleri programın hedefleri ile bu hedeflere yönelik gerçekleştirilen eğitim faaliyetleri sonucunda ortaya çıkan ürünün kıyaslanması esasına dayanır. Başka bir ifadeyle hedefleri tanımlamak ve hedeflere ne derece ulaşıldığını belirlemek bu yaklaşımın ana gayesidir (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2014).

Yönetim yönelimli yaklaşım: Yönetim yönelimli yaklaşımda (management-oriented approach) yönetimde olan kişilerin karar vermek için ihtiyaç duydukları ya da duyacakları verileri elde etmek temel hedeftir. Değerlendirme sürecinde elde edilen verilerin yönetim kademesindeki karar vericiler, müdürler, kurullar veya diğer yöneticiler tarafından en etkili biçimde kullanılabileceği varsayılmaktadır. Değerlendirmenin planlanması ve yürütülmesinde değerlendiricilerden daha çok karar vericilerin tercihleri ön plandadır. Bu nedenle değerlendiriciler ile karar vericiler arasında etkili bir iletişim ve uyum olması önemlidir (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004).

Müşteri yönelimli yaklaşım: Müşteri yönelimli ya da tüketici odaklı olarak (consumer-oriented approach) isimlendirilen bu yaklaşım eğitimi ve eğitsel materyalleri bir hizmet olarak görmekte ve bu hizmetin tüketicilerin bir başka deyişle öğrenci ve velilerin ihtiyaçlarına ne kadar cevap verdiğini sorgulamaktadır. Bu açıdan müşteri yönelimli yaklaşım toplam değerlendirmeyi tercih eder. Değerlendirme sürecinde ürün değerlendirme

formları ve kontrol listeleri kullanılır. Scriven (1981) müşteri yönelimli değerlendirme yaklaşımında ürün değerlendirme kontrol listesi için başlangıç, altyapı, değerlendirme ve sonuçlar olmak üzere dört boyuttan söz eder.

Uzmanlık yönelimli yaklaşım: Uzman yönelimli yaklaşım (expertise-oriented approach) program değerlendirmede mesleki uzmanlığı ön plana çıkararak sadece eğitim alanında değil birçok alanda kullanılmıştır. Örneğin bir hastanenin etkinliğini değerlendirmede doktorların, hemşirelerin ve diğer sağlık çalışanlarının uzmanlığından yararlanılırken bir doktora tezinin değerlendirilmesinde o alanda uzman kişilerden yararlanılmaktadır. Profesyonellik ve uzmanlık bu yaklaşımın anahtar kavramlarıdır. Uzman değerlendirmeleri formal, informal, panel ve bireysel olarak gruplandırılır (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004).

Rakip yönelimli yaklaşım: Rakip yönelimli yaklaşımın (adversary-oriented approach) amacı iki karşıt bakış açısına dayalı olarak programın yorumlanması ve bu sayede gerekli, uygun bilgilerin tam ve doğru sunumunun sağlanmasıdır. Rakip olarak gösterilen modeller kullanılarak bir dereceli puanlama anahtarı oluşturulur. Değerlendirme sonucunda programa devam edip edilmeyeceğine karar verilir. Dış değerlendiricilerin ağırlıklı olarak kullanıldığı bu yaklaşımda değerlendirme konularında açıklık ve netlik söz konusudur (Uşun, 2012).

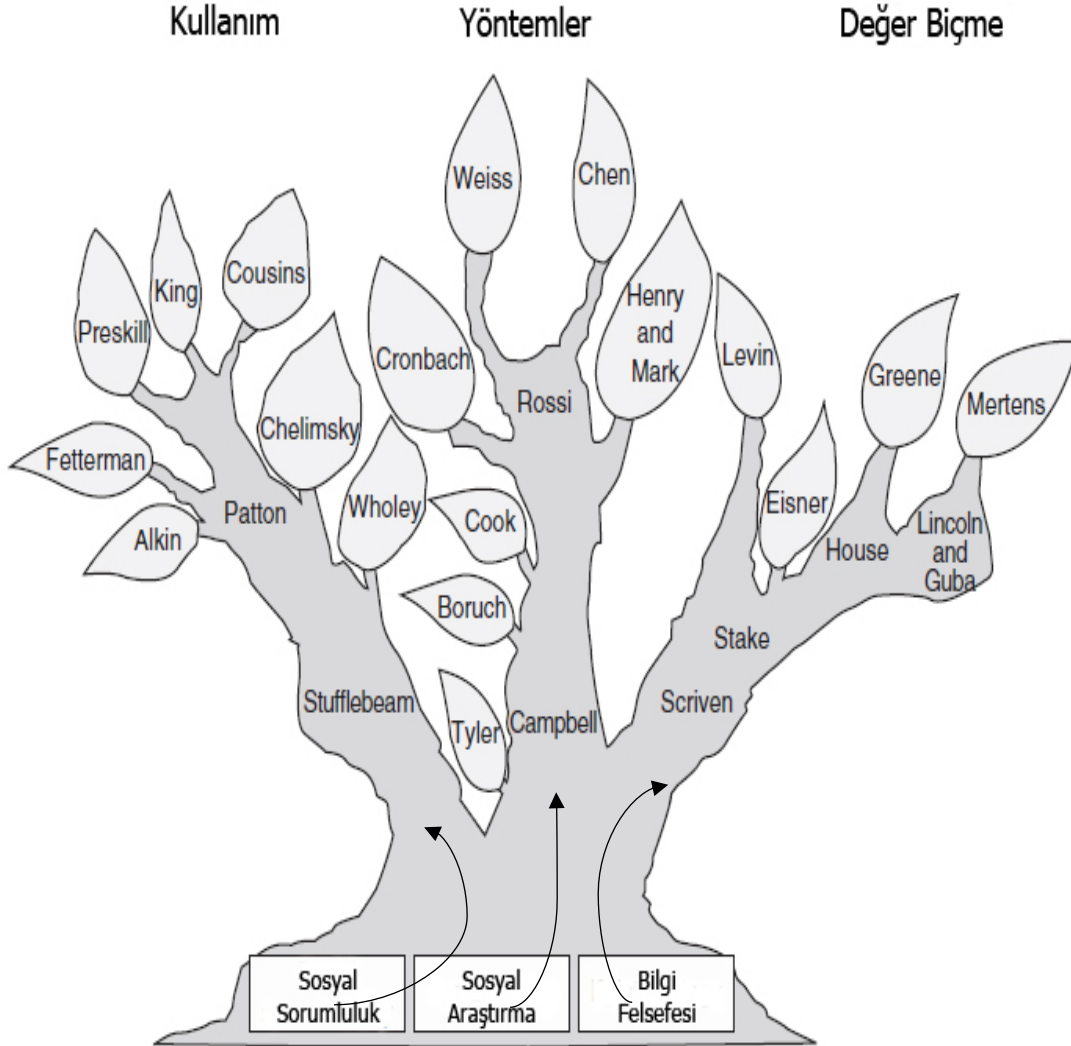
Katılımcı yönelimli yaklaşım: Katılımcı yönelimli yaklaşımda (participant-oriented approach) değerlendirme program değerlendirme tarihindeki birçok yaklaşım ve modelin aksine teknik bir mesele olarak görülmemiştir (Ornstein ve Hunkins, 2016). Katılımcı yönelimli yaklaşımın savunucuları değerlendirmenin mekanik ve duyarsız olmasına karşı çıkmışlardır. Programın veriminin ve etkililiğinin sadece nesnel testlerle, teknik raporlarla saptanamayacağını düşünürler. Değerlendirmenin merkezine bireyin konulması bireyin ilgi, ihtiyaç ve beklentilerinin önemli olduğunu düşünmektedirler (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004).

Program Değerlendirme Modelleri

Önceki başlıkta bahsi geçen program değerlendirme yaklaşımlarına bağlı olarak farklı program değerlendirme modelleri ortaya koyulmuştur. Bu modellerin isimlendirilmesi ve sınıflandırmasında tıpkı yaklaşımlarda olduğu gibi farklılıklar vardır. Bu modellerden alanyazında en çok bilinen ve kullanılan modellere yer verilecektir. Ancak modellerin açıklanmasından önce Christie ve Alkin'in ortaya koyduğu "Değerlendirme Teorisi Ağacı" (An Evaluation Theory Tree) teorisine değinilecektir. Christie ve Alkin (2013) ortaya koydukları değerlendirme teorisinin amaçlarını ve gelişimini ifade etmek için bir ağaç teorisi kullanmışlardır. Bu metaforla yazarlar değerlendirmenin ortaya çıktığı temelleri ve bu temellerden gelişen farklı çalışma dallarını görselleştirerek somutlaştırmayı hedeflemişlerdir. Buna göre değerlendirme alanında çalışan ve çeşitli ilkeler dahilinde gruplanan bilim insanları bu ağaç metaforu ile dallar ve yapraklar olarak tasvir edilmiştir. Bahsi geçen ağaç metaforu Christie ve Alkin'in (2013, s. 12) orijinal kaynağından Türkçe çevirisi yapılarak Şekil 5'te gösterilmiştir.

Şekil 5

Değerlendirme Teorisi Ağacı



Şekil incelendiğinde değerlendirme ağacının sosyal sorumluluk, sosyal araştırma ve bilgi felsefesi üzerinde yükseldiği görülmektedir. Değerlendirme modellerinin niteliğine göre ağaç dallarının kullanım, yöntem ve değer biçmeye yakın olduğu görülmektedir. Genel olarak metafor ağacın kökleri, gövdesi, dalları ve dalların ulaştığı nihai yön yapılandırılmıştır. Değerlendirme teorisi ağacında bahsedilen modeller yazarların öznel düşünceleri etrafında sınıflandırılmış ve metaforik olarak yapılandırılmıştır. İlgili değerlendirme modellerinden bazılarının geliştirilme süreci ve niteliği ise şu şekildedir:

Tyler Modeli

Tyler tarafından geliştirilen bu model hedefe yönelik yaklaşımlar içerisinde sınıflanmaktadır. “Sekiz Yıllık Çalışma” program değerlendirme tarihi başlığı altında belirtildiği üzere program değerlendirme alanında önemli bir mihenk taşı olarak görülmektedir. Tyler tarafından yürütülen bu çalışma aynı zamanda hedefe dayalı program değerlendirme modelinin de temelini oluşturmuştur (Sağlam ve Yüksel, 2010). Program değerlendirme alanındaki önemli adımlardan biri olan model programın etkililik derecesini belirlemek için program hedeflerine ulaşılma derecesinin belirlenmesi gerektiğini ifade eder (Uşun, 2012). Model değerlendirmenin merkezine hedefleri koymaktadır. Modelde programın başında ve sonunda olmak üzere en az iki ölçme aracı gerekli olduğu vurgulanmaktadır. Buna ek olarak kazandırılan davranışların kalıcılığını ölçmek adına son uygulamadan belli bir süre sonra yeniden ölçme aracı uygulanmalıdır (Erden, 1998).

Fitzpatrick, Sanders ve Worthen (2004) hedefe dayalı değerlendirme sürecinin aşamalarını şu şekilde ifade etmişlerdir: (1) Programın hedeflerinin belirlenmesi, (2) Hedeflerin sınıflanması (Genel ve davranışsal olarak), (3) Hedeflerin davranış olarak ifade edilmesi, (4) Hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını gösterecek durumları tanımlama, (5) Ölçme araçlarının geliştirilmesi (Geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanması), (6) Ölçme araçlarının uygulanması, (7) Elde edilen verilerle belirlenen hedeflerin karşılaştırması.

Bahsi geçen aşamalarda daha çok deneysel araştırma yöntemleri tercih edilmekte ve ölçme araçları ağırlıklı olarak başarı testleri, gözlem formları ve tutum ölçeklerinden oluşmaktadır (Sağlam ve Yüksel, 2010).

Stake Uygunluk Olasılık Modeli

Model değerlendirmenin doğasında bulunan karmaşık yapının kavramsallaştırılması için Stake tarafından ortaya konmuştur. Model değerlendirmenin formal ve informal olmak üzere iki boyutta gerçekleşeceğini ancak nesnel verilerin sadece formal boyutta elde edilebileceğini söylemektedir. Ayrıca model programın öğretmenler üzerindeki etkisinin ve

hedeflerle doğrudan ilgili olmayan ürünlerin de dikkate alınması gerektiğini savunmaktadır (Stake,1967). Stake değerlendirme sürecindeki bilgilerin girdi, süreç ve ürün olarak üç aşamada düzenlenebileceğini ifade etmiştir. Girdiler öğrencilerin hazır bulunuşluklarını, programın hedefleri ve öğretmen özellikleri gibi değişkenleri kapsar. Süreç öğretme-öğrenme durumlarını, materyal kullanımını gibi öğeleri kapsar. Son olarak ürün ise akademik başarı, tutum, psikomotor beceriler gibi öğeleri kapsar (Ornstein ve Hunkins, 2016).

Değerlendirmenin çok boyutlu gerçekleşeceği öngörüldüğünden nitel ve nicel yöntemler bir arada kullanılır. Değerlendirme sürecindeki iki temel eylemi “betimleme” ve “karar” olarak niteleyen Stake her iki eylem için bir matris geliştirmiştir. Buna göre betimleme matrisinde programın hedefleri ile gözlenen davranışlar arasındaki uyuma bakılır. Bu matriste aynı zamanda işlem ile ürün arasındaki bağlantıya bakılır. Öte yandan karar matrisinde ise daha önceden belirlenen standartlara göre kararlar alınır. Bu kararları almadaki maksat eğitimi mükemmelleştirmektir (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004).

Eisner’in Eğitsel Eleştiri Modeli

Uzmanlık yönelimli yaklaşımlar içerisinde yer alan bu model Eisner tarafından ortaya konulduğu için onun ismiyle anılmaktadır. “Eğitsel uzmanlık” ve “eğitsel eleştiri” modelin iki önemli kavramıdır. Marsh ve Willis (2007) Eisner’in program değerlendirme modelinin çoklu zeka kavramı ile örtüştüğünü iddia etmişlerdir. Çünkü çoklu zeka kuramı Eisner tarafından ortaya konulmuş olan “programın sunuluş tarzı” ile benzeşmektedir. Buna göre her bireyin öğrenme şekli, biçimi farklılık gösterir.

Bu modelde programın niteliksel sonuçlarına ağırlık verilmektedir. Model betimleme, yorumlama, değerlendirme ve temalaştırma olmak üzere dört boyutu bulunmaktadır. Bu boyutlarda nelere yer verileceği Eisner (1998) tarafından şu şekilde ifade edilmiştir; Betimleme aşamasında temel amaç programın uygulandığı ortamla ilgili bilgi vermektir. Bu bilgiler ortamla ilgili olumlu ve olumsuz durumların anlaşılmasını kolaylaştırmalıdır. Ortamla ilgili bilgiler sade, açık ve anlaşılır olmalıdır (Eisner, 1998). Yorumlama boyutu betimleme

boyutunda ortaya konulan bilgilerin açıklanması olarak değerlendirilir. Bir nevi betimleme anlatmak olarak görülürse yorumlama da açıklamak olarak görülmelidir. Betimleme ile ortaya konulmuş olan fotoğraftan anlamlar çıkarılır. “Ne” sorusundan ziyade “niçin” ve “nasıl” sorularının cevapları aranır. Örneğin sınıfta öğrencilerin sorulara doğru cevap verince hissettikleri, öğretmenin bu duruma karşı tepkisi gibi durumlar yorumlama boyutunda açıklanır. Bir sonraki boyut olan değerlendirmede sınıfta oluşan eğitsel yaşantılarla ilgili bir yargıya varılır. Bahsi geçen yargıya varılırken birtakım eğitsel ölçütler kullanılır; ancak bu ölçütler öğrenciden öğrenciye değişkenlik gösterebilir. Bu değişkenlik değerlendirme boyutunu zorlaştırmaktadır. Yine de bu zorluk değerlendirmenin öğrencilerle ilgili bir yargıya varmasına engel oluşturmaz. Modelin bir sonraki ve son boyutu ise temalaştırma. Bu boyutta araştırma boyunca tekrar eden mesajların formüle edilmesi ve sınıflandırması yapılır. Bir bakıma genel itibarıyla değerlendirmenin özeti ortaya konulur ve sonraki değerlendirmeler için birtakım önerilerde bulunulur. Ancak bu öneriler nicel araştırmalardaki gibi genellenebilir hususlar değildir (Alkin, 2013)

Stufflebeam’in CIPP Modeli

Yönetim yönelimli yaklaşımlara bağlı olarak Stufflebeam tarafından geliştirilen bu model adını bağlam (context), girdi (input), süreç (process) ve ürün (product) boyutlarının İngilizce karşılıklarının ilk harfleri olan CIPP kısaltmasından almıştır. Model adından da anlaşılacağı gibi dört boyuttan oluşmaktadır. Model yönetim kademesinde bulunan kişilerin doğru kararlar alabilmesi için tasarlanmıştır (Stufflebeam, 2003). Stufflebeam (2014) “Theory, Models and Applications” isimli kitabında modelin sadece eğitim alanında değil birçok farklı alanda da kullanılabileceğini ifade etmiştir. CIPP modeli bir çalışmanın başlama, planlama, sürdürme ve tamamlama aşamalarında verimliliği arttıran bir yaklaşımdır. Model hem süreç hem de ürün değerlendirmesinin bir arada yapılmasını öngörür. Model programı bağlam, girdi, süreç ve ürün olmak üzere dört boyutta değerlendirir.

Alkin'in UCLA Modeli

Yönetim yönelimli yaklaşımlar altında yer alan bu model yöneticilerin etkili kararlar alabilmesi için değerlendirme yapmayı öngörür. 1969 yılında Marliy Alkin tarafından geliştirilen model, ismini geliştirildiği üniversite olan University of California Los Angeles'in baş harflerinden almıştır (Yüksel, 2010). UCLA modeli Stufflebeam'in CIPP modeliyle büyük oranda benzerlikle göstermektedir. Modelin CIPP'den en önemli farkı değerlendirmenin son iki boyutunda biçimlendirici ve toplam değerlendirme özellikleri taşımasıdır. Modelin değerlendirme boyutları sistemlerin değerlendirilmesi, programın tasarlanması, programın uygulanması, programın gelişimi ve programın onaylanması olarak beş aşamadan oluşmaktadır. Değerlendirmeyi veri toplama süreci olarak tanımlayan model, değerlendirmede toplanan verilerin programın geleceği için karar vermek amacıyla kullanılmasını savunur. Yine elde edilen değerlendirme verilerinin karar vericilere açık, net ve anlaşılır olarak sunulması gerektiğini savunan model farklı kararların farklı değerlendirme uygulamaları gerektiğini ifade eder (Alkin, 2013).

Kirkpatrick modeli

Kirkpatrick tarafından geliştirilen ve dört aşamadan oluşan model yetişkin eğitimi ve hizmet içi eğitim programlarında sıkça kullanılmaktadır. Modelin dört aşaması *teпки, öğrenme, davranış ve sonuçtan* oluşmaktadır (Uşun, 2012). Fitzpatrick, Sanders ve Worthen (2004) modelin değerlendirme aşamalarını şu şekilde açıklamışlardır:

Tepki. Bu aşamada programa katılan kişilerin tepkilerinin ölçülmesi hedeflenmektedir. Eğitimin etkili olması isteniyorsa bu aşamada katılımcıların olumlu tepkiler vermesi önemlidir. Toplanan verilerle katılımcıların ne derece memnun oldukları konusunda fikir yürütülür.

Öğrenme. Eğitim sonunda katılımcılarda meydana gelen bilgi, beceri ve tutum değişiklikleri bu boyutta belirlenir. İlgili kavramların değişikliğini belirlemek için başarı testleri, performans testleri, tutum ölçekleri vb. kullanılabilir.

Davranış. Öğrenme boyutunda meydana gelen bilgi, beceri ve tutum değişikliklerinin davranışa yansması bu boyutta belirlenmektedir. Değişikliklerin davranışa ne derece yansıdığı tespit edilir. Bu noktada öncesi ile karşılaştırmak için ön test-son test uygulaması faydalı olabilir. İki testin sonuçları karşılaştırılarak meydana gelen davranış değişiklikleri tespit edilir.

Sonuç. Bu boyutta programın katılımcılar üzerindeki etkililik derecesinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Zaman ve maliyet gibi çeşitli değişkenler açısından program değerlendirilmektedir. Gözlem, görüşme ve bilgi formları bu süreçte kullanılabilecek veri toplama araçlarıdır.

Guba ve Lincoln'un Değerlendirme Modeli (Dördüncü Nesil Değerlendirme)

Egon G. Guba ve Yvonna S. Lincoln tarafından yazılmış iki temel kitap, yazarların değerlendirme ve program değerlendirmeye ilişkin bakışlarını ortaya koymaktadır. Bunlardan birincisi 1981 yılında yayımladıkları “Etkili Değerlendirme” (Effective Evaluation), ikincisi 1989 yılında yayımlandıkları “Dördüncü Nesil Değerlendirme” (Fourth Generation Evaluation), kitaplarıdır. “Etkili Değerlendirme” kitabında ortaya konulan genel değerlendirme ilkeleri ikinci kitap olan “Dördüncü Nesil Değerlendirme” isimli kitapta somutlaşmış ve bir modele dönüşmüştür. Yazarların bahsi geçen değerlendirme modeli ve program değerlendirmeye ilişkin bakışları iki kitapta ortaya konulan ortak düşünce ve açıklamalar doğrultusunda ifade edilecektir. Öncelikle dördüncü nesil değerlendirme aşamalarına yer verilecek olup daha sonra modele temel oluşturan paradigmalara değinilecektir.

Dördüncü Nesil Değerlendirmenin Felsefi Temelleri

Paradigmalar hayatı çeşitli alanlarda (ekonomi, din, hukuk vs.) yöneten temel inanç sistemleri olarak tanımlanmaktadır. Bilimsel araştırmalar da hayatın diğer alanlarından olduğu gibi belli paradigmaların etkisi altında yürütülür. Paradigmaların bilimsel araştırmalar ile ilgili farklı varsayım ve uygulamaları vardır. Bu farklılıkları anlamak için paradigmaların

bilgiye ulaşma ve yorumlama yollarını anlamak önemlidir. Bu anlamda sorulacak olan şu sorular bu bakış açısının belirlenmesine yardımcı olacaktır: (1) Bilinebilecek ne var? (2) Bilen ve bilinen arasındaki ilişki nedir? (3) Bilgiyi elde etmenin yolları nelerdir? (Guba ve Lincoln, 1981).

Bahsi geçen sorulara verilen cevaplar paradigmaların kökenini ve temellerini oluşturur. Bu soruların cevapları aynı zamanda paradigmanın ontolojik, epistemolojik ve metodolojik boyutunu oluşturur. Ontoloji varoluşun doğasının incelenmesidir. Epistemoloji bilginin bizzat doğasını keşfeder (Given, 2021). Bahsi geçen sorulara açık, kesin ve ispatlanabilir bir şekilde cevap vermenin bir yolu olmadığı açıktır; ancak son birkaç yüzyıldır bu sorulara verilen yanıtlar ağırlıklı olarak belli yerlerde kümelenmiştir. Bu anlamda pozitivist paradigma ve yapılandırmacı paradigma bilim dünyasında en çok benimsenen paradigmalardır.

Bilim dünyasında en çok kullanılan pozitivist temellere dayanan konvansiyonel paradigma (conventional paradigm) ile natüralist temellere dayanan yapılandırmacı paradigma (constructivist paradigm) arasındaki farklar Guba ve Lincoln'e (1989) göre Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3*Pozitivist Paradigma ile Yapılandırmacı Paradigma Arasındaki Farklar*

Pozitivist Paradigma	Yapılandırmacı Paradigma
Araştırmacıdan bağımsız olarak gerçek taktır.	Nedensel ilişkilere dayanmayan çoklu gerçeklikler vardır.
Bilgiyle araştıran arasında özne-nesne ilişkisi vardır.	Bilgi tekil ve sübjektif vaziyettir. Araştıran ve bilgi arasında karmaşık bir ilişki vardır. İç içe geçmiştir.
Değişkenler kontrol altına alınır ve bağlamdan soyutlanır.	Yapılandırmacı metodoloji bir vakanın oluşumuna yol açan analiz, eleştiri gibi süreçlerin yinelenmesine dayanır.
Bir önermenin doğruluğu ampirik olarak test edilerek belirlenebilir. Teste dayanan önermeler mutlaka doğrudur.	Herhangi bir önermenin geçerliliği farklı yapıların ne olabileceği konusunda bilginin yargısına göre belirlenebilir. Bilgiler yeniden yapılandırılabilir.
Deneysel olarak sınanmamış bir önermenin doğruluğu bilinemez. Aynı şekilde ampirik sınama yeteneği olmayan bir önermenin doğruluğu asla onaylanamaz.	Bir önerme ne test edilebilir ne de edilemez. Yalnızca bilgi yapılarının doğruluğu bilinebilir.
Var olan her şey ölçülebilir bir miktarda vardır. Ölçülemiyorsa yoktur.	Yapılar yalnızca bireylerin zihninde bulunur ve tipik olarak ölçülebilir varlıklara bölüneme zorunluluğu yoktur.
Gerçekler teorilerden bağımsız yapılar olarak tanımlanırlar.	Gerçekler her zaman teorilere bağıdırlar. Bağımsız bir anlamları yoktur. Aynı gözlemsel ve teorik diller olamaz.
Gözlenen her eylemin bir nedeni vardır ve her nedenin bir sonucu vardır.	Gözlenen herhangi bir eylem çok sayıda karşılıklı eş zamanlı şekillendiricinin anlık etkileşimidir.
Teorik olarak gözlemlenen herhangi bir eylemin nedenini belirlemek her zaman mümkündür.	Bir veya birkaç eş zamanlı şekillendirici eylemleri meydana getirdiğinden bunları tasviri her zaman mümkün olmayabilir.
Paradigmanın başarısı teorisini tahmin etme ve kontrol etmesine bağıdır.	Paradigmanın başarısı fenomenine ait sürekli artan bir anlayış gösterip göstermediğine göre yargılanabilir.
Bilimsel olarak tanımlanmış fenomenler gerçektir ve yaygın bir öneme sahiptir. Yani test edilebilir ve genelleştirilebilir.	Problemler de dahil olmak üzere fenomenler yalnızca bazı yapılar içinde var olurlar ve tanımlandıkları bağlam dışında hiçbir anlam ifade etmezler.
Bilimsel olarak tasarlanmış problem çözümleri geniş bir uygulanabilirliğe sahiptir.	Yeniden yapılandırma yoluyla geliştirilen problem çözümleri yalnızca yerel olarak uygulanabilir.
Problem çözümleri karardır. Zaman içerisinde farklı bağlamlarda da özelliklerini korurlar.	Problem çözümleri değişir. Farklı bağlamlarda bu çözümler onları çeşitli faktörlerin etkileme olasılıkları kadar etkilenir.

Pozitivist Paradigma	Yapılandırmacı Paradigma
Değişim yönetilmesi gereken bir süreçtir. En iyi ihtimalle mevcut durumu korumaktır. Değişim kaçınılmazsa bu dışarıdan müdahale ile olur.	Değişim sürekli devam eden bir süreçtir. Dış müdahale değişimi desteklemekten ziyade onu engelleyebilir.
Değişim aşamalardan geçen doğrusal bir süreçtir. Her aşama girdileri için bir öncekine bakar ve sonraki aşamaya çıktı sağlar.	Değişim doğrusal olmayan bir süreçtir. Yapılandırmacı paradigmadan elde edilen yapı ve bilgiler dikkate alınacak bir türdür.
Değerlendirme bir bilimsel araştırma biçimidir ve dolayısıyla bu türün tüm özelliklerine sahiptir.	Değerlendirme bir yapılandırmacı sorgulama biçimidir ve türün tüm özelliklerine sahiptir.
Değerlendirme değerlerden bağımsız veriler üretir. Değerlerin değerlendirme sürecine müdahil edildiğinde verileri çarpıttığı varsayılır.	Değerlendirmenin değerler ile ayrılmaz bir şekilde bağlantılı olduğu varsayılır. Değer verme değerlendirmenin içsel bir parçasıdır.
Hesap verilebilirlik ilgili sebep sonuç aracılığıyla belirlendiği için her zaman yapılabilir.	Hesap verilebilirlik karşılıklı ve eş zamanlı şekillendiriciler aracılığıyla gerçekleşir.
Değerlendiricilerin değerlendirme faaliyetinin nesnel takibini yapabilirler.	Değerlendiriciler değerlendirme verilerinin birebir oluşturulmasında paydaşlarla öznel ortaklardır.
Değerlendiriciler, değerlendirme raporlarını hedef kitleye aktaran iletişim kanalının kaynak kısmıdır.	Değerlendiriciler daha iyi bilgilendirilmiş ve daha karmaşık yapılar üzerinde fikir birliğine varmayı amaçlayan bir müzakere sisteminin düzenleyicileridir.
Bilimsel değerlendirme verileri, kendilerine diğer tüm verilere göre öncelik veren özel bir meşruiyete ve özel statüye sahiptir.	Yapılandırmacı değerlendirme verilerinin ne özel bir statüsü ne de meşruiyeti vardır. Fikir birliğine giden yolda dikkate alınması gereken başka yapıyı temsil eder.

Tablo incelendiğinde pozitivist paradigma ile yapılandırmacı paradigmanın bilginin doğasına, araştırmacı ile bilgi arasındaki ilişkiye, değerlere, genellenebilirliğe ve gerçeğin niteliğine ilişkin farklı varsayımlarda bulundukları görülmektedir. Bu varsayımların hangisinin daha doğru olduğunun tespit edilmesi mümkün olmamakla birlikte araştırılan problemin doğasına göre paradigmaların kullanışlılığı artabilir (Alkin, 2013). Pozitivizm ile yapılandırmacılık dünyayı görme ve algılama açısından iki zıt kutupta yer almaktadır. Tarihsel olarak pozitivism nicel paradigma ile özdeşleşmiştir. Yapılandırmacılık ise nitel paradigmaya yakın durmaktadır. Birden fazla gerçeklik olduğu varsayımı her ikisinde de yer almaktadır (Given, 2021).

Geleneksel yöntemlere karşı çıkarak onlardan ayrılan yapılandırmacı paradigmanın pozitivist anlayışın hegemonyasından sıyrılıp özerkleşebilmesi ancak kendi yöntembilimini ve dilini yaratmasıyla mümkün olmuştur (Özdemir, 2010). Konuyla ilgili Denzin, Lincoln ve Giardina (2006) “Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın (No Child Left Behind)” projesini örnek göstermişlerdir. Buna göre projenin geliştiricileri ve uygulayıcıları kamu eğitiminde cinsiyet, ırk, sınıfsal farklılıklar gibi faktörleri göz önünde bulundurdıklarını iddia etmişlerdir. Ancak toplumun karmaşık ve dinamik yapısını anlamadan deneysel-nicel uygulamalara ağırlık verildiği için yazarlar projenin akametinin başarısız olduğunu ifade etmektedirler. Bu bağlamda yapılandırmacı paradigmanın toplumun bahsi geçen yapısını anlamada ve anlatmada etkili olabileceğini belirtmişlerdir.

Yapılandırmacı paradigmayı diğer paradigmalardan ayıran önemli bir husus bilimsel bulguların genellenebilirliği üzerinedir. Buna göre bireyin etrafındaki dünyayı yorumlamasını anlamak, dışarıdan bakış açısıyla değil; onun bakış açısıyla mümkün olabilir (Balcı, 2013). Belli yasalara göre işleyen sistematik bir evren inancı 20. yüzyıla kadar neredeyse her bilim insanının düşünce dünyasını etkilemiştir. Bu düşünce, bilimsel bulguların genellenebilir olduğu ön kabulünü taşımaktaydı. Ancak tek bir bağlamdan elde edilen verilerin yaygın olarak uygulanabilirliğinin özellikle sosyal bilimlerde geçerli olamayacağı süreç içerisinde anlaşılmıştır (Lofciu, Miron ve Antohe, 2012). Bilimsel araştırmalarda genelleme aramak mantıklı mı sorusunun cevabı aslında paradigmaların yaklaşımını da gösterir. Guba ve Lincoln (1989) matematiksel olarak tüm fenomenleri tek bir referans çerçevesinden yani tek bir kümeden açıklamanın imkansız olduğunu iddia etmişlerdir. Çünkü genellemelerin zamanla geçerliliğini yitirdiğini ve düzenliliklerin zaman içinde değişebileceğini ifade etmişlerdir. Yapılandırmacı paradigmaya göre tüm unsurlar karşılıklı ve sürekli etkileşim halindedir, nedensellik yoktur. Belli unsurlar arasında korelasyon olabilir ancak bu doğrudan bir nedensellik olarak algılanmamalıdır.

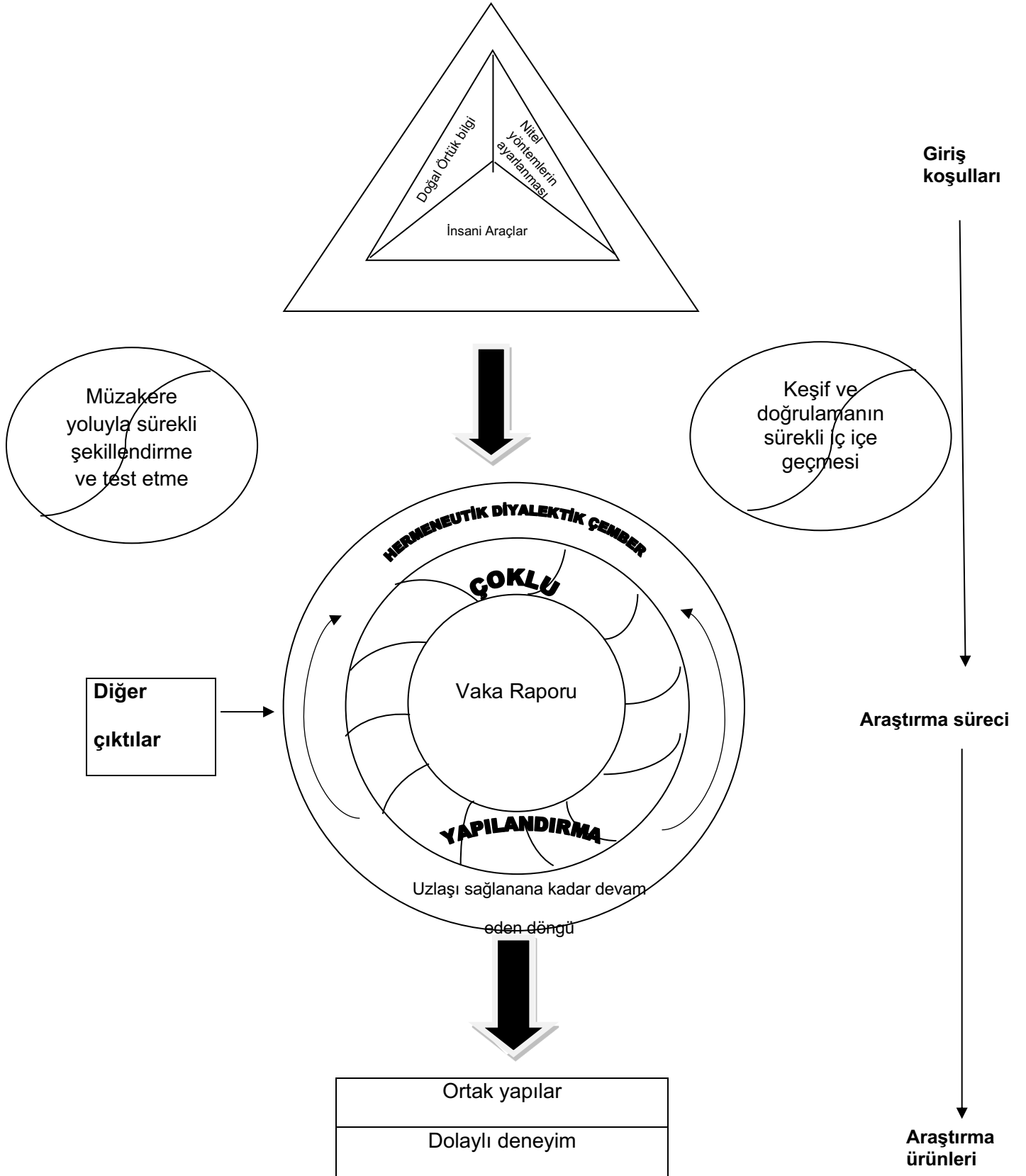
Yapılandırmacı paradigma üzerinde durulan ve vurgulanan bir diğer husus katılımcı etkisidir. Buna göre Guba ve Lincoln (1981) pozitivist paradigmayı kalın bir cam duvarın

arkasında emniyetli bir şekilde duran ve incelediği fenomene katılmadan neler olup bittiğini izleyen adam metaforuyla tarif etmişlerdir. Katılımcı etkisinin bu derece araştırmadan soyutlanamayacağı düşüncesi deneysel çalışmaları yarı deneysel biçime dönüştürmüştür. Bu anlamda katılımcıların tam anlayışı ve iş birliği olmadan anlamlı bir insan araştırması imkansızdır. Araştırılan problemin tam anlamıyla ortaya çıkması için etkileşime izin vermek gerekir (Sadatmoosavi, Tajedini, Khasseh ve Shabani 2021).

Yapılandırmacı paradigma geleneksel pozitivist paradigmaya zıt olarak ontolojik anlamda nesnel bir gerçekliğin varlığını reddeder. Gerçekliğin birey sayısı kadar çok olduğunu söyler. Bunun yanında gerçekliğin sadece ilgilenildiği bağlam içinde anlaşılabilir olduğu yapılandırmacı paradigmanın diğer varsayımıdır. Ne sorunların ne de çözümlerinin bir ortamdan başka bir ortama genellenemez olduğu ifade edilmektedir (Waters, Goldby, ve Hussein, 2011). Yapılandırmacı metodolojinin Guba ve Lincoln tarafından şekil üzerinde gösterimi (1989, s. 72) İngilizce aslından birebir olacak biçimde Şekil 6'da gösterilmiştir.

Şekil 6

Yapılandırmacı Araştırma Süreci



Şekil incelendiğinde yapılandırmacı değerlendirme sürecinin iç içe geçmiş birçok süreçten meydana geldiği görülmektedir. Vaka raporunun bütün bu süreç ve etkileşimlerin merkezinde yer aldığı görülmektedir. Süreç başında araştırma yöntemleri, bilgi kaynakları ve giriş koşulları yer almaktadır. Keşif, doğrulama ve müzakere ile devam eden sürecin ortak yapılara ve dolaylı deneyime dayalı olarak ürünlerle neticelendiği görülmektedir.

Dördüncü Nesil Değerlendirme Aşamaları

Dördüncü nesil değerlendirme (Fourth Generation Evaluation) bir dizi aşamalardan geçerek gerçekleştirilir. Bu aşamaların akışı Şekil 8'de gösterilmiştir. Şekilde İES kısaltması iddia, endişe ve sorun anlamında kullanılmıştır. Guba ve Lincoln'un kaynağındaki CC&I (Claim, Concern and Issue) şeklindeki kısaltma Türkçeye İES (İddia, Endişe ve Sorun) şeklinde çevrilmiştir.

Şekil 7

Dördüncü Nesil Değerlendirmenin Aşamaları



Şekil üzerinde ana hatları gösterilen aşamalar birçok alt adımı bünyesinde içermektedir. Bu alt adımlar şu şekildedir:

Sözleşme Yapmak. Sözleşme yapmak dördüncü nesil değerlendirmenin ilk adımıdır. Bu adımdaki alt unsurlar (1) Müşteri veya değerlendirme sponsorunun kimliğinin belirlenmesi, (2) değerlendirecek kişinin özelliklerinin belirlenmesi, (3) değerlendirme için bir amaç beyanının oluşturulması, (4) Müşteriden alınacak bir çalışma beyanı, (5) Paydaş gruplarına ilişkin olarak bir niyet beyanının oluşturulması, (6) kullanılacak metodolojinin kısa bir açıklamasının yapılması (7) kayıtlara ve belgelere erişim garantisi verilmesi, (8) değerlendiricinin yasal sınırlar içerisinde bilgi kaynaklarının gizliliğini ve anonimliğinin garantisini ifade etmesi, (9) Kullanılacak raporlama metodunun açıklanması, (10) teknik konuların bir listesi (bütçe, eleman, esnek bir program, ürünler vs.), (11) şartların yerine getirilmemesi durumunda kullanılacak bir temyiz mekanizmasının açıklanmasıdır (Guba ve Lincoln, 1989, s 78).

Bahsi geçen sözleşme unsurlar yazarlar tarafından ortaya konulmakla beraber bağlama göre sözleşme unsurlarında ya da öncelik sırasında değişiklik yapılabileceği ifade edilmiştir.

Değerlendirmenin Organize Edilmesi. Değerlendirmenin ikinci adımı olan bu aşamada değerlendirmenin genel bir planlaması yapıp gerekli kaynakların temini hedeflenir. Bu aşamada izlenecek adımlar (a) değerlendirme ekibinin seçilmesi (b) lojistik hazırlıkların yapılması, (c) yerel, sosyal, politik, kültürel faaliyetlerin dikkate alınması, (d) girişin kazanılması ve kurulmasıdır (Guba ve Lincoln, 1989).

Paydaşların Belirlenmesi. Değerlendirmenin bir diğer önemli adımı paydaşların belirlenmesidir. Ana paydaşlar programın başında minimum çabayla belirlenebilir. Paydaş grupları genel hatlarıyla şu şekildedir (Guba ve Lincoln, 1981): (1) araçlar (değerlendirmenin üretilmesi, kullanılması ve uygulanmasında yer alan kişiler), (2)

yararlanıcılar (değerlendirmeden çıkar sağlayan kişiler), (3) mağdurlar (değerlendirmeden olumsuz etkilenen kişiler) ve (4) değerlendirme ilerledikçe ortaya çıkan yeni gruplar ve grup üyeleri. Yani değerlendirme ilerledikçe bahsi söz konusu kapsadığı bireyler değişebilir.

Grave'ye (2008) göre program geliştirme ve değerlendirme çalışmalarında bir yeniliğin kabul görmesi ve nispeten kalıcı hale gelmesinin en önemli ön koşulu daha yüksek bir otorite tarafından dayatılmamış olmasıdır. Bütün paydaşların geliştirme ve değerlendirme sürecine aşağıdan yukarıya aktif katılımı gerekmektedir. Bu bakımdan paydaşların belirlenmesi katılım öncesi önem arz etmektedir.

Paydaş kavramı çok geniş bir anlam taşır. Dolayısıyla paydaş gruplarının çok geniş olması beklenebilir. Değerlendiricinin görevi tüm paydaşları belirlemek, onların endişelerinin ve sorunlarının neler olduğunu belirlemek için elinden geleni yapmak ve bunlara yanıt vermektir. Bütün paydaşlar işe katıldı mı? Bu sorunun cevabını netleştirmek için sorulabilecek sorular şu şekildedir: (1) programı kim geliştirdi? (2) geliştirme için fonları ve diğer kaynakları kim sağladı? (3) değerlendirme ihtiyacını kim belirledi? (4) değerlendirmenin doğrudan yararlanıcıları kimlerdir? (5) değerlendirmeden dolayı olarak yararlanan kimlerdir? (6) değerlendirme sonunda hangi gruplar değerlendirmeyi kendi ortamlarında benimsemeye veya uyarlamaya ikna edilebilirler? (7) hangi gruplar faydalardan hariç tutulmaktadır? (8) hangi gruplar olumsuz yan etkileri hissetmektedir? (9) değerlendirmenin kullanılması durumunda kimler dezavantajlı duruma düşmektedir? (Guba ve Lincoln, 1989)

Bu soruların kapsamına giren kişiler paydaş olarak tanımlanmaktadır. Ancak bu soruların kapsamına girmeyen kişiler de değerlendiricilerin bakış açısına göre paydaş olarak tanımlanabilir. Örneğin meslek lisesi programı değerlendirilirken sendikaların da paydaş olarak tanımlanması bu ilkeye örnek olarak gösterilebilir. Bir kitlenin belirlenmesi endişe ve sorunları ortaya çıkarmanın ilk adımıdır. Paydaş kitlesi değerlendirmenin performansında bir paya sahip olan bazı ortak özelliklere sahip bir grup insandır. Değerlendirmeye bir şekilde ilgilenir ve ondan etkilenirler. Bir hisseye sahip olmaları

nedeniyle, paydaşlar endişe ve sorunları hakkında kendilerine danışılması ve geri bildirim alma hakkına sahiptirler (Guba ve Lincoln, 1989).

Grup İçi Paydaşların İddia, Endişe ve Sorunlarını Belirlenmesi. Bu aşamada daha önceden belirlenen paydaş gruplarının iddia, endişe ve sorunlarının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Örneğin paydaş gruplarından veliler ile görüşülüyorsa “5. sınıf Matematik programı hakkında ne düşünüyorsunuz?”, “Programda beğendiğiniz hususlar nelerdir, “Oğlunuz/kızınız için neler yapılıyor?”, “Farklı ebeveynler konuyla ilgili ne düşünüyor?” gibi sorular yöneltilebilir.

Endişe bir veya daha fazla tarafın tehdit altında hissettiği, istenmeyen bir sonuca yol açacağı düşünüldüğü herhangi bir ilgi konusudur. Endişenin önemi onu ifade eden kişi sayısına göre değişebilir. Ancak bazen bir kişinin dahi ifade ettiği endişe o kişinin özel bakış açısını veya iç görü derecesi nedeniyle hayati olabilir. Değerlendiricinin görevi endişeyi doğrulayan veya doğrulamayan ya da endişeyi bir şekilde açıklayan veya örnekleyen bilgilere erişmektir (Alkin, 2013).

Endişeler ve sorunlar bir dizi aşamadan geçerek belirlenebilir. Görüşme endişe ve sorunları belirlemek için çok önemli bir araçtır. Bir paydaşın bakış açısı ve altında yatan nedenler görüşme yoluyla netliğe kavuşturulabilir. Ancak görüşmeden önce görüşmenin içeriği hakkında bilgi verilmelidir. Görüşmeye katılan kişiden ne beklendiği açıkça ifade edilmelidir. İlk aşamada görüşmeciye kişiyi rahatlayacak ve kendini iyi hissettirecek bilgiler verilmelidir (Guba ve Lincoln, 1989).

Endişeleri ortaya çıkarabilecek örnek sorular: (1) Bu yeni programla ilgili herhangi bir sorun görüyor musunuz? (2) Bundan ne fayda gelebilir? (3) Nasıl bir olumsuz etkisi olabilir? (4) Bunun için ileri sürülen iddialara katılıyor musunuz?

Endişe kavramıyla ilgili üç ek unsur şu şekildedir:

Tanımlayıcı. “Değerlendirilmekte olan varlık için göze çarpan bazı unsurlar hakkında bir veya daha fazla izleyici tarafından ortaya konan algı ifadesidir” (Guba ve

Lincoln, 1989, s. 79). Sıklıkla endişeler ve sorunlar hatalı algılardan kaynaklanır. Bu anlamda bireyin bir durumu nasıl algıladığını bilmek önemlidir. Ortaya çıkan sorunların ve endişelerin anlaşılması için önemli görünen tanımlayıcılar bilgilerin teyit edilebilirliği açısından değerlendirici tarafından kontrol edilebilir. Yanlış olduğu tespit edilen bilgiler derhal rapor edilir. Bu sayede olgusal olarak doğru olanlar üzerinde durulur.

Bağlamsal Faktörler. Bazı eylemleri zorlayan veya engelleyen, değerlendiren ve kontrol eden kişilerin gücünün ötesindeki herhangi bir güç ve kısıtlama bağlamsal faktörleri tanımlamaktadır (Guba ve Lincoln, 1989). Örneğin yeni bir öğretim programı öğretmenler yeterince hizmet içi eğitim almadığından arzu edilen sonuçları vermeyebilir. Ancak öğretmen yeterlilikleri yerel bölge tarafından değil merkezi otorite tarafından belirlendiğinden yerel okul sistemi öğretmenlerin programla ilgili bilgilerini arttırmak için bir eğitim düzenleyemez.

Değer. Göreceli veya mutlak fayda iyilik veya önem yargılarına yol açan veya alternatifler arasında seçimlere rehberlik eden herhangi bir ilke veya standart değer olarak tanımlanmaktadır. Değerler güzellik, dürüstlük, dindarlık gibi çok somut olmayandan; ekonomiklik, kullanılabilirlik, işlevsellik gibi somut olana doğru değişebilir. Değerler değerlendirmeci yargılarının temel dayanaklarıdır. Değerlendirmeci değerleri göz önünde bulundurmalıdır. Temel görevlerden biri üstlenilen değerlendirme çalışması için çerçevelenen değer yapısını açıklığa kavuşturmak ve bu yapıyı paydaş kitlelerin her biri için görünür kılmaktır (Guba ve Lincoln, 1989).

Ortak Paydaş Yapılarının Test Edilmesi ve Genişletilmesi. Bir diğer adım olan bu süreçte çok sayıda kaynaktan yararlanılabilir. Bu kaynaklardan belge ve kayıtlar erişilebilir ve içerik açısından en zengin kaynaklar arasında olmasına rağmen en az kullanılanlardır (Alkin, 2013). İddia, endişe ve sorunların çoğu belgelere dayanılarak aydınlatılabilir. Ancak kaynakların yanında değerlendiriciler çok sayıda gözlem yaparak kaynakların doğruluğunu teyit etmelidir. Bahsi geçen gözlemler olayların arka planını görmek için önemlidir. Bunun dışında literatür yazarlar tarafından bir konuyla ilgili şimdiye

kadar elde edilen bilgilerin bulunduğu depo olarak tasvir edilmektedir. Yazarlara göre bu bilgi birikimini görmezden gelmek dar görüşlü bir yaklaşım olacaktır (Guba ve Lincoln, 1989).

Çözümlemiş İddia, Endişe ve Sorunlar Üzerinde Fikir Birliğine Varılmış Olanları Ayırmak. Bu adımda paydaş gruplar içerisinde üzerinde fikir birliğine varılmış iddia, endişe ve sorunlar üzerinde fikir birliğine varılmış olanlar ayrılır. Daha sonra araştırma raporunda bu hususlar ayrıntılı olarak yazılır (Guba ve Lincoln, 1989).

Çözümlememiş İddia, Endişe ve Sorunlara Öncelik Vermek. Bu adımda belirli özellikler ve sonuçlar bir grup tarafından çok değerli görülebileceği gibi başkası tarafından tamamen reddedilebilir. Paydaşlar, sonuçlarının her grup tarafından bağlayıcı olduğu düşünülecek şekilde temsilcilerini seçmek ve araçlarını tasarımları için teşvik edilmelidir. Ulaşılamayan konular daha sonraki değerlendirme faaliyetlerine dahil edilmek üzere bir kenara ayrılmalıdır (Guba ve Lincoln, 1989).

Çözümlememiş İddia, Endişe ve Sorunlar için Bilgi Toplamak. Bu adımda müzakereye açık olmayan değerlendirme farklılıklarından dolayı bir sonuca varılması mümkün olmayabilir. Örneğin bazı veliler ders kitaplarına dini inançlarından dolayı itiraz edebilirler. Bu gibi durumlarda sonuca varmak zordur. Veriler hiçbir zaman değerden bağımsız olamazlar (Guba ve Lincoln, 1989).

Müzakere için Gündem Hazırlamak. Modelin bu adımı müzakere için bir gündem hazırlanmalıdır. Gündemde olan her bir iddia, endişe ve sorunun paydaş gruplar açısından dikkatli bir şekilde tanımlanması yapılmalıdır. Bu tanımlamalar mümkün olduğunda herkes için açık olacak şekilde yapılmalıdır. Çözumsuzluğu oluşturan yapılar açıklanmalıdır. Tüm taraflar çözülmemiş bir iddia, endişe ve sorunu net olarak tanımlamalıdır. Çözülmemiş her bir iddia, endişe ve sorunu aydınlatan tüm mevcut bilgilerin sağlanması gerekmektedir. Özellikle iddialarla çelişen veya iddiaları doğrulayan bilgileri öncelikle sağlanmalıdır. Paydaşlar arası bağlantı kurmak için bu bilgiler önem arz

etmektedir. Müzakere gündeminin kabul edilebilirliğini sınamak için gündemin paydaş vekilleri ile sınanması faydalı olacaktır (Guba ve Lincoln, 1989).

Müzakereyi Yürütmek. Müzakere süreci bir çember kullanılarak yorumlayıcı diyalektik süreci yoluyla gerçekleştirilebilir. Temsilci olarak seçilen kişilerin ilgili grubu temsil kabiliyetine sahip olması gerekir. Müzakere süreci yorumlayıcı diyalekte uygun olmalıdır. Müzakere daha önce çözülmemiş bir iddia, endişe ve sorun üzerinde uzlaşmaya varıldığında sona erer. Gerçekten daha önce geliştirilmiş yapıların yerini alan fikir birliği ile yeni bir ortak yapıya varılır. Müzakere en az sayıda uygulanabilir yapı gelişene kadar devam etmelidir. Daha önce çözilemeyen her iddia, endişe ve sorun bu aşamada çözülecek diye bir zorunluluk yoktur. Bu aşamada üç ihtimal olabilir: uzlaşmazlık konusu olan sorunların tam çözülmesi, eksik veya kısmi çözülmesi, hiç çözülmemesi (Guba ve Lincoln, 1989).

Raporlama. Değerlendirmenin cevaplamayı amaçladığı sorular bu kısımda açıklanır. Bunun yanında bu bölümde bir dizi öneri ortaya konulur. Sadece olgular değil bu olgulardan çıkarılacak anlam ve yorumları netleştirmek esastır. Değerlendirme raporu yalnızca bağlamı netleştirmekle kalmaz okuyucunun onu dolaylı olarak deneyimlemesini sağlar. Rapor inançların altında yatan güdülerin, duyguların ve gerekçelerin farkına varılmasına yardımcı olur. Yazarlar yapılandırmacı süreci yin-yang dairesine benzetmiştir. Buna göre keşif ve doğrulama bir dengede ve sürekli iç içedir. Raporlama kısmında sorulacak ilk soru değerlendirmeci kime rapor vermelidir? Geleneksel değerlendirmede raporun değerlendirmenin sponsoruna sunulması öngörülür. Ancak natüralist değerlendirmede paydaşlar işin içine girer. Her paydaş değerlendirme raporundan haberdar olmalıdır. Değerlendirme ile ilgili her katılımcıya bilgi verilmelidir. Rapor varılması gereken yargıları ve tavsiyeleri vurgulamalı, değerlendirci ve paydaşlar tarafından ortaklaşa oluşturabilecekleri temel bilgiler sağlanmalıdır. Rapor değerlendirmenin amacı hakkında net olmalıdır. Rapor paydaşların doğal dilinde oluşturulmalıdır. Her değerlendirmeyi insani ve politik faktörler çerçeveler. Bu anlamda raporda bu faktörlere açıkça yer verilmelidir (Guba ve Lincoln, 1989).

Geri Bildirimde Bulunmak. Dördüncü nesil değerlendirme doğası gereği cevap vermeden ziyade soru sorma eğilimindedir. Çözüldüğü düşünülen iddia, endişe ve sorunlar bile zamanla değişebilir. Değerlendirme asla tam anlamıyla bitmez. Sadece duraklar. Bu anlamda geri bildirim değerlendirmenin devamı için önemli bir adımdır (Guba ve Lincoln, 1989).

Yapılandırmacı paradigmayı temel alan dördüncü nesil değerlendirmede birey ve bireyler arası ilişkiler oldukça önemlidir. Bu bağlamda araştırma süresince katılımcı etkisi yoğun bir şekilde gerçekleşecektir. Bu durumun da ortaya çıkarabileceği çeşitli etik sorunlar olabilir (Patton, 2008). Örneğin Creswell depresyon ve sigara kullanımı arasındaki ilişkiyle ilgili yürüttüğü araştırmasında bir öğrencisinin sigara dışında uyuşturucu madde kullandığını itiraf ettiğini ifade etmektedir. Bu durumu yasal makamlara bildirmede tereddütte düştüğünü çünkü bunun etik ihlal yaratabileceğini ifade etmiştir (Creswell, 2016, s130). Given (2021) araştırmacı ve katılımcı arasındaki uzun süreli ilişkinin olumlu ve olumsuz bilgileri tasnif etmede araştırmacıya yardımcı olacağını ifade etmektedir. Bu durum araştırmanın ayrılmaz bir parçası olarak görülmektedir.

Dördüncü nesil değerlendirme kültürel ve politik unsurları, değerlendirme çabasını engelleyen tehdit olarak değil; insan faaliyetlerini sınırlayan ve çerçeveleyen unsurlar olarak algılar. Değerlerin kendisi araştırma konusunun veya probleminin parçası haline gelir. Bunun yanında değerlendirme iş birliğine dayalı bir süreçtir. Tüm paydaşlar tarafından sürece katkı sağlanmazsa tam bir değerlendirme gerçekleşmez (Moreu ve Clarkin, 2012).

Değerlendirmenin her zaman fikir birliği ile uzlaşa ile sonuçlanması beklenemez. Ancak değerlendirmede öğretme-öğrenme süreçleri her zaman yer alır. Bu süreçlerde paydaşlar arasında karşılıklı öğretme ve öğrenme gerçekleşir. Değerlendirme oldukça faydalı, yinelemeli ve sürekliliği olan bir süreçtir. Teorik olarak sonsuzdur; ancak pratikte lojistik, maliyet ve uygulanabilirlik gibi nedenlerden ötürü değerlendirmenin sonlandırılması gerekmektedir. Bunun yanında değerlendirme süreci öngörülemez, genel bir yol dışında ayrıntılı planlama yapılması mümkün değildir. Bu durumun başlıca sebebi her adımın bir

önceki adıma bağlı olmasıdır. Değerlendirme süreci öngörülemeyen sonuçları olan bir süreçtir. Sonucu önceden kestirmek kesinlikle imkansızdır (Guba ve Lincoln, 1989).

Diğer paradigmaların olduğu gibi yapılandırmacı paradigmanın da kendine göre kusurları vardır. Paradigmaların teorideki varsayımları gerçek hayat koşullarında değişikliğe uğrayabilir. Paradigmaların uygulayıcıları paradigmalara aykırı hareket edebilirler. Çeşitli etik ihlalleri meydana gelebilir. Politik bir eylem olarak bilim varsayılan gerçekleri elde etme ve onları nedensel ilişkilerde birbirine bağlayan yasa ve kuralları ortaya çıkarma işidir. Çalışacakları sorunları belirlemede ve incelemede güç bilim adamlarının elindedir. Bu anlamda yanlılık, temel kurallara aykırı hareket etme gibi etik sorunlar meydana gelebilir (Patton, 1983). Creswell (2016) araştırmalarda ortaya çıkabilecek bir diğer sorunun araştırmacının araştırılan grupla fazla yakınlaşması olduğunu belirtmiştir. Durumu “kendi arka bahçende dolaşmaya” benzeten yazar bunun çeşitli etik sorunlara yol açabileceğini ifade etmiştir.

Pozitivist anlayıştaki bilim insanları çoğu zaman kendi teorileri tarafından formüle edilen soruları sorar ve özne etkilerini hesaba katmaz. Ancak bilim insanları siyasi ve kültürel unsurlardan diğer vatandaşlara göre daha az etkilenmezler. Bu sebeple tam olarak tarafsızlık ve nesnellik mümkün değildir. Değerlendirmenin ilerlemesi etkileyecek çeşitli insani ve politik faktörler hesaba katılmalıdır (Morris, 1991).

Bu araştırmada bahsi geçen değerlendirme yaklaşımı ve modellerinden Guba ve Lincoln’un dördüncü nesil değerlendirme modeli kullanılmıştır. Bu modelin tercih edilmesinin sebebi paydaş katılımını, çoklu bakış açısını ve toplumsal bağlamı dikkate almasıdır. Buna göre dördüncü nesil değerlendirmenin sadece öğrencileri ve öğretmenleri değil de okul yöneticileri ve velileri de değerlendirme sürecine dahil etmesi çoklu bakış açısı sağlama bakımından güçlü yönü olarak değerlendirilmiştir. Farklı bakış açılarının harmanlanması ve uzlaşa sağlanması yoluyla değerlendirilen programa ilişkin daha dengeli ve gerçekçi bulgulara ulaşılması hedeflenmiştir. Bunun yanında bu modelde sadece programın sonuçlarına değil aynı oranda bağlam ve sürece de önem verilmesi bir diğer

tercih sebebi olmuştur. Odak grup görüşmeleri yoluyla uzlaşa ve diyalog temelli bir yaklaşımı benimsemesi değerlendirme modelinin kullanışlılığını arttırmıştır. Son olarak bu değerlendirme modelinin araştırma problemini gerçek saha koşullarında bağlamından koparmadan eleştirel ve yapıcı bir yaklaşımla ele alması bu araştırma kapsamında tercih edilmesinin önemli bir nedeni olmuştur.

Ana Dil Öğretimi

Dil düşüncenin oluşmasında, gelişmesinde ve aktarılmasında en önemli öge olarak bilinmektedir. Aynı dili konuşan kişiler arasında ortak duygu ve düşüncelerin oluşması da bu konu ile ilişkilidir (Özdemir 2000). Toplumun düşünce dünyasının zenginleştirilmesi ve kültürel aktarımın sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesi için ayırt etmeksizin toplumun her bir ferdine ana dilini en iyi biçimde öğretmek gerekmektedir (Coşkun, 2020). Ana dili becerileri gelişmemiş bireylerin diğer öğrenme alanlarında da başarılı olamayacakları bilimsel araştırmalarla ortaya konulmuş bir gerçektir (Demir ve Yapıcı, 2007). Bu bağlamda ana dil dolayısıyla da ana dil öğretimi ve programı büyük önem kazanmaktadır.

Bir dilin öğretim programı Hall ve Hewings'e (2001, s. 1) göre “belirli bir amaç doğrultusunda tutarlı bir bütün olarak tasarlanan bir dizi dil öğrenme etkinliğinin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesiyle ilgili tüm konuları” kapsamaktadır. Bu tanımdaki tüm konular ifadesi aslında dil programının uygulandığı bağlamla ilişkili unsurları kapsamaktadır. Sırasıyla sınıf, okul, mahalle, il ve ulus olarak topluluklara ait bütün unsurlar sosyal-eğitimsel bağlamı oluşturmaktadır. Bu bağlam sınıf içindeki ana dil ile sınıf dışındaki ana dil arasındaki farkları meydana getirmektedir (Grave, 2008). Pınar (2015) çoğu zaman sınıf ortamının öğrencileri hayata hazırlama amacı gütmesine rağmen hayatla bağlantısı olmayan yalıtılmış uygulamalara sahip olduğunu ifade etmektedir.

Ana dil öğretimi aynı zamanda Vygotsky'nin sosyo-kültürel öğrenme kuramı ile ilişkilendirilebilir. Dil hem düşüncenin hem de bilincin gelişmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Bilincin bir bütün olarak gelişmesinde bireyin dili öğrenmesi ve kullanması

önemli görülmektedir (Senemoğlu, 2011). Bilincin bütün olarak gelişmesi ise dilin bir bütün ele alınmasına bağlıdır. Bireyin doğduğu andan itibaren kavramları, duyguları, düşünceleri çevresiyle etkileşimini anlamlandırması dil aracılığıyla gerçekleştiğinden dilin bir bütün olarak öğretilmesi gerekmektedir.

Dünyada Ana Dil Öğretimi

Ana dil öğretiminde Türkiye'deki çalışmalara ve öğretim programlarına geçmeden önce dünyada bu konudaki eğilimlere değinilecektir. Bu anlamda PISA sınavındaki başarılarıyla ön plana çıkan Finlandiya örneğine bakıldığında ana dil öğretim programının ilkökul için 1-5. sınıflar, ortaokul için 6-8. sınıflar olmak üzere iki farklı kademede yapılandırıldığı görülmektedir. Bu çalışmada Türkiye'deki ortaokul programı değerlendirildiği için Finlandiya'nın da ortaokul kısmı incelenmiştir. İnceleme sonuçlarına göre Finlandiya'da ortaokul kademesinde ana dil öğretim programının bütüncül bir anlayışla öğrencilerin dil becerilerinin yanında eleştirel düşünme ve medya okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesini amaçlandığı belirtilmektedir. Programda “dili, edebiyatı ve kültürü anlama” başlığı altında dilin kültür ve edebiyatla olan ilişkisi üzerinde ayrıca durulmuş ve gerek Fince gerekse başka dillerde yazılmış olan edebi eserlerin okutulmasına önem verilmiştir (Fin Öğretim Programı, 2014).

Coğrafi ve kültürel özellikler bakımından hem Türkiye hem de Finlandiya'dan ayrıran Japonya örneğine bakıldığında ise ana dil öğretim programının ilk ve orta kademe olmak üzere iki başlıkta yapılandırıldığı görülmektedir. Bu çalışmanın kapsamındaki ortaokul programı incelendiğinde 7-8-9. sınıflarda uygulanan programın ana hatları çerçeveleyen bir taslak program olduğu hedef, etkinlik ve içerikle ilgili detaylara yer verilmediği görülmektedir. Kanji yazımı gibi geleneksel uygulamaların kültürel aktarım amacıyla programda yer aldığı görülmektedir. Programın konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerileri birbirinden ayrılmış olup bu alanlara ilişkin ders saatlerinin toplam ders saatlerine oranının ne olması gerektiği belirtilmiştir. En son 2019 yılında güncellenen programın 10 yıllık periyotlarla güncellenmesi yönünde bir uygulama bulunmaktadır (Yıldırım, 2021).

PISA sınavlarının okuduğunu anlama alanında Finlandiya ve Japonya kadar üst sıralarda yer alması da toplam gayri safi milli hasıla bakımından dünyanın ilk sırasında yer alan Amerika Birleşik Devletleri örneği incelendiğinde ana dil öğretiminin İngilizce Dil Sanatları (English Language Arts, ELA) dersi başlığında gerçekleşmekle birlikte merkezi bir ana dil öğretim programı anlayışının olmadığı eyaletler düzeyinde uygulamaların farklılaştığı görülmektedir (USDE, 2021). Taş (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada Kaliforniya eyaleti ana dil öğretim programı incelenmiştir. Buna göre bu eyaletteki öğretim programının rehber nitelikte bir taslak olduğu program öğeleriyle ilgili ayrıntılara yer verilmediği, yalın ve öz bir tarz benimsendiği görülmektedir. Programda bölgesel ve kültürel dil farklılıklarına dikkat çekilmiş olup çok kültürlü yapısına uygun olarak edebi çeşitlilik sağlanmıştır.

Sahip olduğu nüfus ve yayıldığı alan bakımından dünyada ilk sıralarda yer alan Hindistan'da ise ana dil öğretiminin ülkenin çok kültürlü yapısı gereği hem bölgesel hem ulusal gereksinimlerin göz önünde bulundurularak yapılandırıldığı görülmektedir. Belirlenen çekirdek öğretim programı yarı federal yapıdaki eyaletlerin ihtiyaçlarına göre düzenlenmektedir. İngilizce ve Hintçe gibi ulusal dillerin yanında ülkenin anayasasında belirtilen bölgesel dillerin öğretimi de yapılmaktadır (Coşkun, 2022).

Verilen örneklerden de görüldüğü gibi ülkelerin ana dil öğretim sistemleri ve öğretim programları kültürel ve bölgesel özelliklerine, sahip olduğu nüfusa ve bulunduğu coğrafyaya göre farklı özellikler göstermektedir. Bununla beraber beceri alanları, programların öğeleri gibi bakımlardan benzeştikleri noktaların olduğu görülmektedir.

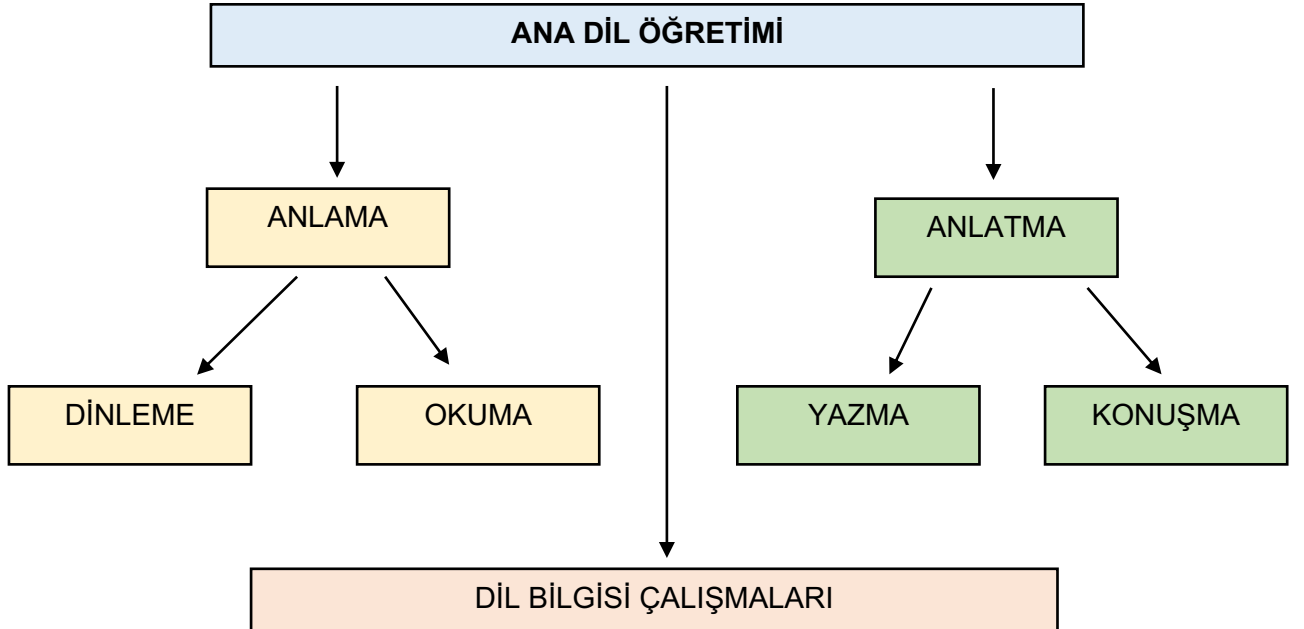
Türkiye’de Ana dil Öğretimi

Türkiye’de Türkçenin ana dil olarak öğretimi konusundaki çalışmalar 1924 yılındaki Tevhid-i Tedrisat Kanunu’na kadar uzanmaktadır. Bu dönemde bütün eğitim kurumları tek bir çatı altında toplanmış ve resmi eğitim dili Türkçe olarak belirlenmiştir. Sonrasındaki süreçte 1928 yılında harf inkılabı ile 1932 yılında Türk Dil Kurumu’nun açılmasıyla Türkçenin öğretimi ve yaygınlaştırılması konusunda çalışmalar devam etmiştir. Bahsi geçen

yenileşme hareketlerinin paralelinde Türkçe Öğretim Programının geliştirilmesi konusunda çeşitli uygulamaların olduğu görülmektedir. Cumhuriyet tarihi boyunca uygulanan Türkçe öğretim programları Fer (2019) tarafından şu şekilde belirtilmiştir: 1924 Türkçe Öğretim Programı, 1929 Türkçe Orta Mektep Programı, 1931 Türkçe Öğretim Programı, 1938 Ortaokul Türkçe Programı, 1949 Ortaokul Türkçe Programı, 1962 Türkçe Öğretim Programı, 1981 temel eğitim okulları Türkçe Öğretim Programı, 2006 Türkçe Öğretim Programı, 2015 Türkçe Öğretim Programı, 2019 Türkçe Öğretim Programı. Yazarın çalışmasından sonra da 2024 yılında Türkçe Öğretim Programı tekrardan değiştirilmiştir. Bahsi geçen öğretim programlarının hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve ölçme değerlendirme öğelerinde farklılıklar bulunmakla birlikte beceri alanları bakımından benzeştiği görülmektedir. Bu anlamda dinleme, konuşma, okuma ve yazma beceri alanları Türkçe öğretiminde vazgeçilmez unsurlar olarak görülmektedir. Bahsi geçen ana dil becerilerin birbiriyle olan ilişkisi Şekil 8’de gösterilmiştir (Sever, İkrâm ve Şahbaz, 2008).

Şekil 8

Türkçe Öğretiminin Temel Unsurları



Her ne kadar öğrenme alanları şekil üzerinde farklı gibi görölse de dersin öğretimi sırasında bu alanlar birbirinden ayrılamaz bir bütün oluşturmaktadır. Dilin öğretilmesi için bir konu haline getirilmesi, uygun şekilde yapılandırılması gerekmektedir (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 2004). Bu bağlamda öğrenme etkinlikleri ve materyalleri bütüncül bir yaklaşıma hazırlanıp sunulması durumunda dil öğretimi daha etkili hale gelebilir. Bu çalışmaya konu olan 2019 Türkçe Öğretim Programı ile 2024 Türkçe Öğretim Programına ayrı başlıklarda yer verilmiştir.

2019 Türkçe Öğretim Programı ve Temel Özellikleri

Bu araştırma kapsamında değerlendirilen 2019 Türkçe Öğretim Programı 2019 yılında Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından hazırlanmış olup ilk ve ortaokullarda 1. sınıftan 8. sınıfa kadar okutulmaktadır. Program 1. sınıftan 8. sınıfa hem ilköğretim hem de ortaokulu kapsayacak şekilde yapılandırılmıştır. 19'u genel 47'si sınıf kademelerine özel olmak üzere program toplam 66 sayfadan oluşmaktadır. 2013 Türkçe Öğretim Programından beş yıl sonra uygulamaya konulan bu program kademeli olarak 5. sınıflardan itibaren uygulanmaya başlanmıştır. Uygulamaya konulmadan önce paydaş gruplarından görüş almak amacıyla askıya çıkarılmıştır. Bu süreçte Milli Eğitim Bakanlığı'na resmi internet sayfası üzerinden 175.342 ve Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı e-posta adresine 8.850 görüş bildirildiği ve tüm görüşlerin 360 kişinin katıldığı bir çalıştayda değerlendirildiği ifade edilmiştir (MEB, 2017).

Program Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde belirtilen ana dilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, matematiksel, bilimsel ve teknolojik yetkinlikler, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal yetkinlikler, inisiyatif alma ve girişimcilik, kültürel farkındalık ve ifade olmak üzere sekiz temel yeterlik alanı üzerine yapılandırılmıştır (TTKB, 2019). Öğretim programının genel özellikleri ve amaçları şu şekilde ifade edilmiştir:

“Türkçe Dersi Öğretim Programı, öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma ile ilgili dil becerilerini ve zihinsel becerileri

kazanmaları, bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönden geliştirmeleri, etkili iletişim kurmaları, Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edinmelerini sağlayacak şekilde bilgi, beceri ve değerleri içeren bir bütünlük içinde yapılandırılmıştır.” (TTKB, 2019, s. 8).

Programın Hedefler Ögesi

2019 Türkçe Öğretim Programında hedeflerin “kazanım” terimiyle ifade edildiği görülmektedir. Hedefler incelendiğinde programda ortaokullar için (5-6-7-8. sınıflar) işlemsel, olgusal ve kavramsal türde toplam 289 kazanımın yer aldığı bu kazanımların %34,74’ünün anlama-kavrama, %28,42’sinin uygulama, %36,84’ünün ise analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey becerilerden oluştuğu görülmektedir. Temel dil becerilerine göre kazanımlar incelendiğinde ise kazanımların %51 okuma, %21 yazma, %18 dinleme, %10 konuşma alanında toplandığı görülmektedir (Filiz ve Yıldırım, 2019). Kazanımların sınıf düzeyine göre dağılımına bakıldığında ise 5. sınıflar için 69, 6. sınıflar için 68, 7. sınıflar için 76, 8. sınıflar için 76 kazanım yer aldığı görülmektedir (TTKB, 2019)

Programın İçerik Ögesi

Programın içeriğine bakıldığında 3 zorunlu 5 seçmeli olmak üzere toplam 8 temadan oluştuğu görülmektedir. Seçmeli temalar için 11 farklı tema seçeneği yer almaktadır. Bunun yanında her temada 4 zorunlu 1 seçmeli olmak üzere 5 metin kullanılmasının önerildiği görülmektedir. 14 farklı bilgilendirici, 8 farklı öyküleyici metin türü vardır. Metin türlerinde mümkün olduğu kadar farklılaşmaya gidilmesi programda yer alan öneridir (TTKB, 2019). Dil bilgisi öğretiminde önceki öğretim programlarında yer alan geleneksel anlayış devam etmiş olup soyut nitelikteki konular okuma ve yazma alanlarındaki beceriler ile ilişkilendirilmiştir. Bu konu başlığı kendisinden önceki programlarda olduğu gibi dil bilgisi başlığıyla yer almıştır. Ders kitaplarında yer alan metinlerin sahip olması gereken niteliklerle ilgili bu programda 14 maddeye yer verilmiştir. Bu ölçütler açık ve anlaşılır bir şekilde programda belirtilmiştir.

Programın Öğretme- Öğrenme Süreçleri Ögesi

Programın öğretme-öğrenme sürecinde dil öğretiminin doğrusal bir faaliyet olmadığı bu anlamda bütüncül bir anlayışla öğrencilerin aktif katılımının sağlanacağı bir sınıf ortamının oluşturulması vurgulanmıştır. Özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim planı hazırlanması gerektiği ve öğretimin farklılaştırılması konusuna vurgu yapılmıştır (TTKB, 2019). Stratejiler konusunda yüzeysel ifadeler kullanılmış olup ayrıntılı bilgilere bu başlıkta yer verilmemiştir. Örneğin öğrenci için “konuşma stratejilerini uygular” denilmiştir ancak bu uygulamanın ne şekilde olacağı ile ilgili derinlikli bilgi verilmemiştir.

Programın Değerlendirme Ögesi

Son olarak programın değerlendirme ögesinde süreç ve performans temelli yaklaşım benimsenirken ürün dosyaları, elektronik portfolyo gibi araçlarla otantik değerlendirme yapılması konusunda tavsiyede bulunulmuştur. Ölçme değerlendirmede bireysel farklılıklar esas alınmıştır. Bahsi geçen araçlarla sürecin farklılaştırılması öngörülmüştür (TTKB, 2019). Her ne kadar programda ölçme değerlendirme ile ilgili süreçte yayılan bir değerlendirme öngörülmüş olsa da örnek ölçme değerlendirme etkinlikleri sürecin bir kesitini kapsamaktadır.

2024 Türkçe Öğretim Programı ve Temel Özellikleri

2024 yılı Ocak ayında duyurusu yapılan ve Mayıs ayında paydaş görüşleri almak üzere askıya çıkarılan bu program 2024-2025 eğitim öğretim yılı Eylül ayında 1. ve 5. sınıflarda uygulanmaya başlanmıştır. Diğer sınıf düzeylerinde (6,7, 8. sınıflar) 2019 öğretim programının uygulanmaya devam edilmesi kararlaştırılmıştır. Bu başlık altında 2024 programının genel özellikleri, şeması ve öğelerine göre özelliklerine yer verilecektir.

2024 Türkçe Öğretim Programının Genel Özellikleri

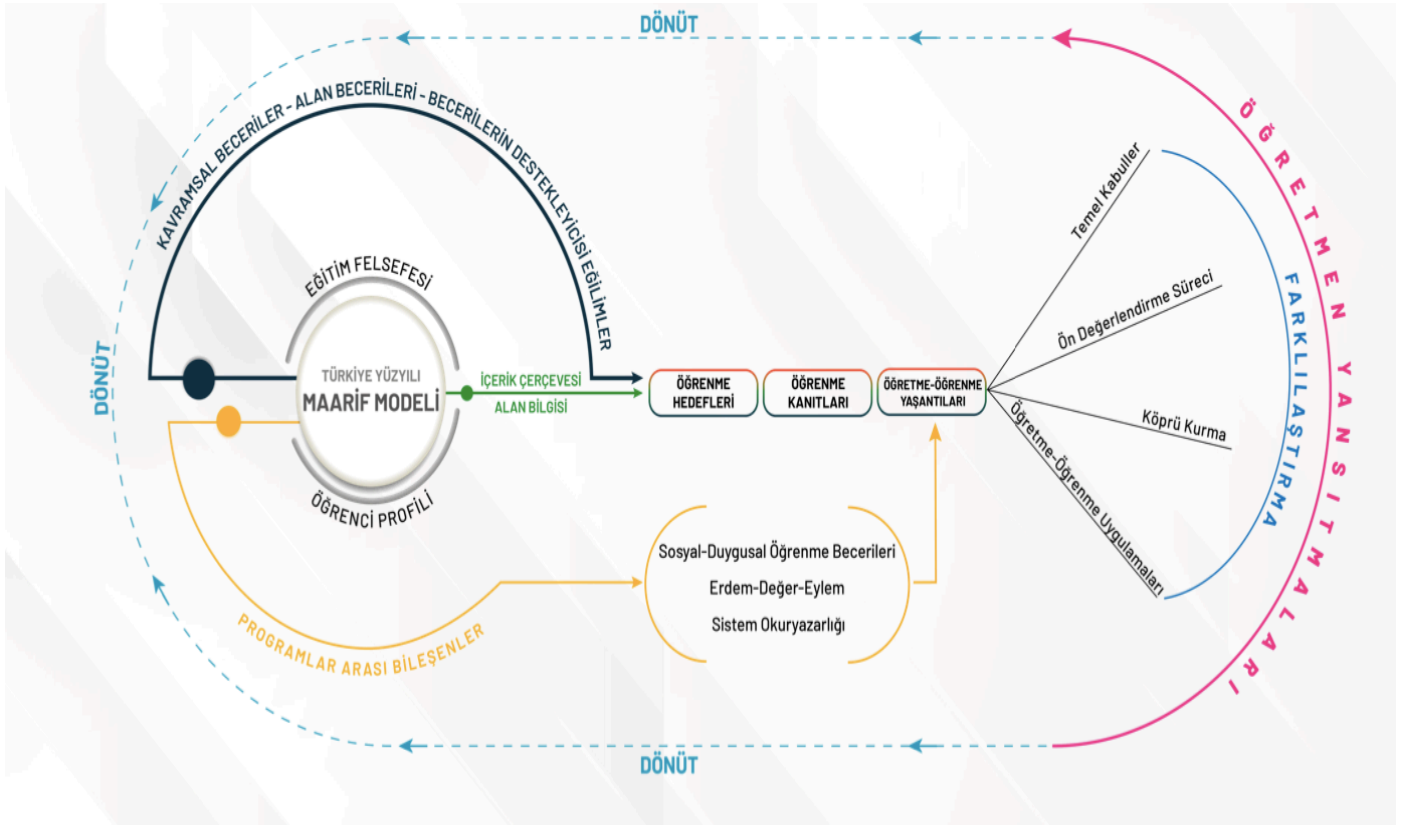
Program bir önceki programdan farklı olarak 1-8 değil 1-4, 5-8 olarak yapılandırılmıştır. Bir başka ifadeyle ilköğretim programı ilköğretim ve ortaokul olarak ikiye

ayrılmıştır. Hacimsel olarak yalnızca ortaokul programı 111'i ortak, 161'i özel toplamda 272 sayfadan oluşmaktadır. Bu yönüyle 2024 ortaokul Türkçe Öğretim Programının 2019 programına göre daha yaklaşık 5 kat daha hacimli olduğu görülmektedir. Bu hacimsel artış hem ortak açıklamalarda hem de özel açıklamalarda ayrıntılı açıklamaları beraberinde getirmiştir. Örneğin 2019 programında Türkçe dersinin önemine dair vurgu daha zayıf olup 2024 programında bahsi geçen önem daha güçlü vurgulanmıştır. Bunun yanında erdem, değer, eylem modeli, ideal öğrenci profili gibi unsurlar ortak metinde ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Hem Türkçe dersinin hem de diğer derslerin programlarını açıklayan şema Şekil 9'da gösterilmiştir (TTKB, 2024, s 8).

Şekil 9

2024 Beceri Örgüsü Temelli Öğretim Programı Modeli



Şekil incelendiğinde maarif yüzyılı modeli esas alınarak hazırlanan programda öğretmen yansıtmaları ve dönütlerin önemli bir çerçeve olarak yer aldığı görülmektedir. Yine

bunun yanında farklılaştırma etkinliklerinin hem değerlendirmede hem de öğretme-öğrenme süreçlerinde önemli bir yer tuttuğu görülmektedir.

Programın Hedefler Ögesi

2024 Türkçe Öğretim Programında hedeflerin “öğrenme çıktıları” terimi ile ifade edildiği görülmektedir. Hedeflerin toplam sayısının nicelik bakımından önceki programa göre azaldığı ancak sarmal yapıda sınıf kademelerine göre arttığı görülmektedir. Buna göre 5. ve 6. sınıflarda 297’şer, 7. ve 8. sınıflarda ise 306’şar hedefin yer aldığı görülmektedir. İlgili hedeflerin öğrenme alanlarına göre dağılımına bakıldığında %26 dinleme, % 25 konuşma, % 28 okuma, % 21 yazma hedeflerinin olduğu görülmektedir. İlgili verileri göz önünde bulundurduğumuzda hedeflerin sınıf kademelerine ve öğrenme kademelerine göre dağılımının önceki programa nazaran daha dengeli olduğu görülmektedir (TTKB, 2024).

Programın İçerik Ögesi

Programın içeriğinde her sınıf düzeyinde 6, toplamda da 21 temanın yer aldığı görülmektedir. Önceki programda yer alan seçmeli tema uygulamasına son verilmiş olup bütün okullarda ve ders kitaplarında aynı temaların yer alması zorunlu hale getirilmiştir. Ders kitaplarında nitelikleri ile ilgili 25 ölçüt belirlenmiştir. Bunlardan 11’i daha önceki programla ortaktır. Ders kitaplarında 29 farklı bilgilendirici, 8 farklı öyküleyici metin türü bulunmaktadır. Dil bilgisi önceki programdan farklı olarak okuma yazma becerileri başlıklarının altında değil ayrı bir başlık olan “Dil yapıları ve söz varlığı” başlığının altında yer almaktadır. İşlev temelli bir dil bilgisi öğretimi amaçlanmış olup sınıf seviyelerine göre konuların dağılımında değişikliğe gidilmiştir. Cümlelerin öğeleri, fiilimsi gibi konular içerikten çıkarılmıştır. Bunun yanında bazı dil bilgisi konularının bir üst sınıf kademesine kaydırıldığı görülmektedir (TTKB, 2024).

Programın Öğretme-Öğrenme Süreci Ögesi

Bu ögede daha önceki Türkçe Öğretim Programlarının hiçbirisinde yer almayan dinleme, izleme ve üretim atölyeleri uygulamalarına yer verilmiştir. Buna göre öğrencilerin

yaparak yaşayarak öğrenmelerine fırsat tanıyacak uygulamalar olarak tasarlanan üretim atölyelerde öğrencilerin her tema sonunda bağlama uygun bir ürün ortaya koymaları istenmiştir. Yine her öğrencinin Türkçe dersinde bir dönemde ailesiyle birlikte iki kitap okuması ve bir film izlemesi öngörülmüştür. Hedeflerin ürüne dönüştürülmesi ve hayata dönük olması bu uygulamaların temel dayanağını oluşturmaktadır. Stratejiler derinlikli olarak ele alınmış olup bilişsel ve üstbilişsel olarak iki başlıkta programda yer almaktadır.

Programın Değerlendirme Ögesi

Programın değerlendirme ögesinde sürece yayılan, farklı ölçme araçlarının kullanımına imkan tanıyan ve öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulunduran bir değerlendirme anlayışından bahsedilmiştir. Diğer programlardan farklı olarak bireysel farklılıklar üzerinde daha fazla durulmuştur. Ölçme araçlarının hangi niteliklere sahip olması gerektiği sekiz maddelik bir açıklama ile ayrıntılı olarak tasvir edilmiştir. Öz değerlendirme, akran değerlendirmesi ve grup değerlendirmesi üzerindeki vurgu güçlü bir şekilde yapılmıştır.

İlgili Araştırmalar

Konuyla ilgili araştırmalar, Türkçe Öğretim Programını değerlendiren araştırmalar ve diğer dillerde ana dil öğretim programını değerlendiren çalışmalar başlıkları altında incelenecektir.

Türkçe Öğretim Programını Değerlendiren Araştırmalar

Coşkun (2023) tarafından yürütülen yüksek lisans tez çalışmasında 2019 Türkçe Öğretim Programı, Türkçe ders kitapları ve öğrenciler derste ortaya koyduğu ürünlerin öznellik taşıyıp taşımadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasının kullanıldığı araştırmada veri toplama tekniği olarak doküman incelmesi kullanılmıştır. Verilerin analizinde ise Charmaz'ın sistemi kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretim programında insanı doğrudan öne çıkaran bir özelliğe rastlanmamıştır. Öğrencilerin düşünce dünyalarında ise Türkçenin özneliliğiyle ilgili birtakım

etkilere rastlanmıştır. Özellikle 5. sınıf düzeyinde bu izlerin daha fazla olduğu sonucuna varılmıştır.

Biçer (2023) tarafından yapılan araştırmada yüksek lisans tez çalışmasında 2021-2022 yılında okutulan Türkçe ders kitabındaki metinlerin Türkçe Dersi Öğretim Programına göre nitelikleri incelenmiştir. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı araştırmaya veriler doküman analizi yöntemiyle toplanırken verilerin analizinde içerik analizine tabi tutulmuştur. Türkçe dersi kitaplarında yer alan metinlerin program özelliklerine uygun seçilmekle birlikte kitaplarda yer alan bazı ifadelerin eğitsel açıdan uygun olmadıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte kitaplarda yer alan metinlerin yazarların biyografilerine yer verilmediği araştırmada elde edilen bir diğer bulgu olarak göze çarpmaktadır.

Öz (2022) tarafından gerçekleştirilen yüksek lisans tez çalışmasında 2019 Türkçe Öğretim Programının Eisner'ın eğitsel eleştiri modeline göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Nitel yöntemin kullanıldığı araştırmada katılımcı grup olarak Kilis il merkezinde görev yapan Türkçe öğretmenleri yer almıştır. Veri toplama aracı olarak görüşme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre 2019 Türkçe Öğretim Programının hedef ve içerik öğelerinin öğrenci seviye uygun, açık ve anlaşılır olduğu; öğretme-öğrenme süreçleri ve değerlendirme öğelerinin ise uygulanabilirlik bakımından eksik olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmenleri ölçme değerlendirme faaliyetlerinde geleneksel yöntemlere bağlı kaldığı ifade edilmiştir.

Kalaycı (2022) tarafından yürütülen doktora tezi çalışmasında 2012,2015 ve 2018 PISA sonuçlarında üst sıralarda yer alan Singapur, Honk Kong, Güney Kore, İrlanda, Finlandiya, Kanada, İsveç, ABD ülkelerinin ana dil öğretim programları ile Türkçe Öğretim Programını karşılaştırmalı olarak incelemeyi amaçlamıştır. Nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı araştırmada veri toplama aracı olarak doküman inceleme tekniği kullanılmıştır. Toplanan veriler ANFİS analiz modeli kullanılarak oluşturulmuştur. Bahsi geçen ülkelerin ana dil programlarında dinleme, konuşma, okuma ve yazma ortak beceriler olarak tespit edilmiştir. Kazanımların bu becerilere göre dağılımları incelenmiş olup diğer ülkelere kıyasla

okuma becerileri alanında en fazla kazanım Türkçe Dersi Öğretim Programında bulunduğu tespit edilmiştir. Kazanım sayısı ile PISA başarı puanı arasında doğru bir orantı bulunmadığı araştırmada ortaya konan bir başka bulgu olarak göze çarpmaktadır.

Ak (2022) yüksek lisans tez çalışmasında Türkçe Öğretim Programını düşünme ve iletişim becerileri açısından incelemiş olup programda yer alan kazanımların ve etkinliklerin yeterliliğini ilgili ölçütlere göre belirlemeyi amaçlamıştır. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı araştırmada veri toplama aracı olarak doküman incelemesi kullanılmıştır. Betimsel ve içerik analizi kullanılarak elde edilen verilere göre düşünme ve iletişim becerilerine yönelik kazanımların etkinliklerin nicelik olarak az olduğu ve dil becerileri alanlarına göre bu kazanımların dengesiz dağıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kaya (2021) tarafından yapılan yüksek lisans tez çalışmasında 2019 Türkçe Öğretim Programının esneklik özelliği bağlamında öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Karma yöntemin kullanıldığı araştırmada katılımcı olarak İğdır ilinde görev yapan 153 Türkçe öğretmeni katılmıştır. Veri toplama aracı olarak kazanım değerlendirme ölçeği ve görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin programın içerik ögesine yoğunluk ve zaman açısından vurgu yaptıkları görülmüştür. Öğretmenlerin sadece ders kitabındaki metinlere ve etkinliklere bağlı kaldıkları araştırmada ortaya konulan bir diğer bulgudur.

Eser (2020) tarafından yapılan yüksek lisans tez çalışmasında ilkokul birinci sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programına ilişkin birinci sınıf öğretmenlerinin, okul yöneticilerinin, velilerin ve öğrencilerin görüşlerini belirlemek ve ilk okuma yazma sürecine ilişkin ilgili paydaşların görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Karma yöntemin tercih edildiği araştırmada çalışma grubunu Kayseri ili Kocasinan ilçesinde görev yapan öğretmenler, birinci sınıf öğrencileri, öğrenci velileri ve okul yöneticileri oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen Türkçe Dersi Öğretim Programını değerlendirme ölçeği, yarı yapılandırılmış görüşme formları ve yarı yapılandırılmış gözlem formları kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenler programa ilişkin bilgilerinin

yeterli olmadığını, programın uygulanmasında zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Öğrenciler genel olarak Türkçe dersini sevdiklerini ve keyifli zaman geçirdiklerini söylemişlerdir. Yöneticiler ise program ile ilgili hizmet içi eğitim gereksiniminden bahsetmişlerdir. İlk okuma yazma sürecinden ise öğretmenlerin yeteri donanıma sahip oldukları ancak yine de zorlandıkları araştırma bulguları arasında yer almaktadır.

Bağcıoğlu (2019) yüksek lisans tez çalışmasında 2015 ve 2018 4. sınıf Türkçe öğretim programlarını CIPP modeliyle değerlendirmeyi amaçlamıştır. Betimsel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılan araştırmada örneklem Afyonkarahisar'da çalışan sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen ve 31 maddeden oluşan ilköğretim Dördüncü Sınıf Türkçe Öğretim Programını Değerlendirme Aracı kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre 2015 ve 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programının bağlam, girdi ve süreç boyutlarında düşük düzeyde bir ilişki saptanırken ürün alt boyutunda ise anlamlı ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Duzcu (2015) yüksek lisans tez çalışmasında mesleki eğitim içerisindeki özel eğitim öğrencileri için geliştirilmiş Türkçe Öğretim Programının değerlendirilmesini amaçlamıştır. Araştırmada Ankara il merkezinde bulunan özel eğitim mesleki eğitim merkezlerindeki öğretmen, öğrenci ve okul yöneticileri çalışma grubunu oluşturmuştur. Karma modelin kullanıldığı çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen anket, görüşme formu ve gözlem formu kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre programın özel amaç ve davranışlarının yeterince somut ve zihinsel engelli öğrencilere kazandırılabilir nitelikte olmadığı belirlenmiştir. Bunun yanında kazanımların öğrencinin günlük yaşamında kullanabileceği işlevsellikte olmadığı, program içeriğinin zihinsel engelli öğrencilerin yaş ve gelişim özelliklerine uygun olmadığı, programda yeteri kadar materyal, öğretim yöntem ve teknikleri önerilmediği, programın ölçme ve değerlendirme yaklaşımının zihinsel engelli öğrenciler için uygun olmadığı ve ders saatinin yetersiz olduğu belirlenmiştir.

Canoğlu (2015) yüksek lisans tez çalışmasında ortaokul 7. sınıf Türkçe ve matematik programlarını CIPP modelini kullanarak değerlendirmeyi amaçlamıştır. Karma yöntemin tercih edildiği araştırmada yakınsayan paralel modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Kırıkkale il merkezinde bulunan Türkçe öğretmenleri, matematik öğretmenleri, öğrenciler ve müfettişler oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak sosyo-düzey belirleme ölçeği, geleneksel değerler ölçeği, demokratik değerler ölçeği, çalışma- iş değerleri ölçeği, bilimsel değerler ölçeği ve temel değerler ölçeği ile öğretmen değerlerini ölçmek amacıyla Schwartz Değerler Ölçeğinden, görüşme ve gözlem formlarından yararlanılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin Türkçe ve matematik dersinin hedeflerine ulaşmada sosyo-ekonomik düzeye ve cinsiyete göre farklılıklar vardır. Ortaokul yedinci sınıf Türkçe ve matematik dersi öğretmenlerinin ve Türkçe ve matematik dersi müfettişlerinin çevre (bağlam) ve süreç boyutlarına etki eden değerleri birbirini destekler niteliktedir.

Dur (2014), yüksek lisans tez çalışmasında 2005 ilköğretim Türkçe programını ve program uygulamalarını öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerine göre değerlendirmeyi amaçlamıştır. Karma yöntemin tercih edildiği araştırmada katılımcı grubunu Aydın il merkezinde görev yapan Türkçe öğretmenleri, öğrenciler ve veliler oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak anket ve görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin programdaki kazanımlardan okuma, konuşma, yazma alanlarıyla ilgili olumlu görüşte oldukları ancak dinleme/izleme alanı ile ilgili kazanımlardan memnun olmadıkları görülmüştür. Bunun yanında öğretmenlerin ve öğrencilerin programla ilgili bitişik eğik yazı uygulamasından kısmen memnun oldukları görülmüştür. Ölçme değerlendirme uygulamalarından öğrenci, öğretmen ve velilerin kısmen memnun oldukları sonucuna varılmıştır.

Yılmaz (2014) Türkçe Öğretim Programının birleştirilmiş sınıflarda uygulanabilirliğine ilişkin yaptığı yüksek lisans tez araştırmasında nitel araştırma yöntemi tercih edilmiş olup Afyonkarahisar merkez ve ilçelerinden 30 birleştirilmiş sınıf öğretmeni

araştırma örneğine dahil edilmiştir. Veri toplama aracı olarak görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin Türkçe Dersi Öğretim Programını; öğrenciyi merkeze alan, günün şartlarına göre olumlu bir program olarak değerlendirdikleri görülmüştür. Ancak müstakil sınıflarda uygulanan Türkçe Dersi Öğretim Programının, farklı koşullardaki birleştirilmiş sınıflarda uygulanmasında; kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci, ölçme değerlendirme boyutlarında bazı sıkıntılarla karşılaşıldığı görülmüştür.

Menteşe (2013) tarafından yapılan yüksek lisans tez çalışmasının amacı ortaokul Türkçe dersi öğretmenlerinin öğretim programının farklı boyutlarına ilişkin görüşlerini incelemektir. Betimsel tarama modelinde yapılan araştırmanın örneklem grubunu Afyon ili merkez ilçesinde görev yapan Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenler Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan kazanımların, tema ve içeriklerin, öğretim yöntem ve tekniklerinin “çok önemli” düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. Yine öğretmenlerin programda hedefler, içerik, öğretme-öğrenme durumları ve değerlendirme bölümünü “genellikle” kullandıkları araştırma bulguları arasındadır. Araştırma bulgularına göre programdaki yenilikler hakkında öğretmenlerin yeterli bilgiye sahip olmamaları, öğrenci seviyeleri arasında farklılıklar olması, öğrenci ders ve çalışma kitaplarının içeriğinin yeterli olmaması, sınıflarda öğretim materyallerinin ve ders araç gereçlerinin yetersiz olduğu görülmüştür.

Türkçe Öğretim Programını değerlendiren araştırmalar incelendiğinde şu sonuçlara ulaşılmıştır: Alanyazın incelendiğinde Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan kazanımların değerlendirilmesi ve bu kazanımların temel dil becerileriyle ilişkisi ile ilgili iki çalışmaya (Dur, 2014; Mentese, 2013) ulaşılmıştır. Bu çalışmalardan birinde (Dur, 2014) öğretmenlerin programdaki kazanımlardan okuma, konuşma, yazma kazanımları ile ilgili olumlu görüşte oldukları ancak dinleme/izleme alanı ile ilgili kazanımlardan memnun olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Diğerindeyse (Menteşe, 2013) öğretmenlerin programda

yer alan kazanımları “çok önemli” düzeyde gördükleri ve ders planı oluştururken “genellikle” bu kazanımlara yer verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında alanyazında Türkçe Öğretim Programının yapısındaki ve uygulanmasındaki zayıf yönlerini ortaya koyan araştırmalara da (Menteşe, 2013; Eser 2020, Yılmaz 2014) ulaşılmıştır. Bu araştırmaların bulgularına göre öğretmenlerin programa ilişkin bilgilerinin yeterli olmadığı, programın uygulanmasında zorlandıkları, program ile ilgili hizmet içi eğitimin yeterli seviyede olmadığı, ilk okuma yazma sürecinde öğretmenlerin yeteri donanıma sahip oldukları ancak yine de zorlandıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Yine öğretim programında ve programın uygulanması sırasında öğrenci seviyeleri arasında farklılıklar olması, öğrenci ders ve çalışma kitaplarının içeriğinin yetersiz olması, sınıflarda öğretim materyallerinin ve ders araç gereçlerinin yetersiz olması, birleştirilmiş sınıflardaki uygulanabilirliğinin müstakil sınıflara göre düşük olması programın zayıf yönleri olarak ilgili çalışmalarda ifade edilmiştir.

Türkçe Öğretim Programı Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün modeliyle değerlendiren iki çalışmaya (Bacioğlu, 2019; Canoğlu, 2015) ulaşılmıştır. Bunlardan birincisinin bulgularına göre (Bacioğlu, 2019) Türkçe Dersi Öğretim Programının bağlam, girdi ve süreç boyutlarında düşük düzeyde bir ilişki saptanırken ürün alt boyutunda ise anlamlı ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Diğer araştırmanın (Canoğlu, 2015) bulgularına göre ise Ortaokul yedinci sınıf Türkçe ve matematik dersi öğretmenlerinin ve Türkçe ve matematik dersi müfettişlerinin çevre (bağlam) ve süreç boyutlarına etki eden değerleri birbirini destekler nitelikte olduğu, geleneksel değerlere, demokratik değerlere, çalışma-iş değerlerine, bilimsel değerlere ve temel değerlere ulaşma düzeyleri cinsiyete göre farklılık gösterdiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Türkçe Öğretim Programının özel eğitim öğrencileri açısından uygulanabilirliğine ilişkin (Duzcu, 2015) tarafından yapılan çalışmada ise programın özel amaç ve davranışlarının yeterince somut ve zihinsel engelli öğrencilere kazandırılabilir nitelikte olmadığı belirlenmiştir. Bunun yanında kazanımların öğrencinin günlük yaşamında kullanabileceği işlevsellikte olmadığı, program içeriğinin zihinsel engelli öğrencilerin yaş ve

gelişim özelliklerine uygun olmadığı, programda yeteri kadar materyal, öğretim yöntem ve teknikleri önerilmediği, programın ölçme ve değerlendirme yaklaşımının zihinsel engelli öğrenciler için uygun olmadığı ve ders saatinin yetersiz olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Yine Türkçe Öğretim Programının birleştirilmiş sınıflarda uygulanabilirliğine ilişkin bir araştırmaya (Yılmaz 2014) ulaşılmıştır. Araştırma bulgularına göre birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin Türkçe Dersi Öğretim Programını; öğrenciyi merkeze alan, günün şartlarına göre olumlu bir program olarak değerlendirdikleri görülmüştür. Ancak müstakil sınıflarda uygulanan Türkçe Dersi Öğretim Programının, farklı koşullardaki birleştirilmiş sınıflarda uygulanmasında; kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci, ölçme değerlendirme öğelerinde bazı sıkıntılarla karşılaşıldığı görülmüştür.

Diğer Dillerde Ana Dil Programlarını Değerlendiren Araştırmalar

Deng ve diğerleri (2022) tarafından yapılan araştırmada Çin, Amerika Birleşik Devletleri ve Finlandiya'daki ortaöğretim ana dil öğretim programları yirmi birinci yüzyıl yeterlilikleri açısından karşılaştırılmış ve değerlendirilmiştir. Doküman inceleme tekniği kullanılan çalışmada bahsi geçen üç ülkenin ortaöğretim ana dil programları değerlendirilmiştir. Araştırma bulgularına göre Finlandiya'nın ortaöğretim ana dil programı yirmi birinci yüzyıl becerileri açısından daha dengeli bir dağılıma sahip görünmektedir. İletişim ve eleştirel düşünme becerileri her üç ülkenin programında da vurgulanırken, eleştirel düşünme Amerikan ana dil programında çok ön plana çıkmaktadır. Çin ana dil programında ise ulusal kimlik bilinci ve üstbilişsel stratejiler vurgulanmakla beraber yaşam ve kariyer başlığı altında kazanımların sadece bu ülke programında yer aldığı görülmektedir. Bunun yanında yine araştırma bulgularına göre yirmi birinci yüzyıl becerileri kapsamında Amerikan ana dil programında bilgi ve bilişim teknolojileri okuryazarlığına odaklanılırken Finlandiya ana dil programı kültürel ve sosyal sorumlulukla ilgili kişisel hak ve ödevlere odaklanılmaktadır. Araştırmaya konu olan üç ülkenin ana dil programının felsefi temeline ilgili ülkelerin kültür yapısının etkili olduğu araştırma bulgularında yer almaktadır. Buna göre Çin ana dil programında Konfüçyüs öğretileri ve Batı paradigmalarının etkili

olduğu, Amerikan ana dil programında Anglo-Amerikan kültür yapısının etkili olduğu ve son olarak Fin ana dil programında Bildung-Didaktik öğretilerin etkili olduğu vurgulanmaktadır.

İrlanda Eğitim ve Beceri Bakanlığı (Department of Education and Skills of Ireland) tarafından yapılan program değerlendirme çalışmasında Dublin’de yer alan Holy Tirinity Ulusal okulunun ana dil öğretim programı değerlendirilmiştir (DESI, 2017). Değerlendirme kapsamında okul idarecileri ve öğretmenleriyle görüşmeler gerçekleştirilmiş, ilgili belgeler incelenmiş, öğrenci ve öğretmenlerden oluşan gruplarla odak grup görüşmeleri yapılmış, öğrenci çalışmaları incelenmiş ve gözlemler yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler de dahil olmak üzere öğrencilerin ana dil olarak İngilizce öğreniminde yüksek kalitede öğrenme çıktılarına sahip oldukları tespit edilmiştir. Öğrenci deneyimlerinin tatmin edici olduğu, öğrencilerin hem bağımsız hem de iş birlikli çalışmalarına imkan tanıdığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin işbirliğine dayalı uygulamaları okulun ve programın güçlü yönlerinden görülmektedir. Okulun yönetici kadrosunun program liderliğinin ve rehberliğinin üst seviye olduğu değerlendirmenin bir başka bulgusudur. Bunun yanında programın zayıf yönleri olarak öğretmenlerin okulun genel planı ile kendi metodolojileri arasında zayıf bir bağ olması, yazma ve konuşma becerilerinin değerlendirmede nasıl daha anlamlı şekilde gerçekleşeceğinin belirsiz olması gibi konular gösterilmiştir. Malay (2014) tarafından yapılan çalışmada gerçekleşen program reformları sonrasında İngilizce öğretim programını değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmacı programı dokümantasyonunun netliği ve kullanışlılığı, (2) yaygınlaştırma sürecinin etkinliği ve (3) sınıfta uygulanması olarak üç boyutta incelemiştir. Karma yöntemin kullanıldığı araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formları, doküman analizi formları, ders gözlem formları, dijital olarak kaydedilmiş derslerin sistematik etkileşim analizi ve ders transkriptleri veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Çalışmaya Eğitim Bakanlığı’nın “Müfredat Geliştirme Bölümü”nden sekiz öğretmen, iki müfredat eğitmeni, iki bölge eğitim görevlisi ve bir memur katılmıştır. Bulgular, İngilizce öğretim programının öğretmenler tarafından tam olarak anlaşılmadığını ve program sürecinin yukarıdan aşağıya yapılandırılmasının büyük ölçüde

verimsiz olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca program politikası ile sınıf uygulaması arasındaki uyumsuzluğun altını çizilmiştir. Bulgular, programın yaygınlaştırılması sürecini değerlendirmek ve sınıf düzeyinde program uygulamasında öğretmenleri desteklemek için belgelerinin gözden geçirilmesine ihtiyaç olduğunu göstermiştir.

Warren (2013) çalışmasında İsveç'te geliştirilen ana dil programını değerlendirmiştir. Yapılandırmacı değerlendirme ilkeleri çerçevesinde doküman analizi, gözlem formu ve görüşme formun kullanılarak gerçekleştirilen araştırma bulgularına göre İsveç ana dili programı uygulanan ve örtük program olmak üzere iki boyutta incelenmiştir. Araştırmada derslerin video kaydı alınmıştır. Bulgulara göre resmi programın çok iyi yapılandırılmasına rağmen örtük programın resmi programın başarı bir şekilde uygulamasını engellediği görülmektedir.

Grave (2008) çalışmasında dil programını sosyal bağlam açısından bir bakış açısıyla değerlendirmeyi amaçlamıştır. Program bağlamında katalizör olarak öğretmeni ve sınıfın yapısını incelemiştir. Programın uygulandığı sınıfı toplumun çeşitli kesimleriyle bağları olan bir topluluk olarak kavramsallaştırmıştır. Buna göre sınıf toplumdan izole değildir. Kültürel, sosyal ve politik bağlamlarla örülüdür. Bahsi geçen bağlamlar birbiriyle ilişkili, dinamik örtük yapıdadır. Başarılı bir dil programı geliştirmek için gerekli unsurları sıraladıktan sonra değişimin aşağıdan yukarıya ve yukarıdan aşağıya olmak iki yönlü olması gerektiğini yazar çalışmasından vurgulamıştır. İngilizcenin küresel olarak baskın bir dil olmasının bağlamsal faktörleri çeşitlendirdiği ve kuvvetlendirdiği dair yine araştırma bulguları içerisinde yer almaktadır. Yazar bir dil programının planlanması ile plan tarafından şekillendirilmesi gereken öğrenme arasına müdahale eden birçok değişkenin asıl planı etkisiz kıldığına dikkat çekmektedir. Sonuç olarak ana dil öğreniminin kültürel, sosyal ve politik bağlamdaki unsurlardan ayrılamayacağı araştırmanın en önemli bulgusu olarak göze çarpmaktadır.

İlgili araştırmalar Tablo 4'te yazar, yöntem, veri toplama aracı, çalışma-katılımcı grubu ve bulgular başlıkları altında özetlenmiştir.

Tablo 4*Yurtiçinde ve Yurtdışında Yapılan İlgili Araştırmalar*

Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar					
Yazar	Yöntem	Veri Aracı	Toplama	Çalışma-Katılımcı Grubu	Bulgular
Coşkun (2023)	Durum Çalışması	Doküman analiz formu		2019 Türkçe Öğretim Programı	* 2019 Türkçe Öğretim Programının insanı doğrudan öne çıkaran bir özelliği yoktur. * 5. sınıf düzeyinde programın özneliliği daha fazla öne çıkardığı görülmüştür.
Biçer (2023)	Nitel araştırma	Doküman analiz formu		2019 Türkçe Öğretim Programı	* Türkçe ders kitaplarında yer alan metinler programa uygun olmakla birlikte kısmen eğitsel açıdan uygun değildir. * Kitaplarda çeşitli edebi türlerden örnekler bulunmasına rağmen metinlerin bibliyografisine yer vermemiştir.
Öz (2023)	Nitel araştırma	Bireysel görüşme formu		Kars il merkezinde görev yapan Türkçe öğretmenleri	* 2019 Türkçe Öğretim Programı hedef ve içerik öğeleri açısından öğrenci seviyesine uygun, açık ve anlaşılırdır. * öğretme-öğrenme süreçleri ve değerlendirme öğeleri açısından kısmen eksiktir.
Kalaycı (2022)	Nitel	Doküman analiz formu		PISA'da üst düzey sonuçlar elde eden ülkelerin ana dil öğretim programları	* Okuma alanı ile ilgili kazanımlar en fazla Türkçe Öğretim Programındadır. * Kazanım sayısı ile PISA sıralaması arasında bir bağ yoktur. * Bütün programlarda dört temel dil becerisi vardır.

Ak (2022)	Nitel	Doküman analiz formu	2019 Türkçe Öğretim Programı	* Düşünme ve iletişim becerilerine yönelik kazanım sayısı nicelik bakımından azdır. * Dil beceri alanlarına göre düşünme becerilerinin kazanımları dengesiz dağılmıştır.
Kaya (2021)	Karma	Kazanım değerlendirme ölçeği, görüşme formu	İğdır ilinde görev yapan 153 öğretmen	* Öğretmenlerin programın içerik ögesine yoğunluk ve zaman açısından vurgu yapmışlardır. * Öğretmenlerin sadece ders kitabındaki metinlere ve etkinliklere bağlı kalmaktadırlar.
Eser (2020)	Karma	Değerlendirme ölçeği, yarı yapılandırılmış görüşme formları, gözlem formları	Kayseri ili Kocasinan ilçesinde görev yapan öğretmenler, birinci sınıf öğrencileri, öğrenci velileri ve okul yöneticileri	* Öğretmenlerin ilk okuma yazma programına ilişkin bilgilerinin yeterli olmadığını, programın uygulanmasında zorlandıkları belirlenmiştir. * Öğrencilerin genel olarak Türkçe dersini sevdikleri ve keyifli zaman geçirdikleri bulgusuna ulaşılmıştır. * Yöneticiler ise program ile ilgili hizmet içi eğitim gereksiniminden bahsetmişlerdir.
Bağcıoğlu (2019)	Betimsel tarama	Program değerlendirme ölçeği	Afyonkarahisar'da çalışan sınıf öğretmenleri	* Programının bağlam, girdi ve süreç ögelerinde düşük düzeyde bir ilişki saptanırken ürün alt boyutunda ise anlamlı ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.
Duzcu (2015)	Karma	Anket, görüşme ve gözlem formu	Ankara il merkezinde bulunan özel eğitim mesleki eğitim	* Programın özel amaç ve davranışlarının yeterince somut ve zihinsel engelli

			merkezlerindeki öğretmen, öğrenci ve okul yöneticileri	öğrencilere kazandırılabilir nitelikte olmadığı belirlenmiştir.
Canoglu (2015)	Karma	Sosyo-düzey belirleme ölçeği, geleneksel değerler ölçeği, demokratik değerler ölçeği, çalışma- iş değerleri ölçeği, bilimsel değerler ölçeği ve temel değerler ölçeği	Kırıkkale merkezinde bulunan Türkçe öğretmenleri, matematik öğretmenleri, öğrenciler ve müfettişler	*Öğrencilerin Türkçe ve matematik dersinin hedeflerine ulaşmada sosyo- ekonomik düzeye ve cinsiyete göre farklılıklar vardır. *Ortaokul yedinci sınıf Türkçe ve matematik dersi öğretmenlerinin ve Türkçe ve matematik dersi müfettişlerinin çevre (bağlam) ve süreç boyutlarına etki eden değerleri birbirini destekler niteliktedir.
Dur (2014)	Karma	Anket, görüşme formu	Aydın il merkezinde görev yapan Türkçe öğretmenleri, öğrenciler ve veliler	* Öğretmenlerin programdaki kazanımlardan okuma, konuşma, yazma alanlarıyla ilgili olumlu görüşte oldukları ancak dinleme/izleme alanı ile ilgili kazanımlardan memnun olmadıkları görülmüştür. * Öğretmenlerin ve öğrencilerin programla ilgili bitişik eğik yazı uygulamasından kısmen memnun oldukları görülmüştür.
Yılmaz (2014)	Nitel	Görüşme formu	Afyonkarahisar merkez ilçelerinden birleştirilmiş öğretmeni	* Birleştirilmiş sınıf ve öğretmenlerinin Türkçe 30 Dersi Öğretim Programını; sınıf öğrenciyi merkeze alan, günün şartlarına göre olumlu bir program olarak değerlendirdikleri görülmüştür.

Menteşe (2013)	Betimsel tarama	Anket	Afyon ili merkez ilçesinde yapan öğretmenleri	* Öğretmenler Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan kazanımların, tema ve içeriklerin, öğretim yöntem ve tekniklerinin kendileri için “çok önemli” düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. * Programdaki yenilikler hakkında öğretmenlerin yeterli bilgiye sahip olmamaları, öğrenci seviyeleri arasında farklılıklar olması, öğrenci ders ve çalışma kitaplarının içeriğinin yeterli olmaması, sınıflarda öğretim materyallerinin ve ders araç gereçlerinin yetersiz olması bulgular arasındadır.
-------------------	--------------------	-------	---	---

Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Deng ve Diğerleri (2022)	Nitel	Doküman inceleme	Çin, Amerika Birleşik Devletleri ve Finlandiya'daki ortaöğretim ana dil öğretim programları	* Finlandiya'nın ortaöğretim ana dil programı yirmi birinci yüzyıl becerileri açısından daha dengeli bir dağılıma sahip görünmektedir. * İletişim ve eleştirel düşünme becerileri her üç ülkenin programında da vurgulanırken eleştirel düşünme Amerikan ana dil programında çok ön plana çıkmaktadır.
DESI (2017)	Nitel	Görüşme, doküman inceleme	Dublin'de yer alan Holy Tinity Ulusal okulu paydaşları	* Özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler de dahil olmak üzere öğrencilerin ana dil olarak İngilizce öğreniminde yüksek kalitede öğrenme

				çıktılarına sahip oldukları tespit edilmiştir. *Öğrenci deneyimlerinin tatminkar olduğu, öğrencilerin hem bağımsız hem de işbirlikli çalışmalarına imkan buldukları belirlenmiştir.
Malay (2014)	Karma	Yarı yapılandırılmış görüşme formları, doküman analizi formları, ders gözlem formları	Eğitim Bakanlığı'nın "Müfredat Geliştirme Bölümü"nden sekiz öğretmen, iki müfredat eğitmeni, iki bölge eğitim görevlisi ve bir memur	* İngilizce öğretim programının öğretmenler tarafından tam olarak anlaşılmadığını ve program sürecinin yukarıdan aşağıya yapılandırılmasının büyük ölçüde verimsiz olduğunu ortaya koymuştur. * Program politikası ve sınıf uygulaması arasındaki uyumsuzluğun altını çizilmiştir.
Warren (2013)	Nitel	Doküman analizi, gözlem formu, görüşme formu	Öğretmenler, öğrenciler ve okul yöneticileri	Resmi programın çok iyi yapılandırılmasına rağmen örtük programın resmi programın başarı bir şekilde uygulamasını engellediği görülmektedir.
Grave (2008)	Nitel	Gözlem formu, görüşme formu	Öğretmenler ve öğrenciler	* Programın uygulandığı sınıfı toplumun çeşitli kesimleriyle bağları olan bir topluluk olarak kavramsallaştırmıştır. Buna göre sınıf toplumdan izole değildir. Kültürel, sosyal ve politik bağlamlarla örülüdür. Bahsi geçen bağlamlar birbiriyle ilişkili, dinamik örtük yapıdadır.

Tabloda yer alan bulgular ana dil öğretim programlarının ve Türkçe Öğretim Programının paydaşlar tarafından algılanma ve zihinlerinde yapılandırma biçimlerini ortaya koymaktadır. Bir değerlendirme modeli kullanmadan veya kullanılarak elde edilen bahsi geçen araştırmaların bulguları bu araştırma için dayanak noktası oluşturmaktadır. Paydaşların öğretim programını algılama ve yapılandırma biçimlerinin altında yatan unsurları açıklamak bu araştırmanın asıl amacını oluşturmaktadır.

Programın dört temel ögesi olan hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme boyutlarına ilişkin paydaş gruplarının görüşleri derinlemesine incelenmiştir. Bahsi geçen çalışmalarda hedefler boyutuna ilişkin ortaya konulan hedeflerin öğrenciye göreliği, sınıf kademelerine göre dağılımı, üst düzey düşünme becerilerinin yoğunluğu ve öğrenme alanlarına göre dağılımı gibi konular bu araştırma için hareket noktasını oluşturmuştur. İçerik boyutunda ise ilgili araştırmalarda ortaya konulan içeriğin öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını ne oranda çektiği, bilimselliği, güncelliği, günlük hayatla olan ilişkisi, metin türlerine göre dağılımı, ders kitaplarının niteliği gibi konular bu araştırmanın değişkenleriyle ilgilidir. Bunun dışında program içeriğinin sınıf kademelerine göre dağılımı, özellikle dil bilgisi konularının öğrenciler ve diğer paydaş grupları tarafından algılanma biçimi bu çalışmanın amacıyla ilişkilidir.

Öğretme-öğrenme sürecinde stratejilerin öğrenciye göreliği, kullanılan yöntem ve tekniklerin öğrencilerin ilgisini çekme düzeyi, ders saatleri, okulların fiziki koşulları ve sınıf mevcutları konularında elde edilen bulgular bu araştırmanın veri toplama süreci ve sonrası için rehberlik etmiştir. Bu süreçte paydaş grupları tarafından farklılaştırma etkinlikleri üzerine ifade edilen görüşler de sürece kaynaklık eden bir başka konu başlığı olarak yer almıştır. Son olarak ölçme-değerlendirme sürecinde ilgili araştırma bulgularıyla ortaya konulan alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri ve ölçme araçlarının farklılaştırılması konularında elde edilen veriler bu çalışma için hareket noktası oluşturmuştur. Ayrıca öz ve akran değerlendirmesi yöntemlerindeki nesnellik ve tarafsızlık konuları bu çalışmanın amaçlarıyla yakından ilişkilidir.

Bölüm 3

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın yöntemine, desenine, katılımcı grubunun kimlerden oluştuğuna, veri toplama araçlarına ve veri analizi yöntemlerine yer verilmiştir.

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada, Guba ve Lincoln'un (2001) değerlendirme modeli temel alınarak ortaokul Türkçe Öğretim Programının incelenmesi amaçlanmış ve nitel araştırma yöntemlerinden açıklayıcı durum çalışması deseni kullanılmıştır. Given'a (2021, s. 43) göre nitel araştırma, "bireylerin deneyim, algı, davranış ve inançlarının derinlemesine incelenmesini amaçlayan insan odaklı bir araştırma yaklaşımı" olarak tanımlanmaktadır. Nitel araştırma yaklaşımının tercih edilmesinin temel gerekçesi, Merriam'ın (2015) da ifade ettiği gibi bu yöntemin insana ve deneyimlerine odaklı bir anlayış benimsemesi, sorulara bütüncül bir şekilde yaklaşması ve insani gerçekliklerin karmaşık olduğuna ilişkin varsayımdır.

Araştırmanın deseni olarak tercih edilen durum çalışması, Yin'e (2018) göre, araştırmacının durum üzerinde minimal kontrole sahip olduğu, "nasıl" ve "niçin" sorularına odaklanan ve olguların doğal bağlamında incelendiği bir araştırma yöntemidir. Creswell'in (2016) belirttiği üzere durum, araştırmacıları katılımcıların deneyimlerini anlamlandırma ve sosyal gerçekliği yapılandırma süreçlerine odaklanmaktadır. Bu bağlamda bu çalışmada, Ortaokul Türkçe Öğretim Programına ilişkin paydaş görüşleri ve değerlendirmeleri bir durum olarak ele alındığı, ele alınan durum, doğal ortamında bireysel ve odak grup görüşmeleri aracılığıyla derinlemesine incelendiği için durum çalışması deseninin uygun olduğu düşünülmüştür. Araştırma, Yin'in (2018) durum çalışmaları için önerdiği dört temel tasarımdan biri olan iç içe geçmiş tek durum deseni (embedded single-case design) ile yürütülmüştür. Bu tasarımın seçilmesinin temel nedeni, Ortaokul Türkçe Öğretim Programının farklı boyutlarını (program öğeleri, öğretmen uygulamaları, fiziki koşullar vb.)

ayrı ayrı incelemek, ancak bu boyutları tek bir bütünsel durum içinde analiz etmektir. Bu desen, programın genel yapısını ve işleyişini anlamakla birlikte, bu yapıyı oluşturan alt birimlerin (örneğin, öğretmenlerin programı nasıl yorumladığı veya öğrencilerin programdan nasıl etkilendiği) nasıl birbirleriyle etkileşim içinde olduğunu ortaya çıkarmaya olanak tanır. İç içe geçmiş tekli durum deseni, hem bütünsel bir bakış açısı sunar hem de alt birimlerin detaylı analizini mümkün kılar.

Ayrıca, bu desen, Guba ve Lincoln'un dördüncü nesil değerlendirme modelinin gerektirdiği çoklu perspektifleri yakalama konusunda da avantaj sağlamaktadır. Örneğin, öğretmenlerin, öğrencilerin ve okul yöneticilerinin program hakkındaki görüşleri, iç içe geçmiş birimler olarak ele alınabilir ve bu birimler arasındaki ilişkiler analiz edilebilir. Bu sayede, programın farklı paydaşlar üzerindeki etkisi ve bu paydaşların programı nasıl deneyimlediği daha kapsamlı bir şekilde anlaşılabilir. Sonuç olarak, iç içe geçmiş tekli durum deseni, araştırmanın hem derinlemesine hem de bütünsel bir analiz yapmasına olanak tanıyarak, Ortaokul Türkçe Öğretim Programının etkililiğini ve uygulanabilirliğini değerlendirmek için uygun bir çerçeve sunar.

Bahsi geçen gerekçelere dayalı olarak araştırmada iç içe geçmiş tek durum deseni kullanılırken Simons'un (2020) durum çalışması bileşenleri çerçevesinde araştırmanın deseni şu şekilde planlanmıştır:

Durum: Türkçe Öğretim Programının; program paydaşları olan öğrenciler, öğretmenler, veliler ve okul yöneticileri tarafından algılanma ve yapılandırma biçimi

Analiz birimi: Türkçe Öğretim Programı.

Durum profilleri: Öğretmen, öğrenci, okul yöneticisi, veli.

Durum dokümanları: Bireysel görüşme formu ve odak grup görüşme formu, doküman inceleme formu.

Durum mekanları: Kayseri ili Melikgazi, Talas ve Kocasinan ilçelerindeki devlet ortaokulları

Simons'un (2020) durum çalışması için belirlediği öğelerin bu araştırmadaki karşılıkları iç içe geçmiş tek durum desenine ve araştırma problemine göre belirlenmiştir.

Genel Araştırma Süreci

Nitel araştırma yöntemlerinden iç içe geçmiş tek durum desenine göre yapılandırılan bu çalışmada Guba ve Lincoln'un (2001) "*Yapılandırmacı Değerlendirme (Dördüncü Nesil Değerlendirme) için Rehber ve Kontrol Listesi*" "*Guidelines And Checklist For Constructivist (A.K.A. Fourth Generation) Evaluation*" isimli kontrol listesi genel araştırma sürecinde temel kaynak olarak kullanılmıştır. Bu değerlendirme rehberi ve kontrol listesi yapılandırmacı paradigmanın temel esaslarına dayanmaktadır ve ontolojik, epistemolojik ve metodolojik açılardan bu çalışmaya dayanak oluşturmuştur. Araştırmanın ontolojik temeli, "görecelik" esası üzerine inşa edilmiştir. Bu yaklaşıma göre, insan zihni temel gerçeklikten bağımsız olarak deneyimleri anlamlandırmakta ve yorumlamaktadır. Bu bağlamda, program paydaşlarının programın varlığını anlama ve yorumlama biçimleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın epistemolojik temeli "öznellik" esasına dayanmaktadır. Bu doğrultuda bilginin gerçekliği, onu elde etmeye çalışan birey ya da bireylerin zihnindeki anlam kümeleri ile ilişkilendirilmektedir. Metodolojik açıdan ise araştırma "hermeneutik-diyalektik" yaklaşıma dayanmaktadır. Bu yaklaşım çerçevesinde, birey ya da toplulukların ortaya koyduğu anlamlar öncelikle belirlenmiş, ardından bu anlamların benzer ve farklı yönleri karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir

Guba ve Lincoln'un (2001) yapılandırmacı değerlendirme modeli, keşif ve özümseme olmak üzere iki temel aşamadan oluşmaktadır. Keşif aşaması, değerlendirilecek durumun ve bağlamının anlaşılmasına yönelik bir süreç olup bu aşamada anlam, bilgi ve ön kabuller gibi yapılar incelenmektedir. Özümseme aşaması ise mevcut yapılara yeni keşiflerin sunulmasını içermektedir. Bu aşamada oluşturulan yeni yapının, eski yapıyla uyumlu olması, var olan problemlerle ilişki kurması ve değişime açık olması gerekmektedir. Guba ve Lincoln'un açıklamaları çerçevesinde bu araştırma keşif ve özümseme olmak üzere iki aşamada yapılandırılmıştır. Keşif aşamasında 2019 Türkçe Öğretim Programının

temel özellikleri belirlenmiş ve araştırmanın veri toplama araçları geliştirilerek gerekli yasal izinler alınmıştır. Özümseme aşamasında ise veriler toplanmış ve analizi yapılmıştır.

Sözü edilen keşif ve özümseme aşamaları Guba ve Lincoln'un (2001) modelinin öngördüğü sekiz adım doğrultusunda sistematik bir şekilde yürütülmüştür. Bu adımlar şu şekildedir: (1) Paydaşlarla iletişime geçilmesi, (2) Paydaşların program yapıları hakkında çözülmesi gereken noktaların belirlenmesi, (3) Paydaşları bir araya getirme ve yapılar hakkında tartışma ortamı oluşturulması, (4) Birinci uzlaşma toplantısının yapılması, (5) Uzlaşma toplantısından çıkarılan verilere göre programın ilk değerlendirmesinin sunulması, (6) Çözülmemiş yapıların yeniden belirlenmesi, (7) İkinci uzlaşma toplantısının yapılması, (8) Değerlendirmenin ilk raporunun oluşturulması.

Araştırmanın her bir alt problemi için belirlenen çalışma grubu, veri toplama zamanı, veri toplama araçları ve veri analizi yöntemleri Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5*Genel Araştırma Süreci*

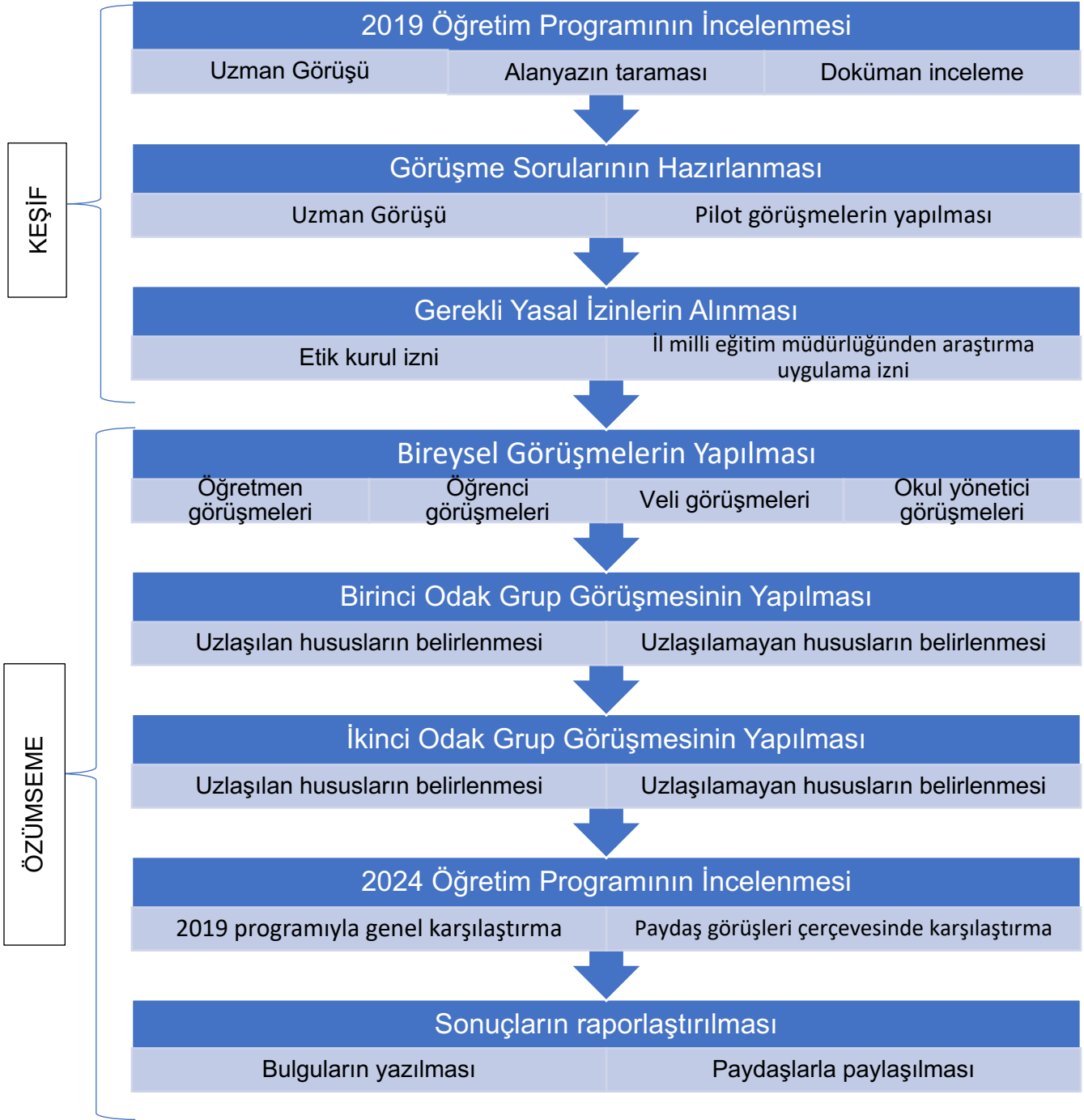
Araştırma Sorusu	Katılımcılar	Veri Toplama Zamanı	Veri Toplama Aracı	Veri Analizi Yöntemleri
1. Ortaokul Türkçe Öğretim Programı paydaşların zihninde nasıl yapılanmaktadır ve paydaşların programa ilişkin deneyimleri nelerdir?	Okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci ve veliler	2023-2024 Eğitim öğretim yılı güz dönemi	Görüşme formu, doküman inceleme formu, uzman görüş formu	Corbin ve Strauss Modeli
2. Ortaokul 2019 Türkçe Öğretim Programıyla ilgili paydaşların iddiaları, endişeleri ve eleştirileri nelerdir?	Okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci ve veliler	2023-2024 Eğitim öğretim yılı güz dönemi	Görüşme formu, doküman inceleme formu, uzman görüş formu	Corbin ve Strauss Modeli
3. 2019 Ortaokul Türkçe Öğretim Programıyla ilgili program paydaşları tarafından belirlenen ortak sorun alanları nelerdir?	Okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci ve veliler	2023-2024 Eğitim öğretim yılı güz dönemi	Odak grup görüşme formu, uzman görüş formu	Corbin ve Strauss Modeli, İki Vaka Modeli
4. 2019 Ortaokul Türkçe Öğretim Programıyla ilgili program paydaşları tarafından belirlenen sorun alanlarına yönelik bir uzlaşma süreci ne şekilde sağlanabilir?	Okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci ve veliler	2023-2024 Eğitim öğretim yılı güz dönemi	Odak grup görüşme formu, doküman inceleme formu	Corbin ve Strauss Modeli
5. 2019 Ortaokul Türkçe Öğretim Programına ilişkin paydaşlar tarafından belirlenen sorun alanlarının 2024 Türkçe Öğretim Programındaki durumu nedir?	Okul yöneticisi, öğretmen, öğrenci ve veliler	2023-2024 Eğitim öğretim yılı bahar dönemi	Doküman inceleme formu	Corbin ve Strauss Modeli

Tablo incelendiğinde katılımcı grupta yer alan program paydaşlarının tüm alt problemlerde veri kaynağı olarak yer aldığı görülmektedir. Çalışma 2023-2024 eğitim öğretim yılı güz döneminde gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak bireysel görüşme formu, odak grup görüşme formu ve doküman inceleme formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde ise Corbin ve Strauss (2014) tarafından geliştirilen model kullanılmıştır.

Given (2021) araştırmanın genel amacına uygun, veri toplama kapsamı ve kullanılan yöntem sayısına da bağlı kalınarak, spesifik bir yaklaşım benimsenmesini önermiştir. Aksi takdirde süre planlaması açısından araştırmacı zor durumda kalabilir. Given'ın önerisi doğrultusunda bu araştırma için spesifik bir tarz beninmiş olup araştırma aşamaları için ayrılan süreler şu şekildedir: tasarım aşaması için altı ay, etik incelemeler ve izinler için iki ay, veri toplama için dört ay, verilerin analizi için dört ay, yayına hazırlama için de dört ay. Bahsi geçen süreler dahilinde araştırma sürecinin ilerleyişi Şekil 10'da gösterilmiştir.

Şekil 10

Araştırma Sürecinin İlerleyişi



Şekil 10 incelendiğinde keşif aşamasında araştırma için gerekli izinlerin alınması ve hazırlıkların yapılması yer alırken özümseme aşamasında veri toplama araçlarının uygulanması aşamasının yer aldığı görülmektedir. 2019 ve 2024 Türkçe Öğretim Programlarının karşılaştırılmasının özümseme adımıyla gerçekleştirildiği görülmektedir.

Araştırmanın Katılımcı Grubu

Bu araştırmada, katılımcı grubunun kimlerden oluşacağına karar vermek için Guba ve Lincoln'un (2001) yapılandırmacı değerlendirme rehberindeki paydaş grupların belirlenmesi bölümünden yararlanılmıştır. Buna göre Guba ve Lincoln (2001) bir programın paydaşları belirlenirken değerlendirilen program üzerindeki payları nedeniyle risk altında olan kişilerin paydaş olarak tanımlanabileceğini ifade etmiştir. Bu payların; para, statü, güç, itibar, fırsat gibi unsurları içerebileceğini belirtmişlerdir. Bu çalışmada ilgili unsurlardan statü belirleyici unsur olarak kullanılmıştır. Programdan etkilenen kişilerin rolleri dolayısıyla sahip oldukları statüler, katılımcı grubun belirlenmesinde ölçüt olarak kullanılmıştır. Bu anlamda öğretmen, öğrenci, veli ve okul yöneticisi rollerinin programı etkileme ve programdan etkilenme durumlarının diğer paydaşlara kıyasla daha yoğun olduğu belirlenmiştir.

Bahsi geçen paydaş gruplarından kimlerin katılımcı olarak araştırmada yer alacağına ise örnekleme yöntemleri ile karar verilmiştir. Örnekleme araştırmacının belirlediği sorulara en üst düzey verimlilikle cevap almalarını sağlayacak analiz birimlerini (örneğin kişiler, gruplar, ortamlar vb.) seçme işidir (Merriam, 2015). Given (2021) nitel araştırmalarda olasılıklı olmayan örnekleme yöntemlerinin benimsenmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu çalışmanın amaçları doğrultusunda seçilen örnekleme yöntemi kolay ulaşılabilir durum örneklemesidir. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme, nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan ve araştırmaya önemli ölçüde hız ve pratiklik kazandıran bir örnekleme yöntemidir (Karasar, 2020). Bu araştırmada kolay ulaşılabilir durum örneklemesinin tercih edilme nedeni öncelikle zaman ve maliyet açısından avantaj sağlamaktır. Ek olarak araştırmanın yürütüleceği Kayseri ili Melikgazi, Kocasinan ve Talas ilçelerinde bulunan resmi ortaokullarda görev yapan öğretmenler ve okul yöneticileri ile bu okullarda öğrenim gören öğrenciler ve öğrenci velilerinin toplumun çeşitli kesimlerini temsil etme kabiliyetlerinin bulunmasıdır. Bu hususun araştırma sonuçlarının aktarılabilirliğine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Son olarak bütün araştırmalarda katılımcıların gönüllülük esasına göre araştırmalarda yer alması hem etik açıdan hem de araştırma

sonuçlarının sağlığı açısından önem arz etmektedir. Bu araştırmada da bütün program paydaşları gönüllülük esasına göre araştırmaya dahil edilmiştir.

Nitel araştırma yöntemlerinde katılımcı grubunun büyüklüğünün ne olacağı ile ilgili kesin bir yöntem bulunmamakla beraber Hennink ve Kaiser'in (2022) konuyla ilgili yürütmüş oldukları çalışmada nispeten homojen çalışma popülasyonunda 9-17 arası yani ortalama 12-13 katılımcıyla, odak grup görüşmelerinde ise 4-8 arası katılımcıyla doygunluğa ulaşıldığını belirlemişlerdir. (Hennink ve Kaiser, 2022). Creswell (2016) ise katılımcı grubun büyüklüğünün incelenen olgunun karmaşıklığına, kullanılan desenin yapısına, verilerin kapsamına ve kullanımına bağlı olarak değişeceğini belirtmiştir. Durum çalışmasında 4-5 kişinin doygunluğa ulaşmakta yeterli olabileceğini belirtilmiştir (Creswell, 2016, s. 189).

Bahsi geçen bilgiler ve rehber ilkeler doğrultusunda araştırmada sekiz öğretmen, beş okul yöneticisi, sekiz veli ve on altı öğrenci katılımcı olarak yer almıştır. Bu gruplara ait bilgiler başlıklar halinde sunulmuştur.

Okul Yöneticileri. Araştırmanın alt problemleriyle ilişkili olarak Kayseri ili Melikgazi, Kocasinan ve Talas ilçelerindeki ortaokullarda görev yapan okul yöneticileri araştırma kapsamına dahil edilmiştir. Araştırmaya katılım gönüllük esasına göre yürütülmüştür. Toplam beş okul yöneticisi araştırmaya dahil edilmiştir. Okul yöneticileriyle ilgili tanımlayıcı bilgilere Tablo 6'da yer verilmiştir.

Tablo 6*Katılımcı Okul Yöneticilerinin Bilgileri*

Yönetici Kodu	Cinsiyet	Yaş	Öğrenim Durumu	Yöneticilik Deneyimi (Yıl)	Kariyer Basamağı	Branş
Y-1	Erkek	48	Lisans	16	Uzman öğretmen	Türkçe
Y-2	Erkek	56	Yüksek Lisans	20	Başöğretmen	Beden Eğitimi
Y-3	Erkek	48	Doktora	17	Uzman öğretmen	Sosyal Bilgiler
Y-4	Erkek	60	Lisans	24	Başöğretmen	Sosyal Bilgiler
Y-5	Kadın	44	Lisans	7	Uzman öğretmen	Fen Bilimleri

Araştırmaya katılan yöneticilerin profili incelendiğinde kariyer basamaklarında en düşük seviyede uzman öğretmen olduğu yöneticilikte en az görev süresinin yedi yıl en fazla yirmi dört yıl olduğu görülmektedir.

Öğretmenler. Araştırmanın alt problemleriyle ilişkili olarak Türkçe Öğretim Programını uygulayan Türkçe öğretmenlerine çalışma grubunda yer verilmiştir. Kayseri ili Melikgazi, Kocasinan ve Talas ilçelerindeki ortaokullarda görev yapan ve gönüllü olan sekiz Türkçe öğretmeni araştırmaya katılmıştır. Bu öğretmenlere ilişkin tanımlayıcı bilgiler Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7*Katılımcı Öğretmenlerin Bilgileri*

Öğretmen Kodu	Cinsiyet	Yaş	Öğrenim Durumu	Mesleki Kıdem (Yıl)	Kariyer Basamağı
ÖĞ-1	Erkek	44	Lisans	12	Uzman öğretmen
ÖĞ-2	Erkek	58	Yüksek Lisans	24	Başöğretmen
ÖĞ-3	Erkek	38	Doktora	16	Uzman öğretmen
ÖĞ-4	Erkek	40	Doktora	12	Uzman öğretmen
ÖĞ-5	Kadın	37	Lisans	10	Uzman öğretmen
ÖĞ-6	Kadın	56	Lisans	22	Başöğretmen
ÖĞ-7	Kadın	32	Lisans	7	Öğretmen
ÖĞ-8	Kadın	29	Lisans	8	Öğretmen

Katılımcı öğretmenlerin profili incelendiğinde mesleki deneyimlerinin 7-22 yıl arasında değiştiği ve kariyer basamaklarının öğretmen ve başöğretmen arasında olduğu, öğretmenlerin ikisinin doktora düzeyinde eğitime sahip olduğu görülmektedir.

Öğrenciler. Araştırmanın ilgili alt problemlerine bağlı olarak Türkçe Öğretim Programının değerlendirilmesi amacıyla öğrenciler gönüllülük esasına göre araştırmaya dahil edilmiştir. Öğrenci katılımcı grubu Kayseri ili Melikgazi, Kocasinan ve Talas ilçelerindeki ortaokullarda öğrenim gören 16 ortaokul öğrencisi araştırmaya katılmıştır. Bu öğrencilerle ilgili bilgiler Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8*Katılımcı Öğrenci Bilgileri*

Öğrenci Kodu	Cinsiyet	Yaş	Kademe
Ö-1	Erkek	14	8
Ö-2	Erkek	13	8
Ö-3	Erkek	14	8
Ö-4	Erkek	14	8
Ö-5	Kadın	14	8
Ö-6	Kadın	12	7
Ö-7	Kadın	13	7
Ö-8	Kadın	13	7
Ö-9	Erkek	12	7
Ö-10	Erkek	12	7
Ö-11	Erkek	11	6
Ö-12	Erkek	11	6
Ö-13	Kadın	10	6
Ö-14	Kadın	11	6
Ö-15	Kadın	11	5
Ö-16	Kadın	10	5
Ö-17	Kadın	10	5

Katılımcı öğrencilerin profili incelendiğinde 10-14 yaş aralığında oldukları ve grubun ağırlıklı olarak 8. Sınıf öğrencilerinden oluştuğu görülmektedir. Bu durumun temel sebebi programın çıktıları üzerinde daha net çıkarımda bulunma amacıdır.

Öğrenci Velileri. Araştırmanın ilgili alt problemlerine bağlı olarak Türkçe Öğretim Programının değerlendirilmesi amacıyla veliler diğer paydaş gruplarında olduğu gibi gönüllülük esasına göre araştırmaya dahil edilmiştir. Veli katılımcı grubu Kayseri ili Melikgazi, Kocasinan ve Talas ilçelerindeki ortaokullarda öğrenim gören 10 öğrenci velisinden oluşmuştur. Velilerle ilgili bilgiler Tablo 9'da yer almaktadır.

Tablo 9*Katılımcı Veli Bilgileri*

Veli Kodu	Cinsiyet	Yaş	Öğrenim Durumu	Öğrencisinin Sınıfı
V-1	Erkek	40	Lisans	8
V-2	Erkek	36	Yüksek Lisans	8
V-3	Erkek	45	Doktora	8
V-4	Erkek	27	Önlisans	7
V-5	Kadın	32	Lisans	7
V-6	Kadın	36	Lisans	6
V-7	Kadın	25	Lise	6
V-8	Kadın	27	Lise	5

Katılımcı veli grubunun bilgileri incelendiğinde yaş aralığının 25-27 aralığında olduğu görülmektedir. Ek olarak velilerin öğrenim durumu bakımından en düşük lise, en yüksek ise yüksek lisans mezunu oldukları görülmektedir.

Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecine alanyazın taraması ve doküman inceleme formunun geliştirilmesi ile başlanmıştır. Türkçe Öğretim Programı detaylı bir şekilde incelenmiş elde edilen veriler doğrultusunda görüşme formlarının geliştirilmesine başlanmıştır. Veri toplama araçlarının geliştirilme süreci ayrıca bir başlık halinde sunulmuştur. Bireysel ve odak grup görüşme formları geliştirildikten sonra Hacettepe Üniversitesi Etik Kurulu'na başvuruda bulunulmuştur. Etik kurul izni alındıktan sonra veri toplama araçlarının uygulanabilmesi için Kayseri İl Milli Eğitim Müdürlüğünden araştırma izni alınmıştır. Veri toplama araçları okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler ve öğrenci velilerine gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanmıştır. Veri toplama sürecine ilişkin adımlar Şekil 11'de görselleştirilmiştir.

Şekil 11

Veri Toplama Süreci



Veri toplama süreci şekilde de gösterildiği gibi hiyerarşik bir sıra ile ilerlemiş olup bir işlem basamağı sona ermeden diğer adıma geçilmemiştir. Veri toplama araçları için her adımda uzman görüşünden yararlanılmıştır. Bunun yanında taslak formlar ve pilot uygulamalar vasıtasıyla nihai uygulama öncesi araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğine katkı sağlanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak öğrenci görüşme formu (EK-A), öğretmen görüşme formu (EK-B), okul yöneticisi görüşme formu (EK-Ç), veli görüşme formu (EK-C), birinci odak grup görüşme formu (EK-D), ikinci odak grup görüşme formu (EK-E), doküman inceleme formu (EK-F) ve uzman görüş formu kullanılmıştır. Kullanılan veri toplama araçları uzman görüşü ve pilot uygulama sonrası nihai halini almıştır. Veri toplama araçlarının tamamı ilgili alanyazın taraması neticesinde elde edilen kuramsal bilgiler ile uzman görüşleri çerçevesinde araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Veri toplama araçları ile ilgili genel bilgiler başlıklar detaylandırılarak sunulmuştur.

Okul Yöneticisi Görüşme Formu

İlgili form (EK-Ç) Guba ve Lincoln'un değerlendirme ilkeleri doğrultusunda okul yöneticilerinin Türkçe Öğretim Programına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Literatür taraması ve uzman görüşleri ile oluşturulan yarı yapılandırılmış nitelikteki görüşme formunun, pilot uygulaması yapıldıktan sonra elde edilen sonuçlara göre nihai şekli oluşturulmuştur. Bu form öğretim programının okul yöneticileri tarafından nasıl algılandığı ortaya koymak için hazırlanmıştır.

Öğretmen Görüşme Formu

Türkçe öğretmenlerinin Türkçe Öğretim Programına ilişkin görüşlerini belirlemek maksadıyla geliştirilen bu form (EK-B) yarı yapılandırılmış niteliktedir. Görüşme formu, uzman görüşleri ve pilot uygulama sonrası nihai şeklini almıştır. Form aracılığıyla öğretim programının Türkçe öğretmenlerinin gözünden nasıl görüldüğünün ve değerlendirildiğinin ortaya konulması hedeflenmiştir.

Öğrenci Görüşme Formu

Ortaokulda öğrenim gören 5,6,7 ve 8. sınıf öğrencilerine yönelik olarak geliştirilen form (EK-A) yarı yapılandırılmış niteliktedir. Görüşme formuna uzman görüşleri ve pilot uygulama sonrası nihai şekli verilmiştir. Form aracılığıyla Guba ve Lincoln'un değerlendirme

ilkeleri çerçevesinde öğrencilerin programa bakışı belirlenmiştir. Form bütün sınıf seviyelerindeki öğrenciler için aynı şekilde uygulanmıştır.

Veli Görüşme Formu

Ortaokulda öğrenim gören 5,6,7 ve 8. sınıf öğrencileri velilerine yönelik geliştirilen bu görüşme formu (EK-C) yarı yapılandırılmış niteliktedir. Form aracılığıyla Türkçe dersinin ve öğretim programının öğrenci velileri tarafından nasıl algılandığının ortaya konulması amaçlanmıştır.

Odak Grup Görüşme Formu

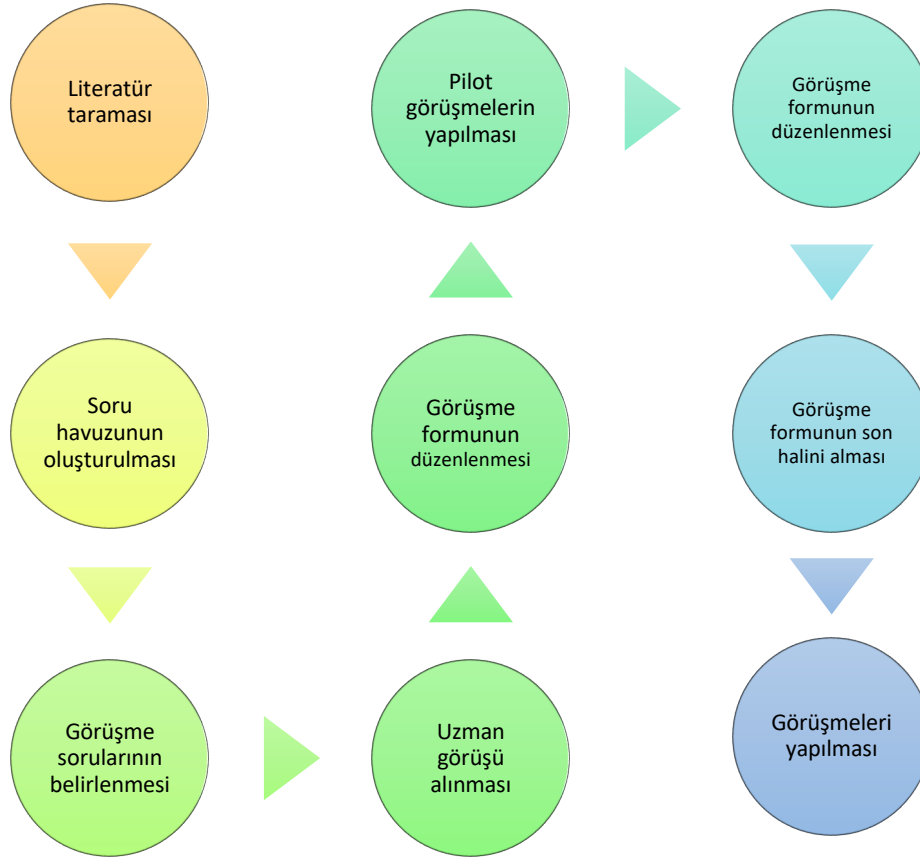
Program paydaş temsilcilerinin görüşlerini iki aşamada belirlemek için odak grup görüşme formları (EK-D ve EK-E) kullanılmıştır. Program paydaşları olan okul yöneticileri, Türkçe öğretmenleri, öğrenciler ve öğrenci velileri ile bireysel görüşmeler yapıldıktan sonra her bir grubun programla ilgili iddia, endişe ve sorunları belirlenmiştir. Daha sonra okul yöneticilerinden bir temsilci diğer paydaş gruplarından ikişer temsilci tesadüfi yolla seçilmiş ve gönüllülük esasına göre odak grup görüşmesine dahil edilmiştir. Birinci odak grup görüşmesinden sonra üzerinde uzlaşmaya varılan konular kapsam dışı bırakılmış, ikinci odak grup görüşmesinde üzerinde uzlaşılamayan iddia, endişe ve sorunlar tekrar müzakere edilmiştir. Bu görüşmeden sonra elde edilen veriler analiz edilmiştir. Elde edilen verilerin analizi ve geçerlik-güvenilirlik çalışmalarına ilerleyen bölümlerde ayrıntılı olarak yer verilmiştir.

Görüşme Formlarının Geliştirilme Süreci

Öğrenci, öğretmen ve velilere yönelik olarak geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formları ile ilgili katılımcıların program üzerindeki görüşlerinin alınması hedeflenmiştir. Odak grup görüşmeleri ile de grup temsilcilerinin hem programla ilgili görüşlerinin hem de diğer grup temsilcilerinin düşünceleriyle ilgili görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda görüşme formlarının geliştirilme süreci detaylı olarak Şekil 12’de gösterilmiştir.

Şekil 12

Görüşme Formlarının Geliştirilme Süreci



Şekilde 12’de görüleceği gibi görüşme formlarının geliştirilmesine literatür taraması ile başlanmış olup Türkçe Öğretim Programını değerlendiren aşamalardaki veri toplama araçları incelenmiştir. Sonrasında bir soru havuzu oluşturularak bu havuzdan görüşme soruları seçilmiş ve ilgili sorular için uzman görüşü alınmıştır. Daha sonra pilot görüşme formu düzenlenmiş ve pilot görüşmeler yapılmıştır. Pilot görüşmelerden elde edilen verilere göre görüşme formuna son hali verilmiş ve görüşmeler yapılmıştır.

Görüşme Formlarının Uygulanma Süreci

Araştırma amacı doğrultusunda bireysel ve odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Görüşme süresinin çok uzun olmaması için görüşme yeri ve zamanı önceden planlanıp gerekli teknik hazırlıklar yapılmıştır. Uygun ortam bulma konusunda katılımcılar ile önceden

iletişime geçilmiş ve ortak karar alınmıştır. Uzlaşılan mekanla ilgili bir sorun ortaya çıktığında yine katılımcılarla ortak karar alınarak görüşme tarihinde veya yerinde değişiklik yapılmıştır. Günde en fazla üç görüşme yapılmış olup bu görüşmeler arasında da en az iki saat aralık olmasına dikkat edilmiştir. İki odak grup görüşmesi arasında üç gün süre verilerek odak grup görüşmesinde olası zorlukların ve dezavantajların önüne geçilmeye çalışılmıştır. Görüşme esnasında önemli görülen hususlar işaretlenerek sonrasında analiz sürecinde değerlendirilmiştir. Tereddüt edilen yanıtlarda ise katılımcıdan teyit alınmıştır. Görüşmeler esnasında katılımcıların sorularla ilgili düşünebilmeleri için süre verilmiştir. Tek bir soruda tüm yanıtları almak yerine, farklı sorularla konunun tüm boyutlarına ulaşmaya çalışılmıştır. Son olarak görüşmeler öncesinde ve esnasında katılımcıların istedikleri zaman araştırmadan çekilebilecekleri konusunda kendilerine bilgi verilmiştir.

Doküman Analiz Formu

Araştırmada 2019 ve 2014 yıllarında uygulamaya konulan Türkçe Öğretim Programlarını incelemek için doküman analiz formu (Ek-F) kullanılmıştır. Doküman incelemesi, bağımsız bir veri toplama yöntemi olarak kullanılabileceği gibi, görüşme ve gözlemle elde edilen verileri desteklemek amacıyla da tercih edilebilir. Gözlem ve görüşme gibi veri toplama yöntemleriyle birlikte kullanıldığında “verinin çeşitlendirilmesi” amacına hizmet ederek, araştırmanın geçerliğini önemli ölçüde artırır. Resmi kayıtlar, otobiyografiler, günlükler ya da bireysel mektuplar gibi farklı belgelerden elde edilecek bilgiler, nitel araştırmalarda doküman analizi kapsamında değerlendirilir (Creswell, 2021, s. 160).

Bu araştırmada 2019 ve 2014 Türkçe öğretim programlarını incelemek amacıyla doküman analiz formu kullanılmıştır. Öğretim programlarının temel özelliklerini ortaya koymak amacıyla bu form kullanılmıştır. 2019 programı için formdan elde edilen veriler temel alınarak görüşme formları için soru havuzu oluşturulmuştur. Soru havuzunda yer alan sorular programın hedefler, içerik, öğretme-öğrenme süreçleri ve ölçme değerlendirme öğeleri olmak üzere dört grupta toplanmıştır. Birbirine benzer ya da aynı kapsamdaki sorular

soru havuzunda elenmiş olup on dokuz alt boyuttan oluşan bir form meydana getirilmiştir. Formun veri kaynaklarını çeşitlendirme amacıyla kullanıldığı için araştırmanın geçerliğine ve güvenilirliğine katkı sağladığı varsayılmaktadır. Tablo 10'da doküman analizi için kullanılan ölçütler ve bu ölçütlerin anlamları sunulmuştur.

Tablo 10*Doküman Analiz Formunda Kullanılan Ölçütler*

Sıra No	Kullanılan ölçüt	Açıklama
1	Programda yer alan hedef ve hedef davranışlar	Programda yer alan hedef ve hedef davranışların taksonomik sınıflaması nasıldır, sınıf kademelerine göre dağılımı nasıldır, toplam sayısı kaçtır, disiplinler arası bağlantısı nasıldır?
2	Özel amaçlar ve davranışlar	Programdaki özel amaç ve davranışların sınıf düzeylerine göre dağılımı, bunlarla ilgili açıklamalar
3	Beceriler ve becerilerin öğretiminde yer alan öneriler	Programda yer alan beceriler nelerdir bunların öğretiminde hangi öneriler yer almaktadır?
4	İçeriğin düzenlenmesinde temel alınan yaklaşım ve ilkeler	İçeriğin düzenlenmesinde temel alınan yaklaşım ve ilkeler nelerdir? İçerik için hangi öneriler yer almaktadır? Toplam kaç tema ve konu başlığı programda yer almaktadır.
5	Öğretme-öğrenme yaklaşım, model ve ilkeleri	Programda yer alan öğretme-öğrenme yaklaşım, strateji ve modelleri nelerdir ve bireysel farklılıkları ne ölçüde dikkate almaktadır?
6	Öğretme-öğrenme yaklaşımlarının özel eğitim öğrencilerine uygunluğu	Programda yer alan öğretme-öğrenme yaklaşımları özel eğitim öğrencilerin ne ölçüde dikkate almaktadır ve bu öğrenciler için hangi önerilerde bulunmaktadır?
7	Önerilen materyaller	Programda hangi materyalle önerilmektedir. Bu materyaller sınıf kademelerine göre farklılaşmakta mıdır?
8	Önerilen Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı, Araçları, Yöntemleri	Programda hangi ölçme değerlendirme yaklaşımı, modeli ve yöntemleri yer almaktadır. Bunlar bireysel farklılıkları ve özel eğitim öğrencilerini dikkate almakta mıdır?
9	Rol ve sorumluluklar	Program öğretmenlere ve öğrencilere hangi rol ve sorumlulukları yüklemektedir.
10	Diğer Hususlar	Programda bahsi geçen ölçütlerin dışında hangi hususlar yer almaktadır ve neler önerilmektedir?

Tablo 10 incelendiğinde doküman analiz formu için kullanılan ölçütlerin programın temel öğelerinin yanı sıra uygulamaya dönük diğer hususları kapsadığı görülmektedir.

Uzman Görüş Formu

Doküman incelemesi sonucunda oluşturulan soru havuzunda yer alan veriler, uzman görüş formu aracılığıyla değerlendirilmiştir. Bu süreçte, iki program geliştirme uzmanı, bir ölçme değerlendirme uzmanı ve bir Türkçe dil uzmanından görüş alınmıştır. Uzman görüş formu Guba ve Lincoln'un ilkelerine dayalı olarak geliştirilen değerlendirme modeline ilişkin aşamaları kapsayan bir belge niteliğindedir. Formun birinci bölümünde araştırmanın alt problemlerine ilişkin uzmanların öngörü kazanması ve araştırmanın bütününe ilişkin fikir edinmeleri amaçlanmıştır. Formun ikinci bölümünde ise değerlendirme öğelerinin niteliğine ilişkin uzmanların görüşlerini ortaya koyacağı derecelendirilmiş sorular yöneltilmiştir. Araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden uzmanlardan veri toplama araçlarının ölçülecek özelliği temsil etme, soruların yeterince anlaşılır ve açık olma düzeylerini belirlemeleri istenmiştir. Bu amaçla uzmanlar maddeleri derecelendirirken “gerekli”, “gerekli ancak düzeltilmeli” ve “gereksiz” olmak üzere üç farklı başlıkta sınıflandırmışlardır. Gelen uzman görüşlerinin kapsam geçerlilik oranını (KGO) hesaplamak için Ayre ve Scally'nin (2014) Lawshe tekniğini revize ederek geliştirdikleri model kullanılmıştır. Buna göre ilk aşamada gelen uzman görüşleri birleştirilerek derecelendirme yapılmıştır. Veri toplama araçlarındaki her bir madde için kaç uzmanın gerekli, kaç uzmanın düzeltilmeli, kaç uzmanın da gereksiz dediği tespit edilmiştir. Daha sonra aşağıdaki formül ile her bir maddenin kapsam geçerlilik oranı hesaplanmıştır.

$$KGO = \frac{N_G}{N/2} - 1$$

KGO: Kapsam geçerlilik oranı

NG: Madde gerekli diyen uzman sayısı

N: Toplam uzman sayısı

İlgili formül kullanılarak yapılan hesaplama göre her bir maddenin istatistiksel olarak kullanışlı olup olmadığı belirlemek için Ayre ve Scally'nin (2014) revize ettikleri modeldeki kapsam geçerlilik ölçütleri kullanılmıştır. Buna göre bu modelde 5 uzman görüşü için önerilen minimum kapsam geçerlilik ölçütü 1.00 olarak belirlenmiştir. Bu değerden

düşük olan maddeler veri toplama araçlarından çıkarılmıştır. Düzeltmesi gereken maddelerde de ilgili düzeltmeler yapılmıştır. Daha sonra veri toplama araçlarının kapsam geçerlilik indeksini (KGI) hesaplamak için kapsam geçerlik ölçütlerinin ortalaması alınmıştır. Nihai olarak gelen uzman görüşlerine göre öğrenci görüşme formu, öğretmen görüşme formu, veli görüşme formu, yönetici görüşme formu, birinci odak grup görüşme formu ve ikinci odak grup görüşme formlarının tamamının kapsam geçerlilik indeksleri 1.00 düzeyinde hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Nitel verilerin analizi ile ilgili olarak alanyazında çeşitli model ve yaklaşımlar bulunmaktadır. Ancak Patton (2008, s. 379) nitel araştırmalarda “tüm durumlar için geçerli tek bir doğru formatın olmadığını” belirtmiştir. Bu bağlamda nitel araştırmaların doğası gereği tüm araştırmalara uygulanabilecek bir veri analizi yönteminden ya da tekniğinden bahsetmek mümkün değildir. Benzer biçimde Toker (2022) nitel veri analizinde her araştırmacının kendisine özgü bir veri analizi stratejisi belirlemesi gerektiği, belirlenecek stratejinin alanyazında bulunan temel ilke ve prensiplere aykırı olmayacak biçimde kendine has olması gerektiğini ifade etmiştir.

Bahsi geçen açıklamalar ve ilkeler doğrultusunda araştırma probleminin ve kullanılan veri toplama araçlarının niteliğine uygun olarak bir veri analizi yöntemi belirlenmiş ve uygulanmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen verilerin analiz süreci (1) görüşme formlarından elde edilen verilerin analizi ve (2) doküman analiz formundan elde edilen verilerin analizi olmak üzere iki ayrı başlık altında açıklanmıştır.

Görüşme Formlarından Elde Edilen Verilerin Analizi

Görüşme formları vasıtasıyla Türkçe Öğretim Programı paydaş gruplarının programa ilişkin bakış açılarının kategorize edilmesi ve betimlenmesi amaçlandığından görüşme formlarının analizinde bu amaca uygun olarak Strauss ve Corbin’in (2014) modeli kullanılmıştır. Bu bağlamda verilerin analizinde izlenen adımlar şu şekildedir:

1. Verilerin Bilgisayar Ortamına Aktarılması. Bu adımda bireysel ve odak grup görüşme formlarından elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Görüşmeler esnasında katılımcıların izni doğrultusunda alınan ses kayıtları Microsoft Word kelime işlemci programı vasıtasıyla bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Ses kayıtlarının yazıya aktarılırken konuşma ifadelerinin yanı sıra düşünme ve kafa karışıklığı belirtisi olabileceği varsayılan ünlem ifadelerinin de (hmm, eee, ııı vb.) yazıya aktarılmasına dikkat edilmiştir. Aktarım işlemi tamamlandıktan sonra olası veri kayıpları ihtimaline karşın ses kaydı yeniden dinlenip yazıyla tutarlılığı kontrol edilmiştir. Sonrasında oluşturulan Word dosyası nitel verileri analiz etmeye ve değerlendirmeye olanak tanıyan MAXQDA paket programı içerisine yüklenmiştir.

2. Açık, Eksen ve Seçici Kodlamaların Yapılması. Corbin ve Strauss'un (2014) modelinde veri analizi açık (open), eksen (axis) ve seçici (selective) kodlama süreçlerinden oluşmaktadır. Bu modelde verileri açıklamak ve ilişkilendirmek için kodlama en önemli bağlantı unsuru olarak görülmektedir. İlk aşama olan açık kodlama verilerin incelenmeye karşılaştırılmaya, kavramsallaştırılmaya ve kategorilere ayrılmaya başlandığı süreçtir. Bu aşamadaki kodlar geçici nitelikte olup ilerleyen aşamalarda değişebilmektedir. İkinci aşama olan eksen kodlama ise açık kodlama sürecini tamamlanmak amacıyla uygulanan gelişmiş bir kodlama tekniği olarak tanımlanmaktadır. Bu aşamada açık kodlama ile oluşan kategoriler arasında bağlantı kurularak ilişkilendirilme yapılmaktadır. Bir kategorinin diğer kategoriler ile olan ilişkisi üzerine odaklanılır. Son aşama olan seçici kodlamada ise bir çekirdek kategori belirlenerek geriye kalan bütün kategoriler onun etrafında sistematik olarak ilişkilendirilmektedir. İyileştirmesi ve geliştirmesi gereken kategoriler bu aşamada revize edilmektedir. Bu aşamada çalışma bütünleştirilmekte ve önceki aşamalarda yapılan kodlama bağlantıları sağlamlaştırılmaktadır.

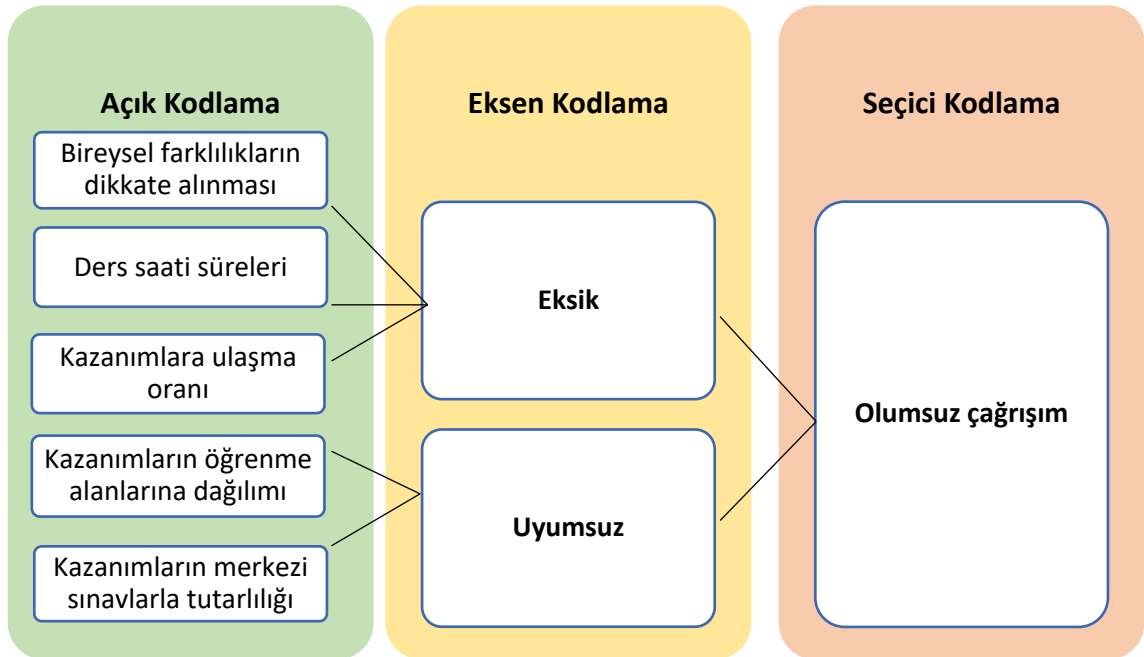
Bu araştırmada modelin bahsi geçen adımlarına uygun olarak açık, eksen ve seçici kodlamalar sırasıyla yapılmıştır. İlk aşama kodlamalar araştırmacı tarafından yapılmış olup sonrasında geçerlik ve güvenilirlik adına başka bir uzmana daha kodlama yaptırılıp uyuma

oranına bakılmıştır. Kodlamalar yapılırken sürecin bütününde olduğu gibi MAXQDA paket programı kullanılmıştır. Kodlama yapılırken tanımlayıcı ve çıkarımsal ifadeler belirlenmiştir. Her bir görüşmenin kodlama işlemi elektronik ortama aktarıldıktan sonra aynı gün içerisinde yapılmıştır.

Öğretmen katılımcı grubundan toplanan verilerden Corbin ve Strauss'un (2014) model adımlarına göre yapılan açık, eksen ve seçici kodlama süreçlerine dair bir örnek Şekil 13'te gösterilmiştir. Buna göre öğretmenlere Türkçe Öğretim Programıyla ilgili sorulan sorulara verdikleri cevaplardan öğretmenlerin programı yapılandırma biçimlerine ilişkin açık, eksen ve seçici kodlamalar şekilde gösterildiği gibi yapılmıştır.

Şekil 13

Türkçe Öğretim Programıyla İlgili Açık, Eksen ve Seçici Kodlama Süreci



Katılımcı öğretmenlerin verdikleri cevaplar için yapılan bu analiz adımları görüşmenin tüm bölümlerinde ve diğer katılımcı grupların görüşmelerinde de uygulanmıştır. Ortaya çıkan kod ve kategorilere bulgular bölümünde sunulduğundan bu başlık altında ayrıca yer verilmemiştir.

3. Kategorilerin oluşturulması. Corbin ve Strauss (2014) kategorileri çok sayıda bilgi kodu içeren geniş bilgi üniteleri olarak tanımlamışlardır. Kategoriler birden fazla kodun bir araya gelmesiyle oluşmaktadır. Bu araştırmada da yapılan kodlamalar birleştirilerek kategoriler meydana getirilmiştir. Buna göre açık kodlamada alt kategoriler (sub-categories), eksen kodlamasında kategoriler (categories) ve seçici kodlamada çekirdek kategori (core category) belirlenmiştir.

4. Kategori Düzenlenmesi. Kodlama sonucunda ortaya çıkan alt kategorilerin, kategorilerle, kategorilerin de çekirdek kategorileriyle ilişkilendirilmesi, araştırma konusu ve alt problemleriyle bağlantısının kurulması bu aşamada gerçekleşmiştir. Araştırmanın bu aşamasında görsel öğelerden yararlanılmıştır. Karmaşık yapıdaki kod ve kategorilerin sunumunu kolaylaştırmak amacıyla görsel öğeler kullanılmıştır. Bulgular ve yorum başlığı altında ilgili görsel öğeler yer almaktadır.

5. Uzman Görüşü Alınması. Önceki dört aşamada araştırmacı tarafından yapılan açık, eksen ve seçici kodlama ile kategorilerin belirlenmesi işlemleri alan uzmanı biri tarafından tekrarlanmıştır. Geçerlik ve güvenilirlik başlığı altında ayrıntılı olarak açıklanan bu uygulamadaki amaç en doğru kod ve kategorilerin belirlenmesidir.

8. Bulguların Tanımlanması. Uzman görüşü alındıktan sonra son hali verilen açık kodlar, eksen kodlar, seçici kodlar kategoriler ve temalar temel alınarak bulgular araştırma problemleri çerçevesinde tanımlanmıştır.

9. Bulguların Yorumlanması. Bir önceki aşamada tanımlanan bulguların anlamı ve olası çıkarımı ile açıklamalar bu aşamada yapılmıştır.

Doküman Analiz Formundan Elde Edilen Verilerin Analizi

Doküman analizinin hangi aşamalarda gerçekleşeceği ile ilgili alanyazında çok sayıda sınıflama bulunmaktadır. Bu çalışmada tek bir sınıflama temel alınmamış olup araştırmanın niteliğine ve ihtiyaçlarına göre bir yol izlenmiştir. Buna göre doküman analizi için şu yol izlenmiştir; (1) Dokümana ulaşma ve dokümanı sınırlama: Bunun için Talim

Terbiye Kurulunun gene ağ sayfasında ilköğretim okulları hazırlanan Türkçe Öğretim Programına ulaşılmıştır. Daha sonra ilgili program ortaokul kademeleri olan 5,6,7 ve 8. sınıf programları ile sınırlanmıştır. 2024 Türkçe Öğretim Programı ilkokullar ve ortaokullara göre ayrı ayrı yapılandırıldığı için böyle bir sınırlamaya gidilmiştir. (2) Dokümanı anlama çalışmak için detaylı ve derinlemesine okuma: Bu aşamada sınırlanan doküman bölümleri detaylı olarak okunup notlar alınmıştır. (3) Veri analizi: Tümevarımsal bir anlayışla veriler analiz edilmiştir. (4) Raporlama: Son olarak elde edilen veriler raporlaştırılmıştır.

2019 ve 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programlarını incelemek amacıyla kullanılan doküman analiz formundan elde edilen verilerin analizinde tümdengelimci analiz kullanılmıştır. Tümdengelimci analizde, ulaşılan veriler önce açık bir şekilde düzenlenir, betimlemesi yapılır sonra düzenlenen veriler açıklanır, yorumlanır, neden-sonuç ilişkileri kurulur ve sonuçlara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2021: s.244).

Görüşme formlarından elde edilen verilerin analizinde tümevarımcı bir yaklaşım benimsenmişken doküman formlarından elde edilen verilerin analizinde tümdengelimci bir yaklaşım benimsenmiştir. Bu durumun temel sebebi görüşme formlarının yarı yapılandırılmış nitelikteyken doküman analiz formunun tam yapılandırılmış nitelikte olmasıdır. Bu anlamda yapılandırılmış olan doküman analiz formundaki ölçütlere uygun olarak tümdengelimci bir anlayışla elde edilen veriler analiz edilmiştir.

Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenilirliği

Bir araştırmanın bilimsel nitelik kazanabilmesi için geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanması gerekmektedir (Karasar, 2020). Araştırmanın tasarım aşamasından, uygulanmasına ve yayınlanmasına kadar her aşamada araştırmacının sistematik, titiz ve güvenilir çalışması bu amaca hizmet eder (Merriam, 2015). Bu anlamda bu araştırmanın geçerliliği ve güvenilirliğini sağlamaya önem verilmiştir.

Durum çalışmaları konusunda önemli araştırmaları olan Yin (2018) geçerlik ve güvenilirlik kavramı yerine “araştırma kalitesinin değerlendirmesi” (Judging the quality of

research designs) kavramını kullanmıştır. Bu araştırma da durum çalışması olduğundan Yin'in (2018) tercih ettiği kavramlar ve bakış açısı bu araştırma için temel kaynak olmuştur. Bu bağlamda Yin (2018) araştırma kalitesinin değerlendirilmesi için dört temel ölçüt kullanılmasını önermiştir. Bu ölçütler (1) yapı geçerliği (construct validity), (2) iç geçerlik (internal validity), (3) dış geçerlik (external validity) ve (4) güvenilirlik (reliability) şeklinde sıralanmaktadır. Bahsi geçen açıklamalar ve referanslar doğrultusunda bu araştırmada geçerliği ve güvenilirliği sağlamak için yapılan işlemler başlıklar halinde sunulmuştur.

Yapı Geçerliği

Yin (2018) yapı geçerliğini “incelenen kavramlar için doğru operasyonel ölçümlerin belirlenmesi” (s. 72) olarak tanımlamaktadır. Bu araştırma kapsamında yapı geçerliğinin sağlanabilmesi için üçgenleme (triangulation) yöntemi tercih edilmiştir. Üçgenleme veri kaynaklarında ve analizinde çeşitlendirme manasına gelmektedir (Creswell, 2016). Buna göre veri kaynaklarında, veri toplama yöntemlerinde ve verilerin analizinde çeşitleme amaçlanmıştır. Türkçe Öğretim Programı doküman inceleme formuyla incelenmiş olup program paydaşlarından gelen verilerle karşılaştırılmıştır. Bunun yanında bireysel görüşme, odak grup görüşmesi ve doküman incelemesi yoluyla yöntem çeşitliliği sağlanmıştır. Son olarak verilerin analizinde kodlamalar biri araştırmacı biri de program geliştirme uzmanı olmak üzere iki farklı kişiyle yapılarak çeşitleme sağlanmıştır. Bu anlamda uzman yardımı alınarak yapılan analizlerdeki uyuma düzeyi belirlenmiştir. Bu düzey Miles, Huberman ve Saldana (2014) tarafından belirlenen formüle göre hesaplanmıştır. Bu formül:

Uyum yüzdesi= (Görüş birliği/ tüm görüşler) X 100 şeklinde ifade edilmektedir.

İlgili formül kullanılarak yapılan hesaplamada kodlayıcılar arası uyum yüzdesi bireysel görüşmeler için %94 odak grup görüşmeleri için %92 bulunmuştur. Bunun yanında yapı geçerliğini sağlamak adına katılımcılar ile olan iletişimin Guba ve Lincoln'un (1989) önerisi doğrultusunda güçlü olmasına önem verilmiştir. Araştırmacı ile katılımcıların aynı ortamda kalma sürelerinin mümkün olduğu kadar uzatılması sağlanarak bu sayede araştırmanın iletişim boyutunun kuvvetlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmacı ile

katılımcılar arasında güçlü bir sosyal etkileşimin yanı sıra rahat bir iletişim ortamı oluşmasına dikkat edilmiştir. Bu anlamda araştırmanın kapsamı, amacı ve uygulanmasına ilişkin katılımcılara sürekli bilgilendirmede bulunulmuştur. Araştırmacıların sorduğu sorular ivedi biçimde yanıtlanmış ve kendilerine dönüt verilmiştir. Veri toplama araçlarının uygulanması esnasında ve sonrasında katılımcılara sürekli dönüt verilmiş ve bu sayede elde edilen verilerin sağlaması yapılmıştır. İletişim problemi olmaması için özellikle öğrenci katılımcı grubuna araştırmacının öğretmen kimliği açıklanmamıştır.

Yapı geçerliğini sağlamak adına yapılan bir diğer işlem, çalışmaya konu kavramların sınır ve tanımlarının ayrıntılı olarak belirlenmesidir. Buna göre bu çalışma kapsamında değerlendirilen Ortaokul Türkçe Öğretim Programının tanımı ve sınırlılığı paydaş grubuna görüşmeler öncesinde ve esnasında bildirilmiş olup çalışmayla ilişkisi açıkça ortaya konulmuştur.

İç Geçerlik

Yin (2018) iç geçerliği “sahte ilişkilerden farklı olarak, belirli koşulların diğer koşulları nasıl etkilediği ya da etkileyebileceği konusunda nedensel bir ilişki kurma” olarak tanımlamıştır (s. 78). Bu çalışmada da iç geçerliği sağlamak için Yin’in önermiş olduğu desen eşleştirme, açıklama oluşturma, karşı açıklamaları ele alma ve mantık modelleri kullanılmıştır.

Desen Eşleştirme. Bu adımda program paydaşlarından (öğretmenler, öğrenciler, veliler, okul yöneticileri) toplanan görüşlerin çalışmada belirlenen teorik çerçeveye veya önceden ortaya konmuş hipotezlere uygun olup olmadığı incelenmiştir. Örneğin öğretmen paydaş grubunun hedeflerin öğrenme alanlarına dağılımı konusunda ortaya koydukları görüşlerin önceki çalışma verileri ile tutarlı olup olmadığına bakılmıştır. Bu şekilde araştırma kapsamında ortaya çıkan görüşlerin tutarlılığı kontrol edilmiştir.

Açıklama Oluşturma. Elde edilen bulgularla bir anlatı geliştirerek neden-sonuç ilişkileri açık bir şekilde ortaya konulmuştur. Örneğin eğer paydaş görüşleri, öğrencilerin

dinleme becerilerinin geliştirilmesi konusunda programın yetersiz kaldığını yönünde bir bulgu ortaya koyduğunda bunun olası nedenlerine yönelik açıklamalar oluşturulmuştur

Karşı Açıklamaları Ele Alma. Araştırma bulgularında paydaş grupları tarafından dile getirilen zıt açıklamalar ele alınıp bunlardan hangisinin doğru olabileceği ile ilgili bir kıyaslama yapılmıştır. Örneğin öğrenci paydaş grubundan bir katılımcı Türkçe dersi haftalık ders saatinin fazla olduğunu öğretmen paydaş grubundan bir katılımcı ise az olduğunu ifade ediyorsa bu çelişkinin nereden kaynaklanabileceği ve hangisinin daha doğru olabileceği diğer paydaş görüşleri çerçevesinde ele alınmıştır.

Mantık Modelleri Ortaya Koyma. İç geçerliği sağlamak adına Yin'in (2018) önerdiği bu adımda amaçlar ve sonuçlar arasındaki bağlantılar ile nedensel ilişkileri açığa çıkarmak temel amaçtır. Bu bağlamda bu araştırma için girdiler (inputs), faaliyetler (activities), çıktılar (outputs) ve kısa-uzun vadeli etkiler (outcomes/impacts) unsurlarından oluşan bir mantık modeli kullanılmıştır. Konuyla ilgili örnek uygulama şu şekildedir:

Girdi: öğrencilerin eleştirel dinleme becerileriyle ilgili programda bulunan hedefler.

Paydaş görüşü: Programda eleştirel dinleme ile ilgili hedefler öğrenci düzeyine uygun değil.

Faaliyet: Eleştirel dinleme hedeflerine ulaşmak için düzenlenen etkinlikler.

Paydaş görüşü: Eleştirel dinleme etkinlikleri için gerekli materyaller sınıfta yok ve mevcutlar buna uygun değil.

Çıktı: Öğrencilerin dinlediklerini analiz edebilmeleri ve farklı bakış açıları geliştirebilmeleri.

Paydaş görüşü: Öğrenciler günlük hayatta dinlediklerini anlamakta zorluk yaşamaktadır.

Kısa-uzun vadeli etki: İlerleyen dönemlerde öğrencilerin eleştirel dinleme becerilerinde bir iyileşme beklenmektedir.

Bulgular: Paydaşlar eleştirel dinleme hedeflerinin öğrenci düzeyi için uygun olmadığını, yeterli materyal ve süre bulunmadığını ve günlük hayatta öğrencilerin bu becerileri yeterince kullanamadıklarını düşünmektedirler.

Örnek verilen bu mantık modellemesi ile nedensel zincirler incelenmiş ve teorik çerçeve ile uygulamalar karşılaştırılmıştır. Programın öngördüğü süreç ile paydaş görüşleri arasındaki uyum bakılmış paydaş görüşlerindeki eksik noktaların tespit edilmesi amaçlanmıştır. Türkçe Öğretim Programının hedeflerinin, uygulamalarının ve sonuçlarının tutarlılığı kontrol edilmiştir. Paydaş görüşleri mantık modeli çerçevesinde değerlendirilmiş ve hangi aşamalarda sorunlar olduğu görüşmüştür. Bu sayede araştırmanın iç geçerliğine katkı sağlanmıştır.

Dış Geçerlik

Yin (2018) dış geçerliği “araştırma sonuçlarının başka araştırmalara genellenebilir olup olmadığının belirlenmesi” olarak tanımlamıştır (s. 81). Yin dış geçerliğin sağlanabilmesi için teori kullanımı, vaka çalışmaları ve örnekleme stratejilerinin çoğaltılması, bağlamlar arasında karşılaştırmalar yapılması gibi uygulamaları önermiştir. Bu anlamda bu araştırmada dış geçerliği sağlamak için öncelikle farklı bağlamlarda araştırma yapılmıştır. Buna göre sosyo-ekonomik bakımdan farklı mahallelerde bulunan devlet okullarındaki paydaşlar araştırmaya dahil edilmiştir. Bunun yanında normal eğitim ve ikili eğitim yapan okullar vasıtasıyla çeşitlilik sağlanmıştır. Benzer şekilde, araştırmaya dahil olan paydaşlar açısından çeşitlilik sağlanmıştır. Öğrenciler farklı sınıf kademelerinden, veliler farklı meslek gruplarından, öğretmenler farklı mesleki deneyime sahip, okul yöneticileri ise farklı branşlardan seçilmiştir.

Dış geçerliği sağlamak adına yapılan bir başka uygulama teorik çerçevenin kullanılmasıdır. Buna göre bu araştırmada elde edilen bulguların Türkçe Öğretim Programının dayandığı pedagojik ve dil öğretimi modelleriyle uyumlu olup olmadığı kontrol edilmiştir. Bu araştırmanın yapısına ve amacına uygun olmadığı için araştırma farklı ortamlarda tekrar edilmemiştir. Ancak bu çalışmanın araştırmacılara dönük öneriler kısmında benzer nitelikte bir araştırmanın farklı bağlamlarda yürütülebileceğine dair bir öneride bulunulmuştur.

Güvenilirlik

Güvenilirlik kavramı araştırma sonuçlarının tekrar edilebilir olmasını ve benzer sonuçlar almayı ifade etmektedir (Yin, 2018). Bu bağlamda yazar tarafından güvenilirliğin artırılması için durum çalışması protokolü ve veri tabanı oluşturulması önerilmektedir. Benzer şekilde Merriam (2015) güvenilirliğin sağlanması için araştırmanın başlangıcından sonuna kadar yapılan her şeyin kaydedildiği bir araştırma günlüğü tutulmasını ve kayda değer görülen bilgi ve detaylarının not edilmesi önermiştir. Bu öneriler kapsamında bu araştırmada da durum çalışması veri tabanı oluşturabilmek için araştırma günlüğü tutulmuştur. Araştırma ortamı, katılımcı grubun özellikleri ve diğer ayrıntıların daha sonradan tasvir edilebilmesi için bahsi konu günlük tutulmuştur. Bu sayede araştırmanın yürütüldüğü ortam ve katılımcılarla ilgili daha ayrıntılı bilgilere yer verilmesi amaçlanmıştır. Toplanan veriler ve bu çerçevede ulaşılan bulgular için bir kanıt zinciri oluşturulmuştur.

Araştırma güvenilirliğini sağlamak için verilerin analizinde ayrıntılı betimlemeler ve açıklamalar yapılmıştır. Elde edilen verilerin elektronik ortama aktarıldıktan sonraki aşamalar ayrıntılı olarak tasvir edilmiştir. Bunun yanında elde edilen verilerden ortaya konulan bulgular her gruptan bir temsilciyle paylaşarak katılımcı teyidi alınmıştır. Örneğin öğretmenlerin Türkçe Öğretim Programına dair belirledikleri ortak sorun alanları için oluşturulan kodlar öğretmen temsilcisine gösterilmiş ve doğruluyla ilgili öğretmenden teyit alınmıştır.

Araştırmanın Etiği

Araştırmanın etik yönünün sağlanması için şu tedbirler alınmıştır:

- Öncelikle Hacettepe Üniversitesi Etik Kurulundan araştırma için izin alınmıştır. Üniversite etik kurulundan izin alınmadan herhangi bir şekilde veri toplama süreci başlamamıştır.
- Daha sonra Kayseri İl Milli Eğitim Müdürlüğünden araştırma için izin alınmıştır.
- Veri toplama araçları yalnızca gönüllü olan katılımcılara uygulanmıştır. Gönüllü olmayan veya gönüllü olsa dahi sonradan fikir değiştiren katılımcılar asla zorlanmamıştır.

- Araştırmacı ile katılımcılar arasında hiyerarşık veya yatay bağ olmamasına dikkat edilmiştir.
- Araştırmanın amacı, içeriği ve sureci hakkında katılımcılar hem yazılı hem de sözlü olarak bilgilendirilmiştir.

Bölüm 4

Bulgular, Yorumlar ve Tartışma

Ortaöğretim Türkçe Öğretim Programını Guba ve Lincoln'un modeline göre değerlendirmeyi amaçlayan bu araştırmada alt problemler doğrultusunda elde edilen bulgulara bu bölümde yer verilmiştir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

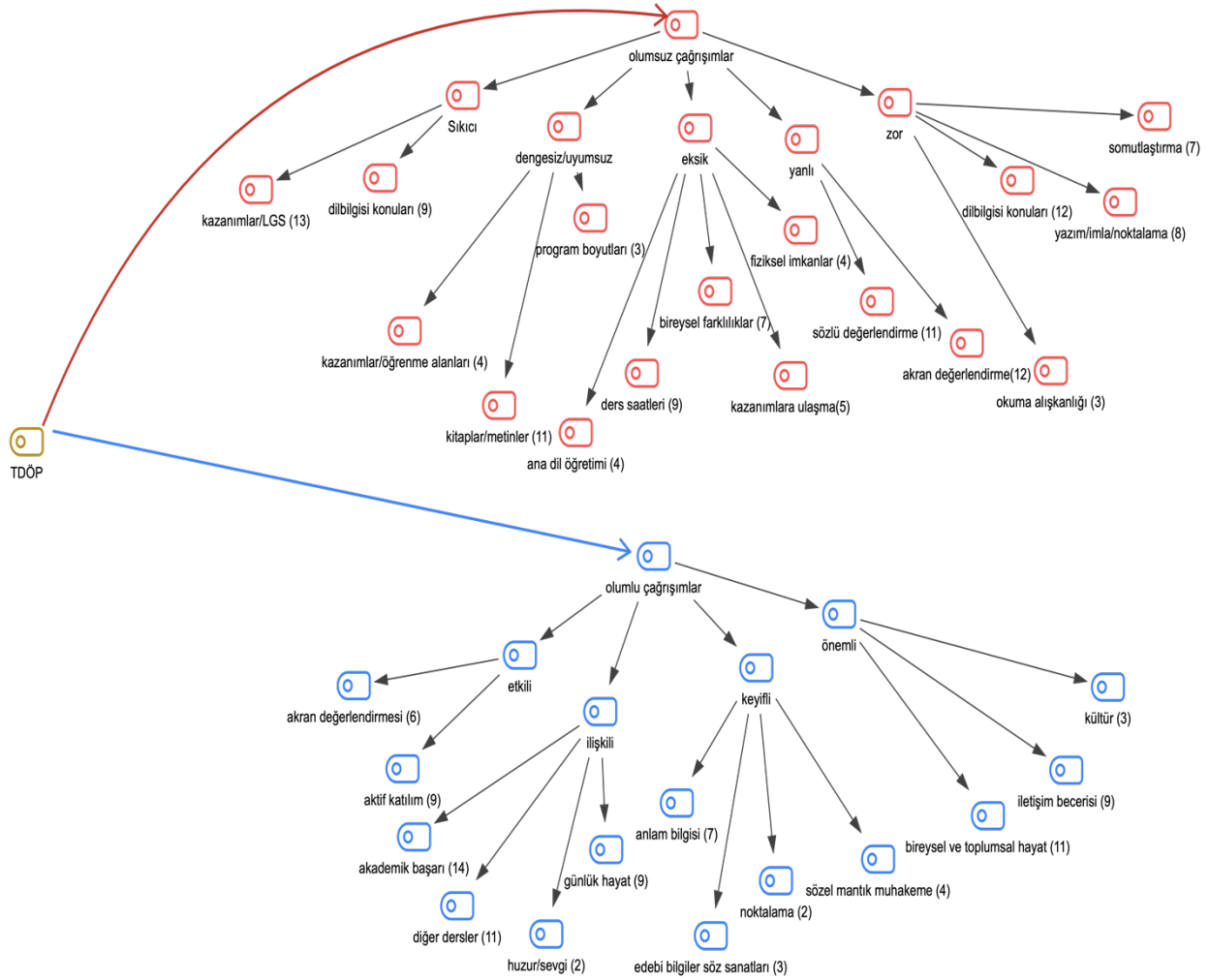
Araştırmanın birinci alt problemi olan “Ortaokul Türkçe Öğretim Programı, program paydaşlarının zihninde nasıl yapılanmaktadır ve paydaşların programa ilişkin deneyimleri nelerdir?” sorusuna cevap bulmak için on altı öğrenci, sekiz öğretmen, sekiz veli ve beş okul yöneticisi ile bireysel görüşmeler yapılmıştır. Yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler analiz edilmiş olup katılımcıların Türkçe Öğretim Programını zihinleri nasıl yapılandırdıklarını anlamak adına paydaş gruplarının her birisi için ayrı ayrı açık, eksen ve seçici kodlamalar yapılarak kategoriler oluşturulmuştur. Elde edilen bulgular her bir paydaş grubu için ayrı başlıklar altında sunulmuştur.

Öğrencilerin Türkçe Öğretim Programını Zihinlerinde Yapılandırma Biçimleri

Öğrencilerin Türkçe Öğretim Programını zihinlerinde nasıl yapılandırdıklarına ilişkin bulgulara ulaşabilmek için öğrencilerle yapılan bireysel görüşmeler açık, eksen ve seçici kodlama yoluyla analiz edilmiştir. Bu bağlamda Şekil 14'te öğrenci katılımcı grubu için görüşmelerden elde edilen kategori ve alt kategorilere yer verilmiştir.

Şekil 14

Öğrencilerin Türkçe Öğretim Programını Zihinlerinde Yapılandırma Biçimleri



Öğrencilerin Türkçe Öğretim Programını zihinlerinde nasıl yapılandıklarıyla ilişkin şekil incelendiğinde olumlu ve olumsuz çağrışımlara ait temaların ortaya çıktığı görülmektedir. Bu noktada bazı öğrenciler beyan ettikleri görüşlere göre birden fazla alt kategoriye dahil edilmiştir. Tabloya göre katılımcı öğrencilerin büyük kısmı Türkçe dersini önemli bulmaktadır. Öğrencilerin dersi önemli bulma nedenleri arasında Türkçe dersinin iletişim kurma ve kendini ifade etme becerilerine önemli katkı sağladığını düşünmeleri ilk sırada yer almaktadır.

Türkçe dersinin konuşmam ve üslubumda katkısı oluyor. Tabii genellikle konuşmam da katkısı oluyor kendimi ifade etme biçimimi iyileştiriyor. Mesela genel olarak neredeyse herkes cümleleri kısaltarak konuşuyor ama ben daha çok böyle düzgün uzun ve güzel cümleler kurmayı severim; o yüzden işime yarıyor. (Öğrenci-16)

Türkçe dersinin kazanımlarında dili daha iyi tanımlandıktan sonra özellikle de Türkçenin daha iyi konuşulmasını koyardım. Çünkü özellikle ülkemizin gençleri tarafından Türkçe'nin çok iyi konuşamadığını düşünüyorum. Yani bir çoğumuzda büyük bir eksiklik var mesela şu şekilde bakalım bir öğrencinin konuşmasıyla bir profesörün konuşması bir olmayacağı gibi bu konuda profesöre daha çok saygı duyulur. Yani bu konu size bakış açısını değiştirebilir. (Öğrenci-1)

Öğrencilerin Türkçe dersini önemli bulmalarının bir başka nedeni ise Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan merkezi sınavlarda puan hesaplamasında katsayısının yüksek oluşudur. Özellikle liseye geçiş için hazırlık sürecinde olan 8. sınıf öğrencilerinin bu hususu ifade ettikleri araştırma bulguları arasında yer almaktadır.

Türkçe dersi Türkiye ülkesinin ana dilidir ve ders olarak da çok önemli bir derstir. Özellikle de sınavlarda LGS-YKS'de ve geri kalan tüm sınavlarda çıkan bir ders ve kat sayısı çok yüksek olduğu için öğrenciler için önemlidir. (Öğrenci-2)

Katılımcı öğrencilerin bir kısmı ise Türkçe dersini “Milli Kültür ve Tarih” kavramları ile ilişkilendirmiştir.

Türkçe dersi benim için aslında çok önemli çünkü dilimiz yani hangi kültürden geldiğimizi gösterdiği için önemli. Türkçe dersi daha çok kültür ağırlıklı olduğu için ben vatan sevgisine benzetirdim yani aklıma direk Kurtuluş Savaşı geliyor benim. (Öğrenci-4)

Öğrencilerin zihinlerinde Türkçe Dersi Öğretim Programını önemli bulmalarını yanı sıra programda yer alan bazı içerikleri keyifli bulmaktadırlar. Buna göre anlam bilgisine dayalı konuları öğrencilerin birçoğu eğlenceli bulmaktadır.

Örtülü anlamı öğrendiğim zaman aslında insanların ne söyleyip ne anlattıklarını daha iyi anlayabiliyorum. O şekilde oluyor. (Öğrenci-8)

Noktalama işaretleri yani çoğu kitaplarımızda var eğer onlar kullanılmasaydı düzensiz, çok hızlı okunur ve bir anlamı olmazdı, okuduğumuzu anlayamazdık. Deyimleri ise gerçekten bir çoğumuz günlük hayatta kullanıyoruz. Bir de onlar benim için önemli. (Öğrenci-9)

Bunun yanında bazı öğrencilerin edebiyata dayalı söz sanatları konusunu daha çok sevdikleri ve motivasyonlarının bu konulara karşı daha yüksek olduğu görülmektedir.

Söz sanatları açıkçası anlaşılması daha kolay bir konu ve yani soru çeşitleri benziyor hepsinde benzediği için hem bunu öğrenci daha rahat kavrayabilir hem daha çok soru çözümü için motivasyon illaki oluyor o açıdan yani seviyorum. (Öğrenci-6)

Bu konuyla ilgili az sayıdaki öğrencinin mantık/muhakemeye dayalı konuları ilgi çekici, keyifli buldukları görülmektedir.

Ya filimsilerin neden ilgi çekici anlamadım hocam onu ben de bilmiyorum. Ama sözel mantıkta çözerken çok eğleniyorum. (Öğrenci-3)

Öğrenciler programın değerlendirme kısmında akran değerlendirmesini olumlu buldukları araştırma bulguları arasında yer almaktadır.

Evet çünkü dost acı söyler öğretmenden önce arkadaşım değerlendirilmesinden sonra asıl değerlendirmeyi öğretmenin yapması daha mantıklı. Arkadaşım da değerlendirmesi buradan önemlidir çünkü arkadaşımız orada bizimle beraber sınava girecek aynı şeyleri yapacak kendi anlamak istediğini nasıl daha rahat anlayacağını bize söylediği için aslında bazen daha faydalı bile olabilir. (Öğrenci-7)

Evet ben bundan memnunum çünkü ben sadece tek bir kişinin benim hakkımda fikirlerine yani proje hakkında fikirlerini almaktansa birçok kişinin alıp eleştiriye açık olmayı daha mantıklı görüyorum. (Öğrenci-9)

Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçe Öğretim Programını zihinlerinde yapılandırırken çok büyük çoğunluğunun akademik başarı ile Türkçe dersi arasında bir bağ

kurdukları ve başarı için anahtar ders olarak algıladıkları görülmektedir. Çalışmaya katılan neredeyse her öğrenci bu hususu vurgulamıştır.

Mesela hocam matematikte o kadar işlem yapıyoruz ama sonucunda matematik sorusunu anlamadığımız zaman hiçbir işe yaramıyor o soru. Bu yüzden ne yapmamız lazım mesela Türkçe dersi iyiye diğer derslerimiz de iyidir. Türkçe iyi olunca anlayabiliyorum hocanın anlattığını da daha iyi anlayabiliyorum soruları da anlatanları da daha iyi anlayabiliyorum bu da çoğunlukla paragraf çözmekten ya da Türkçe konularını daha iyi anlamaktan geliyor zaten bence o yüzden. (Öğrenci-4)

Türkçe dersinde öğrendiğim konular diğer derslerle benzerlik göstermiyor aslında ama paragraf sorularında mesela gösteriyor. Mesela matematikte yeni nesil soruları çözerken okuma anlamaya dayalı olduğu için işime yarıyor. Türkçe dersi sosyalde de oluyor fen bilimlerinde de çünkü artık yeni nesil soruların hepsi paragrafı anlamaya dayalı İngilizce de bile öyle artık. (Öğrenci-7)

Yine katılımcı öğrenci grubunun önemli bir kısmı Türkçe dersini akademik başarı için anahtar olarak görürken aynı zamanda günlük hayatla ders kazanım ve içeriklerini bağdaştırmışlardır. Buna göre derste edindikleri becerileri günlük hayatta kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Yani daha çok şu konuda yarıyor deyimler ve atasözleri kısmından bakınca mesela bu sözcükte anlama geliyor sözcükte anlam kısmında illa biz anlamını kurduğumuz cümlelerin anlamını zenginleştirmek için bunları kullanıyoruz. Ben günlük hayatta annem olsun arkadaşlarım olsun deyimleri illa kullanıyorlar ben bunu eğer mecaz anlam veya gerçek anlam olup olmadığını bilmesem yani mesela bir de artık gözünden düştün derse ben bunu gerçek olarak düşünürsem anlam veremem ama bunun Türkçe dersinde öğrendiğim için anlamını verebiliyorum ve ona göre davranıyorum yani bu açıdan bir bağ kurabiliyorum. (Öğrenci-9)

Yukarıdaki öğrenciden farklı olarak bir öğrenci Türkçe dersi kazanımlarını ve içeriğini günlük hayatla kısmen ilişkilendirmiştir.

Şimdi aklıma bazen şöyle bir soru geliyor fiilimsi konusunu öğreniyoruz mesela günlük hayatta ne işimize yarayacak yani onu düşünüyorum. Ama öte yandan anlam konularını düşünüyorum o zaman yani bayağı yararlı oluyor çünkü mesela Türkçedeki o metinde anlam paragrafta anlamda kendimizi açıklayıcı bir şekilde konuşabiliyoruz, anlayabiliyoruz günlük hayatımızda günlük hayattaki konuşmalarla da mesela daha açıklayıcı bir şekilde anlatabiliriz ya da karşıdaki kişiye kendimizi daha iyi ifade edebiliriz. (Öğrenci-7)

Bunun yanında bazı öğrencilerin Türkçe programı ders içeriğini diğer derslerin içeriği ile bağdaştırdıkları bu sayede öğrenmelerin birbirini desteklediklerini ifade etmişlerdir.

Mesela paragraf bir din kültür sorusu gördüm geçen gün paragraf vermiş altta bu konudan asıl çıkaracak şey nedir diyor yani ana düşünceyi soruyor aslında Türkçe sözel derslerin içinde tamamını matematik fen gibi derslerde de bir bölümünü kapsıyor mesela soruyu anlamazsan çözemezsin. (Öğrenci-2)

Katılımcı öğrenci grubu Türkçe dersini akademik başarı, günlük hayat, diğer ders kazanım ve içerikleriyle bağdaştırmasının yanı sıra sevgi, huzur, ateş, kedi gibi bir takım kavram ve duygular gibi metaforik algılarla bağdaştırmıştır.

Ben Türkçeyi şeye benzetirim mesela büyük ihtimalle, mesela insanlık için en iyi şey en önemli buluşlardan birisi ateştir ona benzetirim. Çünkü Türkçe zaten diğer derslerin bence atası Türkçe olmasa şu an hiçbir şey olmazdı. Diğer derslerin iyi olmalı mesela ateş olmasaydı şu an hiçbir şey olmazdı yani öyle düşünüyorum ben. (Öğrenci-10)

Türkçe dersine benim en sevdiğim derslerden biri her dersi severim ama. Türkçe bir kedi olabilir benim için. Ben özellik olarak değil de kedileri mesela çok severim Türkçe dersini de çok sevdiğim için (Öğrenci-5)

Ben Türkçe dersini kendim için yediğim yemeklere benzetebilirdim aslında. Çünkü o olmadan insan beslenmeyeceği, yaşayamadığı için Türkçe olmadan da aslında pek bir şey yapamaz çünkü konuşamaz, yazamaz kendini anlatamaz ifade edemez. (Öğrenci-9)

Öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde Türkçe Dersi Öğretim Programıyla ilgili zihinlerinde oluşan olumlu çağrışımlar yukarıda bahsedildiği gibi olmakla

birlikte program için olumsuz çağrışımlarında zihinlerinde var olduğu ortaya çıkan kategori ve alt kategorilerden anlaşılmaktadır. Bu konuyla ilgili üçüncü alt problemde paydaşların programa ilişkin taşıdıkları endişe ve sorunlar başlığında daha ayrıntılı bilgi verilmiştir.

Öğrenci paydaş grubunun programa ilişkin zihin yapılarındaki ilk olumsuz çağrışım ders saatleri üzerinedir. Bu anlamda katılımcı öğrencilerin neredeyse yarısı haftalık ders çizelgesinde Türkçe dersi için ayrılan zorunlu ders saatini yetersiz bulmaktadırlar. Ek olarak katılımcı öğrencilerin program içeriğinde yer alan noktalama işaretleri, ses bilgisi, yazım kuralları ve bazı dil bilgisi konularında olumsuz algıya sahip oldukları elde edilen bir başka bulgu olarak yansımıştır.

Liselere giriş sınavına (LGS) girmeye yakın olan 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin Türkçe Öğretim Programının içeriği ile sınav içeriğinin uyumsuz olduğu konusunda olumsuz bir algı taşıdıkları araştırmada elde edilen bir başka bulgu olmuştur. Bakanlık tarafından yapılan merkezi sınavların yanı sıra okullarda ders öğretmenleri tarafından yürütülen ölçme değerlendirme faaliyetlerini orantısız bulan katılımcı öğrenciler bulunmaktadır.

Ben yapılan ölçme değerlendirmeyi doğru bulmuyorum. Çünkü yazılıyla ölçülemeyeceğini düşünüyorum. Okuma, derse katılma, sorulara cevap verme, ders içi performansıyla ölçmek daha doğru olur bence. Dediğim gibi LGS de verdiğim örnek de olabilir yani öğrenci hasta olabilir o gün. Genel olarak bakmak lazım buna. Bir kâğıt parçasına yazdınız yazdığınız şeylerden aksine genel olarak değerlendirilmesi daha iyi olur. (Öğrenci-16).

Bazı öğrenciler ise kazanımların kendi düzeylerinin üzerine olduğunu daha üst öğrenim kademelerinde bu konuları görmelerinin daha iyi olacağını ifade etmişlerdir.

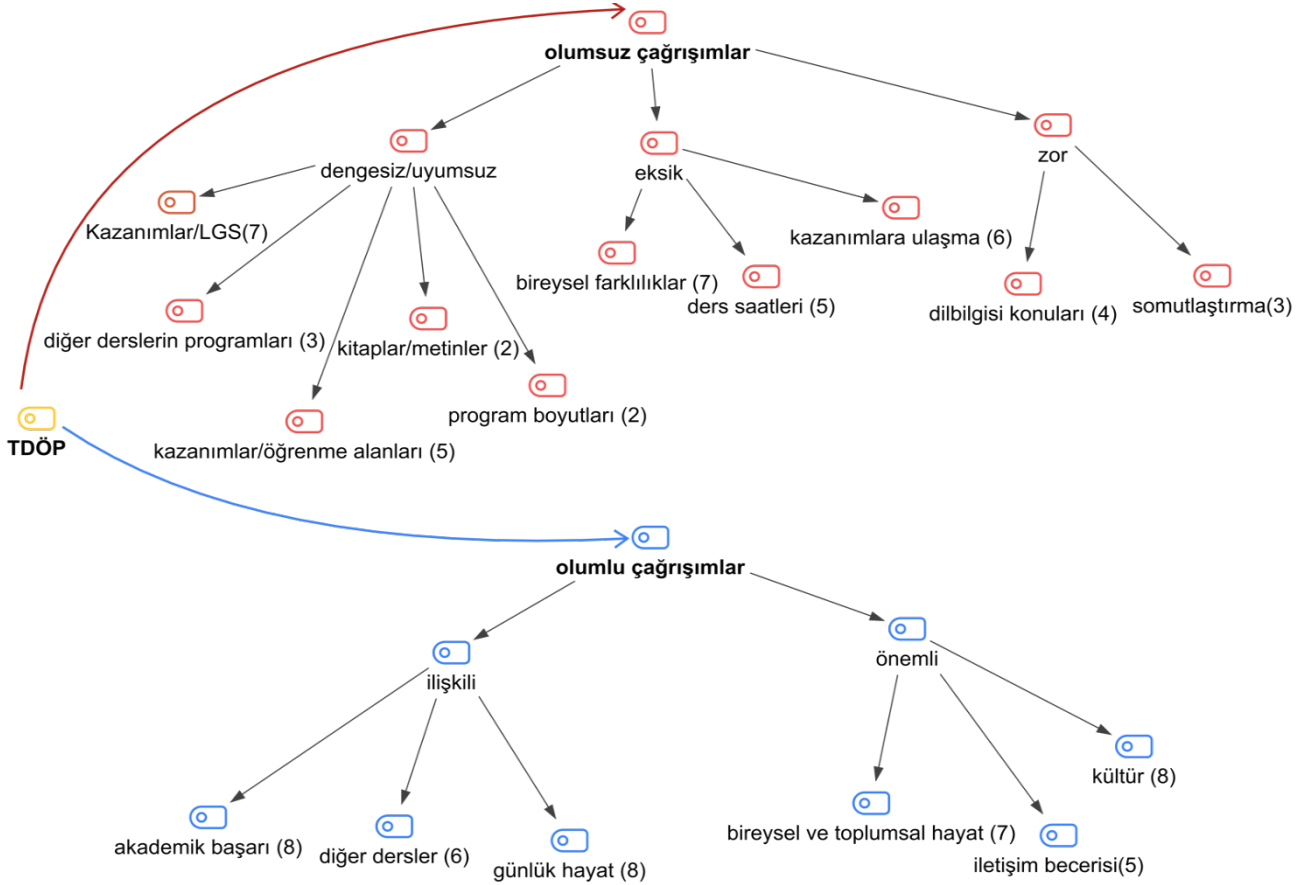
Son olarak öğrencilerin programa ilişkin olumsuz algılarının değerlendirme boyutunda akran değerlendirilmesi ve sözlü değerlendirme uygulamalarında olduğu görülmektedir. Bu değerlendirme uygulamalarında nesnelliğin kaybolduğu, yanlı karar verme gibi ihtimallerin ortaya çıktığı öğrenciler tarafından ifade edilmiştir.

Öğretmenlerin Türkçe Öğretim Programını Zihinlerinde Yapılandırma Biçimleri

Türkçe Öğretim Programının bir diğer paydaş grubu olan Türkçe öğretmenlerinin programı zihinlerinde nasıl yapılandıklarını anlamak için sekiz öğretmenle görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler neticesinde elde edilen bulgular Şekil 15'te gösterilmiştir.

Şekil 15

Öğretmenlerin Türkçe Öğretim Programını Zihinlerinde Yapılandırma Biçimi



Şekil incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin tıpkı öğrencilerde olduğu gibi öğretim programıyla ilgili olumlu ve olumsuz çağrışımlara sahip oldukları görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin tamamı Türkçe dersini ve öğretim programını önemli bulmaktadırlar. Toplumsal kültürün korunması ve geliştirilmesi, milli değerlerin aktarımı, iletişim becerilerinin geliştirilmesi gibi etkenler önemli bulma nedenleri arasındadır.

Türkçe dersi ana ders yani her şeyin başı. Evet adı üstünde yani her şeyin anası, her şeyin temeli olarak düşünüyorum ve benim de her zaman öğrencilik hayatım boyunca en sevdiğim dersti. O yüzden ben önemli olduğunu, çok keyifli

olduğunu düşünüyorum. Yani hayatı da doğrudan etkiliyor çünkü insanlar kendilerini iyi ifade edemediklerinde, iyi anlayamadıklarında çatışıyorlar yani bir çözüm yolu bulamıyorlar. Kendilerini ifade edemiyorlar. En başta onun için Türkçe lazım bize yani doğru düşünmeyi doğru ifade etmeyi doğru kelimelerle dile getirmeyi bildiğimiz zaman biz toplumda sıkıntı yaşamıyoruz. (Öğretmen-1)

Bireyin okuduğunu/dinlediğini anlaması, yorumlaması, ifade edebilmesi kendisini daha iyi tanımasını ve daha sosyal bir varlık haline gelebilmesini sağlayacağı için ne istediğini bilen ve uygar toplumlar oluşturabilmek açısından Türkçe dersi çok önemlidir. (Öğretmen-6)

Türkçe kendi ana dilimiz. Türkçe'nin diğer derslere göre apayrı bir yeri olmalı tabii ki hepimizin gözünde hepimizin nazarında. Ana dilini bilmeyen, ana dilini gerektiği gibi kullanamayan, ana dilinin önemini anlayamayan bir nesil bir insanlık çocuk düşünemiyorum gençlik düşünemiyorum ben. Öncelikle Türkçeyi anlamak lazım Türkçenin bizim için önemini anlamak lazım ve anlatabilmek lazım. (Öğretmen-7)

Öğretmenlerin tamamı Türkçe dersini önemli bulmakla birlikte bireysel ve toplumsal hayata doğrudan etki ettiğini ifade etmişlerdir.

Türkçe dersi öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerinin gelişimine yönelik bir eğitim alanıdır. Dolayısıyla bu derste anlama becerileri gelişmiş, kendilerini daha iyi ifade eden toplumdaki kopuk olmayan, toplumla iletişim içerisinde olan bireyler yetiştirmeyi hedefleriz. Dolayısıyla iyi bir konuşma, yazma, dinleme becerisine sahip bireyler etkili iletişim becerilerine sahip olarak toplum içerisinde kendilerini daha iyi ifade edebileceklerdir. (Öğretmen-3)

Türkçe dersi bireysel ve toplumsal hayatı gerçekten etkiliyor yani çocukların, bir insanın konuşmasında düşünmesinde anlatmasında anlamasında çok etkilidir. Bir yere gittiğimizde yani kendimizi ifade etme kabiliyetimiz kuvvetimiz Türkçe dersine bağlı, Türkçeye bağlı çok önemli görüyorum yani bizim beynimizin ve kanımızın içinde duygu ve düşüncelerimin tercümanı dildir. Dil çok önemli bir kavramdır. (Öğretmen-2)

Araştırmaya dahil olan katılımcı öğretmenleri önemli bir kısmı akran değerlendirmesini etkili bir değerlendirme yöntemi olarak görmüşlerdir. Derslerinde bu değerlendirme yöntemini kullandıklarını ve faydalı bulduklarını ifade etmişlerdir.

Akran değerlendirmesi etkili bir yöntem. Öğrencilere eleştirel bakış açısı kazandırabilir. Sınıfta öğretmen gözetiminde arkadaşını değerlendiren öğrenci, görüşlerine değer verildiğini düşünerek kendini değerli hissedebilir. Ben de zaman zaman derslerimde kullanıyorum. (Öğretmen-7)

Yani şimdi şöyle çocukların eleştirel bakması açısından olumlu olduğunu düşünüyorum çünkü değerlendiren öğrenciler eleştiri getiriyorlar yani bir şey izliyorlar görüyorlar ve bununla ilgili bir eleştiri sunuyorlar. Bu onları geliştiriyor aslında ve eleştirilerini bildikleri için daha güzel yazıyorlar. Yani olayın içerisinde kendileri varsa eğer değerlendirmede çocuklar bu sefer karşısındaki öğrenci ya da öğretmene çok daha güzel bir şekilde daha dikkatli dinliyorlar. (Öğretmen-5)

Öğretmenlerin bir kısmı ise öğrencilerin aktif olarak katılabildikleri derslerde işlenen konuların öğrenciler açısından daha ilgi çekici olduklarını ifade etmişlerdir.

Bütün sınıf düzeylerinde tiyatroya, şiir okumaya, hikayelere, masallara, efsanelere yönelik konulara çok fazla ilgi olduğunu düşünüyorum. Çocuklar metin seslendirmeyi de çok seviyorlar. Aktif katılımlı oldukları dersler çocuklara her zaman cazibeli geliyor. (Öğretmen-8)

Beşlerde kelimedede anlam sözcükte anlam bilgisini daha çok eğlenerek dinliyorlar. Ek ve kök konusunda çocuklar çok zorlanıyor çok sıkıntı yaşıyor. Beşler için söylüyorum bunu. Yedilerde fiilleri mesela daha çok seviyor, söz sanatlarını daha çok seviyor, anlatım bozukluklarında ise sıkıntı yaşıyorlar. Daha böyle soğuk duruyorlar mesela. Paragraf yenile Beşlerde çok şey yapmıyoruz ama Yediler mesela paragrafta çok zorlandıklarını, sözel mantık sorularında hocam süre çok az veriliyor çok ayrıntılı oluyor diyorlar. (Öğretmen-6)

Yine araştırmaya dahil olan öğretmenlerin tamamı Türkçe dersinin dolayısıyla öğretim programının öğrencinin akademik başarıyla doğrudan ilişkisi olduğunu ifade etmişlerdir.

Matematik öğretmeni meslektaşlarımız çoğu zaman öğrencilerin okuduğu problemi anlamadığı için sonuca ulaşamadıklarından şikayet ederler. Bu manada Türkçe dersi miğfer derstir. Türkçe dersinin kazanımları hem diğer bütün dersler için hem de saygın, mutlu, entelektüel, başarılı bir birey olabilmek için çok önemlidir. (Öğretmen-8)

Şu anki LGS sınavındaki matematik sorularına bakıyorum ben işlem yok orada. orada büyük bir hikaye var görselleştirme uzun uzun cümleler var çocuğun o cümleleri anlayabilmesi için Türkçe yeterliliğinin olması gerekiyor. (Öğretmen-5)

Diğer derslerle Türkçe dersi arasında %100 bir ilişki var çünkü okuduğunu anlamayan bir öğrenci ne matematiğine ne feni ne sosyali hiçbir şeyi yapamaz. Temel o zaman Türkçe, diğerleri onun üzerine inşa ediliyor. (Öğretmen-4).

Öğretmenler Türkçe dersini akademik başarıyla ilişkilendirirken içerik anlamında da benzer buldukları dersler olmuştur. Öğretmenler özellikle sosyal bilgiler, din kültürü ve ahlak bilgisi gibi derslerin içeriği ile Türkçe dersinin içeriğini benzer bulmuşlardır. Bunun yanında işlenme biçimi ve birbirini destekleme açısından bazı öğretmenler sayısal derslerle Türkçe dersini ilişkilendirmiştir.

Ben direk Türkçe derslerinde mesela sosyal bilgiler bununla çok örtüştürüyorum. Aslında Türkçenin tabii ki her dersle çok ilgisi var her bakımdan. Hani anlamayı bilmek dinlemeyi bilmek konuşmayı bilmek değil. Konuşmayı bilmek evet yorumlayabilir, yorumlamayı bilebilmek bunlar direk her derste çok fazla örtüşüyor ama şöyle bir kendi derslerimden konulardan filan yola çıkarsam eğer sosyal bilgiler dersleri mesela işte nedir bazen bir konunun ne bileyim tarihsel gelişiminden bahsediyoruz mesela onu sosyalle çok örtüştürüyorum. (Öğretmen-5)

İngilizce öğretmeni bir arkadaşına yıllar önce konuştuğumuzda onlar mesela fiilleri işlerken şey demişti: keşke hocam yarım saat sen girsen çocuklara bir anlatsan öyle ondan sonra İngilizcesine dönsem diye işbirliği içerisinde götürsek. Şahsen kendi görüşüm İngilizce ile Türkçe arasında bir benzerlik var. Çünkü çocuklar Türkçeyi doğru düzgün bilemediği zaman İngilizceyi de öğrenemiyor. İçeriğin ve kazanımların bence orantılı gitmesi gerekiyor tabii bu fen bilgisiyle matematik dersi için de geçerli aslında. (Öğretmen-6)

Türkçe dersinin matematik ile benzeşen tarafı var. Örneğin Grafik-tablo okuma ve yorumlama, dil bilgisinde kök+ek=gövde olması gibi. "Çabanı görmüyör değilim." cümlesindeki iki olumsuz unsurun, iki negatif tam sayının çarpımının pozitif bir tam sayı olduğu gibi olumlu bir anlam doğurması da gibi örnekler de matematik dersiyle benzerliği göstermektedir. Bunun yanında şiirler, tiyatro

eserleri müzik ve resim gibi güzel sanatlara yönelik kazanımlarla benzerlik göstermektedir. Sosyal Bilgiler dersindeki toplumsal kurallara, nezakete, saygıya, hak ve sorumluluklara yönelik kazanımlar Türkçe dersinde de yer alır. Mitolojik konular, köklerimiz ve geleceğimize yönelik konular, tarihi öneme sahip yahut sanat, bilim konularında öne çıkmış Türk büyükleri ile ilgili kazanımlar yine Sosyal Bilgiler dersi ve İnkılap Tarihi dersi kazanımlarıyla benzerlik taşımaktadır. (Öğretmen-8)

Öğretmenler Türkçe dersini diğer derslerle ve akademik başarı ile ilişkilendirmelerinin yanında günlük hayatla da ilişkilendirmişlerdir. Öğrencilerin derste öğrendikleri bilgileri günlük hayatta nasıl ve ne kadar kullandıklarını gözlemlerine dayanarak yapılan görüşmelerde ifade etmişlerdir.

İşte mesela deyimler, atasözleri günlük hayatta çocuklar bunları duyuyorlar ve bazen duyduğu şeyleri bilmiyorlar. Türkçe dersinde bunu öğreniyorlar aa böyleymiş diyorlar. Evet en basitinden istiklal marşı çocuklar her pazartesi ve cuma günü istiklal marşını söylüyorlar ya tek bir kelimesinin ne anlam ifade ettiğini o cümlelerin, dizelerin ne söylediğini hiçbir şekilde bilmiyorlar ve biz bunu Türkçe dersini de veriyoruz mesela. (Öğretmen-3)

Mevcut temalar zaten öğrencilerin aşına olduğu ve günlük hayatının içerisinde yer alan temalar. Örneğin 'Doğa ve Evren'. Bu temada yer alan metinler işlenirken yakından uzağa ilkesi doğrultusunda öğrencilerin etraflarında olup biten doğa olayları ile ilgili konuşuyoruz. (Öğretmen-7)

Öğretmenlerin programla ilgili zihindeki yapılara ait olumlu temalar bu şekilde olup öğrencilerde olduğu gibi programa ilişkin olumsuz algıları da mevcuttur. Örneğin öğretmenler öğrencilerin kazanımlara istenilen oranda ulaşamadıklarını ve bunun altında da çok sayıda sosyal, kültürel, bireysel nedenlerin olduğunu ifade etmişlerdir.

Her beceriye yeteri kadar ağırlık veremeyişimiz bu konuda daha etkili. Özellikle sınava hazırlanan son sınıf öğrencileri için genelde dilsel becerileri ihmal edilmekte. (Öğretmen-7).

Biz bu arada okulda ne kadar işte müfredatımızı gereği bir şeyleri anlatmaya öğretmeye çalışsak da bir çaba sarf etsek de bu çocukların tek muhatapları biz değiliz ya da tek ortamları burası değil ne yazık ki. Şu an onları olumsuz yönde

etkiyen bir sürü bir şey var çevrede. O yüzden bir yerde burası yetersiz kalıyor. Onların biraz daha alıcıları farklı yönde çalışıyor, almak istediklerini alıyorlar belki biz burada 6 saat içerikleri anlatmaya çalışıyoruz yetersiz kalıyor ama izlediği bir dizideki geçen bir replik mi deniliyor ona ya da bir diyalog mu o daha fazla hafızasında yer ediyor. (Öğretmen-1)

Bence bu ortaya koyduğumuz kazanımlarla bizim içinde bulunduğumuz şartların örtüşmemesi bunun içine çok şey girebilir... Ortadaki şu anki kazanımlarımızla içinde bulunduğumuz şartların örtüşmemesi, uyuşmaması. Bunun içine pek çok şartı koyabilirim: fiziksel koşullardan tutun da öğrenci sayısına kadar. 37 kişilik bir sınıfta ben bu kazanımları kaç kişide ne kadar uygulayabilirim ya da ulaşabilirim ki. Bunun zorluğunu yaşıyoruz zaten mevcut 15 kişi düşünüyorum şu an karşımda herhalde harikalar yaratılırdı ama öyle değil. (Öğretmen-6)

Yani bu sadece Türkçe programından kaynaklı bir şey olduğunu düşünmüyorum. Yani dersin işlenişi ile alakalı ya da öğretmenden kaynaklı olduğunu düşünmüyorum. Çok daha geniş bir kavram bence mesela Türkçe dersinde bir öğrenci başarılıysa o eğitilmiş dili güzel konuşan bir anne babanın çocuğu oluyor, o evde kitap okunuyor. O öğrenci için anne, baba güzel kitaplar seçiyor. Bir bakıyorum elinde çeşit çeşit çok güzel seçilmiş kitaplar var. Çocuğa bunları nereden buldun diye sorduğumda kimse işte annem seçti yani yönlendiren yönlendiricinin de eğitilmiş ve dili iyi kullanan biri olduğunu anlıyoruz (Öğretmen-5)

Öğretmenlerin programa ilişkin bir başka olumsuz algılarından ise bireysel farklılıkları dikkate alma konusunda olduğu görülmektedir. Özellikle kalabalık okullarda çalışan öğretmenlerin bu hususu sınıf mevcutlarıyla ilişkilendirdikleri görülmektedir.

Bahsi geçen konuyla benzer minvalde katılımcı öğretmen grubu ders saatlerinin yetersiz kaldığı konusuna da değinmiştir. Bu olumsuz algının öğrenci katılımcı grubunda da var olduğu hususuna daha önce değinilmişti.

6 saatte girsem ben o saati o sınıf için yetersiz görüyorum. Olmaz ama hani şu an kendi adıma konuşuyorum Türkçe dersi öyle bir ders ki konuşmaya anlamaya dinlemeye dayalı. Hani o kadar çok şey var ki içinde ne kadar saat olsa içi dolar. Bazen bir cümleyle bazen bir cümleden yola çıkarak 40 dakikayı

verdiğimi hatırlıyorum ben. O an öyle gerekmiştir çünkü. O yüzden 6 ders saatidir belki daha fazla olsa yine bana göre yetmeyecek. Önerdiği etkinlikleri beğeniyorum, uygulamaya çalışıyorum ama bunları yapabilecek yeterli zaman bulamıyorum çocukları ortamda zaman bulamıyorum. (Öğretmen-3)

Öğretmenlerin hemen hepsinin hemfikir oldukları bir başka olumsuz algı ise programda yer alan kazanımların liselere giriş sınavında çıkan sorular uyumsuz olduğu konusudur.

Mesela dil bilgisinden çok fazla şey yüklüyoruz onu anlatmak zorundayız her türlü kuralıyla ve inceliğiyle ama çıkmıyor bu defa çocuk sorguluyor o kadar çalıştım ya da o kadar bunun üstünde durduk bir soru bile mi çıkmaz? şimdi hep çocuklara dediğim şu riske atamayız, bir soru sizi 1.000 kişinin önüne geçirebilir. Yani çok da örtüşmüyor bence. (Öğretmen-2)

Katılımcı öğretmen grubu Türkçe Öğretim Programına ilişkin içerikte yer alan metinleri güncel hayattan kopuk, sanatsal değeri az olan ya da hiç olmayan, bölgenin şartlarını dikkate almayan metinler olarak değerlendirmişlerdir.

Ders kitabındaki metinler üzerine kafa yoramıyoruz biz. O yüzden ders çok sıkı sıradan ve renksiz geçiyor. Seviyelerin çok altında kalıyor. Mesela yedinci sınıftaki etkinlik bence ilkökul ikinci üçüncü sınıf seviyesinde etkinlikler. O kadar basit yani. O yüzden mesela Türkçe kitabından ben ders işlersem eğer, çocuk benim dersimi hiç önemsemiyor. Çünkü çok basit bir ders olarak görüyor gereksiz bir ders olarak görüyor. O yüzden ben Türkçe dersinin kitabından ziyade başka kaynaklarla götürüyorum ki çocuk daha çok ciddiye alsın. (Öğretmen-2)

Araştırmaya katılan bazı öğretmenler olumsuz bir algı olarak Türkçe Dersi Öğretim Programının başka derslerin öğretim programıyla çakıştığını ifade etmişlerdir.

İngilizce dersiyle dersimiz benzerlik gösteriyor zaten ve bundan ötürü çok büyük bir sıkıntı yaşıyoruz hocam. Şöyle ki bizler beşinci sınıftan altıncı sınıfta kipleri vermemiş iken sıfatları çocuklar daha işlememiş iken İngilizce dersinde öğrenciler başlıyorlar. Geniş zaman, geçmiş zaman işte öğrenciler orada bocalamaya başlıyor. Türkçede buna hakim olmayan çocuk İngilizcede bunu öğrenmeye başlıyor. Evet yani sıkıntısını çok defa İngilizce öğretmenlerinden daha hocam bilmiyorlar mı diyor. Bilmiyorlar diyorum yani çekim olarak

bilmiyorlar. Beşte İngilizce dersini de görüyorlar biz bunu yedide öğretiyoruz hocam ama bu kadar arada fark var uçurum var. (Öğretmen-4)

Öğretmenler bahsi geçen hususlara ilave olarak programın kazanımlar, içerik, öğretme-öğrenme süreçleri ve değerlendirme öğeleri arasında bazı uyumsuz noktalar olduğunu ifade etmişlerdir.

Evet bir bütünlük var ancak bu boyutlar programda önceki öğretim programına (2009) göre net bir şekilde tanımlanmamış. Örneğin değerlendirme boyutu ile ilgili olarak değerlendirmenin nasıl yapılacağı değerlendirme araçlarının neler olduğu 2009 programında açıklanmışken son programda bunlara yer verilmemiş. (Öğretmen-3)

Öğretmenlerin programa ilişkin bir başka olumsuz algısı bazı konuların öğrencilere yeterince ilgi çekici gelmediği, soyut kaldığı yönündedir.

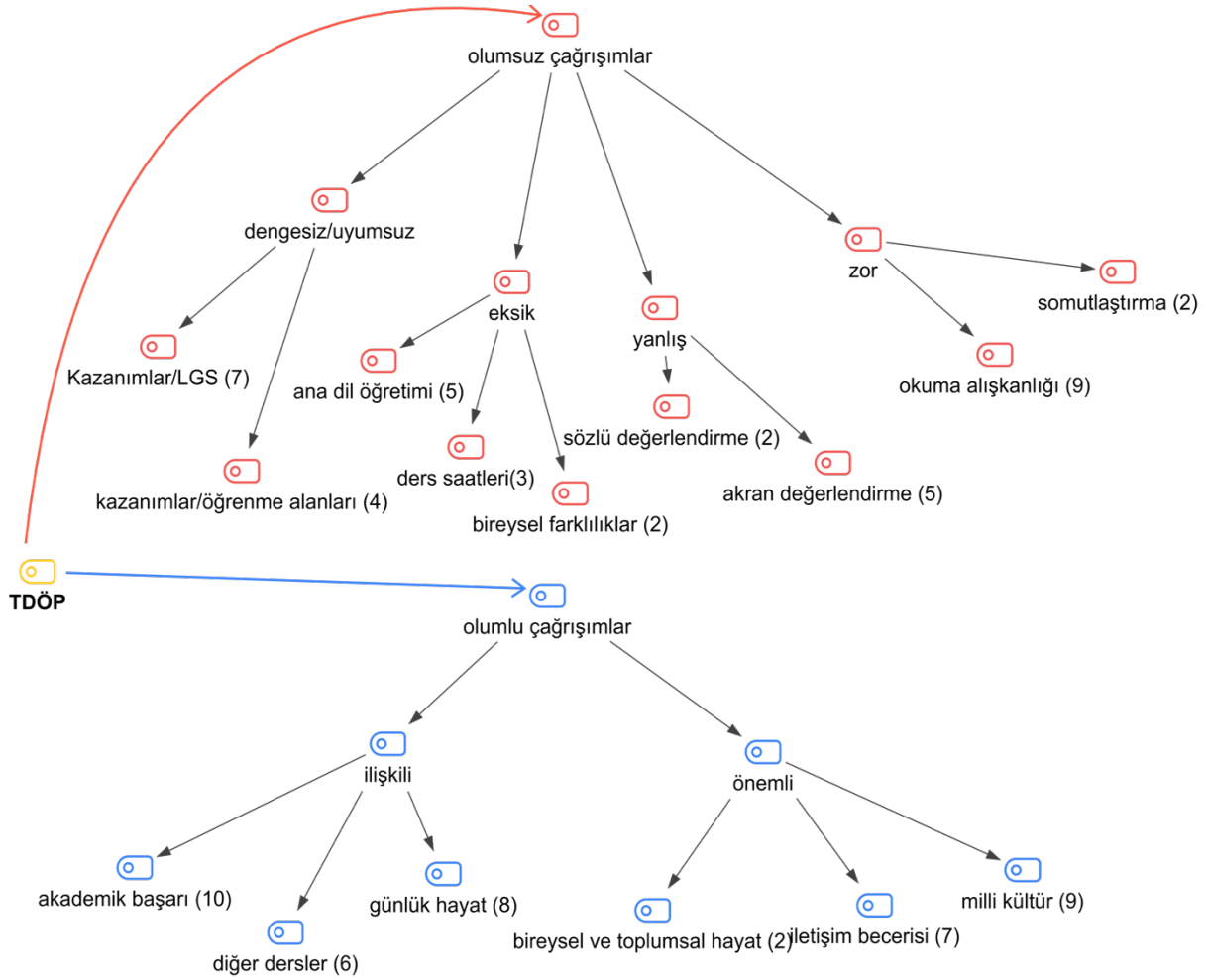
Yani dil bilgisi çok ilgilerini çekmiyor biraz. Şöyle diyeyim dil bilgisinden başlayarak ifade etmek istedim. Hani dil bilgisi nedir o dilin özellikleridir, değil mi? Tabii geçmişinden günümüze kadar geçirdiği değişimler kurallar şunlar bunlar. Bunlar elbette ki geçerli ama çocuk bazen şunu sorguluyor bu bilgi benim ne işime yarayacak? Şimdi sekizinci sınıflarda da bunu gözlemliyorum bazen çok iyi çalışabilen ve düşünebilen çocuklar şunu sorguluyor evet sınavda belki bir tane çıkacak ama ondan sonra hiç işime yaramayacak bu. Bunu sorguluyor. (Öğretmen-8)

Velilerin Türkçe Öğretim Programını Zihinlerinde Yapılandırma Biçimleri

Öğretmen ve öğrencilerin Türkçe Öğretim Programını zihinlerinde yapılandırma biçimlerinden ardından bu başlık altında velilerin programı yapılandırma biçimlerine yer verilecektir. Toplam sekiz veliyle yapılan yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler neticesinde elde edilen bulgulara Şekil 16'da yer verilmiştir.

Şekil 16

Velilerin Türkçe Öğretim Programını Zihinlerinde Yapılandırma Biçimi



Katılımcı veli grubunun önemli bir kısmı Türkçe dersini milli manevi değerlerin korunması, kültürel mirasa sahip çıkılabilmesi için önemli görüşmüşlerdir.

Evet hani Türkçe çok önemlidir. Yani Türkçenin de sadece bir dil olarak değil; bir şeref namus konusu olduğunu düşünüyorum açıkçası. Çünkü birçok devlet kendi diline çok sahip çıkıyor evet yozlaşmasına da karşı çıkıyor ama işte biz popüler kültürün de getirmiş olduğu etkilerle bunu yapamıyoruz. Bu sadece Türkçeyle alakalı değil diğer bilim dallarında sinema olsun, müzik olsun, diğer dersler olsun içine giren yabancı kelimeler bizim de halk arasında artık kullanmaya başladığımız ve bize ait olmayan kelimelerin çok hızlı bir şekilde yayıldığını şahit oluyoruz. (Veli-9)

Ya Türkçe dersi şöyle söyleyeyim kendi kültürel yapımızın temel taşlarından bir tanesi olduğunu düşünüyorum. İletişim kurmak adına kendi geçmişimizde

baktığınız zaman kendi dilimizin önemli olduğunu düşünüyorum. Yani böyle küçüklükten beri, çocukluktan beri evladımıza çoluğumuza çocuğumuza güzel bir şekilde aşlamak gerektiğini düşünüyorum. (Veli-4)

Şimdi hocam dilimiz kültürümüz açısından önemli dil de kültürün aktarılmasında önemli bir role sahip. O yüzden Türkçe dersini ben önemli buluyorum ayrıca iletişim yeteneğini geliştirdiğine inanıyorum. (Veli-6)

“Türkçe dersi bir öğrencinin alması gereken en önemli ders olduğunu düşünüyorum çünkü hem genel kültürün, pozitif bilimin temelini oluşturan ve iletişim becerisini geliştiren en önemli dersimiz. Bu anlamda Ben Türkçeyi bayrağa benzetebilirim. Bayrak diyebilirim. Çünkü dil temelde hani işte yüzlerce, binlerce yıllık kökeni olan, geçmişte geleceğin arasında köprü kurabileceğimiz elimizdeki en önemli ve aslında tek aracımız. Dil olmadan olmaz yani. Tabii bayrağı aynı şekilde yani devlet olabilmenin, ortak bir kullanabilmenin den dolayı bayrağı da benzetiyorum açıkçası.” (Veli-10)

Benzer minvalde katılımcı velilerden bazıları Türkçe dersinin ve dolayısıyla öğretim programının bireysel ve toplumsal hayatı derinden etkilediğini ifade etmişlerdir.

Bireysel ve toplumsal hayatı Türkçe dersinin bana göre en büyük katkısı iletişim yönüyle oluyor. Çünkü toplumsal hayatta ve bireysel olarak bireyin yani toplumla iletişim kurabilmesi için iletişim önemli. Türkçe dersi de iletişime katkı sağlıyor. (Veli-2)

Şimdi biz dili ele aldığımızda aynı müzik kültüründe olduğu gibi etnik kökenli yapısı var. Yani bölgesel yapısı var. Ana anlamda dili ortak kullanabildiğimiz zaman iletişim becerisi geliyor. Bu da insanlar arasındaki bağı güçlendirebiliyor. En iyi iletişim yani en iyi anlaşılan insanlar iletişimi kuvvetli olan insanlardır. Yani iletişimin de temelinde dil olduğu için ondan sonra lisanı dil geliyor vücut dili geliyor ama temelinde dil geliyor. İletişim dili geliyor iletişim dili o yüzden çok önemli yani kültürel anlamda, insanların buluşması anlamında. (Veli-9)

Veliler Türkçe Dersi Öğretim Programının diğer derslerin öğretim programı ve içerikleri ile ilişkili olduklarını ifade etmişlerdir.

Şimdi ortak noktalar var bu mesela gözlemlediğim kadarıyla kendi çocuğumdan Türkçe dersinde öznel ve nesnel kavramını öğretiyorsunuz aynı şeyler sosyal dersinde de olgu ve görüş olarak var. Bu noktayla benzerlikler taşıyor. Yine

kültürün aktarılmasına yönelik Türkçede verilen metinlerle sosyal bilgiler dersinde verilen metinlerin benzer olduğunu düşünüyorum. (Veli-4)

Vallahi sadece okuduğunu anlama konusunda veya nasıl diyeyim sözel muhakeme görsel mantık dersleri var ya onu güzel yaparsa mesela atıyorum inkılap tarihinde de o tarz sorular veya din kültüründe var. Eğer o dersi güzel dinleyip grafik yorumlamayı yaparsa bu matematikte de geçerli, inkılapta da geçerli. Diğerleri içinde İngilizce için de o yüzden önemli diye düşünüyorum ben (Öğretmen-6).

Veliler Türkçe dersi programının günlük hayat ile ilişkili olduğunu ve zaman zaman kendi öğrencelerinin derste edindikleri becerileri günlük hayatta kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Atasözleri ve deyimler konusunda. Mesela orada işleyen demir pas tutmaz ya da damlaya damlaya göl olur diyor ya mesela tasarrufun ne manaya geldiğini öğreniyor günlük hayatta da onu kullanıyor. (Veli-5)

Kızım da şey görüyorum hani kendine özgüveninin oluşması ve kendini ifade etme şekli inanılmaz derecede gelişti yani bu yönden bir bağ olduğunu düşünüyorum. ifade edebiliyor ben de bir bireyim diyebiliyor. (Veli-1)

Öğrenci ve öğretmen grubunda olduğu gibi veli grubunda da katılımcılar Türkçe dersinin genel akademik başarı ile doğrudan ilişkili olduğunu ifade etmişlerdir. Bunun yanında dersi diğer dersleri kolaylaştırıcı bir işlevi olduğunu da söylemişlerdir.

Türkçe dersinde konuyu anlamayan bir çocuk bir cümlede geçen bir konuyu anlamayan bu çocuk hiçbir soruyu yapamaz diye düşünüyorum. Yani mesela matematikte de sosyalde de tamam konular farklı ama cümlede ya da o paragrafta o soruda anlatılmak istenen şeyi anlamazsa çocuk bence başarısız olur. Yani anlam yönünde temel Türkçedir onun üzerine diğer dersler bina olur. (Veli-7)

Şöyle deyim yani Türkçeyi başaramayan bir çocuk diğer derslerde de matematik olsun diğer dersler olsun hiçbir şekilde başarılı olabileceğini düşünmüyorum. Kitap okumanın çok önemine inanıyorum ben. İlk çocuğumdan da biliyorum inanılmaz kitap okuyordu. Kitap okuyan insanın matematiksel zihninin de geliştiğini düşünüyorum. (Veli-4)

Veli grubunun programa ilişkin olumlu algı ve çağrışımları bu şekilde iken olumsuz algıları aşağıdaki gibidir. Buna göre veliler büyük oranda öğrencilerinin ana dil becerilerinin yeterinde gelişmediğini ifade etmişlerdir.

Çocuğumun ana dili daha iyi olabilir o da dediğim gibi sınav merkezli eğitimden olmuyor. Çocuğun kendini ifade edebildiği yazı yazabildiği sadece mesela kitaptaki metinleri yazması değil de kendisinin bir şeyler üretebildiği hikaye yazabildiği ya da en azından bir başlangıç yapabildiği bir eğitim programı olsa daha verimli olur diye düşünüyorum. (Veli-3)

Açıkçası şöyle Türkçe dersinde okuldaki Türkçe öğretmenleriyle de görüştüğümüzde Türkçe dersi müfredatının ben yetersiz olduğunu düşünüyorum. Özellikle okuma becerileri ve çağımıza ayak uydurması adına bir de duygu gelişimi açısından eksik kaldığını düşünüyorum. Daha mekanik Türkçe dersleri yapıldığını düşünüyorum. (Veli-6)

Veli katılımcı grubu öğrencilerinden ve öğretmenlerden edindikleri izlenimlere Türkçe dersinin haftalık saatinin az geldiğini ve arttırılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Katılımcı veli grubunun önemli bir kısmı öğrencilerinin bireysel farklılıklarının Türkçe dersi esnasında dikkate alınmadığını ve bunun en önemli nedenin sınıf mevcutları olduğunu ifade etmiştir. Özellikle ikili eğitim yapan ve genel mevcudu kalabalık olan okullarda bulunan velilerin bunu ifade ettikleri görülmüştür.

Sınıflar zaten en az 30-35 kişi oluyor. Dolayısıyla her çocuğun kişilik ve karakter yapısı farklı olduğu için her çocuğa anlayabileceği düzeyde ya da algılayabileceği düzeyde ders anlatmak çok zor yani öğretmen burada zorlanacaktır. (Veli-5)

Velilerin zihninde programa ilişkin olumsuz bir şekilde yapılandırdıkları diğer husus program kazanımları ve liselere giriş sınavı arasındaki olduğunu ifade ettikleri uyumsuzluktur. Bu konuda birçok veli derste verilen kazanımlar ile çıkan soruların uyuşmadığını ifade etmiştir. Veli paydaş grubunun uyumsuz ve dengesiz olduklarını düşündükleri bir başka konu da kazanımların kademelere göre dağılımı ve öğrenci açısından uygunluğudur.

Şöyle yedide geçen yıl çok ağır buldum hocam. Yani yedinci sınıflar çok ağırdı bence. Bu yıl da sadece 2 ana konu ön plana çıkmış bence. Cümlelerin öğeleri ve anlatım bozukluğu. Yani 7 ile 8'i kıyasladığımda ben biraz dağılım oransız gibi geldi bana açıkçası. 7'de daha zor konular kümelenmiş 8'de ağır konular. 5'lerde ses bilgisi çok ağır veriliyor mesela sanki biraz daha yalınlaştırmak iyi olabilir. (Veli-1)

Veli katılımcı grubu öğrencilerin dil bilgisi, atasözü ve deyimler gibi belli başlı konuları somutlaştırmakta zorluk yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Dil bilgisinde değil ama daha çok atasözü ve deyimlerde bu tarz sıkıntılarla karşılaşıyoruz. Evet baba diyor eskiden kullanılan Türkçeyle benim ne işim var şimdi kullanılmıyor ki çok gereksiz değil mi çok saçma değil mi? (Veli-2)

Velilerin Türkçe dersine ve programına ilişkin taşıdıkları bir başka olumsuz algı ise öğrencilerde okuma becerisi ve alışkanlığı kazandırmanın zorluğudur.

Okuma... neden okumayı sevmiyor çocuklar hocam? Uzun bir soru olduğu zaman veya bir kitap olduğu zaman çok sevmiyorlar. Televizyon, internet daha cazip geliyor. Diyor ki ben okuyacağıma diyor açarım 5 dakikada izlerim, dinlerim falan dinlerim diyor. Hâlbuki okusa hem imla kurallarını öğrenecek hem yeni bir kelime dağarcığına bir şeyler daha ekleyecekti. (Veli-5)

Velilerin akran değerlendirmesinde objektifliğin kaybolabileceği ve öğrencilerin kişisel duygularıyla hareket edebileceği yönünde birtakım çekinceleri bulunmaktadır.

Akran öğrenmesi evet belki kabul edilebilir ama akran değerlendirmesinde çocuklar nerelere, nasıl hangi kriterlere uygun olarak değerlendireceklerini ve hepsinin aynı objektiflikle bakabileceğini düşünmüyorum açıkçası. Çünkü hani yakın arkadaşı var sevdiği sevmediği var burada objektif olabilir mi olamaz mı bilmiyorum. (Veli-10)

Türkçe Öğretim Programıyla ilgili veli katılımcı grubunun sahip olduğu bir başka olumsuz çağrışım ölçme değerlendirme yöntemleri üzerinedir. Veliler çoktan seçmeli sınavların dersin yapısına uygun olmadığını ifade etmişlerdir.

Ben hocam çoktan seçmeli sınavların Türkçe dersinde etkili olacağına inanmıyorum. Yani yapılabilir bilimsel olarak hani sonuçta test edilmiş bir ölçme

yöntemi kalabalık gruplar için özellikle. Ama sınırlı bir şekilde oradan soru sorulabilir ben bakanlığın bu yaptığı uygulamanın (ortak sınavları kastediyor) Türkçe dersi için faydalı olacağını düşünüyorum. (Veli-2)

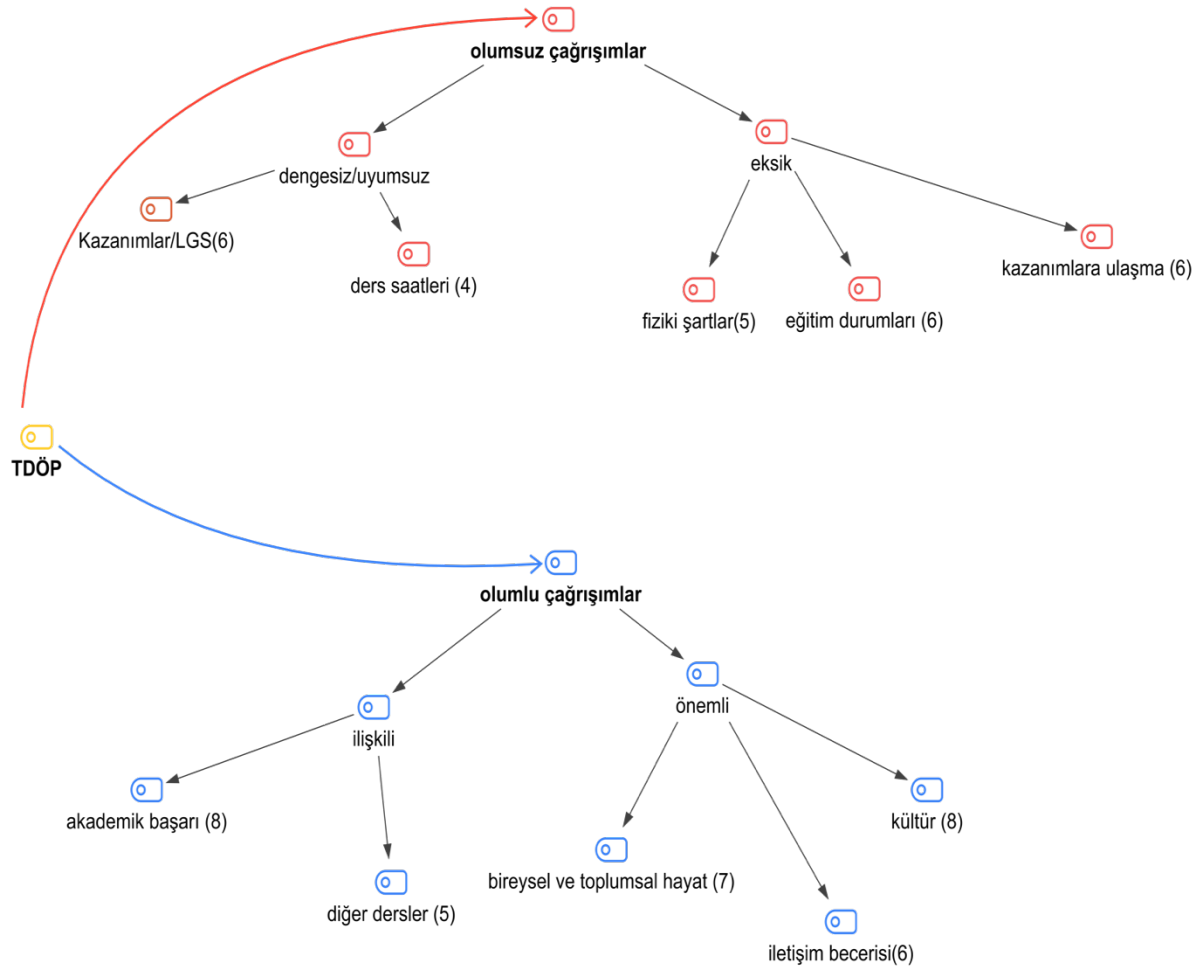
Türkçenin kesinlikle test ya da başka şekilde yapılmaması gerektiğini yıllardır düşünürüm yeni değil yazılı çünkü yazı becerisinin de yazı olayından noktalama işaretlerinin de yazma sınavları ile ölçülebileceğini düşünüyorum. (Veli-4)

Okul Yöneticilerinin Türkçe Öğretim Programını Zihinlerinde Yapılandırma Biçimleri

Türkçe Öğretim Programı paydaş gruplarından öğrenciler, öğretmenler ve velilerden sonra son olarak okul yöneticilerinin programı yapılandırma biçimlerine değinilecektir. Toplamda beş okul yöneticisiyle yapılan görüşmelerden elde edilen verilere göre oluşturulan kategori ve alt kategoriler Şekil 17’de sunulmuştur.

Şekil 17

Okul yöneticilerini Türkçe Öğretim Programını Zihinlerinde Yapılandırma Biçimi



Araştırmaya dahil olan okul yöneticilerinin büyük çoğunluğu diğer paydaş gruplarında olduğu gibi Türkçe dersini önemli bulmuşlardır. Kültürel değerlerin korunması ve aktarımı, öğrencilerin günlük hayatta kullanabilecekleri bilgi ve becerileri edinmeleri, dersin bireysel ve toplumsal hayatı doğrudan etkiliyor olması yöneticiler tarafından önemli görülme nedenleri arasında ön plana çıkmaktadır.

Ana dil dersi olmasının yanına temel beceri alanları olan konuşma, dinleme, okuma, yazma gibi bir insanda bulunması ve geliştirilmesi çok önemli olan becerilerinin öğrencilere aktarılması konusunda çok önemli bir ders. İçinde çeşitli duygulara dokunabilecek her çocuğa hitap edebilecek içerik ve kazanımların yer aldığı özel bir branş olarak değerlendiriyorum. (Yönetici-1)

Türkçe dersi bizim için önemli. Öğrencinin öncelikle kendi dilini tanıması açısından önemli. Bir başka unsur ise dili doğru kullanma ve güzel konuşma güzel anlamında (Yönetici-2)

Okul yöneticileri diğer paydaş gruplarında olduğu gibi Türkçe Dersi Öğretim Programının diğer derslerin programları ile ortak noktalar taşıdığını ve kolaylaştırıcı bir işlevi olduğunu ifade etmişlerdir.

Sosyal bilgiler dersi ile benzerlikler taşıyan konu başlıkları ve kazanımlar mevcut. Doğa ile ilgili temalarda Fen Bilimleri dersi ile de benzerlikler mevcut. Aslında birçok konu başlık ve kazanımlar birçok dersin alt kazanımları ile benzerlik taşımaktadır. (Yönetici-5)

Yine okul yöneticileri diğer paydaş gruplarında olduğu gibi Türkçe dersinin genel akademik başarıyla kuvvetli bir ilişkisi olduğunu ifade etmişlerdir.

Yani örnek veriyorum eğer Türkçeniz iyi değilse sosyal bilgilerde ya da inkılaptan soruları çözerken ya da matematik sorusu çözerken fark etmez soruları anlayamazsınız. Okuma, anlama gerekiyor eğer bunlarla ilgili öğrenci sıkıntı yaşıyorsa okuma alışkanlığı yoksa, yanlış okuyorsa ondan dolayı da tabi ki sınavla ilgili kısımda problem yaşayacaktır. (Yönetici-3)

Okul yöneticilerinin öğretim programına ilişkin genel anlamda olumlu algıları bu şekilde iken olumsuz algıları da aşağıda listelenmiştir. Buna göre yöneticiler yine diğer paydaş gruplarına benzer biçimde liselere giriş sınavının içeriği ile ders kazanımlarının

uyuşmadığını ifade etmişlerdir. Bahsi geçen konuyla ilişki olarak yöneticiler program kazanımlarının daha yüksek nitelikte olabileceklerini ifade etmişlerdir.

Kazanımlar öğrenci düzeyine uygun. Ancak daha fazla hayata dönük içerikler ile beslenmesi gerekmektedir. Dil Bilgisi ile ilgili kazanımları daha çok sadeleştirmeyi bazı dil bilgisi kazanım ve konuların programdan çıkartılarak yerine daha fazla beceri geliştirmeye yönelik kazanımlar koyardım. (Yönetici-1)

Türkçe dersi kazanımlara uygun mu çok da değil. Yani sadece Türkçe dersi değil bütün derslerle ilgili kazanımlarla alakalı yani bence çok fazla kazanım oluşturmaktansa, fazladan oluşturmaktansa nasıl söyleyeyim daha basitleştirilmiş ama daha etkili evet bir öğretim programı olabilir. Yönetici-2)

Okuma becerisi yeterince yer almakta ancak özellikle konuşma etkili dinleme becerilerinin neredeyse pek uygulanmadığını gözlemliyorum. (Yönetici-3)

Okul yöneticileri, Türkçe dersinin haftalık ders saatini değerlendirirken net bir fikir beyan etmemekle birlikte ders saatlerinin sayısından ziyade niteliğine odaklanılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Okul yöneticilerinin programa ilişkin yetersiz buldukları bir başka konu da öğretme-öğrenme süreçleridir. Öğrencilerin derse katılma isteklerini canlı tutacak şekilde programın yapılandırılmadığını iddia etmektedirler.

Okullarda uygulanan işleniş sürecini, öğrencileri tam istenildiği seviyede motive edecek şekilde planlanmadığı için olumsuz değerlendiriyorum. Daha çok konuşma, dinleme ve yazmaya yönelik ders saatlerinin bu kazanımlara uygun şekilde planlanması gerektiğini düşünüyorum. (Yönetici-5)

Alışlagelen öğretim tekniklerine sıkça maruz kalmaları, ilkokuldan başlayan çoktan seçmeli test soruları ile sınavdan sınava koşup sadece bu sınavlardaki sonuçlarına göre değerlendirildikleri için istenilen dil becerilerini elde edecekleri ortam, faaliyetler maalesef yeterince önlerine sunulmamaktadır. (Yönetici-4)

Okul yöneticilerinin Türkçe Öğretim Programıyla ilgili zihinlerinde olumsuz biçimde yapılandırdıkları bir başka husus ise okulların fiziki şartlarıdır.

Şöyle söyleyeceğim fiziki şartları desteklemeye çalışan şeyler yaptık yapmadık değil yani hem bu okulda hem öbür okulda yani yaptık. Bunu yapmaya çalışıyoruz hani öğrenci hatta öğretmenler işte yedinci sınıf altıncı sınıf beşinci sınıf veya sekizinci sınıfla ilgili sekizden biraz da sınav kaygısı olduğu için belki olmuyor. Ama ne yaptık 5-6. sınıflarda bunların ön plana aldığımız çalışmalar

oldu. işte kitap okuma yarışmaları olsun, sınavlar yapılması olsun öngördük ama bunlar yeterli mi diye soracak olursan hayır (Yönetici-1)

Birinci Alt Probleme İlişki Tartışma

Araştırmanın birinci alt problemi olan “Ortaokul Türkçe Öğretim Programı, program paydaşlarının zihninde nasıl yapılanmaktadır ve paydaşların programa ilişkin deneyimleri nelerdir?” sorusuna ilişkin bulgular incelendiğinde paydaş gruplarının programı zihinlerinde yapılandırma biçimlerinin ve programa ilişkin algılarının oldukça benzer olduğu görülmektedir. Örnek olarak bütün paydaş gruplarının Türkçe Öğretim Programını ve dersini önemli buldukları görülmüştür. Önemli bulma nedenlerinin de oldukça benzer olduğu araştırmada elde edilen bulgulardan görülmektedir. Paydaşların Türkçe dersini önemli bulma nedenleri arasında milli kültür ve değerlerin korunması, iletişim ve kendini ifade etme becerilerin geliştirilmesi gibi hususların ortak olduğu görülmektedir. Bahsi geçen hususlar Türkçe Öğretim Programının (2019) içeriğinde yer alan “millî ve manevi değerleri benimseyen, haklarını kullanan ve sorumluluklarını yerine getiren, dil bilincine sahip olan, dilini severek kullanan, sosyal değerlere önem veren” öğrenci yetiştirme hedefi ile uyduğu görülmektedir. Öğrenci paydaş grubunun Türkçe dersini önemli bulması birtakım sosyo-kültürel öğelerden kaynaklanıyor olabilir. İlgili paydaş grubunun içinde bulunduğu yaş aralığının özellikleri göz önünde bulundurulduğunda, kendi değer yargılarını ve kişiliklerini tam manasıyla oluşturabilmek için erken bir yaş aralığı olduğu ifade edilebilir (Senemoğlu, 2011). Bu anlamda öğrenci paydaş grubunun diğer paydaş gruplarından etkilenecek Türkçe dersi ve Türkçe Öğretim Programına önem atfettikleri sonucuna ulaşılabilir.

Araştırma bulgularına göre paydaş gruplarından veliler, öğretmenler ve öğrencilerin üzerinde mutabık kaldıkları bir husus programın bütün boyutlarında bireysel farklılıkların göz ardı edildiği konusudur. Bu durumun temel nedeni olarak sınıf mevcutlarının görülmesi yine paydaş gruplarının ortak düşüncesini yansıtmaktadır. Araştırmada elde edilen bu bulgu Gürlek (2021) tarafından Türkçe Öğretim Programında yer alan dört temel dil becerisiyle ilgili yürütülen çalışmanın bulgusu ile paralellik göstermektedir. Bahsi geçen araştırmaya

katılan öğretmenler bireysel farklılıkların dikkate alınamaması konusunda sınıf mevcutlarının kalabalık ve öğrenciler arası öğrenme açıklıklarının fazla olmasını, bölgesel farklılıkların buna engel olmasını göstermişlerdir. Bu anlamda bu araştırmanın bulguları ile Gürlek'in (2021) araştırmasının bulguları paralellik göstermektedir.

Bu araştırmanın bulgularında paydaş gruplarından öğretmen ve okul yöneticileri fikir birliğine vardıkları bir konu da Türkçe Öğretim Programında yer alan kazanımlar ve öğrenme etkinliklerinin dil beceri alanlarına göre dağılımlarının uyumsuz, niteliğinin düşük, ürün çıkartmaya dönük olmadığı hususudur. Bu konu Mutlu ve Yurt (2019) tarafından Türkçe öğrenme etkinliklerinin öğrenme alanlarına göre incelenmesi amacıyla yürütülen çalışmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir. Bahsi geçen çalışmanın bulgularına göre dinleme/izleme beceri alanına ait kazanımlar toplam kazanımların %18'ini oluştururken Türkçe ders kitabında dinleme/izleme beceri alanına ait etkinlikler toplam etkinliklerin %11'ini oluşturmaktadır. Programda konuşma beceri alanına ait kazanımlar toplam kazanımların %10'unu oluştururken Türkçe ders kitabında yer alan konuşma becerisine ait etkinlikler toplam etkinliklerin %13'ünü oluşturmaktadır. Bu anlamda konuşma ve yazma alanındaki kazanım/etkinlik oranının uyumlu olmadığı ortaya konulmuştur. Bu çalışmada da benzer bir konu öğrenci ve okul yöneticileri tarafından ifade edilmiştir.

Öz (2022) tarafından yürütülen ve Eisner'ın modeli kullanılarak yürütülen Türkçe Öğretim Programını değerlendirme çalışmasında temel dil becerilerine yönelik kazanımların dengeli dağılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bahsi geçen bulguları bu çalışmadaki öğretmen ve okul yöneticisi grubunun görüşleri ile uyumlanmaktadır. Ancak aynı araştırmada yer alan hedef ve içeriğin açık, anlaşılır ve öğrenci düzeyine uygun olduğu sonucu bu çalışmanın bulguları ile uyumlanmamaktadır. Bu çalışmada paydaş gruplarına göre kazanımların kalabalık, anlaşılmaz ve ders saatinin süresini aşacak nitelikte olduğu ifade edilmiştir. Öz (2022) tarafından yürütülen program değerlendirme araştırmasında Türkçe ders kitabında kullanılan bazı metinlerin öğrencilerin seviyesine uygun olmadığı bulgusu bu araştırmada öğretmenler katılımcı grubu tarafından dile getirilmiştir. Bu yönüyle ders kitapları konusunda bulguların ortak olduğu sonucuna varılabilir.

Bu araştırmada öğretmenler, veliler ve öğrenciler tarafından ifade edilen bir başka ortak husus da ders saatlerinin programın mevcut kazanımlarına ve içeriğine göre yetersiz kaldığıdır. Paydaş gruplarının katılımcıları ders saatlerinin arttırılması ya da programın kazanımları ve içeriğinin sadeleştirilmesini çözüm olarak önermişlerdir. Kaya (2021) tarafından yürütülen çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Buna göre ilgili çalışmaya dahil olan katılımcı öğretmenler programın kazanımlar ve içerik öğelerine zaman açısından vurgu yapmışlardır. Haftalık ders çizelgesindeki Türkçe dersi için ayrılan saatin kalabalık sınıflarda bireysel farklılıkları da göz önünden bulundurarak kazanımlara ulaşmayı olanaksız kıldığını ifade etmişlerdir. Bu yönüyle Kaya (2021) tarafından ulaşılan bulgular bu çalışmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir. Aynı çalışmada programın bölgesel ihtiyaçları göz önünde bulundurması gerektiği ulaşılan bir başka sonuç olarak yer almaktadır. Bu çalışmada da öğretmenler programın okulların ve bölgenin ihtiyaçlarına göre esneklik sağlaması gerektiğini ifade etmişlerdir. Okulların şehir veya kırsalda olması, ortalama sınıf mevcutları, bölgenin kültürel gelenekleri gibi unsurların bu esnekliği zorunlu kıldığını ifade etmişlerdir.

Kaplan ve Demir (2022) tarafından CIPP değerlendirme modeli kullanılarak Türkçe Öğretim Programını değerlendirdikleri çalışmada fiilimsiler gibi bazı dil bilgisi konularını öğrencilerin somutlaştırmakta zorluk yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışma da özellikle öğrenci katılımcı grubunun benzer bir olumsuz algıya sahip olduğu araştırma bulgularında ortaya konulmuştur. Bu anlamda sonuçların benzer minvalde olduğu görülmektedir. Aynı araştırmada bireysel farklılıklar, ders saatleri, ders kitabında yer alan metinlerle ilgili bulgular bu araştırmanın bulguları ile örtüşmektedir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “2019 Ortaokul Türkçe Öğretim Programıyla ilgili program paydaşlarının iddiaları, endişeleri ve eleştirileri nelerdir?” sorusuna cevap bulmak için on altı öğrenci, sekiz öğretmen, sekiz veli ve beş okul yöneticisi ile bireysel görüşmeler yapılmıştır. Yapılan görüşmeler neticesinde elde edilen veriler Corbin ve

Strauss modeli ile analiz edilmiş olup katılımcıların Türkçe Öğretim Programına ilişkin endişe ve sorunlarının neler olduğunu anlamak için paydaş grupları için kategoriler ve alt kategoriler oluşturulmuştur. Bir önceki alt problemde paydaş gruplarının Türkçe Öğretim Programını zihinlerinde yapılandırma biçimlerine ilişkin olumlu ve olumsuz çağrışımlara yer verilirken kısmen paydaşların endişe ve sorunlarına yer verilmiştir. Ancak bu başlıkta ilgili endişe ve sorunlar daha genişletilmiş ve ayrıntılarıyla tasvir edilmiştir. Program öğelerinin her birine ilişkin paydaş gruplarının dile getirdikleri endişe ve sorunları Şekil 5'te sunulmuştur.

Şekil 18

Paydaş Grupların Türkçe Öğretim Programına İlişkin Eleştirileri ve Sorunları

Hedefler	İçerik	Öğretme-Öğrenme Süreçleri	Değerlendirme
☐ Düzeye uygun değil ☐ Öğrenme alanlarına göre dağılımı uygun değil ☐ Merkezi sınav içerikleriyle uyumlu değil.	☐ Günlük hayattan kopuk ☐ Dil bilgisi konuları soyut ☐ Yazım ve noktalama konuları sürekli değişiyor.	☐ Sınıf mevcutları çok kalabalık ☐ Ders saatleri yetersiz	☐ Objektiflik kayboluyor ☐ Akran değerlendirmesi yanlış kullanılıyor

Paydaş gruplarının Türkçe Öğretim Programına ilişkin endişe ve sorunları incelendiğinde program öğelerine göre hedefler ve içerik başlıklarında daha fazla ortak endişe ve sorunun yer aldığı görülmektedir. Buna karşın öğretme-öğrenme süreçleri ve değerlendirme öğelerinden ise daha az sayıda endişe ve sorunun olduğu görülmektedir. Paydaşların programa ilişkin endişe ve sorunları program öğelerine göre aşağıda başlıklar halinde verilmiştir. Bu noktada bahsi geçen endişe ve sorunların birden fazla kişi tarafından ifade edilmesi ölçüt alınmıştır. Bireysel olarak dile getirilen endişe ve sorunlar birinci alt problemde paydaşların programı zihinlerinde yapılandırma biçimlerinin konusu altında yer almaktadır.

Hedefler Ögesine İlişkin Paydaş Gruplarının Eleştiri, Endişe ve Sorunları

Türkçe Öğretim Programının hedefler ögesinde yer alan en önemli eleştirinin kazanımların öğrenci düzeyine göre uygun olmadığı hususudur. Buna göre öğretmen ve okul yöneticileri direkt olarak, veliler ve öğrenciler ise dolaylı yollardan bu konuyu dile getirmişlerdir.

Kazanımların öğrenci düzeyine uygun olduğunu düşünmüyorum. Bence ilköğretimin ilk ve ikinci kademesinde daha çok okuma-dinleme-anlama-yorumlama edimini gerçekleştirmiş ve geliştirmiş; konuşma ve kendini ifade etme noktasında daha başarılı ve özgüveni yüksek; şiir, tiyatro gibi şeylerle daha fazla haşır neşir olan; yazma becerisine sahip öğrenciler yetiştirmeliyiz. Soyut dil bilgisi konuları ortaöğretime bırakılmalı ve okuma-dinleme-anlama-yorumlama-konuşma-yazma becerilerine yönelik kazanımların öğrenciye kazandırılabilmesi için daha geniş zaman dilimleri öğretmen ve öğrenciye sağlanmalıdır. Türkçe zaten öğrencilerin ana dili olduğu için öğrenciler tamlamaların, zarfların, edatların vs. teorik olarak ayırdında olmasa da doğal olarak dile ait bu temel unsurları çok doğru ve güzel bir biçimde kullanmaktadırlar. Bu gibi dil bilgisi konularının teorik kısmı ortaöğretime bırakılmalıdır. Kelimede, cümlede, paragrafta ve metinde anlam konusunun ortaöğretim düzeyine daha uygun olduğunu düşünüyorum. Bu alandaki kazanımlar öğrencilerim okuma-dinleme-anlama-yorumlama-konuşma-yazma edimlerini destekler niteliktedir. (Öğretmen-10)

Kazanımlar konusunda ben şunu söyleyebilirim çok kalabalık bir müfredat var. Yani dediğim gibi dil bilgisi konularının mesela beşler ve altılarda çok yığılmışlar, sekizinci sınıflarda da çok serbest bırakmışlar. Yani sekizinci sınıflarda birkaç konu anlatıyorum bitiyor, ondan sonra anlam düzeyinde çalışmalar yapıyoruz ama biz beşlerde, altılarda bir türlü konuları bitiremiyoruz. Yani kazanımların kalabalık olduğunu düşünüyorum. Bir bütünlük şöyle yok. Biz kazanımları kendimiz değerlendirirken yazılılarda evet o bütünlüğü gözeterek değerlendirmeye çalışıyoruz ama LGS’de ya bursluluk gibi sınavlarda o bütünlük yok. Kazanımlarla orantılı bir liselere giriş sınavı yapılmıyor bence. Öğrencilerin ortaya bir ürün koyabileceği uygulamaya dönük kazanım sayısı artırılabilir. (Öğretmen-2)

Fiilimsiler konusu bu sene de var fakat üniversite sınavında da açıklıyor bu yani çoğu derste var özellikle Türkçede. Fiilimsiler açıkçası çok uygun değil. Aslında fiilimsiler bence uygun ama şu an gördüğümüz bir konu neden üniversite sınavında soruyorlar yani üniversite öğrencilerine yönelikse, onların kapasitesine uygun bir konuysa biz niye şimdi işliyoruz? (Öğrenci-3)

Hedefler ögesinde endişe ve sorunlardan bir başkası ise kazanımların öğrenme alanlarına dağılımıyla ilgidir.

Okuma kazanımları çok uygun, dinleme kazanımları çok yetersiz. Konuşma kazanımları keza yine işte planların ve müfredatın çok yoğun olmasından kaynaklanan, sınıf kalabalığından kaynaklanan nedenlerle zor. Konuşma en az bence yapılabilen. (Öğretmen-7)

Okuma becerisine daha fazla yer verilmektedir. Oysa bütün becerilere eşit oranda yer verilmelidir. Çünkü bütün beceriler birbiriyle ilişkili ve ayrı ayrı önemlidir. Değerlendirme kısmında biraz daha nasıl söyleyeyim değerlendirmeli öğrettiğiniz her şeyi sanki ölçemiyormuşuz gibi... (Öğretmen-1)

Bütün paydaş gruplarında kazanımlara ilişkin bir başka endişe ve sorun kaynağı ise kazanımların merkezi sınavlarda çıkan sorularla uyumsuzluğu üzerinedir.

Kazanımlarla sınav örtüşmüyor eskiden örtüşüyordu aslında hani daha çok sözel mantık muhakeme soruları sorulmaya başlandıktan sonra ders içeriğiyle çok fazla örtüşmüyor mesela bizim aylarca emek verip anlattığımız bazı dil bilgisi konularından çoğu zaman hiç soru çıkmıyor ya da çok az oluyor. (Öğretmen-6)
Derste işlediğim konularla şimdi biz dil bilgisi konularına inanılmaz zaman harcıyoruz dil bilgisini kavratmak kolay değil yedinci sınıfta özellikle. Sekizde biraz evet azalıyor altıda çok fazla içerik var. İnanılmaz derecede. Şimdi bu tür şeye baktığımızda LGS ye baktığımız zaman dil bilgisinden 1 ya da 2 tane soru geliyor hadi bazen 3 olsun ama 2 ortalama. Bazen hiç gelmediği de oluyor. Bir tane noktalama bir tane yazım geliyor yani bilgi anlamlı 4 tane soru gelirken okuduğunu anlamaya dayalı 16 soru geliyor. (Öğretmen-1)

Sınav özellikle bursluluktan bahsedeyim bursluluk biraz daha hani kazanımlara yakın gidiyor ama LGS sınavı yani anlattığımız şeylerin çok az bir kısmını alıp daha beceri temelli bir sınav ama bizim ders içeriğimiz o kadar beceri temelli bir ders içeriği değil. Mesela benim şu an okuduğum sekizinci sınıf kitabından hiç görsel okuma yok ya da görsel o kadar az ki yok denecek kadar. (Öğretmen-3)

Yani evet mesela ben konu soru dağılımına baktım hangi sorudan kaç soru çıkıyor diye cümlelerin öğeleri mi çıkmıştı filimsi mi çıkmıştı yanlış hatırlamıyorsam ikisinden biri çıkmamıştı öyle hatırlıyorum yani o zaman biz niye boş yere öğreniyoruz ki çıkmadıysa. (Öğrenci-5)

Son zamanlarda yapılan sınavlardaki okuduğunu anlamaya ve yorumlamaya dayalı beceri temelli sorular oldukça olumlu olduğunu söyleyebilirim ancak bu sorularla değil de daha çok kavram, dil bilgisi ve kural tarzı sorularla öğrenmeye alıştıran öğrencilerimizin zorluklar yaşadıklarını belirtmek istiyorum. (Yönetici-4)

Şimdi hocam şöyle bir tezat var bence çocuklara 5-6-7'de; 8'i saymıyorum birçok konu veriliyor. Ama temel kavramlar dışında sadece 8'den sorumlu tutuluyor. Bence biraz önceki konuların çıkması gerektiğini düşünüyorum. LGS'de sadece 8 çıkıyor. Sıfat isim bilmeyen çoğu şeyi yapamaz daha öncesine ama bence sadece sekize çıkıyor olması da bilmiyorum işi kolaylaştırıyor belki ama öğrencilerin daha az önem vermesine sebep oluyor olabilir. (Veli-7)

Ya şöyle Türkçe dersi için de şekilde var; çünkü şimdi LGS sınavına baktığımız zaman yani çok farklı sorular böyle çok mantık soruları, çok ağır sorular olmaya başladı. Yani o mesela derste kazanım olarak yer almıyor ama sınavda yer alıyor. (Veli-6)

Buna göre paydaş gruplarından en az bir temsilcinin bakanlık tarafından yapılan ortak sınavlarda çıkan sorular ile 2019 Türkçe Öğretim Programında yer alan sorular arasında bir uyumsuzluk bulunduğunu ifade ettiğini görmekteyiz.

İçerik Ögesine İlişkin Paydaş Gruplarının Eleştiri, Endişe ve Sorunları

Kazanımlara ilişkin paydaş gruplarının ortak endişe ve sorunları yukarıda bahsi geçen şekilde yer almakta olup içerik ögesinde de özellikle öğretmen paydaş grubu açısından endişe ve sorunların olduğu görülmektedir. Kullanılan ders kitaplarının başta olmak üzere içerik çeşitli açılardan endişe konusu olmaktadır.

Kazanımlar öğrenci düzeyine uygun. Ancak daha fazla hayata dönük içerikler ile beslenmesi gerekmektedir. (Yönetici-3)

Bahsi geçen eleştiriye benzer biçimde içerik ögesinde yer alan dil bilgisi konularının soyut kaldığı yönünde endişe ve sorunlar paydaş grupları arasında yer almaktadır.

Dil bilgisi konularının öğrenciler için soyut kaldığını düşünüyorum. Ancak kullanılacak çeşitli yöntem tekniklerle ya da dilin gündelik yaşamdaki kullanımı ile ilişkilendirildiğinde öğrenciler için daha somut olabiliyor. (Öğretmen-7)

Bu gibi dil bilgisi konularının teorik kısmı ortaöğretime bırakılmalıdır. Kelimede, cümlede, paragrafta ve metinde anlam konusunun ortaöğretim düzeyine daha uygun olduğunu düşünüyorum. Bu alandaki kazanımlar öğrencilerim okuma-dinleme-anlama-yorumlama-konuşma-yazma edimlerini destekler niteliktedir. (Öğretmen-10)

Ya mesela yazım kuralları sürekli değişiyor hocam çocukların akli da çok karışıyor ben yazım kurallarını değiştirmek isterdim yani değiştirmek gibi değil hocam yani mesela sürekli her yıl değişiyor sabit bir şekle getirirdim hocam. (Öğrenci-3)

“Bence bazı konular yeni olduğu için çok önemli ama bazı konularda ilkokuldan beri işliyoruz mesela noktalama işaretleri ve yazım kuralları bu birazcık bıktırıyor böyle düşünüyorum.” (Öğrenci-6)

Öğrencim için anlamla ilgili konular daha ilgi çekici yani dil bilgisi konuları biraz daha ezbere dayalı olduğu için orada biraz sıkılıyor açıkçası. Ama işte şu okuyup anlamlama paragraf soruları ya da işte bu anlamla ilgili sorularda daha şey istekli oluyor ama dil bilgisinde sıkılıyor. (Veli-4)

İçerik ögesinde sorun olarak algılanan bir başka husus ise yazım, imla ve noktalama konularında yaşanan sürekli değişimler ve çok sayıdaki detaylardır.

Yani çok detay isteyen konu hani yazım kuralları genelde zaten kural olarak denemelerde üste veriliyor ama verilmediği sürece çok zor yani yazım kuralları aklımızda kalması. (Öğrenci-16)

İçerik olarak öğrencilerin ve bizlerin en çok zorlandıkları konular yazım, imla ve noktalama konuları. Çünkü oldukça fazla detay bilgi var ve bu detay bilgiler de sürekli değişiyor. Örneğin bundan iki yıl önce bağlaçlardan önce noktalı virgül imi kullanılıyordu ama güncelde kullanılmıyor. (Öğretmen-6)

Öğretme-Öğrenme Süreçleri Ögesine İlişkin Paydaş Gruplarının Eleştiri, Endişe ve Sorunları

Hedef ve içerik ögelerinden sonra paydaş gruplarının öğretme-öğrenme süreçlerine ilişkin ortak endişe ve sorunları bulunduğu görülmektedir. Bu sorunlardan arasında en ok sınıf mevcutları ön plana çıkmaktadır.

Ben genelde katılamıyorum bazı konulara yani katılıyorum ama katılamıyorum yani sınıfta 40 kişi olduğumuz için herkese söz hakkı gelmiyor. (Öğrenci-8)

Sınıf mevcutları çok kalabalık olduğu için şimdi hoca hangi birine kendi istediği gibi ya da kendi anladığı gibi bir şekilde anlatabilecek ki? (Veli-7)

Çocukların bireysel farklılıklara dikkate alınamıyor. Bir yerde kalabalık varsa orada farklılık çoktur şu anki bulunduğumuz yere göre değerlendirdiğimde hani biraz daha olayı daralttırsam eğer mesela çok kalabalıkla biz mücadele ediyoruz resmen. Hani kazanıma ulaşma bir yerde ikinci planda kalıyor çünkü onun önüne başka şeyler geçiyor. (Öğretmen-8)

Sınıf mevcutlarının kalabalık oluşuna bağlı olarak öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alınmadığı gibi bir eleştiri özellikle öğretmen grubu tarafından dile getirilmiştir.

Çocukların bireysel farklılıklara dikkate alınamıyor. Bir yerde kalabalık varsa orada farklılık çoktur. Şu anki bulunduğumuz yere göre değerlendirdiğimde hani biraz daha olayı daralttırsam eğer mesela çok kalabalıkla biz mücadele ediyoruz resmen. Hani kazanıma ulaşma bir yerde ikinci planda kalıyor çünkü onun önüne başka şeyler geçiyor. Öğretmen-4

Çocukların bireysel farklılıklara dikkate alınamıyor. Bir yerde kalabalık varsa orada farklılık çoktur şu anki bulunduğumuz yere göre değerlendirdiğimde hani biraz daha olayı daralttırsam eğer mesela çok kalabalıkla biz mücadele ediyoruz resmen. Hani kazanıma ulaşma bir yerde ikinci planda kalıyor çünkü onun önüne başka şeyler geçiyor. Öğretmen-6

Bunun haricinde kazanımların niceliğine bağlı olarak ders saatleri ile ilgili endişe ve sorunlar bulunmaktadır.

Ders saatleri kesinlikle yeterli değil çünkü konuyu işlemek için yazmak için ayrıca bir ders gidiyor ayrıca deneme çözmek için sorduğumuz soruları da çözmek için bence çok yetersiz bir saat haftada daha fazla olması lazımdı. Yani haftada bence 9 saat 10 saat yeterli. (Öğrenci-6)

Şöyle söyleyeyim. Ben size mesela 5'lerde 2 saatte seçmeli ders kullanmama rağmen ders bana yetmiyor Türkçe dersi sadece bilgiyi öğretmek değil ki yorum

yaptırmak, okutmak, yazmak... Ve bunlar zaman isteyen şeyler bunlar bir anda bir sorunun cevabı şeklinde gelmiyor size. Mesela ben 8 saat şu anda işte ancak yetiyor diyebilirim ama mesela 5 saat 6 saat olduğu zaman yetmiyor gerçekten yetmiyor. (Öğretmen-6)

Yeterli. Ancak doğru bir planlama ile beceri alanlarına yönelik ders kendi içinde yazma, dinleme-konuşma ve okuma beceri vs gibi saatlere ayrılarak ayrı bir ders alanı gibi işlenmesi daha uygun olacaktır. (Yönetici-1)

3 ders saati daha paragraf okuma yeteneğiyle alakalı dersler de konulmalı bence toplam 8 saat ders olmalı. Çünkü bize öğretilen şeyler yani fiilimsidir, dil bilgisi konularıdır hem ağır geliyor hem de daha çok LGS ve diğer sınavlarda anlamaya yönelik sorular çıkıyor. Bu tür anlamaya yönelik sorunları nasıl çözüleceğimizle ilgili taktikler verirse eğer hocalar bu tür sorular daha iyi çözebiliriz ve netlerimizi daha çok artırabiliriz bunu düşünüyorum. (Öğrenci-1)

Bence uygun değil daha fazla olması lazım, 7 saat olması lazım çünkü tüm derslerle ilişkili. Hem sınıfımız 35 kişi yani bütün o etkinlikleri herkesin yapacağı kadar vakit kalmıyor. (Öğrenci-14)

Değerlendirme Ögesine İlişkin Paydaş Gruplarının Eleştiri, Endişe ve Sorunları

Programın son ögesi olan değerlendirmeye ilişkin paydaş gruplarının en önemli ortak endişesinin objektiflik ve uygunluk üzerine olduğu görülmektedir.

Sınavların test şeklinde yapılıyor olması bazı becerilerin ölçülememesine neden olmaktadır. Özellikle anlatma becerilerine (konuşma-yazma) yönelik kazanımlar bu tarz sınavlar ile değerlendirilememektedir. Bu hali ile de derste öğrencilere edindirmeye çalıştıklarımız ile sınavlar örtüşmüyor. (Öğretmen-5)

Bence sınavlarda öğrenciler tam olarak ortaya koyamıyorlar. Çünkü bir sınav bir saatte (ders saatini kastediyor) yapılıyor. O anda eğer kendimizi iyi hissetmiyorsak ya da o gün kötü bir olay yaşadıysak sınavımız iyi geçmiyor ve o dersten notumuz düşük geliyor. Bütün bir yıl boyunca 4 kere yazılı sınava giriyoruz. Yani demek istediğim yazılı sınavla not belirlenmesi adil değil. (Öğrenci-6)

Ben çoktan seçmeli sınavların Türkçe dersinde etkili olacağına inanmıyorum yani yapılabilir bilimsel olarak hani sonuçta test edilmiş bir ölçme yöntemi kalabalık gruplar için özellikle ama sınırlı bir şekilde oradan soru sorulabilir ben bakanlığın bu yaptığı uygulamanın (yeni sınav sistemini kastediyor.) Türkçe dersi için faydalı olacağını düşünüyorum evet daha çok çoktan seçmeli yerine

açılmış bu soruların çocuklarına daha faydalı olacağına inanıyorum Türkçe dersi için. (Veli-4)

Değerlendirme ögesine ilişkin bir başka ortak endişe ve sorun ise akran değerlendirmesi üzerinedir.

Bence başkalarının fikirlerini duyma açısından gayet normal ama herkesin fikri de farklı sonuçta, herkes birbirine göre asla kusursuz olamaz. Her insanın bir kusuru vardır. Mesela teknoloji tasarım dersinde de bunu yapmıştık. Bir resim çizmiştik o resim sınıfta dolaşmıştı içinde hiç kimsenin resmi çizdiği gibi kalmamıştı. Herkes bir şeyler ekleyip bir şey çıkarttı. Çünkü herkesin görüşü farklı bir zaman oluyor. (Öğrenci-16)

Sınıfta illaki birbirinden hoşlanmayan kişiler oluyor ve bilerek senin ödevin kötü olmuş diyor. Evet insanda bir kibir duygusu oluyor diyor ki en iyisini ben yaptım. Sonra da arkadaşına akran diyor ki ben yapsaydım daha iyi olurdu diyor bunun için düşük puanlar veriyor hocam. (Öğrenci-3)

Akran değerlendirmesinin çok uygulanan ve sağlıklı bir şekilde yürütülen bir değerlendirme türü olduğunu düşünmüyorum. (Yönetici-4)

Akran değerlendirmesinin eğer uygun ortamları hazırlayıp çocukları düzgün bir şekilde hazırlarsanız çok faydalı buluyorum ama bunu eğer öğretmen alt zeminini hazırlamayıp direkt çocuklar birbirlerine karşı yaklaşımları bazen acımasız olabiliyor. (Öğretmen-7)

İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Ortaokul Türkçe Öğretim Programıyla ilgili program paydaşlarının iddiaları, endişeleri ve eleştirileri nelerdir?” sorusuna ilişkin bulgular incelendiğinde bir önceki alt problemde olan olumsuz çağrışımlara benzer sonuçların olduğu görülmektedir. Buna göre öğrenci, öğretmen, veli ve okul yöneticisi paydaş gruplarının; hedefler, içerik, öğretme-öğrenme süreçleri ve değerlendirme öğelerinde taşıdıkları endişe ve sorunların benzer olduğu görülmüştür.

Paydaş grubunun taşıdıkları endişe ve sorunlardan biri ağırlıklı olarak öğretmenler tarafından dile getirilmiştir. Buna göre program hedeflerinin öğrenme alanlarına göre dağılımının uygun olmadığı hususu en çok öğretmenler tarafından dile

getirilmiştir. Bu durumun temel sebebi öğretmenlerin program hedeflerine ve öğrenme alanlarına diğer paydaş gruplarından daha hakim olmaları gösterilebilir. Özellikle öğrenci ve velilerin bahsi geçen teknik bilgi ve kavramlara uzak olmaları olağan karşılanabilir.

Ders saatlerinin yetersiz bulunması hususunda ise paydaş gruplarının tamamının değil öğretmen ve öğrenci grubunun ağırlıklı olarak bu endişeyi taşıdıkları bulgulardan anlaşılmaktadır. Bu durumun temel sebebi de öğretmen ve öğrencilerin doğrudan dersin içinde, sürecin merkezinde yer almaları gösterilebilir. İlgili paydaş grupları bu sayede program öğeleri ile ders saatleri arasındaki kıyaslamayı daha rahat yapabilmektedir.

Bu alt probleme ilişkin elde edilen bulgular alanyazında yapılan araştırmaların bulguları ile büyük oranda paralellik göstermektedir. Örneğin Acar (2023) tarafından yürütülen çalışmada elde edilen bulgular paydaş gruplarının LGS ve program kazanımları arasındaki ilişkiye yaklaşımlarının oldukça benzer olduğu görülmektedir. Buna göre neredeyse bütün paydaş grupları Türkçe dersi kazanımları ile LGS'de çıkan soruların niteliklerinin uyuşmadığını düşünmektedir. Paydaşların hem fikir oldukları bu görüş Acar (2023) tarafından yürütülen ve LGS sorularının Bloom taksonomisine göre incelendiği araştırmanın sonuçları ile örtüşmektedir. İlgili araştırmada 2018-2022 yılları arasında çıkan LGS Türkçe soruları analiz edilmiş olup bulgulara göre soru dağılımlarının dengeli olmadığı, soruların daha çok okuma ve yazma dil beceri alanlarında yoğunlaştığı, ayrıca soruların Türkçe Öğretim Programındaki belirli kazanımlar üzerine yoğunlaştığı, birçok kazanımın ihmal edildiği tespit edilmiştir. Yine Calp ve Alpkaya (2021) tarafından LGS'de yer alan Türkçe testi soruları üzerine yürütülen araştırmada paydaş gruplarının düşüncelerine benzer sonuçlar elde edilmiştir. Buna göre çalışmada sınavın Türkçe dersinde bütün alanlardaki kazanımları ölçemediği sadece belli alanlara yoğunlaştığı ifade edilmiştir.

Araştırmaya dahil olan paydaş gruplarının taşıdıkları bir başka ortak endişe ise Türkçe dersi kazanımlarının öğrenme alanlarına (dinleme, konuşma, okuma, yazma) göre ve taksonomik sınıflamaya göre dengesiz dağıldığı hususudur. Araştırmada elde edilen bu bulgu Filiz ve Yıldırım (2019) tarafından 2019 Türkçe Öğretim Programı üzerine

yapılan araştırmanın bulguları ile uyum göstermektedir. Araştırmacılar programdaki kazanımların bilişsel boyutta olgusal ve işlemsel basamakları ile anlama ve uygulama basamaklarında kümелendiği sonucuna ulaşmışlardır. Bilişsel boyutta üst düzey basamaklardaki kazanımların ise programda yok denecek kadar az olduğunu belirtmişlerdir.

Paydaş gruplarının hedeflere ilişkin bildirmiş oldukları bir diğer endişe ve sorun olan kazanımların öğrenciye düzeyine uygun olmadığı ve nicelik olarak çok fazla olduğu sonucu ise alanyazında Arcagök (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın bulguları ile uyumluluk göstermektedir. Buna göre araştırmacı Türkçe dersi kazanımlarıyla ilgili bir ölçek geliştirmiş olup alanda çalışan akademisyenlerin katılımı ile kazanımları değerlendirmiştir. Elde edilen bulgulara göre akademisyenlerin programın “öğrencilerin ilgi, istek ve beklentilerine uygundur” önerisine katılmadıkları görüşmüştür. Bunun yanında ders kazanımlarının programın uzak hedeflerine ulaşmada ve öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılama yetersiz olduğu akademisyenlerin kanaati olarak ortaya çıkmıştır. Bu yönüyle araştırmanın bulguları katılımcı görüşleri ile uyuşmaktadır.

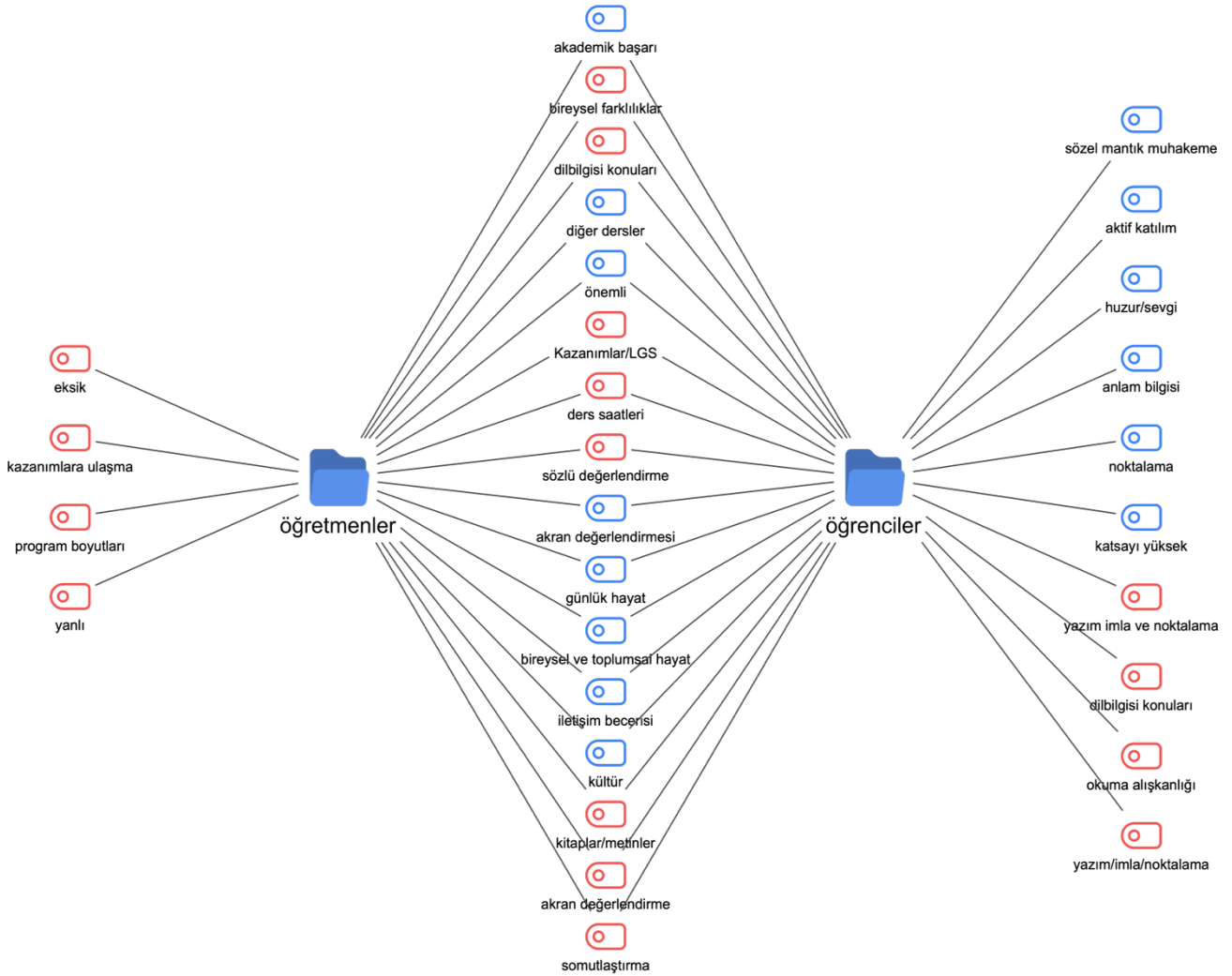
Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “2019 Ortaokul Türkçe Öğretim Programıyla ilgili program paydaşları tarafından belirlenen ortak sorun alanları nelerdir?” sorusuna cevap bulmak için öncelikle on altı öğrenci, sekiz öğretmen, sekiz veli ve beş okul yöneticisi ile bireysel görüşmeler yapılmıştır. Ortak sorun alanlarını belirleyebilmek için öncesinde ikili vaka modeli ile paydaş gruplarının programa ilişkin görüşlerindeki uyumlu ve uyumsuz noktalar belirlenmiştir. Daha sonra bahsi geçen paydaş gruplarından birer temsilci ile bir odak grup görüşmesi yapılmış ve ortak sorun alanları belirlenmiştir. Bu anlamda sırasıyla öğrenci-öğretmen, öğrenci-veli, öğrenci-okul yöneticisi, öğretmen-veli, öğretmen-okul yöneticisi ve veli-okul yöneticisi arasındaki programa ilişkin uyumlu ve uyumsuz noktalar

incelenmiştir. Bu amaçla öncelikle Şekil 19'da öğrenci-öğretmen paydaş grupları arasındaki uyumlu ve uyumsuz noktalar incelenmiştir.

Şekil 19

Öğrenci ve Öğretmenlerin Zihinlerindeki Uyumlu ve Uyumsuz Noktalar



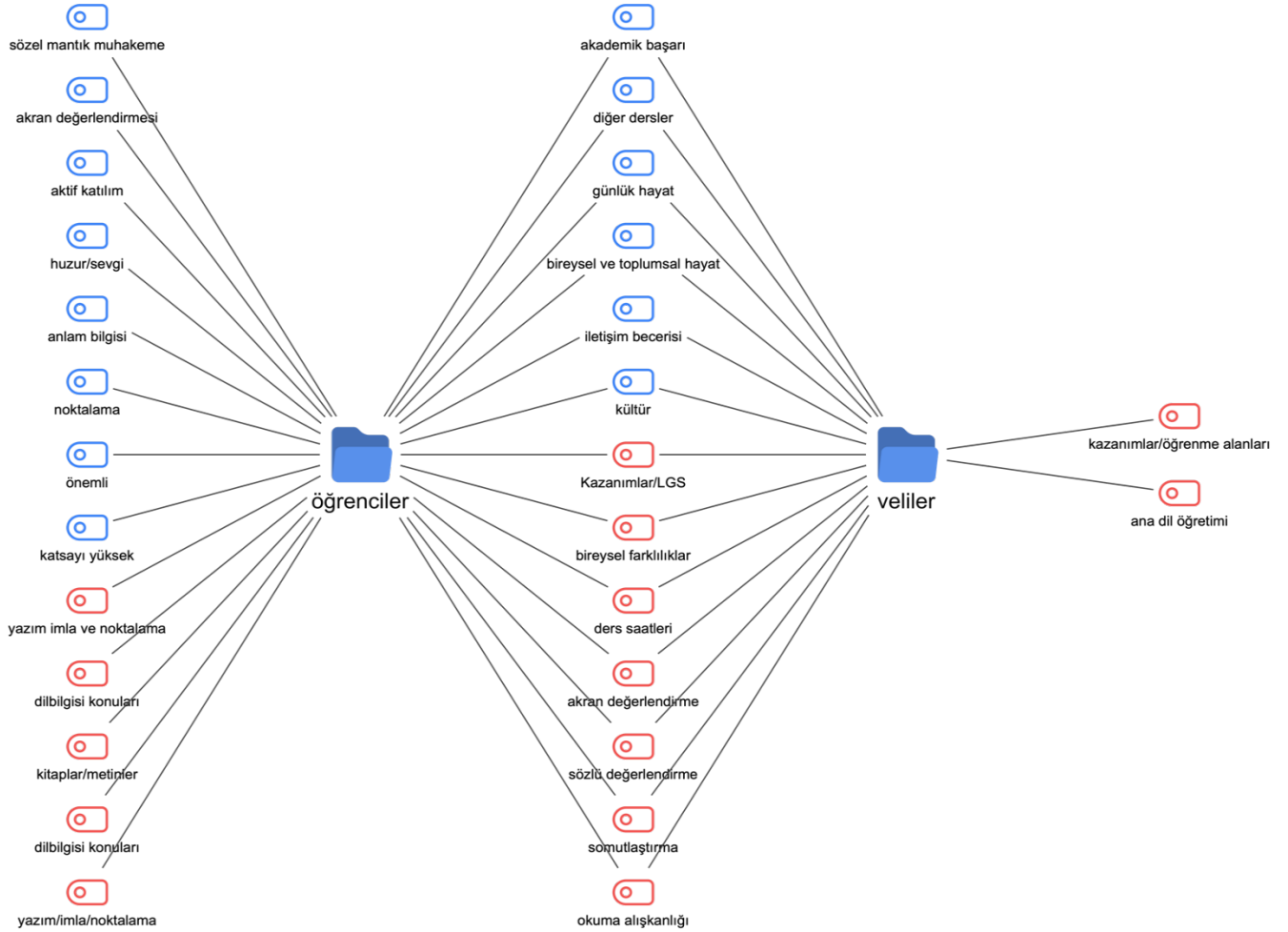
Şekle göre öğretmen ve öğrencilerin zihinlerindeki Türkçe Öğretim Programına ilişkin uyumlu ve uyumsuz noktalar incelendiğinde paydaş gruplarının birçok noktada uyumlu oldukları görülmektedir. Öğretmen paydaş grubunun öğrencilerden ayrıştığı dört farklı kodun olduğu görülmektedir. Bu kodların tamamı programa ilişkin olumsuz algılardır. Buna göre öğretmenler öğrencilerden farklı olarak programın hedeflere ulaşma/ulaştırmada eksik olduğunu düşünmektedirler. Öğretmen paydaş grubu öğrenci bireysel farklılıklarının

dikkate alınması noktasında programın eksik kaldığını ifade etmektedir. Bunun yanında yine öğretmenler öğrencilerden farklı olarak programın hedefler, içerik, öğretme-öğrenme süreçleri ve değerlendirme ögeleri arasında bir bütünlük olmadığını düşünmektedirler. Son olarak öğretmenler öğrencilerden farklı olarak akran değerlendirmesinde öğrencilerin yanlı olabileceğini düşünmektedirler. Öğrencilerin öğretmenlerden programa ilişkin algılarında farklılaştığı noktaların daha fazla olduğu görülmektedir. Bu farklılaşmalardan ilki öğrenciler açısından daha keyifli ve ilgi çekici konular üzerinedir. Buna göre öğrenciler sözel mantık ve muhakeme konularını ilgili çekici bulmaktadırlar. Bunun yanında merkezi sınavlarda Türkçe dersinin daha yüksek katsayıya sahip olması, bazı konu içeriklerini sıkıcı/zor bulmaları gibi konularda öğretmenlerden ayrışmaktadırlar.

Şekilde 20'de ise öğrenci ve veli paydaş grupları arasındaki ilişki incelenmiştir.

Şekil 20

Öğrenci ve Velilerin Zihinlerdeki Uyumlu ve Uyumsuz Noktalar

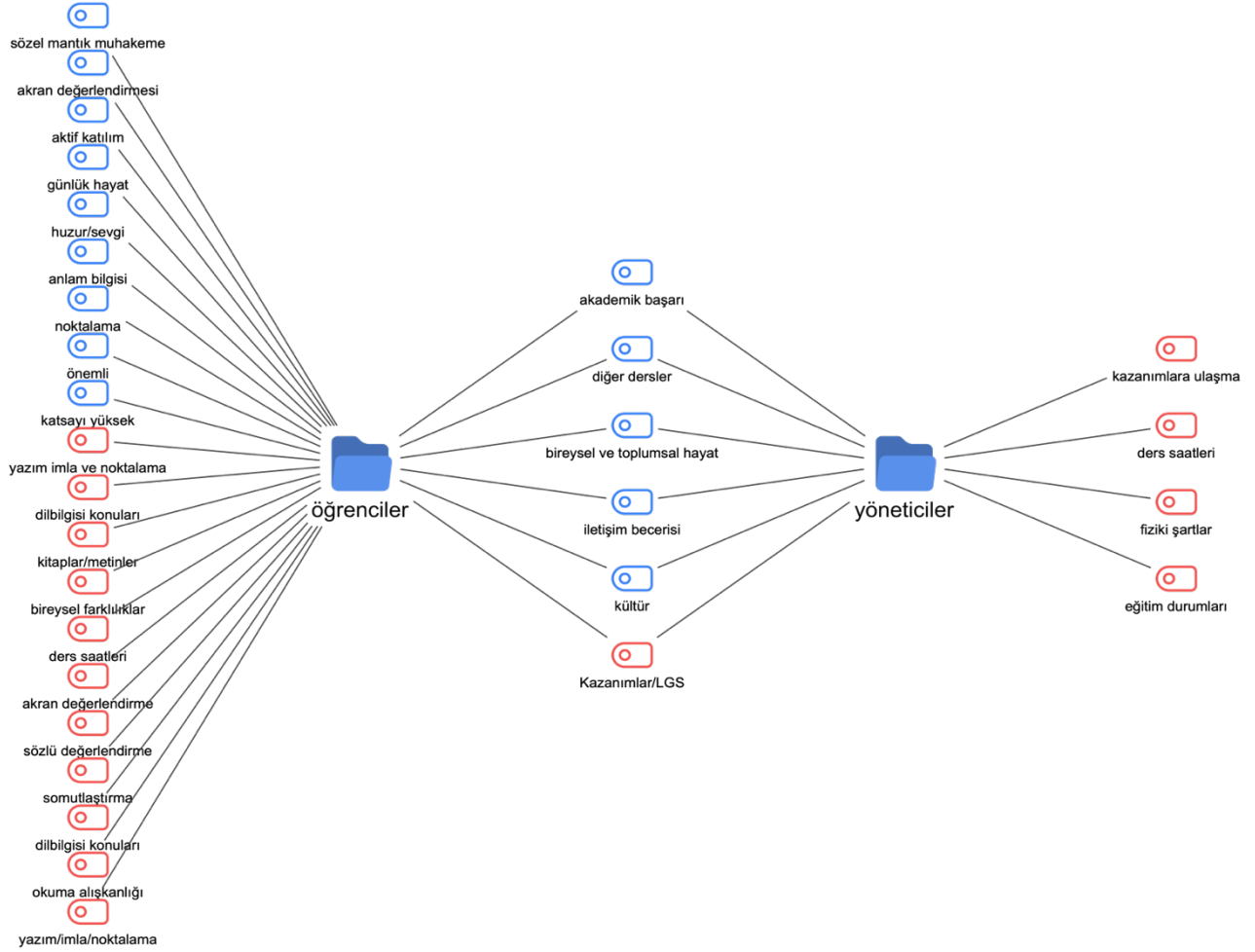


Öğrenci ve veli paydaş gruplarının programı zihinlerinden yapılandırma biçimleri incelendiğinde öğretmen-öğrenci gruplarına göre daha fazla farklılık olduğu görülmektedir. Öğrenci grubunun veli grubundan ayrıldığı ilk noktanın içerik ögesinde daha çok ilgi çeken veya çekmeyen konular üzerinde olduğu görülmektedir. Bunun yanında Türkçe dersinin metaforik olarak tanımlanması ve akran değerlendirmesi üzerine öğrenciler farklı görüşlere sahiptirler. Veli grubunun öğrenci grubunda ayrıştığı iki nokta olduğu görülmektedir. Bunlardan ilki kazanımların genel dağılımı ve öğrenme alanları üzerine dağılımıyla ilgili iken ikincisi ise ana dil öğretiminin genel yeterliği üzerinedir. Veliler genel manada ana dil öğretimini yetersiz bulmaktadırlar.

Öğrenci ve okul yöneticileri paydaş grubu arasındaki ilişki Şekil 21’de gösterilmiştir.

Şekil 21

Öğrenci ve Okul Yöneticilerinin Zihinlerindeki Uyumlu ve Uyumsuz Noktalar

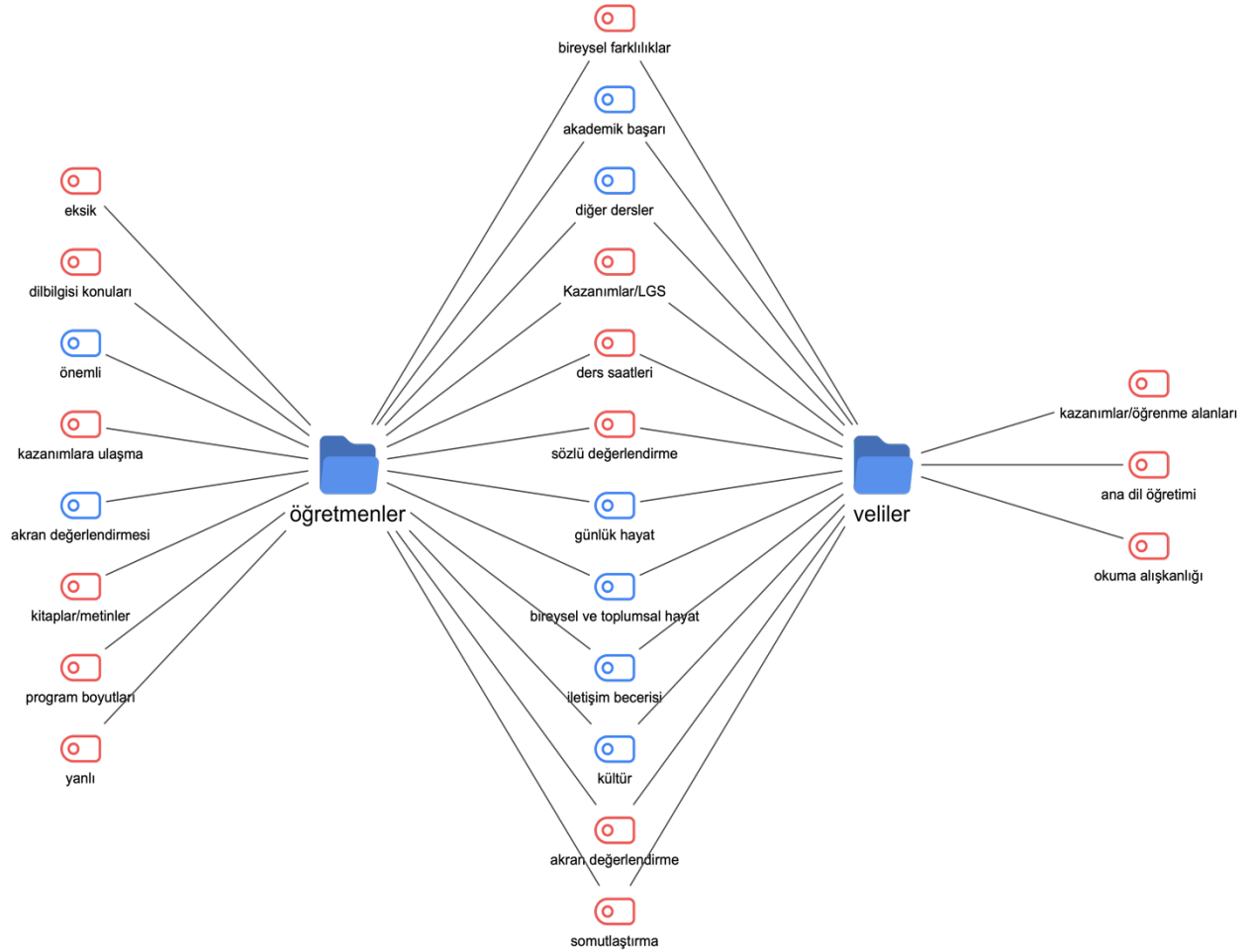


Şekilde de görüleceği üzere üçüncü alt probleme bağlı üçüncü karşılaştırmada öğrenci ve okul yöneticileri paydaş gruplarına yer verilmiştir. Öğrenci paydaş grubunun programı yapılandırma biçimlerinde ilgi çeken/çekmeyen konular, dersin merkezi sınavlardaki katsayısı, akran değerlendirmesi, sözlü değerlendirme, okuma alışkanlığının oluşturulması, bireysel farklılıkların dikkate alınması ve ders saatleri gibi konularda yöneticilerden farklılaştığı görülmektedir. Yöneticilerin ise öğrenci grubundan kazanımların genel ulaşılabilirliği, ders saatleri, okulların fiziki durumları, öğretme-öğrenme süreçleri gibi konularda ayrıştığı görülmektedir.

Öğretmen ve velilere ait karşılaştırma Şekil 22’de gösterilmiştir.

Şekil 22

Öğretmen ve Velilerin Zihinlerindeki Uyumlu ve Uyumsuz Noktalar

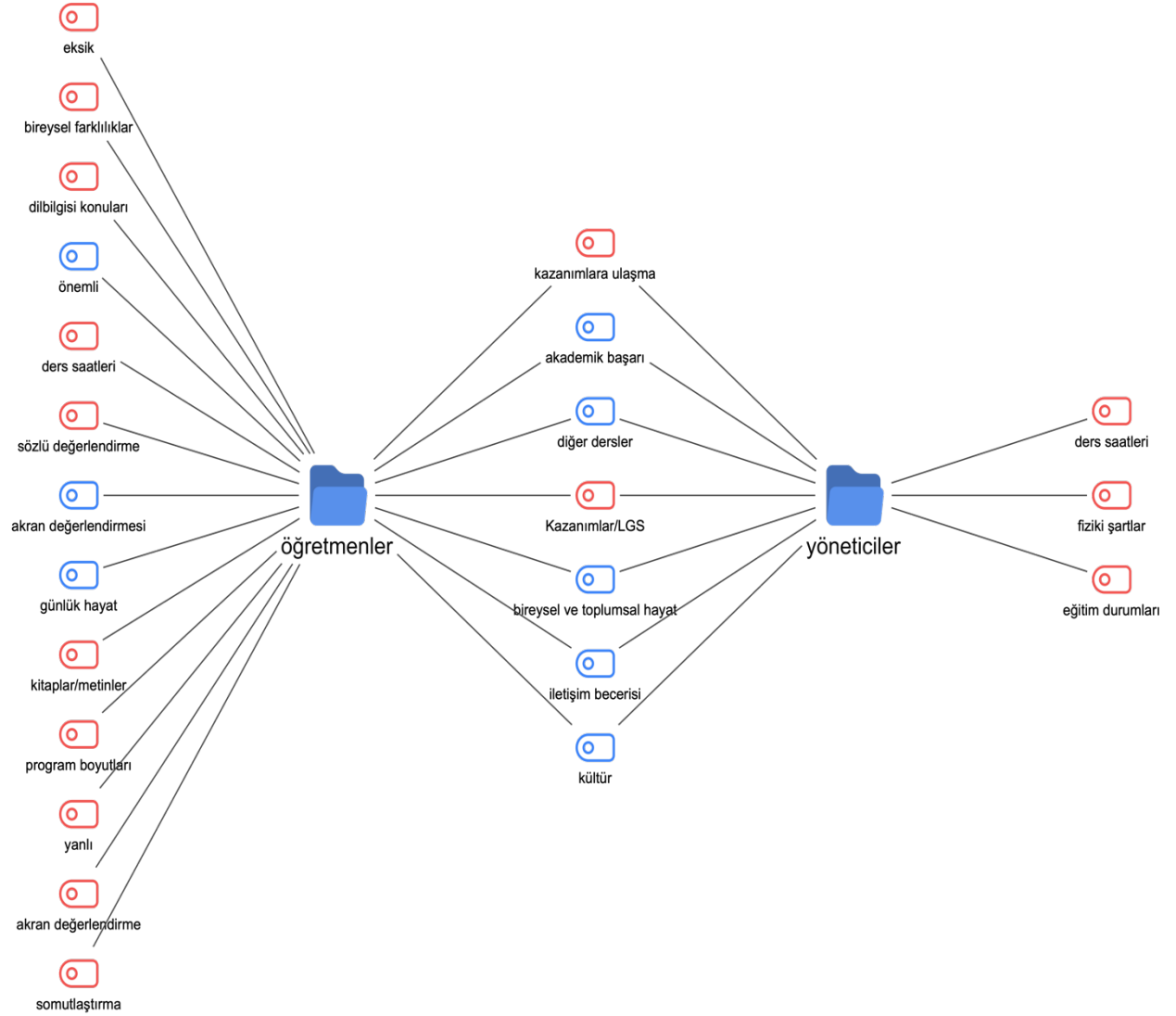


Şekil 22’de görüleceği üzere öğretmen ve veli paydaş grubu karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonucuna göre öğretmenlerin ders kitaplarının içerikleri/metinler, değerlendirmede objektifliğin kaybolması, kazanımların genel ulaşılabilirliği, program öğeleri arasındaki bütünlük konularından velilerden ayrıştıkları görülmektedir. Velilerin ise ana dil öğretiminin genel yeterliliği ve okuma alışkanlığının programla geliştirilmesi konularından öğretmen paydaş grubundan ayrıldıkları görülmektedir.

Öğretmen ve okul yöneticilerine ait karşılaştırma Şekil 23’te gösterilmiştir.

Şekil 23

Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Zihinlerindeki Uyumsuz Noktalar

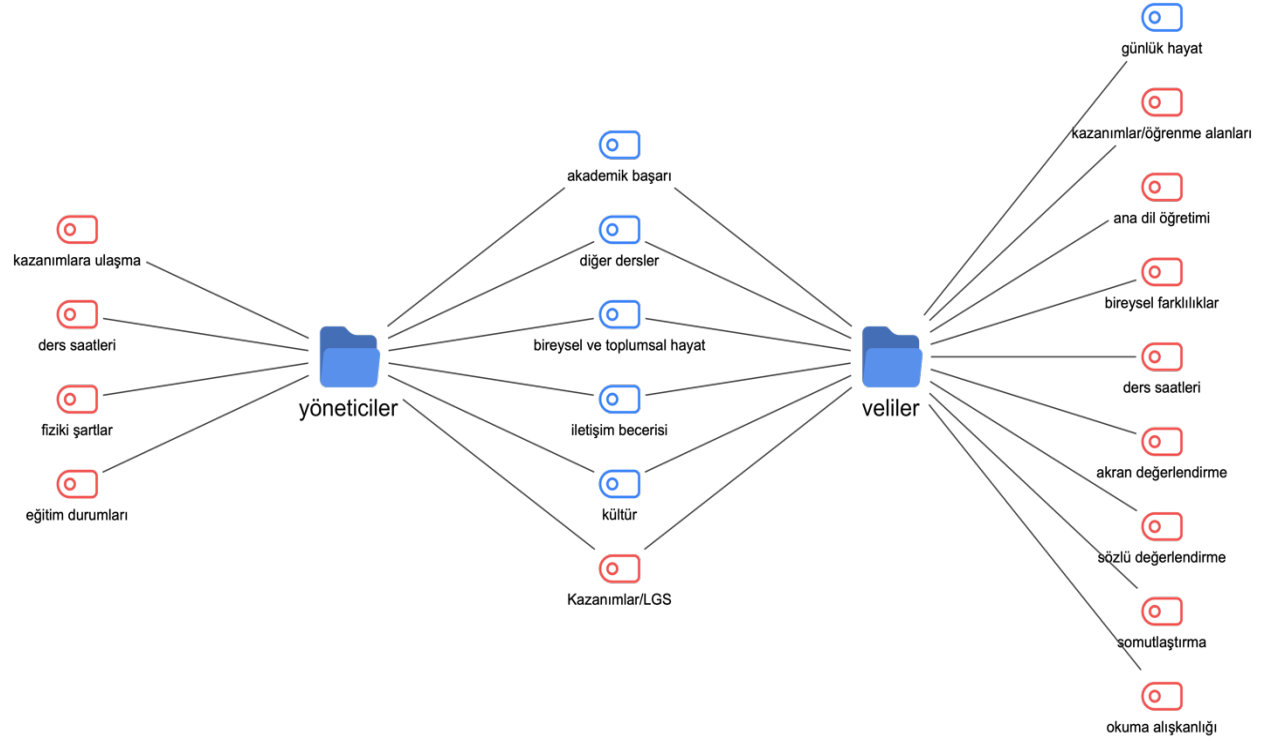


Şekil 23'te öğretmen ve okul yöneticileri paydaş gruplarının karşılaştırması verilmiştir. Buna göre öğretmenlerin bireysel farklılıklar, ilgi çeken ve çekmeyen konular, kazanımların günlük hayatta kullanımı, ders kitapları ve metinleri, program öğeleri arasındaki bütünlük, öğrenme konularının somutlaştırılması konularında okul yöneticileri grubundan ayrıldığı görülmektedir. Okul yöneticilerinin ise ders saatlerinin uygunluğu, okulun fiziki şartları ve öğretme-öğrenme süreçleri konularında öğretmenlerden farklı düşündükleri belirlenmiştir.

Veliler ve okul yöneticilerine ait karşılaştırma Şekil 24'te sunulmuştur.

Şekil 24

Veliler ve Okul Yöneticilerinin Zihinlerindeki Uyumsuz Noktalar



3. alt problem kapsamında son karşılaştırma veli paydaş grubu ile okul yöneticileri paydaş grubu arasında Şekil 24'te sunulmuştur. Buna göre okul yöneticilerinin kazanımların ulaşılabilirliği, ders saatleri, okulların fiziki şartları ve öğretme-öğrenme süreçleri konularında velilerden farklı düşüncelere sahip oldukları görülmektedir. Öte yandan veli paydaş grubunun ise kazanımların günlük hayatla ilişkisi, ana dil öğretiminin genel yeterliliği, bireysel farklılıkların dikkate alınması, öğrencilerde okuma alışkanlığının programla bağlantılı olarak geliştirilmesi konularında yönetici grubundan farklılaştığı görülmektedir.

Paydaş gruplarının programa ilişkin bakış açılarındaki farklılıklar sunulmuştur. Buna göre bütün paydaş grupları bir bütün olarak değerlendirildiğinde belirlenen ortak sorun alanları Şekil 24'te gösterilmiştir.

Şekil 24

Paydaş Temsilcileri Açısından Ortak Sorun Alanları



Paydaşların tamamı tarafında kabul gören bu ortak sorun alanlarının çözümünün ne şekilde sağlanabileceği konusuna araştırmanın dördüncü alt probleminde yer verilmiştir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “2019 Ortaokul Türkçe Öğretim Programıyla ilgili program paydaşları tarafından belirlenen ortak sorun alanları nelerdir?” sorusu çerçevesinde elde edilen bulgulara her paydaş grubunun zihninde diğer gruplardan farklılaştığı noktalar bulunmaktadır. Buna göre programdan en çok etkilendiği düşünülen öğrenci ve öğretmen grupları araştırma kapsamında karşılaştırılmıştır. Buna göre öğretmenlerin kazanımlara ulaşma, program öğeleri arasındaki denge gibi teknik bir bilgi ve beceri gerektiren konularda öğrencilerden farklılaştıkları görülmektedir. Öğrencilerin bu konularda zihinsel şemalarının bulunmaması ve yorum yapmaktan kaçınmaları bu bilgi ve becerilere sahip olmamalarıyla açıklanabilir. Öğrencilerin öğretmenlere kıyasla farklılaştıkları noktalar arasında bazı kazanım ve içerikleri zor bulmaları, merkezi sınavlarda Türkçe dersinin katsayısının yüksek olması gibi öğrenci

lehine veya aleyhine olabilecek bazı durumlar yer almaktadır. Bu farklılaşma da öğrencilerin programı kendi bakış açıları ile değerlendirmesinden kaynaklanmaktadır.

Aynı alt probleme bağlı olarak öğrenci ve veli grubunun karşılaştırılmasında ise paydaş gruplarının benzer noktalarda ayrıştığı görülmektedir. Buna göre öğrencilerin yine bazı kazanım ve içerik başlıklarını daha kolay/zor bulmaları ve dersin merkezi sınavlardaki ağırlığı gibi noktalarda veli paydaş grubundan ayrıldığı görülmektedir. Bu durum öğrencilerin programa doğrudan maruz kalmaları ve sınav endişesi taşımaları ile açıklanabilir. Velilerin öğrencilerden farklı olarak ana dil öğretimini yetersiz bulmakta ve kazanımların/öğrenme alanlarının ilişkisi gibi konularda öğrencilerden farklılaşmaktadırlar. Bu hususun ise velilerin programa öğrencilere kıyasla daha dışarıdan ve yetişkin gözüyle bakmaları ile açıklanabilir. Buna göre veliler programı kendi öğrencilik dönemleri ile kıyaslayıp yeterliği üzerine bir çıkarımda bulunmuşlardır.

Bu alt probleme bağlı olarak yapılan bir diğer karşılaştırma ise öğrencilerin ve okul yöneticilerinin Türkçe Öğretim Programına ilişkin zihinlerinden uyuşan ve uyuşmayan noktaların neler olduğu konusudur. Bu karşılaştırmada öğrenciler önceki kıyaslamalarda olduğu gibi bazı kazanım ve içerik başlıklarının kolay ya da zor bulunması noktasından okul yöneticilerinden ayrılmışlardır. Bu durum önceki kıyaslamalarda olduğu gibi öğrencilerin doğrudan programa maruz kalmaları ile açıklanabilir. Okul yöneticilerinin ise öğrencilerden okulun fiziki şartları, kazanımlara ne kadar ulaşıldığı ve ulaşılabilceği gibi daha makro ölçekten değerlendirme gereken konularda öğrencilerden ayrıştıkları görülmektedir. Bu farklılık okul yöneticiliği görevinin gerektirdiği nitelikler ile açıklanabilir.

Üçüncü alt problemde yer alan bir diğer karşılaştırmada ise öğretmenler ile öğrenci velilerinin programa bakış açılarındaki uyuşmayan noktaların konulması amaçlanmıştır. Buna göre kitaplar ve metinlerin içerikleri, program öğeleri, akran değerlendirmesi gibi yine uzmanlık gerektiren konularda velilerde farklılaştıkları görülmektedir. Öğretmenlerin bu konularla ilgili eğitim almış olmaları bu durumu doğal kılmaktadır. Bunun yanında velileri ise bakış açılarından ana dil öğretiminin yetersiz

bulunması, öğrencilerde okuma alışkanlığının yeterince gelişmemesi gibi daha genel ve okul dışı ortamlarda geçerli olabilecek konularda farklılaştığı görülmektedir.

Üçüncü alt problemde bir diğer kıyaslama olan öğretmen ve okul yönetici kıyaslamasında öğrenci-okul yöneticisi kıyaslamasına benzer şekilde öğretmenlerin ders içerikleri, değerlendirme yöntemleri gibi uzmanlık gerektiren konularda okul yöneticilerden ayrıştıkları görülmektedir. Okul yöneticileri de ders saatleri, fiziki şartlar gibi görev unvanları ile ilgili konularda farklılaştıkları görülmüştür.

Bu alt problemde yapılan son kıyaslamada ise programa doğrudan maruz kalmayan iki paydaş grubu olan okul yöneticileri ve velilerin zihninde uyuşmayan noktalar karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgulara göre önceki kıyaslamalara benzer şekilde okul yöneticileri kazanımlara ulaşma, ders saatleri, fiziki şartlar ve öğretme-öğrenme süreçleri gibi konularda velilerden ayrılmıştır. Velilerin ise ana dil öğretiminin yeterliliği, dilin günlük hayattaki kullanımı gibi okul dışı ortamlarla ilgili konularda farklılaştıkları görülmektedir.

Genel olarak üçüncü alt probleme ilişkin bulgular değerlendirildiğinde öğrenci, öğretmen, okul yöneticisi ve veli paydaş gruplarının bulundukları pozisyonlara ve rollerinin gerekli kıldığı şartlara göre Türkçe Öğretim Programına ilişkin düşüncelerinde farklılaştıkları görülmüştür. Öğretmenlerin teknik bilgi ve beceri gerektiren konularda, öğrencilerin merkezi sınavlarla dersin içerikleri arasındaki bağlantılarda, okul yöneticilerinin fiziki şartlar ve ders saatleri üzerine, velilerin ise ana dil öğretiminin yeterliliği ve dilin günlük hayattaki kullanımı üzerine farklı düşünceler ifade ettikleri görülmüştür.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “2019 Ortaokul Türkçe Öğretim Programıyla ilgili program paydaşları tarafından belirlenen sorun alanlarına yönelik bir uzlaşma süreci ne şekilde sağlanabilir?” sorusuna yanıt bulmak için öğrenci grubundan, öğretmen grubundan, veli grubundan ve okul yöneticisi grubundan birer temsilci ile odak

grup görüşmesi yapılmıştır. Bu odak grup görüşmesinde önceki aşamalarda yapılan bireysel görüşmelerden elde edilen veriler temel kaynak olarak kullanılmıştır. Buna göre paydaş gruplarının Türkçe Öğretim Programına ilişkin zihinlerindeki ortak sorun alanları belirlenmiş, sonrasında ortak sorun alanlarının çözümü için nasıl bir yol izlenebileceği konusunda yapılandırılmış odak görüşme formu vasıtasıyla paydaş gruplarına sorular sorulmuştur. Sorunların çözümü için paydaş gruplarının önerileri belirlenmiştir.

Araştırmanın üçüncü alt problemindeki bulgularda da ifade edildiği gibi paydaş gruplarının programa ilişkin görüşlerinin yedi farklı konuda uyuştugu görülmektedir. Bu konulardan ilkinin merkezi sınavlardan LGS ve kazanımlar arasındaki uyumsuzluk olduğu görülmektedir. Farklı paydaş gruplarının konuya ilişkin görüşleri şu şekildedir:

Evet hocam doğru bu konuda paydaş gruplarının endişesini haklı buluyorum.

Gerçekten de ifade edildiği üzere LGS’de çıkan sorularla programda yer alan kazanımlar arasında bir uyumsuzluk söz konusu. Somut bir örnekle konuyu açıklamak gerekirse biz sözel mantık-muhakeme ile ilgili doğrudan bir kazanıma yer vermiyoruz ancak sınavda bununla ilgili en az bir soru yer alıyor. (Öğretmen temsilcisi)

Hayatımızı bu kadar etkileyecek bir sınavda ne görüyorsak o konulardan soru çıkmalı. Çünkü bir soru bile puan ve yüzdelik dilim olarak bizler için çok önemli. İlk görüşmede de söylemiştim dil bilgisi konularına çok vakit ayrılıyor ama bakıyorsunuz sınavda ya bir soru çıkıyor ya da hiç çıkmıyor. Bu konuda da bence bir düzenleme yapılmalı. (Öğrenci temsilcisi)

Ben Türkçe dersinin kazanımlarıyla ilgili de sınavda çıkan soruların içeriğiyle de ilgili net bir bilgi sahibi değilim. O yüzden kesin bir iddiada bulunmam mümkün değil. Ancak hem kendi öğrencimden hem de diğer öğrencilerden ve de şimdi öğretmenimizden duyduğum kadarıyla bir tutarsızlık söz konusu. O yüzden bu hatadan dönülmesi gerektiğini düşünüyorum. (Veli temsilcisi)

Yani konuyla ilgili net bir çıkarımda bulunacak kadar bilgi sahibi değilim ancak hem yöneticilik yaptığım okuldan hem de bir veli rolüyle kendi çocuğumdan duyduklarım benzer minvalde. Yani bir uyumsuzluk söz konusu. O anlamda sadece Türkçe dersi için değil genel itibariyle tüm dersler için bu uyum sorunu çözülmelidir diye düşünüyorum. (Okul yöneticisi temsilcisi)

Paydaş gruplarını temsil eden katılımcıların ifadelerinden de anlaşılabacağı üzere program kazanımları ile Liselere Geçiş Sınavı'nda çıkan sorular arasında bir uyumsuzluk söz konusudur. Özellikle dil bilgisi ve sözel mantık/muhakeme konularında bu uyuşmazlığın var olduğu anlaşılmaktadır. Bu uyuşmazlık konusunun çözülebilmesi için paydaş gruplarından gelen öneriler doğrultusunda kazanımlarda ya da ilgili sınavda çıkan sorularda bir revizyon yapılması gerekmektedir. Buna göre kazanımlar ile sorular arasında herkesçe kabul edilebilecek organik bir bağ bulunması gerektiği paydaş gruplarınca ifade edilmiştir.

Yine paydaş gruplarından bu sorunun çözümü için bir başka öneri gelmiştir. Buna göre;

Bu konuyla ilgili bir başka çözüm de sınav içeriğinin çoktan seçmeli olması yerine üst düzey düşünme becerilerini ölçebilecek açık uçlu bir sınav modelinin kullanılması olabilir. (Öğretmen temsilcisi)

Paydaş gruplarının genel bir sorun olarak algıladıkları ve üzerinde uyuşamadıkları bir diğer konu da akran değerlendirmesi üzerinedir. Farklı paydaş gruplarının konu üzerine düşünceleri ve çözüm önerileri şu şekildedir:

Yani şöyle bireysel görüşmede de ifade ettiğim üzere akran değerlendirmesi uygulanmadan önce alt yapısı çok iyi ayarlanmalı. Öğrencilerin aklında hiçbir endişe kalmamalı. Öğretmen bu konuda gerekli yönlendirmeyi yapmalı. (Okul yöneticisi temsilcisi)

Tabii sadece akran değerlendirmesinde değil herhangi bir öğretim yöntem tekniğinin kullanılması esnasında planlı olmak, ortaya çıkabilecek aksaklıkları öngörmek, tedbir almak önem arz ediyor. Ancak bazen ne kadar dikkat

ederseniz edim sizin kontrolünüzde olmayan şeyler olabilir. Öğrencilerin daha önce yaşadıkları şeyler birbirlerine karşı çeşitli önyargılar veya anlaşmazlıklar doğurabiliyor. (Öğretmen temsilcisi)

Öğretmen ve okul yöneticisi temsilcilerinin odak grup görüşmesi sırasında konuya ilişkin görüşleri bu şekildeyken öğrenci ve veli temsilcilerinin konuyla ilgili görüşlerini daha muğlak biçimde ifade ettikleri görülmektedir.

... aslında bu akran değerlendirmesi konusu duruma göre değişebilecek bir şey. Eğer öğrenciler birbirine karşı anlayışlı olurlar ve gerçekten arkadaş gibi davranırlarsa akran değerlendirmesinde sorun olacağın zannetmiyorum. (Öğrenci temsilcisi)

... yani akran değerlendirmesi bizim zamanımızda yoktu. O yüzden bu uygulamayı tam anlamıyla bilmiyorum. Ancak sizlerden duyduğum ve anladığım kadarıyla ve anladığım kadarıyla faydalı bir uygulama olabilir. İşin teknik kısmını bilmediğim için çok da fazla bir yorum yapmak istemiyorum. (Veli temsilcisi)

Paydaş temsilcilerinin üzerinde uyuşamadıkları ve farklı fikirlere sahip oldukları bir diğer konu ise ders saatleridir. Buna göre programın kazanım ve içeriğine oranla ders saatlerini yetersiz bulan belli bir grup katılımcı bulunmakla birlikte bazı katılımcılarda ders saatlerinin yeterli olduğu konusunda fikir bildirmişlerdir.

Hocam açıkçası genel olarak öğretmenler ders saatlerinin kendilerine yeterli gelmediğinden bahsederler yani sadece Türkçe dersi değil genel olarak bütün derslerin öğretmenleri bu şekilde beyanlarda bulunurlar. Ancak ben bu konuda şöyle düşünüyorum. Talim Terbiye Kurulu bu haftalık ders çizelgelerini belirlerken muhakkak derslerin programlarını göz önünde bulunduruyordur. Yani durduk yere bir dersi saati 5 saat olsun efendim 6 saat olsun keyfi bir tercihte bulunmuyordur. (Okul yöneticisi temsilcisi)

Hocam hep aynı şeyleri söylüyor gibi olacağım ama bizzat derse katılmadığım ya da yer almadığım için ders saatlerinin yetip yetmediği konusunda net bir şey

söylemem mümkün değil. Ancak Türkçe dersi çok önemli bir ders o yüzden bu konuda gerekli özen gösterilmeli diye düşünüyorum. (Veli temsilcisi)

... Yani şöyle müdür beyin söylediği kısmen doğru aslında yani tüm dersler için bir öngörü ve planlama doğrultusunda ders saatleri belirleniyor. Ancak buradaki gözden kaçırılan nokta bütün okulların kendi has birtakım avantajları ve dezavantajları olduğu konusu. Ne demek istiyorum şöyle ki bir okul hayal edelim şehir merkezinde, ikili eğitim yapıyor, sınıf mevcutları 40. Bir de bir başka okul hayal edelim: köyde sınıf mevcutları 10-15 arası okul mevcudu 40-50 arası vs. Şimdi her iki okulda da aynı ders saatinde aynı kazanımları vermek ne kadar mantıklı acaba? (Öğretmen temsilcisi)

Aynı konuda öğretmen temsilcisi çeşitli çözüm önerilerinde bulunmuştur.

Bu noktada birden fazla çözüm önerisi üretilebilir aslında. Birincisi kazanım sayısı azaltılarak asgari seviyede her okulun verebileceği orana düşürülebilir. Böyle olursa sınıf mevcutları seyrek olan ve kazanımları erken bitiren okullar alternatif etkinlikler süreci tamamlayabilirler. Ya da program daha esnek bir hale getirilerek okullara inisiyatif almalarına olanak sağlanabilir diye düşünüyorum. (Öğretmen temsilcisi)

Konuyla ilgili bir benzer bir çözüm önerisi de öğrenci temsilcisinden odak grup görüşmesi esnasında dile getirilmiştir.

Bence hocam bu kadar çok konuya gerek yok. Konu sayısı azaltılırsa ders saatinin yetmemesi gibi bir durum da olmaz. (Öğrenci temsilcisi)

Odak grup görüşmesine katılan paydaş temsilcilerinin üzerinde müzakere ettikleri bir diğer konu da ders kitapları ve kitapların içeriğinde yer alan metinler olmuştur. Buna göre katılımcıların bir kısmı ders kitaplarını ve metinleri yeterli bulurken diğer bir kısım katılımcılar tersi yönde düşüncelere sahiptir.

Aslında birçok metin benim ilgimi çekiyor. Güzel fakat bazı metinler bizim anlayamayacağımız şekilde. O yüzden bazıları iyi bazıları da kötü diyebilirim. (Öğrenci temsilcisi)

Hocam kitaplar ve kitaplarda yer alan metinler konusunda bizim zamanımıza göre önemli ilerlemeler olduğunu düşünüyorum. Şimdiki metinler daha renkli ve göze hitap eden şekilde. Ancak burada metinlerin değeri konusunda benim bir yargıda bulunmam mümkün değil. (Veli temsilcisi)

... ders kitaplarının tam içeriğine ve değerine hakim değilim. Ama gördüğüm ve takip ettiği kadarıyla şimdiki ders kitaplarında yer alan metinler bizim zamanımıza göre biraz daha geride. Şöyle ki önceden sanatsal değeri olan, edebiyatımızın seçkin eserleri kitaplarda yer almaktaydı. Ancak şimdiki sanki daha basit. Genelde komisyonlar tarafından yazılıyor. (Okul yöneticisi temsilcisi)

... şöyle metinlerle ve diğer içeriklerle ilgili aslında çok büyük sıkıntımız yok. Ama buradaki mesele metinlerin öğrencinin ilgisini cezbedebilmesinde. Şimdiki öğrenciler çok fazla uyarana maruz kaldıkları ve internet içeriklerini çok hızlı tükettikleri için metinlere odaklanmaları ve dikkatini vererek onları anlamaları çok mümkün olmuyor. Bence bu konuda bir düzenleme yapılmalı. (Öğretmen temsilcisi)

Paydaş temsilcilerinin görüşlerine göre ders kitapları ve içerdiği metinler her ne kadar geçmiş zamana göre daha albenili ve renkli olsa da sanatsal değeri ve çocukların ilgisini çekmek bakımından zayıftır. Buna göre metinlerde ve içeriklerde sanatsal değeri ve öğrenci ilgisini göz önünde bulunduran çeşitli düzenlemeler yapılması faydalı olacaktır.

Paydaş temsilcileri arasında uyumsuzluk konusu olan bir diğer konuda okulların fiziki alt yapısı ve donanımının Türkçe Öğretim Programı ile olan ilişkisi üzerinedir. Paydaşlardan bazıları okullardaki fiziki alt yapı ve donanımın programı destekler nitelikte olduğunu ifade ederken bazıları tersi yönde görüş bildirmiştir.

Hocam açıkçası beni ilk başta söyleyebileceğim şey sınıfımız biraz kalabalık. O yüzden söz hakkı almakta biraz zorluk yaşıyorum. Bunun yanında sınıfımızın ışıklandırması biraz zayıf o yüzden ders ilk saatlerde işlediğimiz dersler biraz kalabalık oluyor. (Öğrenci temsilcisi)

Bizim en büyük sorunlarımızdan biri ikili eğitim ve buna bağlı olarak sınıf mevcutları aslında. Öğrencimiz az önce söyledi işte karanlıkta ders işliyorlar. Ha keza bizim okulda da durum aynı. Bence bu çağdışı bir uygulama. Bu devirde böyle şeyler olmaması lazım. Yine aynı şekilde öğrencilerimizin yaptığı çalışmaları uygun bir yerde saklamalarına, bırakmalarına olanak sağlayacak bir alt yapı yok. Ben öğrenciye desem ki bir portfolyo dosyası oluştur öğrenci bunu getirecek götürecektir Bunun yanında bence nasıl ki Fen dersleri yeri geldiğinde laboratuvarda işleniyorsa Türkçe dersleri için de dil laboratuvarı kurulabilir. Yani ne bileyim öğrenciler dersle ilgili bir canlandırma yapacaklarsa, bir drama vs. yapılacaksa bu alan kullanılabilir. Toparlayacak olursam fiziki alt yapımız daha iyi konuma getirilirse hem Türkçe dersi için hem de diğer dersler için olumlu olacaktır diye düşünüyorum. (Öğretmen temsilcisi)

Şimdi kimsenin hakkını yemek istemem çok önemli gelişmeler oldu. İşte bu akıllı tahtalar olsun, ders kitaplarının ücretsiz dağıtılması konusu olsun önemli gelişmeler oldu. Ancak ben şöyle düşünüyorum. Şimdi bizim zamanımızda kara tahtalar vardı biliyorsunuz. Şimdi bakıyorum hala sarı sıralar var. Sınıflarda oturma düzeni vs. hepsi aynı. Ben diyorum ki bu konularda geçmişe bakarak bazı gelişmeler kat edilmeli. Yani klasik sınıf ortamı ve okul ortamı üzerine bir şeyler katarak gelişmeli. (Veli temsilcisi)

Benim okul yönetici olarak bu konuda yapacağım bir şey var mı? Çok az şey var hatta hiç yok. Ne demek istiyorum. Şimdi benim okumda kullanılabilir durumda olan 23+4 derslik var. +4 derken diğer sınıflarımdan kapasite olarak daha küçük aslında sınıf olmaya da çok müsait olmayan ama mecburen sınıf olarak kullanılmış alanlardan bahsediyorum. Benim öğrenci sayım ise şu an özel eğitimle beraber 1735. Hadi şimdi siz bir hesap yapın. İkili öğretim yaptığımızı da göz önünde bulundurarak bu kadar öğrenciyi bu kadar dersliğe nasıl yetiştirirsiniz? Tabi bunun yanında fen laboratuvarı, teknoloji tasarım

dersliği, mescit, kütüphane, atölye, hizmetli odası, spor odası gibi ihtiyaçları da göz önünde bulundurmak zorundasınız. (Okul yöneticisi temsilcisi)

Katılımcıların fiziksel alt yapı ve donanımına ilişkin görüşleri bu şekilde olmakla beraber programda yer alan kazanım ve konu başlıklarından bazıları üzerinde fikir beyan etmişlerdir. Katılımcıların müzakerelerine göre bazı kazanım ve içerik başlıklarının öğrencilere uygun olmadığı yönünde uzlaşıya varılmıştır.

... bazı konuların bana ve arkadaşlarıma zor geldiği doğru. mesela noktalama işaretleri ve yazım kuralları konuları çok zor geliyor bana. Neden zor geliyor çünkü bir kural var ve kuralın bir sürü istisnası var. Bir de bir şeyi öğreniyoruz ama sonra onun değiştini öğreniyoruz. Mesela biz 5. sınıftayken bağlaçlardan önce noktalı virgül (;) kullanılabiliyordu ama şimdi bu kuralın değiştini öğrendim. Sırf bu yüzden bir soru kaçırdım ben deneme sınavında. (Öğrenci temsilcisi)

Evet hocam doğru öğrencimiz haklı. Gerçekten yazım kuralları ve noktalama işaretleri konusu zor bir konu. Sürekli değişime uğraması ve istisnaları bulunması çok daha da zorlaştırıyor. Beni de kafam karışıyor bazen. Şöyle “ana” kelimesi ile oluşturulan birleşik kelimelerin yazımında neredeyse hiçbir kural yok. Mesela anapara-anaokulu bitişik yazılırken ana düşünce-ana dil gibi kelimeler ayrı yazılıyor. Şimdi bunu belli bir zaman geçince kanıksıyor ve istisnaları kafanızda yerleştiriyorsunuz. Ama bir öğrencinin bunu bir anda kavramasını beklemek haksızlık diye düşünüyorum. O yüzden imla ve noktalama konularının daha açık ve net kurallara bağlanması ve ileri seviye kuralların biraz daha ileri kademelere ötelenmesi faydalı olacaktır diye düşünüyorum. (Öğretmen temsilcisi)

Hocam açıkçası ben şimdiki öğrencilerin zor değil de daha kolay okuduklarını düşünüyorum. Yani bizim zamanımızda müfredat daha ağırdı sanki. O yüzden şimdiki şikayetler bana çok anlamlı gelmiyor yani. (Veli temsilcisi)

... şimdi ben bu konuda net bir şey söyleyemem. Ama şunu biliyorum genel olarak yani bütün dersler için öğretim programlarının kalabalık olduğunu biliyorum. Yani

daha sade ve daha az kazanım olması gerekir diye düşünüyorum. (Okul yöneticisi temsilcisi)

Bu alt problemde paydaş gruplarını temsilen katılanların üzerinde müzakere ettikleri son konu Türkçe Dersi Öğretim Programının kazanımlarının günlük hayatla ilişkisi üzerine olmuştur. Katılımcıların bu konuyla ilgili fikirleri şu şekildedir:

Bence büyük ölçüde uyuyor hocam. Öğrenci derste öğrendiği becerileri, kazanımları gayet tabi günlük hayatta kullanıyor. Sonuçta derste öğrendiği yeni bir kelimeyi, atasözünü veya deyimini günlük hayatta o duruma denk gelince kullanıyor. Ha belki burada şöyle bir eleştiri olabilir. Bir sürü bir şeyler öğreniyorlar ama bunlardan kaç tanesini, hangi birini kullanıyorlar. Belki böyle bir eleştiri yapılabilir. (Veli temsilcisi)

Hocam bence fazla yok. Şöyle ki özellikle dil bilgisi, imla, yazım ve noktalama gibi konular günlük hayattan çok ayrı. Yani bir öğrenci ya da bir şahıs kullandığı cümledeki kelimenin isim, sıfat olmadığını bilse de o cümleyi kurabiliyor. Yani Türkçe konuşmak için illaki bunları bilmeye gerek yok diye düşünüyorum. (Öğrenci temsilcisi)

Yani haklı olduğunu düşünmem çok doğru olmaz herhalde. Yani sınıfları, isimleri bilmeseniz de cümle içerisinde kullanabilirsiniz gibi bir şey söylemek doğru değil. Yani Türkçenin soyut tarafları da günlük hayatla ilişkilidir. Buradaki mesele bu konuyu öğrencilerin anlayabileceği seviye taşımaktır. Yani öğrenci soyut konularla günlük hayat arasında bir bağ kurmalıdır. Yani ben şüphesiz bir bağ olduğunu düşünüyorum. Yani öğrencinin derste edindiği dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri öyle ya da böyle günlük hayatta karşısına çıkmaktadır. Bunun yanında analitik düşünme, eleştirel düşünme gibi üst düzey düşünme becerileri de günlük hayatta bir şekilde kullanmaktadır. (Öğretmen temsilcisi)

Türkçe dersi kazanımları ve içeriğinin günlük hayatla uyuşmaması gibi bir ihtimal bence pek olası değil. Yani dil dediğimiz kavram doğrudan doğruya

hayatın içerisinde olan, herkesin öyle ya da böyle bir parçası olduğu kullandığı veya maruz kaldığı bir kavram. Şimdi bu durumda günlük hayattan kopuktur demek pek sağlıklı bir bakış açısı olmaz diye düşünüyorum. Ha buradaki mesele içerikler, kitaplar vs. öğrencilerin merakını çekecek şekilde yapılandırıyor mı yapılandırılıyor mu? (Okul yöneticisi temsilcisi)

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma

Araştırmanın dördüncü alt problemi bulgularında “2019 Ortaokul Türkçe Öğretim Programıyla ilgili program paydaşları tarafından belirlenen sorun alanlarına yönelik bir uzlaşma süreci ne şekilde sağlanabilir?” sorusuna cevap aranmıştır. Odak grup görüşmesi yoluyla elde edilen bulgulara göre katılımcılar açısından ortak sorun alanları yedi konu başlığında belirlenmiştir. Bunlar; kazanımlar ve LGS içerikleri arasındaki uyumsuzluk, akran değerlendirmesinin tarafsızlığı, ders saatlerinin ve sürelerinin uygunluğu, ders kitapları ve metinlerin nitelikleri, fiziki alt yapı, anlaşılması/ulaşılması zor kazanım ve içerikler, kazanım ve içeriklerin günlük hayatla ilişkisi. Bulgular ve yorum kısmında konuyla ilgili paydaş temsilcilerinin tespitlerine ve çözüm önerilerine yer verilmiştir. Bu bölümde alanyazında konu başlıkları ile ilgili yapılan çalışmalara ve çözüm önerilerine yer verilmiştir.

Buna göre Calp ve Akkaya (2021) tarafından yapılan çalışmada LGS soru içeriklerinin okuma ve yazma alanındaki kazanımları yordadığı ancak dinleme ve konuşma alanlarındaki kazanımların eksik olduğunu çalışmada ifade edilmiştir. Aynı çalışmada kazanımların bütün alan becerilerini kapsayacak ve taksonomik olarak uygun dağılması gerektiği önerilmiştir. Bu çalışmadaki paydaş temsilcilerinin de benzer tespit ve çözüm önerilerinde bulundukları görülmüştür. Bu anlamda her iki çalışmanın sonuçlarının uyduğu görülmektedir.

Bu araştırma kapsamında paydaş grupları tarafından uyumsuzluk konusu olarak dile getirilen bir diğer husus ise kazanım ve içeriklerin günlük hayatla ilişkisi üzerinedir. Bu anlamda paydaş grupları kazanım ve içeriklerin günlük hayatla ilişkisinin yeterli

düzeyde olmadığı, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap veremediği gibi bir eleştiri ifade edilmişti. Kayhan, Altun ve Gürol (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın sonuçları bu bulgu ile uyusmaktadır. Buna göre araştırmacılar 2019 Türkçe Öğretim Programını 21. yüzyıl becerileri açısından değerlendikleri çalışmalarında kazanım, metin ve etkinliklerde 21. yüzyıl becerilerine yer verilmekle beraber kazanımların %50'sinin ilgili becerilerle ilişkili olmadığını tespit etmişlerdir. Metin ve etkinliklerde ise bu becerilerin dengeli bir şekilde dağılmadığı bazı beceri alanlarına daha fazla yer verilirken bazı becerilere hiç yer verilmediği görülmüştür. Programın genel amaç ve felsefesinde 21. yüzyıl becerilerine her ne kadar yer verilmiş olsa da kazanım, içerik ve etkinlikler öğelerinde bu becerilere yeteri kadar yer verilmediği görülmüştür. Aynı bağlamda Ak (2023) tarafından yürütülen çalışmada ise düşünme ve iletişim becerilerine yönelik kazanımların ve etkinliklerin nicelik olarak az sayıda olduğu ve bu becerilerin sınıf kademelerine, öğrenme alanlarına göre dengesiz olarak dağıldığı tespit edilmiştir. Bu yönüyle bahsi geçen çalışmaların bulguları ile bu çalışmanın bulguları uyusmaktadır.

Bu araştırma kapsamında paydaş temsilcileri tarafında uyumsuzluk konusu olarak dile getirilen bir diğer hususun ders kitapları ve metinlerin nitelikleri üzerinedir. Buna göre paydaş grupları ve temsilcilerinin bir kısmı ders kitapları ve metinlerinin niteliğinin uygun olmadığını ifade etmişlerdir. Buna göre araştırmanın bu bulgusu Biçer (2023) tarafından yapılan araştırmanın bulgusu ile paralellik göstermektedir. Şöyle ki yazar Türkçe ders kitaplarını incelediği çalışmasında alanında kabul görmüş yazar ve şairlerin ders kitaplarında yeterince yer almadığı bulgusuna ulaşmıştır. Bunun yanında aynı çalışmada kitaplarda yer alan metinlerde eğitsel açıdan uygun olmayan ve anlamayı güçleştirecek ifadelerin varlığına işaret edilmiştir. Özenç (2021) tarafından ders kitaplarının öğrencilerini okuduğunu anlama becerilerini ne ölçüde etkilediği ile ilgili yapılan çalışmada ise metinlerin doğrudan üst düzey düşünme becerilerini destekleyecek nitelikte olmadığı yargısına varılmıştır. Bu anlamda araştırmanın bulguları bu çalışmanın bulguları ile paralellik göstermektedir.

Paydaş grupları tarafından dile getirilen bazı kazanım ve içeriklerin öğrenci seviyesine uygun olmadığı, öğrencilerin anlamakta zorlandıkları düşüncesi alanyazında Öz (2022) tarafından yapılan araştırma ile uyum göstermektedir. Buna göre ilgili araştırmada kazanım ve içeriklerin öğrenci seviyesine uygun ve ilgi çekici, güncel, sarmal bir yapıda ve temel dil becerilerini destekleyici olmadığı görülmektedir. Çakmak (2022) tarafından yapılan araştırmada ise edat, bağlaç, ünlem, cümlelerin öğeleri ve fiilde çatı konularının öğrenciler zorlandıkları konular olarak ifade edilmiştir. Bu anlamda bahsi geçen çalışmaların bulguları bu araştırma ile paralellik göstermektedir.

Kaya (2021) tarafından 2019 Türkçe Öğretim Programının uyumluluğu üzerine yapılan çalışmada öğretmenler ders saatlerinin yetersiz kaldığı ve hem öğrenme alanlarına ait becerilerin hem de dil bilgisiyle ilgili kazanımları yetiştirmekte zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Bu anlamda çalışmanın bulguları bu çalışmadaki paydaş gruplarının kazanımların ders saatlerine oranla fazla olduğu görüşünü desteklemektedir.

Belet ve Sağlam (2015) tarafından Türkçe dersinde kullanılan ölçme değerlendirme yöntemleri üzerine yapılan çalışmada ders öğretmenlerinin akran değerlendirmesini faydalı buldukları ve derslerinde kullandıkları diğer yarısının ise derslerinde kullanmadıkları ortaya konulmuştur. Bir kısım öğretmen akran değerlendirmesini öğrencilerde birbirlerini anlamak ve eleştirel düşünmek için bir fırsat olarak görürken araştırmaya katılan öğretmenlerin %64'ünün akran değerlendirmesiyle ilgili gördükleri en büyük sorunun tarafsızlık ve objektiflik üzerine olduğu ortaya çıkmıştır. Bu anlamda bu araştırmadaki bulguları ile ilgili araştırmanın bulgularının uyduğu görülmektedir.

Okullardaki fiziki donanım ve alt yapının Türkçe Öğretim Programını ne ölçüde desteklediği ile ilgili katılımcı grup paydaşlarının zihinlerinde oluşan uyuşmazlığın Barası ve Erdamar (2021) tarafından yapılan çalışmanın bulguları ile uyduğu görülmektedir. Buna göre ilgili çalışmada öğretme öğrenme süreçlerinde fiziki alt yapı, materyaller ve zaman konusundaki kısıtların öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini kısıtladığı

ifade edilmiştir. Özellikle sınıf mevcutlarında kalabalığın bu kısıtın ana nedeni olduğu ortaya konulmuştur.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın beşinci alt problemi olan “2019 Ortaokul Türkçe Öğretim Programına ilişkin paydaşlar tarafından belirlenen sorun alanlarının 2024 Türkçe Öğretim Programındaki durumu nedir?” sorusuna cevap bulmak için doküman analiz formu aracılığıyla 2024 Türkçe Öğretim Programı incelenmiştir. Program değerlendirme alanında çalışan bir araştırmacının karşılaşılabileceği olumsuzluklardan birisi de değerlendirdiği programın güncelliğini kaybetmesidir. Bu araştırmaya 2021 yılında başladığında Türkçe Öğretim Programı Talim ve Terbiye Kurulu kararıyla uygulanmaya başlanalı 2 yıl olmuştu. Uygulamanın veri toplama sürecinin tamamlanması ise 2022-2023 yılı eğitim öğretim yılının sonunda tamamlanmıştı. Yani 2019 yılında ilk defa uygulamaya konulan Türkçe Öğretim Programı ile ortaokul 5. sınıfa başlayan bir öğrenci 2023 yılında ortaokul 8. sınıfı tamamlayıp ortaöğretime geçiş yapmıştır. Bu anlamda araştırmada tam bir değerlendirme yapabilmek için 2023 yılının haziranı beklenmiştir. Bir yıl sonra 2024 mayıs ayında “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli” kapsamında 28 dersle beraber Türkçe dersinin de öğretim programı değişmiştir. 2024-2025 eğitim öğretim yılının başında program 1, 5 ve 9. sınıf düzeylerinde uygulanmaya başladığında bu araştırma kapsamında veri toplama süreci tamamlanmıştı. 2019 Türkçe Öğretim Programının ise 2026-2027 eğitim öğretim yılının sonuna kadar uygulanacağı bakanlık tarafından kamuoyuna açıklanmıştır. Bu başlık altında öncelikle 2019-2024 Türkçe öğretim programları Tablo 11’de program öğeleri başta olmak üzere çeşitli açılardan karşılaştırılmış olup sonrasında bu araştırma kapsamında paydaşlar tarafından 2019 Türkçe Öğretim Programıyla ilgili dile getirilen iddia, endişe ve sorunların 2024 Türkçe programında durumunun ne olduğu açıklanmıştır (TTKB, 2019; TTKB, 2024).

Tablo 11*2019-2024 Türkçe Öğretim Programlarının Karşılaştırılması*

Karşılaştırılan Özellikler	2019 Türkçe Öğretim Programı	2024 Türkçe Öğretim Programı
Genel Durum	* 2019 yılı ocak ayında askıya çıkarılmış olan programla ilgili paydaş görüşleri alındıktan sonra 2019 yılı eylül ayında program uygulanmaya konulmuştur. * Programın pilot uygulanması yapılmamıştır. * Program sınıf seviyelerine göre farklılaşsa da genel yapısı itibarıyla 1-8. sınıflar için yapılandırılmıştır. * Program hacim olarak 19 ortak 47 sayfa özel metni ile toplam 66 sayfan oluşmaktadır.	* 2024 yılı mart ayında askıya çıkarılmış olan programla ilgili paydaş görüşleri alındıktan sonra 2024 yılı eylül ayında 1-5-9. Sınıflarında uygulanmaya başlanmıştır. * Programın pilot uygulanması yapılmamıştır. * Programın genel yapısı sınıf seviyelerine göre 1-4, 5-8 olarak yapılandırılmıştır. * Program hacim olarak 111 ortak 272 sayfa özel metni ile toplam 383 sayfan oluşmaktadır.
Genel Amaçlar	* Programın genel amacı “Değerlerimiz ve yetkinliklerle bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip bireyler yetiştirmek” şeklinde ifade edilmiştir. * Kendisinden önceki programların genel amaçlarından önemli farklılıklar taşımamaktadır. Yaşadığı çağın gerekliliklerine sahip, yetkin ve erdemli insan yetiştirmek hedeflenmektedir.	* Programın genel amacı ““Millî Eğitim Bakanlığı öğretim programlarının genel perspektifine uygun olarak her bir öğrencinin ana dilini iyi ve etkili kullanan, üst düzey düşünme becerileri gelişmiş, kimlik ve karakteri olgun fertler olarak yetişmesine katkı sağlayacak bir yaklaşım” şeklinde ifade edilmiştir. * Kendisinden önceki programların genel amaçlarına benzemekle birlikte ideal öğrenci profiline ait “sağlıklı, iradeli, sorgulayıcı, üretken, bilge, cesaretli, merhametli, vatansever, estetik, ahlaklı” gibi sıfatlarla daha detay bilgilere yer verilmiştir.

Karşılaştırılan Özellikler	2019 Türkçe Öğretim Programı	2024 Türkçe Öğretim Programı
Özel Amaçlar	* Bir önceki 2014 programıyla çok sayıda benzer madde vardır. Ancak “Okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması” ve “Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi” maddeleri farklılık göstermektedir.	* Önceki programdan farklı olarak Türkçe dersi ve dil becerilerinin önemi üzerine olan vurgu daha kuvvetli görülmektedir. * Bunun yanımda “Dil becerileri aracılığıyla kavramsal beceriler, sosyal-duygusal öğrenme becerileri, okuryazarlık becerileri, eğilimler ve değerlerin geliştirilmesi” maddesi önceki programdan farklılık göstermektedir.
Hedefler	* Programda hedefler “kazanım” terimi ile ifade edilmiştir. * Programda toplam 289 hedef yer almaktadır. * Hedeflerin öğrenme alanlarına ve sınıf kademelerine göre dağılımı oransızdır. * Sınıf kademelerinde kendini tekrarlayan hedef sayısı daha azdır. * Beceri alanları Türkiye Yetkinlikler Çerçevesi etrafında 8 başlıkta ifade edilmiştir. * Beceri alanları dinleme, konuşma, okuma ve yazmadır.	* Programda hedefler “öğrenme çıktısı” terimi ile ifade edilmiştir. * Programda toplam 473 hedef yer almaktadır. * Hedeflerin sınıf kademelerine ve öğrenme alanlarına göre dağılımı daha dengelidir. * Sınıf kademelerinde kendini tekrarlayan hedef sayısı daha fazladır. Yani program daha sarmal yapıdadır. * Doğrudan yetkinliklere yer verilmemiştir. * Beceri alanları dinleme, konuşma, okuma, yazmadır ve dil yapıları/söz varlığıdır.

Karşılaştırılan Özellikler	2019 Türkçe Öğretim Programı	2024 Türkçe Öğretim Programı
İçerik	* Tema sayısı her sınıf kademesi için 3 zorunlu 5 seçmeli (11 tema arasından) olmak üzere toplam 8'dir. Ders kitabının içeriğine göre temalar farklılaşabilmektedir. * 14 farklı bilgilendirici, 8 farklı öyküleyici metin türü vardır. Şiir şarkı türü yer almıştır. Ders kitaplarının niteliklerine ilişkin 14 madde vardır.	* Tema sayısı her sınıf düzeyinde 6'dır. Seçmeli tema uygulaması sonlandırılmış bütün ders kitapları için standartlaştırılmıştır. * 29 farklı bilgilendirici metin, 8 farklı öyküleyici metin türü vardır. Şiir, şarkı türüne mani de eklenmiştir. * Ders kitaplarının niteliklerine ilişkin 25 madde (11'i ortak) vardır. Çocuk edebiyatına ve kitaplarına vurgu daha kuvvetlidir.
Öğretme-Öğrenme Süreci	* Stratejiler yüzeysel olarak ele alınmıştır. Örnek "konuşma stratejilerini uygular" ifadesi yer almaktadır ama stratejilerle ilgili ayrıntılı bilgi yoktur. * Bireysel farklılıkların dikkate alınması ile ilgili önemli vurgular mevcuttur ancak bunun nasıl yapılacağı ile ilgili somut ve açık deliller mevcut değildir.	* Stratejiler daha derinlikli ele alınmıştır. Bilişsel ve üst bilişsel olarak iki başlıkta incelenmiştir. * Bireysel farklılıkların dikkate alınması hususunda örnek etkinliklere yer verilmiştir. Bunun yanında EBA platformu üzerindeki e-çeriklerle bunun nasıl yapılacağı somutlaştırılmıştır. * "Farklılaştırma Uygulamalarına İlişkin Esaslar" başlığı altında zenginleştirme ve desteklemenin nasıl olacağı daha somut ve açık bir şekilde ifade edilmiştir.

Karşılaştırılan Özellikler	2019 Türkçe Öğretim Programı	2024 Türkçe Öğretim Programı
Ölçme Değerlendirme	* Her iki programdaki ölçme değerlendirmeye ilişkin temel anlayış birbirine benzemektedir. 2019 programındaki en önemli fark ölçme değerlendirmenin sürecin bir kesitinde yapılıyor olmasıdır. * Farklı ölçme değerlendirme araçlarının geliştirilmesi öngörülmüştür.	* Sürece yayılan, geliştirici, nitelikli ve betimleyici dönütlere sahip, öğrencinin düzeyine uygun, öz ve akran değerlendirmesine imkan tanıyan, farklı bilişsel alanları etkin kılan, açık, anlaşılır ve bireysel farklılıkları dikkate alan bütüncül bir ölçme değerlendirme yaklaşımı benimsendiği programda ifade edilmiştir. * Sınıf içi değerlendirmeye vurgu yapılmıştır. Ölçme araçlarının nitelikleri 8 maddede açık bir biçimde yazılmıştır.
Dil bilgisi	* “Dil bilgisi” terimi kullanılmıştır. * Program içerisinde açıklamalar “dil bilgisi” başlığı altında yer almıştır. Bunun yanında okuma beceri alanı başlığında da dil bilgisi konularına yer verilmiştir * Dil bilgisi konularının dağılımında öğrencinin zorlanacakları fiilimsiler, cümle yapıları ve türleri gibi konulara yer verilmiştir. * Her sınıf düzeyinde en az bir dil bilgisi başlığına yer verilmiştir.	* “Dil yapıları” terimi kullanılmıştır. * İşlev temelli dil yapıları ve söz varlığı başlığı altında dil bilgisine yer verilmiştir. Beceriler ayrı bir başlık altında yer almıştır * Dil bilgisi konularının dağılımında fiilimsiler ve cümle yapıları ve türleri gibi konulara yer verilmemiştir. * Dil bilgisi konuları ölçme değerlendirme süreçlerine eklenmemiştir. * Sınıf seviyelerine göre dil bilgisi konuları değişmiştir. Hazır bulunuşluk kavramına önem verilerek bazı 5. sınıf içerikleri 6'ya, 6. sınıf içerikleri 7'ye, 7. sınıf içerikleri de 8'e kaydırılmıştır. Dil bilgisi amaç olmaktan çıkarılarak program içinde ağırlığı düşürülmüştür.

Karşılaştırılan Özellikler	2019 Türkçe Öğretim Programı	2024 Türkçe Öğretim Programı
Disiplinler arası yaklaşım- Programlar arası bileşenler	* Değerler ve yetkinlikler” başlığı altında programlar arası bileşenlere yer verilmiştir. Toplam 10 maddede bu bileşenler açıklanmıştır.	* Toplam 20 maddede bahsi geçen bileşenlere yer verilmiştir.
Yenilikler	2019 yılında uygulamaya konulan programın bir önceki 2015 Türkçe Öğretim Programına nazaran en önemli yeniliğin bireyselleştirme üzerinedir.	Bir önceki programa göre dinleme/izleme, okuma ve üretim atölyeleri gibi yenilikler gelmiştir. Bu yeniliklerin temel amacı da öğrencinin bilgisini ve birikimini aktarabileceği üretime dayalı etkinliklere yer vermektedir.

2019 Türkçe Öğretim Programı ile 2024 Türkçe Öğretim Programının karşılaştırıldığı bu tabloda programlar arasında birçok benzerlik ve farklılık bulunmaktadır. Ancak bu çalışmanın konusu ilgili benzerlik ya da farklılıkların tespitinden ziyade 2019 programı paydaşlarının araştırma esnasında ifade ettikleri eleştiri, endişe ve sorunların 2024 programındaki durumunun tespit edilmesidir. Bu doğrultuda paydaşların dile getirmiş oldukları hususların 2024 programındaki karşılığı açıklanacaktır.

Bu araştırma kapsamında paydaş grupları ders saatlerinin yeterli gelmediğini ifade etmişler ve konuyla ilgili ders saatlerinin artırılması ya da kazanım sayısının azaltılması gibi bir öneride bulunmuşlardır. 2024 Türkçe Öğretim Programı incelendiğinde kazanım sayısının azalmadığı aksine niceliksel olarak arttığı görülmektedir. Bu anlamda paydaş grubunun beklentisinin karşılanmadığı görülmektedir.

Paydaş gruplarından özellikle öğretmenler tarafından dile getirilen hedeflerin öğrenme alanlarına göre uygun dağılmadığı endişesini gidebilecek bir değişiklik yapıldığı 2024 programında görülmektedir. Hedeflerin öğrenme alanlarına dağıtımı yapılırken bir önceki 2019 programında olduğu gibi okuma yazma alanlarına öncelik verilmemiş eşite yakın bir şekilde dağılım yapılmıştır. Yine paydaşlar tarafından dile getirilen bazı hedeflerin öğrencilerin hazır bulunuşluğunun ötesinde olduğu eleştirisine ilişkin 2024 programında hedefler daha sarmal bir yapıya getirilmiştir. Yani öğrenci 5. sınıfta yer alan bir hedefle 6-7 ve 8. sınıfta da karşılaşacaktır.

Paydaş tarafından 2019 programı içeriğiyle ilgili ifade edilen iddia, endişe ve sorunlarla ilgili 2024 programında bir akım değişiklikler yapıldığı göze çarpmaktadır. Buna göre içeriklerin daha hayata dönük ve sanatsal değeri yüksek metinlerden seçilmesi gerektiği paydaş grubu tarafından ifade edilmişti. Yeni programda metin türleri sayısının artırılması ve çocuk edebiyatı üzerindeki vurgunun daha belirgin hale gelmiş olması bu endişeleri kısmen gidermiş olması anlamına gelmektedir. Bunun yanında 2024 programında ders kitabı niteliklerinin daha açık ve net bir şekilde ifade edilmiş olması kitapların niteliğinin artmasını sağlayabilir.

Öğretme-öğrenme süreçleri ögesinde paydaşlar tarafından dile getirilen sınıfların kalabalık olması sorununa herhangi bir düzenleme yapılmamıştır. Bunun yanında bireysel farklılıklarla ilgili 2024 programında her ne kadar daha ayrıntılı açıklamalar yapılmış olsa da okulların bölgesel şartlarına ve fiziki durumlarına göre bu farklılaştırmanın nasıl yapılacağı ile ilgili ayrıntılı bir bilgi verilmemiştir. Özellikle ikili eğitim yapan ve deprem nedeniyle binaları tahliye edilmiş okullarda ders saati sürelerinin 35 dakikaya düşürülmesiyle bu farklılaştırılmanın nasıl yapılabileceği konusundaki şüpheler artmıştır.

Ölçme değerlendirme ögesinde paydaşlar tarafından dile getirilen objektifliğin kaybolabileceği/kaybolduğu konusunda ölçme değerlendirme araçlarının ölçütlerinin daha belirgin hale getirilmiş olması bu endişeyi azaltacaktır. Bunun yanında örnek ölçme değerlendirme etkinliklerine programda yer verilmiş olması bu konuyu destekleyecektir. Ancak 2024 programında öngörülen öz ve akran değerlendirmesi ile ilgili açıklamaların yeterince belirgin yapılmamış olması öz ve akran değerlendirmesi ile ilgili endişeleri tam manasıyla ortadan kaldırmamıştır.

2024 programında paydaş endişelerini azaltacak en radikal değişikliklerin dil bilgisi alanında olduğu görülmüştür. Buna göre öncelikle ilgili konu başlığı ismi dil yapıları şeklinde değiştirilmiş olup konu söz varlığı kavramıyla ilişkilendirilmiştir. Bu başlığın ölçme değerlendirme süreçlerinden çıkarılmış olması paydaşlar üzerindeki endişeyi azaltmıştır. Bunun yanında 2019 programında her sınıf düzeyindeki dil bilgisi konularının bir üst sınıfa ötelenmiş olması hazır bulunuşluk anlamında paydaşlar tarafından dile getirilen sorunların giderilmesi için bir fırsat yaratacaktır. Yine paydaşlar tarafından sıkça şikayet edilen fiilimsiler, cümle yapıları gibi içeriklerin ortaöğretim kademelerine bırakılmış olması paydaş endişelerin giderilmesi konusunda isabetli bir karar olarak görünmektedir. Sonuç olarak dil bilgisi konusunda paydaşlar tarafından dile getirilen birçok hususun göz önünde bulundurulduğu söylenebilir.

Programda yer alan okuma, dinleme/izleme ve üretim atölyelerinin öğrencilere hedefleri performansla dönüştürme konusunda önemli imkanlar sunacağı öngörülebilir. Bu

husus da paydaşlar tarafından dile getirilen bir konu olarak bu araştırma kapsamında yer almaktaydı.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Tartışma

Araştırmanın beşinci alt probleminde 2019 Türkçe Öğretim Programına ilişkin paydaş gruplarının endişe ve sorunlarının 2024 Türkçe Öğretim Programındaki durumu belirlenmeye çalışılmıştır. Bu başlık altında hedefler, içerik, öğretme-öğrenme süreçleri ve değerlendirme öğelerine göre 2019 Türkçe Öğretim Programının, paydaşların gözünden görünümü ve bu görünümün 2024 yansımasına ilişkin tartışmaya yer verilmiştir.

Bahsi geçen boyutlara geçmeden önce 2024 programının genel hazırlanma ve yayınlanma sürecine değinilecektir. Buna göre program değişikliğinin bütün paydaşlar tarafından anlaşılabilmesi ve benimsenebilmesi için değişikliğe gerekçe oluşturan hususların açık ve net şekilde ortaya konulması gerekmektedir. 2024 Türkçe Öğretim Programıyla ilgili kendisinden önceki 2014 ve 2019 programların da olduğu gibi geliştirilme ve denenme süreciyle ilgili bakanlık tarafından bir bilgilendirmede bulunulmamıştır. Pilot uygulamasının yapılıp yapılmadığı, yapıldıysa hangi süre için hangi okullarda yapıldığı gibi bilgiler programda veya bakanlığın resmi kaynaklarında yer almamaktadır. Yine programların yayınlanma sürecinde sıkça dile getirilen “sadeleşme” uygulamasının gerekçesi tam manasıyla ortaya konulmamıştır (TED, 2024). Bu yönden 2024 programının geliştirilme sürecinde programın içeriğinden ve öğelerinden bağımsız olarak program geliştirmenin temel ilkelerinin göz ardı edildiği ve şeffaf davranılmadığı sonucuna varılabilir. Programın hazırlanmasında 2 haftalık askı süresince program paydaşlarının görüşlerine başvurulmuştur. Ancak sadece ortaokul Türkçe dersi için paydaşların sayısına bakılırsa 6 milyon civarında öğrenci, bir o kadar öğrenci velisi, 50 bin civarında Türkçe öğretmeni ve 10 bin civarında okul yöneticisi olduğu görülmektedir (MEB, 2023b). Bu anlamda sadece Türkçe dersinin paydaş grubu düşünülse bile bu kadar geniş bir paydaş grubun bu kadar kısa sürede görüşlerini almak mümkün görünmemektedir. Türkçe dersinin yanında

programı değişen çok sayıda ders olduğu düşünülürse gelen bütün görüşleri değerlendirmek oldukça güç görünmektedir. Program gelerine geçilmeden önce değerler eğitimi konusunda her iki programın yaklaşımına baktığımızda 2024 programının daha ayrıntılı ve kapsamlı olduğu görülmektedir. Buna göre 2019 programında 10 kök değer yer alırken 2024 programında 20 değerin yer aldığı görülmektedir (TTKB, 2019; TTKB, 2024).

Programın hazırlanma sürecine ilişkin bu genel değerlendirmeden sonra hedef ögesine bakıldığında 2019 programının hedefleri için temel kaynaklarından olan Türkiye Yeterlilikler erevesi konusuna 2024 programında neredeyse hiç değinilmemiş olması devamlılık ve tutarlılık açısından olumsuz bir durum olarak değerlendirilebilir. 2024 Programında Erdem-Değer-Eylem modeline vurgu yapılmıştır ancak yeterlilikler çerçevesine değinilmemiştir. Hedef kaynaklarında değişimler olması olağan karşılanabilir bir durum olmakla beraber bir önceki programın temel dayanaklarından olan bir konuya bir sonraki programda neredeyse hiç değinilmemiş olmaması devamlılık açısından sorun yaratabilir. Bunun yanında 2024 programının ortak metin kısmında ulusal veya uluslararası referanslara yer verilmediği görülmektedir. Örneğin Avrupa Dilleri Ortak ereve Programı (CEFR), K12 beceriler erevesi gibi yetkinlik programlarının içeriğiyle belli bağlantılar olmasına rağmen bu programlara atıfta bulunulmamıştır (Memiş ve Kalyoncu, 2024).

2019 Türkçe ğretim Programı paydaşlarının programın bazı hedeflerinin öğrencilerin hazır bulunuşluğu için uygun olmadığı yönünde bir algıya sahip oldukları araştırmanın bulgularında ortaya konulmuştu. Buna göre soyut niteliğe sahip dil bilgisi konularını öğrencilerin anlamlandırmakta zorluk yaşadıkları paydaş grupları tarafından ifade edilmişti. 2024 programında cümlenin ögeleri, fiilimsiler gibi konuların ortaöğretim kademesine bırakılmış olması paydaş endişelerini gidermeye katkı sağlayabilir. Bunun yanında isimler, sıfatlar, fiiller gibi konu başlıklarının ileriki sınıf seviyelerine ötelenmiş olması paydaş gruplarının endişelerini gidermeye katkı sağlayacaktır. Yine 2019 programı paydaşlarından ğretmen grubu hedeflerin sınıf seviyelerine ve beceri alanlarına göre dağılımında bir oransızlık olduğunu ifade ettikleri araştırmanın bulguları arasında yer

almaktaydı. 2024 programında hedeflerin sınıf seviyelerine ve beceri alanlarına göre dağılımının daha dengeli olduğu görülmektedir. Bu açıdan paydaş endişelerinin giderilmesine yönünde olumlu adım atılmıştır. 2024 programında hedefler ögesiyle ilgili programın sarmal yapıda olması öğrencilerin öğrenme açıklarını telafi etmeleri adına olumlu bir gelişme sayılsa da hedeflerin yaklaşık %65 oranında sınıf seviyelerine göre aynı olması eleştiri konusu yapılabilir (Kaya ve Aydın, 2024).

Bahsi geçen olumlu gelişmelerin karşın hedefler ögesiyle ilgili bazı hususlar paydaşlar açısından yeni olumsuzluklar doğurabilir. Örneğin programda yer alan *“Tema ve sınıf seviyesi ilerledikçe temada belirtilen zorunlu öğrenme çıktılarının yanı sıra ihtiyaç duyulan diğer öğrenme çıktıları da öğretmenler veya kitap yazarları tarafından verilir.”* İfadesi oldukça belirsiz görünmektedir. İhtiyaç duyulan öğrenme çıktılarına kimin hangi aşamada ne şekilde karar vereceği hususu herkes tarafından farklı anlaşılabilir ve yorumlanabilir. Yine programda yer alan *“Her öğrencinin okuma kültürü durumu sene başında belirlenir ve gerekli görüldüğünde okuma kültürünü geliştirmesine yönelik çalışmalar yapılarak öğrencinin okur kimliği kazanması desteklenir.”* İfadesi de benzer nitelikte bir belirsizlik taşımaktadır. Okuma kültürünün ne şekilde belirleneceği ve okur kimliğinin nasıl kazandırılacağı hususları muğlak süreçleri ifade etmektedir. Bu belirsizlikler 2024 programı paydaşlar açısından muhtemel sorunlara kapı aralayabilir (TED, 2024).

2024 programında içerik ögesine bakıldığında önceki programa nazaran paydaş gruplarının beklenti ve endişelerine uygun birtakım düzenlemeler yapıldığı görülmektedir. Örneğin dil bilgisi konuları hedefler başlığında da değinildiği üzere daha yalın bir hale getirilmiş ya da sınıf seviyelerinde değişiklikler yapılmıştır. Bunun yanında bireysel farklılıklara hitap edebilmesi adına birden fazla metin türlerinin sayısının artırılması, ders kitabı niteliklerinin daha açık ve somut bir şekilde yazılması önemli gelişmeler olarak görülebilir. Bunun yanında 2024 programıyla beraber ilk defa programlar arası bileşenler kavramına yer verilmiştir. Bu kavram altında kavramsal beceriler, eğilimler, sosyal-duygusal

öğrenme becerileri, değerler, okuryazarlık becerileri gibi başlıklara yer verilmiştir (TTKB, 2024).

Ancak içerik ögesinde bazı uygulamaların da yeni endişeleri ortaya çıkarabileceği görülmektedir. Şöyle ki 2019 Türkçe Öğretim Programında seçmeli tema uygulaması bulunmaktaydı. Okulların bölgesel özelliklerine ve ihtiyaçlarına göre temalar farklılaştırılabilmekteydi. Ancak 2024 programında bütün temaların standart hale getirilmiş olması bu esnekliği ortadan kaldırmıştır. Yine 2024 programında ilgili olarak temalarda yer alacak asgari metin sayısına yer verilmekle birlikte üst limitle ilgili herhangi bir açıklama yapılmamış olması ilerleyen süreçte bir endişe meydana getirebilir. Bir önceki programda doğa ve insan temasına yer verilirken bu programda sadece bir sınıf kademesinde bu temaya yer verilmiştir. Bu husus yine ilerleyen araştırmalarda eleştiri konusu olabilme potansiyeli taşımaktadır (Memiş ve Kalyoncu, 2014). Yine programda dil bilgisi terimi yerine kullanılan dil yapıları ifadesi başlığında yer alan açıklamalar program paydaşlarının endişelerini gidermede olumlu katkılar sağlayama potansiyeline sahip olmakla birlikte yeni endişeleri ortaya koyabilir. Şöyle ki 2019 program paydaşları tarafından soyut ve öğrencilerin hazır bulunuşluğuna uygun bulunmayan cümlelerin öğeleri konusu 2024 programında yer almamaktadır. Bu gelişme olumlu görünmekle birlikte yeni sorunlara yol açma potansiyeli taşımaktadır. Programda “özne-yüklem uyumunu ayırt etme”, “etken ve edilgen anlatımın anlama olan katkısını belirleme”, “etken ve edilgen yapıları işlevlerine uygun kullanma” becerilerini öğrenciye kazandırması beklenmektedir. Ancak bu becerilerin cümlelerin öğelerine yer verilmeden nasıl kazandırılacağı konusu soru işareti taşımaktadır (Karagül, 2024).

Üçüncü öge olarak öğretme-öğrenme süreçlerinde 2024 programı ile 2019 programı arasında önemli farklar olduğu görülmektedir. Önceki programa nazaran strateji yöntem ve tekniklerinin 2024 programında daha derinlikli ele alındığı görülmektedir (Can ve Kardaş, 2024). Bunun yanında farklılaştırma etkinlikleri zenginleştirme ve destekleme olmak üzere

iki başlık altında daha somut ve ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Bu gelişmeler paydaşlar tarafından dile getirilen endişelerin giderilmesinde önemli bir adım olarak değerlendirilebilir.

Yine paydaş endişelerinin azaltılması adına üretim, dinleme/izleme ve okuma atölyeleri olumlu gelişmeler olarak değerlendirilebilir. 2019 programı paydaşlarının öğretme-öğrenme süreçlerine öğrencilerin daha etkin katılma ve bir ürün koyması yönündeki taleplerinin karşılanabilmesi için bir kapı açılmıştır. Ancak kalabalık sınıflarda bu atölyelerin nasıl uygulanabileceği konusunun açıklığa kavuşturulmaması yeni endişelere yol açabilir. Program metninde ifade edilen *“Dil becerilerinin geliştirilmesi sürecindeki etkinlikler, öğrenme çıktısında sözü edilen dil girdisi (anlama) ve çıktısının (anlatma) bütünleşik olarak ele alınmasıyla gerçekleştirilmelidir.”* ilkesine göre öğrenme etkinliklerinin bir bütün olarak gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Ancak bu söylemin atölye uygulamaları ile çeliştiği görülmektedir. Atölye uygulamalarında dinleme/izleme ve okuma becerilerinin ayrı ayrı olarak ele alındığı görülmektedir (Karagül, 2024).

Bunun yanında öğretme-öğrenme süreçlerinin daha somut bir şekilde ele alınması süreç ilerleyişindeki muğlaklığın kısmen giderilmiş olması önemli gelişmeler olarak yorumlanabilir. Ancak 2024 programında bireysel farklılıklar üzerindeki vurgunun artmış olmasına rağmen alternatiflerin ağırlık olarak elektronik içeriklerle sunulmuş olması bir dezavantaj olarak görülebilir. Çünkü kırsal bölgelerdeki öğrencilerin internet ve bilgisayar erişimleri ile ilgili kısıtlamaların olması muhtemel görünmektedir.

Son olarak ölçme değerlendirme ögesiyle ilgili önceki programa göre 2024 programında bazı değişiklikler yapıldığı göze çarpmaktadır. Bunlardan ilki sadece okuma ve yazma değil aynı zamanda dinleme ve izleme becerilerini de ölçecek araçların geliştirilmesidir (Kaya ve Aydın, 2024). Bu beceri alanlarının öğrencinin karne notunu etkileyecek biçimde yapılandırılması da konuya ciddiyet kazandırmıştır. Bu sayede öğrenci ve velilerde ölçme kapsamı dışında kalan konularla ilgili oluşan endişe bertaraf edilmiş olup niteliğin daha kapsayıcı olması sağlanmıştır. Yine dil bilgisi konularının ölçme-değerlendirme süreçlerinden çıkarılmış olması öğrencilerin konuyla ilgili düşüncelerini

olumlu yönde etkileyecektir. Bunun yanında paydaş gruplarının tamamı tarafından dile getirilen hedefler ile merkezi sınavlar arasındaki uyumsuzluk konusu ise yeni programda belirsizliğini korumaktadır. Çünkü dört yıl sonra 8. sınıfı bitiren öğrencinin ortaöğretim kurumlarına hangi sınavla geçecekleri konusu belirsizdir. Ancak 2024-2025 eğitim öğretim yılı itibariyle yapılan Liselere Giriş Sınavının devam ettiği varsayımıyla konu değerlendirilirse yine bir uyumsuzluk olacağı görülmektedir. Bu yönden paydaş gruplarının endişesi giderilememiştir.

Bölüm 5

Sonuç ve Öneriler

Bu başlık altında araştırmanın alt problemlerine göre elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlara ilişkin önerilere yer verilmiştir.

Birinci Alt Probleme Ait Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın birinci alt problemi olan “Ortaokul Türkçe Öğretim Programı program paydaşlarının zihninde nasıl yapılanmaktadır ve programa ilişkin deneyimleri nelerdir?” sorusu çerçevesinde elde edilen sonuçlara göre Türkçe Öğretim Programıyla ilgili bazı önerilerde bulunulmuştur. Bu anlamda araştırma problemi çerçevesinde elde edilen bulgulara göre program paydaşları Türkçe Öğretim Programıyla ilgili olumlu ve olumsuz birtakım çağrışımları olduğu görülmüştür. Bu çağrışımların paydaş gruplarında benzer şekilde yapılandırıldığı görülmektedir.

Buna göre aşağıda yer alan Tablo 12’de ilgili alt problem, sonuçlar ve önerilere yer verilmiştir.

Tablo 12

Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Öneriler

Alt Problem	Sonuçlar	Program Geliştiricilere, Uygulayıcılara ve Araştırmacılara Yönelik Öneriler
2019 Ortaokul Türkçe Öğretim Programı, program paydaşlarının zihninde nasıl yapılanmaktadır ve paydaşların	Program paydaşları programa ilişkin olumlu ve olumsuz birtakım algılara sahiptirler. Bu algıların programın hedefler, içerik, öğretme-öğrenme süreçleri ve değerlendirme öğeleri olmak üzere her alana dağıldığı görülmektedir. Paydaşlarının zihinlerinde programa ilişki olumlu ve olumsuz çağrışımların benzer nitelikte olduğu görülmektedir.	• Paydaş gruplarının program okur yazarlığının artırılması için çeşitli bilgilendirme çalışmaları yürütülebilir. Özellikle veli ve öğrenci paydaş grubunun programın hedeflerinden, içeriğinden haberdar edilmesi için program tanıtıcı faaliyetle düzenlenebilir.

programa ilişkin deneyimleri nelerdir?	Paydaşların programa ilişkin olumlu ve olumsuz algılarının nicelik bakımında birbirine yakın olduğu görülmektedir. Programa ilişkin nicelik bakımından en fazla çağrışım öğrenci paydaş grubunda, en az çağrışım okul yöneticisi paydaş grubundadır.	• Araştırmacılar paydaş grupların sahip olduğu olumsuz algıların algıları ve bu algıların altında yatan nedenleri derinlemesine inceleyebilirler.
--	--	---

Tablo 12’de birinci alt probleme ilişkin sonuç ve önerilerde bulunulmuştur. Paydaş gruplarının Türkçe Öğretim Programını zihinlerinde yapılandırma biçimlerine ve paydaş grupları arasındaki nitelik ve nicelik bakımından farklılıklar değinilmiştir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Ortaokul Türkçe Öğretim Programıyla ilgili program paydaşlarının iddiaları, endişeleri ve sorunları nelerdir?” sorusu temel alınarak elde edilen sonuçlara göre önerilerde bulunulmuştur. Buna göre katılımcı grupta yer alan paydaşların ortaklaşa dile getirdikleri sorunlar üzerinden bulgular elde edilmiş olup sonuç ve öneriler de bu doğrultuda belirlenmiştir. Tablo 13’te ilgili alt problem çerçevesinde elde edilen bulgulara göre sonuçlar ve önerilere yer verilmiştir.

Tablo 13*İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Öneriler*

Alt Problem	Sonuçlar	Program Geliştiricilere, Uygulayıcılara ve Araştırmacılara Yönelik Öneriler
2019 Ortaokul Türkçe Öğretim Programıyla ilgili paydaşlarının iddiaları, endişeleri ve eleştirileri nelerdir?	Kazanımlar/içerik ile Liselere Giriş sınavı ve Parasız Yatılı/Bursluluk gibi merkezi sınavlarda çıkan Türkçe dersi soruları arasında bir uyumsuzluk vardır. Sınıf mevcutları ve diğer fiziki kısıtlar programdaki bireysel farklılıkları göz önünde bulundurmayı engellemektedir.	Merkezi sınavlarda çıkan sorular ile programdaki kazanım ve içerik öğelerinin daha uyumlu hale getirilmelidir. Sınavlarda üst düzey düşünme becerilerini ölçen sorulara yönelik kazanımlar ve içerikler yer almalıdır. Bahsi geçen sınavlar çoktan seçmeli soruların yanında yazma, konuşma ve dinleme becerilerini ölçecek şekilde tekrardan yapılandırılabilir. Sınava katılan öğrenci sayısı düşünüldüğünde bunun merkezi olarak yapılması yerine okullarda öğretmenler tarafından bahsi geçen alanlarda yapılacak sınavların ağırlığı merkezi sınav puanını etki edecek şekilde bir sistem yapılandırılabilir. Program hazırlanırken ve uygulanırken bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulabileceği şekilde tasarlanmalıdır. Buna göre okulların bulunduğu bölgenin koşullarının, sınıf mevcutlarının, öğrencilerin ve velilerin sosyo-ekonomik seviyelerinin göz önünde bulundurulması programın uygulanabilirliğini arttıracaktır. Özellikle ikili eğitim yapan okullar için öğretme-öğrenme süreçleri ögesinin farklı uygulayıcılara alternatif seçenekler sunması sağlanmalıdır. Programda yer alan farklılaştırma etkinliklerinin öğretmenler tarafından uygulanıp uygulanmadığı konusunda denetimler yapılmalıdır.

Kazanımların öğrenme alanlarına (dinleme, okuma, konuşma ve yazma) göre dağılımı oransal olarak uygun değildir. Özellikle okuma alanındaki kazanım sayısı oransal olarak daha fazladır.	Kazanımların öğrenme alanlarına göre dağıtılırken oransal olarak birbirine yakın olması ve birbirini destekleyecek nitelikte olması kazanımların ulaşılabilirliğini arttıracaktır.
Öğrenciler özellikle dil bilgisi konuları gibi soyut nitelikteki konuları öğrenmekte zorluk yaşamaktadır.	Dil bilgisi konularının programdaki yeri öğrencilerin somutlaştırabileceği şekilde yapılandırılması, bazı konuların lise dönemine bırakılması öğrencilerin derse karşı tutumunu olumlu yönde etkileyecektir.
Program paydaşlarının bir kısmı değerlendirme ögesinin nesnel biçimde ve objektif kriterlere göre yürütülmediğini düşünmektedirler. Bunun yanında programın her ne kadar süreç odaklı yapılandırılrsa da öğrencilerin 8. sınıfta girdikleri “Liselere Giriş Sınavı”nın program paydaşlarının sonuç odaklı değerlendirmeye sevk ettikleri görülmektedir.	Değerlendirme süreçlerinin paydaşlarının tamamı tarafından kabul görecektir ve objektif biçimde yapılandırılması bu konudaki kaygıları azaltacaktır. Sonuç odaklı değerlendirme yöntemlerinin yanında süreç odaklı değerlendirme yöntemlerinin de programa koyulması ve uygulayıcılara bu konuda seçenekler sunulması programın genel anlayış ve vizyonu ile tutarlılık sağlayacaktır.

Tablo 13’te araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin sonuç ve önerilere yer verilmiştir. Paydaş gruplarının Türkçe Öğretim Programıyla ilgili endişe ve sorunlarına yer verilmiştir. Bu sorunların çözüm önerileri için katılımcı paydaşların fikirlerine veya alanyazın çalışmalarından derlenen ifadeler yer verilmiştir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Öneriler

Bu başlık altında araştırmanın üçüncü alt problemi olan “2019 Ortaokul Türkçe Öğretim Programıyla ilgili program paydaşları tarafından belirlenen ortak sorun alanları nelerdir?” sorusu çerçevesinde elde edilen bulgulara göre sonuçlar ve önerilere yer verilmiştir. Paydaş temsilcilerinden öğrenci-öğretmen, öğrenci-veli, öğrenci-okul yöneticisi, öğretmen-veli, öğretmen-okul yöneticisi ve veli-okul yöneticileri karşılaştırılmıştır ve ortak

sorun alanları belirlenmiştir. Yapılan karşılaştırmada elde edilen sonuçlar ve önerilere Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Öneriler

Alt Problem	Sonuçlar	Program Geliştiricilere, Uygulayıcılara ve Araştırmacılara Yönelik Öneriler
2019 Ortaokul Türkçe Öğretim Programıyla ilgili program paydaşları tarafından belirlenen ortak sorun alanları nelerdir?	Öğrenci ve öğretmen paydaş gruplarının temsilcileri içerik seviyesi, kazanımların uygunluğu, ders kitaplarının ve metinlerin seviyesi gibi konularda programa doğrudan maruz kaldıkları için daha fazla fikir belirtmiş ve diğer paydaş gruplarından ayrılmışlardır. Okul yönetici paydaş grubu; ders saati süreleri, fiziki donanım ve alt yapının programla ilişkisi gibi konulardan diğer paydaş gruplarından ayrılmıştır. Veli paydaş grubu; ana dil öğretiminin yeterliliği, dil becerilerinin günlük hayatta kullanımı gibi genel konularda diğer paydaş gruplarından ayrılmıştır.	- Araştırmacılar tarafından daha fazla paydaş grubu temsilcisinin katılımıyla katılımcıların açısından ortak sorun alanları genişletilebilir ya da yeniden yapılandırılabilir. - Araştırmacılar tarafından ortak sorun alanlarının sosyo-ekonomik seviyesi farklı okullara göre farklılaşıp farklılaşmadığı üzerine bir araştırma yürütülebilir.

Tablo 14'te paydaş gruplarının zihnindeki uyumlu ve uyumsuz noktalarla ilgili elde edilen bulgulara dayalı sonuçlara yer verilmiştir. Buna göre paydaş gruplarının rollerinin getirdiği konum ve şartlar çerçevesinde programa ilişkin görüşlerinden uyuşan ve uyuşmayan noktaları açıkladıkları görülmüştür.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “2019 Ortaokul Türkçe Öğretim Programıyla ilgili program paydaşları tarafından belirlenen sorun alanlarına yönelik bir

uzlaşma süreci ne şekilde sağlanabilir?” sorusu çerçevesinde elde edilen bulgulara dayalı olarak sonuç ve önerilere Tablo 15’te yer verilmiştir.

Tablo 15

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Öneriler

Alt Problem	Sonuçlar	Program Geliştiricilere, Uygulayıcılara ve Araştırmacılara Yönelik Öneriler
2019 Ortaokul Türkçe Öğretim Programıyla ilgili program paydaşları tarafından belirlenen sorun alanlarına yönelik bir uzlaşma süreci ne şekilde sağlanabilir?	Paydaş gruplarına göre ders kitapları ve metinler hem eğitsel nitelik açısından hem de sanatsal değer açısından yetersiz kalmaktadır.	Ders kitapları ve metinler öğrencilerin ilgilerini çezebedecek, eğitsel ve sanatsal değeri yüksek içeriklerden oluşturulmalıdır.
	Paydaş temsilcilerin önemli bir kısmına göre bazı içerik ve kazanımların günlük hayatla bağı zayıf kalmaktadır.	Programda yer alan kazanım ve içeriklerin öğrencilerin günlük hayatları ile ilişkilendirilmeleri ve değişen yaşam koşullarına göre bunların güncellenmesi gerekmektedir.
	Bazı okullardaki paydaş gruplarına göre kazanım ve içeriğe kıyasla ders saatleri yetersiz kalmaktadır.	Ders saatleri konusunda okulların yapısına ve mevcutlar göre esnek bir yaklaşım benimsenebilir.

Tablo 15’te program paydaşlarının programla ilişkili ortak sorun alanları konusundaki çözüm önerilerine yer verilmiştir.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın beşinci alt problemi olan “2019 Ortaokul Türkçe Öğretim Programına ilişkin paydaşların sahip oldukları endişe ve sorunların 2024 Türkçe Öğretim Programındaki durumu nedir?” sorusu çerçevesinde elde edilen bulgulara dayalı sonuç ve öneriler Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16*Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Öneriler*

Alt Problem	Sonuçlar	Program Geliştiricilere, Uygulayıcılara ve Araştırmacılara Yönelik Öneriler
2019 Ortaokul Türkçe Öğretim Programına ilişkin paydaşlar tarafından belirlenen sorun alanlarının 2024 Türkçe Öğretim Programındaki durumu nedir?	2024 programında hedefler, içerik, öğretme- öğrenme süreçleri ve değerlendirme öğelerinde 2019 programı paydaşlarının görüşlerinin sahip oldukları endişe ve sorunlar kısmen giderilmiştir.	Araştırmacılar açısından ilerleyen dönemde program paydaşları ile bireysel veya odak grup görüşmeleri vasıtasıyla paydaşların 2024 programına bakışları daha net ortaya konulabilir. Bu noktada seçilecek paydaşların daha önceden 2019 öğretim programının da paydaşı olmalarına dikkat edilmelidir.
	2019 programında yer alan seçmeli tema uygulamasına 2024 programında yer verilmemiştir.	Okulların ve bölgenin şartlarına göre programda esneklik tanıyan seçmeli tema uygulaması geri dönülebilir. Bunun yanında ülkemizin ve insanlığın güncel problemlerinden olan küresel ısınma sorunu bağlamında doğa temasına bütün sınıf kademelerinde yer verilmesi faydalı olacaktır.
	2024 Türkçe Öğretim Programında hedeflerin öğrenci üretimine, somutlaştırmaya ve hayata dönük olmasını sağlayacak atölye uygulamalarına yer verilmiştir.	Atölye uygulamalarıyla ilgili paydaş gruplarının görüşlerini ortaya çıkarmak bilimsel araştırmalara yer verilebilir. Özellikle ikili eğitim yapan ve sınıf mevcutları kalabalık okullarda bu uygulamanın işlevselliği paydaş gruplarının gözünden teyit edilebilir.

Tablo 16'da beşinci alt probleme ilişkin sonuç ve önerilere yer verilmiştir. Buna göre Türkiye Maarif Yüzyılı Modeli kapsamında geliştirilen 2024 Türkçe Öğretim Programının paydaşlar açısından programın görünümü yapılandırmacı değerlendirme modeli kullanılarak araştırmacılar tarafından belirlenebilir. Olası program değişikliklerinden bu araştırmada sonuçları kapsamında ifade edilen hususlar program geliştiriciler tarafından dikkate alınabilir.

Kaynaklar

- Acar, S. (2023). *2018-2022 LGS Türkçe sorularının Türkçe Öğretim Programındaki kazanımlar ve Bloom taksonomisi açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Ak, B. A. (2023). *Ortaokul Türkçe Öğretim Programının ve ders kitaplarının düşünme ve iletişim becerileri açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Arcagök, S. (2021). 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programının 6. sınıf kazanımlarının değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, (9) (2). 589-602.
- Apple, M. W. (2012). *Knowledge, power, and education*. Routledge.
- Ak, A. B. (2022). *Ortaokul Türkçe Öğretim Programının ve ders kitaplarının düşünme ve iletişim becerileri açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Aksan, D. (2008). Türkçenin gücü. Bilgi.
- Alkin, M. C. (Ed.). (2013). *Evaluation roots: Tracing theorists' views and influences*. Sage.
- Arastaman, G., FİDAN, İ. Ö., Fidan, T. (2018). Nitel araştırmada geçerlik ve güvenirlik: Kuramsal bir inceleme. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (1), 37-75.
- Aygören, F., ER, K. O. (2018). Eğitim programlarını değerlendirmeye ait sınıflamalar. *Turkish Studies*, 13, 269-296.
- Ayre, C., Scally A. J. (2014). Critical values for Lawshe's content validity ratio: revisiting the original methods of calculation. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 47 (1), 79-86.
- Bağcıoğlu, G. (2019). *2015 ve 2018 ilköğretim dördüncü sınıf Türkçe Öğretim Programının CIPP program değerlendirme modeline göre değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Üniversitesi, Afyon.

- Balcı, A. (2013). *Sosyal bilimlerde araştırma: yöntem, teknik ve ilkeler*. Pegem Akademi.
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 1-14.
- Baştürk, M. (2013). Anadil edinimi. Pegem Akademi.
- Beyaztaş, D. İ., Kaptı, S. B., Senemoğlu, N. (2013). Cumhuriyetten günümüze ilköğretim programlarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 46 (2), 319-344.
- Belet, Ş., Sağlam, F. (2015). Türkçe dersinde kullanılan ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerinin sınıf öğretmenlerine göre değerlendirilmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 5 (1), 115-145.
- Berelson, B. (1952). *Content analysis in communication research*. Free Press.
- Biçer, F. (2023). 6. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metinlerin Türkçe Öğretim Programında yer alan niteliklere göre incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Bogdan, R. C., Biklen, S. K. (1997). *Qualitative Research for Education*. Allyn Bacon.
- Büyüköztürk, Ş., Aygün, Ö., Çakmak, K. E., Karadeniz, Ş. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem.
- Calp, M., Alpaya, C. (2021). LGS Türkçe sorularının Türkçe Dersi Öğretim Programı kazanımlarına uygunluğu üzerine bir çalışma. *Journal of Mother Tongue Education/Ana Dili Eğitim Dergisi*, 9(2).
- Can, F., Kardaş, M. N. (2024). 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programlarının bilişsel ve üstbilişsel stratejiler açısından incelenmesi. *İçtimaiyat Türk Eğitim Sisteminde Değişimler ve Yeni Eğilimler*, 166-185.

- Canoğlu, S. N. (2014). *Türkçe ve matematik öğretim programlarının değer tabanlı program değerlendirme modeline göre incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., Turner L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz*. (A. Aypay, Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık. (Orijinal Eserin Basım Tarihi 2014).
- Conley T. M. (2005). A fundamental choice: Internal or external evaluation? *Evaluation Journal of Australasia*, 4(1-2), 3-11.
- Corbin, J., Strauss, A. (2014). *Basics of qualitative research techniques and procedures for developing grounded theory* (third edition). Sage.
- Costner, K. M. (2002). *The Problem-Solving Approach to program evaluation: Development and application in a mathematics context*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). The Ohio State Universit: USA
- Coşkun, B. (2020). *Türkçe öğretiminde kişiselleştirilmiş metin kullanımının öğrenci başarısına etkisi: sıfatların öğretimi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Coşkun, A. (2023). *Ortaokul Türkçe derslerinde müfredat, ders kitabı ve öğrenci bileşenlerinin Türkçenin öznellik özelliği bağlamında incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Onsekiz Mart Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Çanakkale.
- Coşkun, B. (2022). Hindistan eğitim sistemi. *Eğitim Bilimleri Eleştirel İnceleme Dergisi*, 3 (1), 85-102.
- Cowin, B. (1996, 5-8 Mayıs). *Fourth Generation Evaluation, Program Review and the Institutional Researcher* (Konferans bildirisi). Annual Forum of the Association for Institutional Research Albuquerque: ABD.

- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2. Baskı). SAGE.
- Creswell, J. W. (2007). *30 essential skills for the qualitative researcher*. SAGE.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. 6. Baskı, Siyasal Kitabevi.
- Creswell, W. J. (2021). *Karma yöntem araştırmalarına giriş*. (M. Sözbilir, Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi. (Orijinal Eserin Basım Tarihi 2020).
- Çağır, M., Türk, C. İ. (2017). Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ve Türk eğitim tarihindeki yeri. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 4 (11), 62-75.
- Çakmak, C. M. (2022). *Dil bilgisi öğretiminin Türkçe eğitimindeki yeri ve okuduğunu anlama beceresiyle ilişkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Çelenk S., Tertemiz, N. ve Kalaycı, N. (2000). *İlköğretim programları ve gelişmeler*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Çelik, H., Baykal, N. B., Memur, H. N. K. (2020). Nitel veri analizi ve temel ilkeleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8 (1), 379-406.
- Çilek, E. (2017). *Türkiye’de program değerlendirme ile ilgili problemler (Samsun ili örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Çobanoğlu, R., Yıldırım, A. Türkiye’de program geliştirme çalışmaları: cumhuriyetin ilanından günümüze tarihsel bir analiz. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19 (29), 810-830.
- Çokluk, Ö., Yılmaz, K., Oğuz, E. (2011). Nitel bir görüşme yöntemi: Odak grup görüşmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4 (1), 95-107.

- Demir, C., Yapıcı, M. (2007). Ana dili olarak Türkçenin öğretimi ve sorunları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (2), 177-192.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Deng, L., Wu, S., Chen, Y. Wang, Yan., Peng, Z. (2022). A comparative study of twenty-first century competencies in high school mother tongue curriculum standards in China, the United States and Finland. *Language, Culture and Curriculum*, 36 (2), 142-160.
- Denzin, K. N., Lincoln, S. Y., (2005). *Handbook of Qualitative Research*. Sage.
- DESI (2017). Department of Education and Skills of Ireland. Curriculum evaluation English report.
- Dey, I. (2003). *Qualitative data analysis: a user-friendly guide for social scientists*. Routledge.
- Dur, Y. (2014). *İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin, öğrencilerinin ve velilerinin Türkçe programı ve programın uygulanmasıyla ilgili görüşleri ile programın uygulanması sırasında karşılaştıkları sorunlar*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Duzcu, M. G. (2015). *Özel eğitim mesleki eğitim merkezi Türkçe Dersi Öğretim Programının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Eisner, E. W. (1998). *The Enlightened Eye: Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice*, Prentice Hall: Ohio.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Anı yayıncılık.

- Ertekin, E. (2019). *Türkçe dersi öğretim programlarını değerlendiren araştırma bulgularının incelenmesi: bir meta sentez çalışması*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Ertekin, E., Bozkurt, B. Ü. (2019). Türkçe dersi öğretim programlarını değerlendirmeye yönelik araştırma bulgularının incelenmesi: bir meta-sentez çalışması. *Journal of Language Education and Research*, 6 (2), 613-634.
- EPÖ, Profesörler Kurulu, (2005). Eğitim programları ve öğretim alanı profesörler kurulu, ilköğretim 1-5. sınıflar öğretim programlarını değerlendirme toplantısı. Eskişehir.
- Ertürk, A. (2020). 2023 eğitim vizyonu: sorunlara çare mi? *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 321-345.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde program geliştirme*. Meteksan.
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde program geliştirme*. Edge Akademi.
- Epçaçan, C. (2018). Okuma ve anlama becerilerinin öğretim sürecine etkisi üzerine bir değerlendirme. *Turkish Studies Educational Sciences*. 13 (19). 615-630.
- Eser, N. (2020). *İlkokul 1. sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı ve uygulanması üzerine bir inceleme* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Fer, S. (2019). *Eğitimde program geliştirme kurumsal temellere bakış*. Pegem Akademi.
- Filiz, S., B. Yıldırım, N. (2019). Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı kazanımlarının revize edilmiş Bloom taksonomisine göre analizi. *Elementary Education Online*, 18 (4), 1550-1573.
- Fin Öğretim Programı, (2014). Finnish National Board of Education. Perusopetuksen Opetussuunnitelman Perusteet. 2024 yılı Haziran ayında https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf adresinden erişim sağlanmıştır.

- Fitzpatrick, J., Sanders, J. R. ve Worthen, B. (2004). *Program evaluation: alternative approaches and practical guidelines*. Pearson Education.
- Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative Inquiry*, 12 (2), 219-245.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. SAGE Publications.
- Graue, C. (2015). Qualitative data analysis. *International Journal of Sales, Retailing, Marketing*, 4 (9), 5-14.
- Given, L. M. (2021). *100 soruda nitel araştırma*. (İsmail Ç., Arif B., Çev.) Anı Yayıncılık.
- Gökmenoğlu, N. 2014. Geniş açı: modeller ve yaklaşımlar açısından Türkiye’de program değerlendirme çalışmaları. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*. 4 (7). 55-70.
- Göktaş, Ö. (2010). *Okuduğunu anlama becerisinin ilköğretim ikinci kademe matematik dersindeki akademik başarıya etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Gözütok, D. (2003). Program Değerlendirme. M. Gültekin (Ed.). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. (s. 56-97) içinde. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Yayınları.
- Glatthorn, A. A., Boschee, F., Whitehead, B. M., Boschee, B. F. (2016). *Curriculum leadership*. Sage.
- Graves, K. (2008). The language curriculum: A social contextual perspective. *Language teaching*, 41 (2), 147-181.
- Guba, E., Lincoln, Y. (1981). *Fourth generation evaluation*. Sage.
- Guba, E., Lincoln, Y. (1989). *Effective evaluation*. Jossey-Bass.
- Guba, E., Lincoln, Y. (1991). *Naturalistic Inquiry*. Sage.

- Güneyli, A., Özder, H., Konedraı, G., Arsan, N. (2010). İlköğretim öğrencilerinin Türkçe ile diğer ders başarıları arasındaki ilişki. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*. 7, 60-72.
- Gürlek, E. (2021). *Türkçe öğretmenlerinin dört temel dil becerisinde ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşleri üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış doktora tezi). Adıyaman Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Adıyaman.
- Hamurcu, C. G. (2016). *İlköğretim 7. sınıf Türkçe dersinde otantik öğrenmenin öğrencilerin problem çözme ve okuduğunu anlama becerileri ile derse ilişkin tutumlarına etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Hennink, M., Kaiser, B. N. (2022). Sample sizes for saturation in qualitative research: A systematic review of empirical tests. *Social Science and Medicine*, 292, 1-10.
- Huebner, A. J., Betts, S. C. (1999). Examining fourth generation evaluation: application to positive youth development. *Evaluation*, 5 (3), 340–358.
- IBE, (2021). International Bureau of Education. Curriculum terminology, program evaluation. <http://www.ibe.unesco.org/en/glossary-curriculum-terminology/c/curriculum-evaluation> adresinden 1 Temmuz 2021 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Johnson, J. L. (1999). Generalizability in qualitative research. J. M. Morse (Ed.), *Completing a qualitative project: Details and dialogue* (s. 191-209) içinde. USA: Sage.
- Kalaycı, D. (2022). *PISA’da başarılı ülkelerin ve Türkiye’nin ana dili öğretim programlarının incelenmesi ve programların Anfıs ile analizi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kalpokaite, N., Radivojevic, I. (2019). Demystifying qualitative data analysis for novice qualitative researchers. *The Qualitative Report*, 24 (13), 44-57.

- Kaplan, K., Demir, M. (2023). Türkçe Dersi Öğretim Programının (2019) Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün (CIPP) modeli ile değerlendirilmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(1), 770-785.
- Karahan, S., Uca, S., Güdük, T. (2022). Nitel araştırmalarda görüşme türleri ve görüşme tekniklerinin uygulanma süreci. *Nitel Sosyal Bilimler*, 4 (1), 78-101.
- Karagül, S. (2024). Yeni Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı beklentileri karşılıyor mu? *İlke Analiz haber dergisi*.
- Kara, S. V. (2010). Tarihsel değerlendirmeler ışığında Türkiye’de çeviri etkinliği. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (1), 94-101.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*. Nobel Akademi Yayıncılık.
- Karasu, İ., Haşıloğlu, M. A. (2020). Okuduğunu anlama yorumlama ve dört işlem becerisinin 6.sınıf fen bilimleri dersi sürat konusundaki öğrenci başarısına etkisi. *Journal of Computer and Education Research*. 8 (15), 136-155.
- Kaya, B. E. (2021). *2019 Türkçe Öğretim Programının uyumluluğuna ilişkin bir değerlendirme örneği İğdır ili örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Samsun.
- Kaya, M., Aydın, E. (2024). 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Karşılaştırılması. *Harran Maarif Dergisi*, 9 (1), 108-146.
- Kayhan, E., Altun, S., Gürol, M. (2019). Sekizinci sınıf Türkçe Öğretim Programı (2018) 21. yüzyıl becerileri açısından değerlendirilmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 20-35.
- Knafl, K. A., Howard, M. J. (1984). Interpreting and reporting qualitative research. *Research in Nursing & Health*, 7 (1), 17-24.
- Kridel, C., Bullough Jr, R. V. (2012). *Stories of the eight-year study: Reexamining secondary education in America*. SUNY Press.

- Kongar, E. (2014). *Toplumsal değişme kuramları ve Türkiye gerçeği*. Remzi Kitabevi.
- Kurt. A., Erdoğan, M. (2015). Program değerlendirme çalışmalarının içerik analizi ve eğilimleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*. 40 (178), 199-224.
- Lai, Morris K. (1991, 3-7 Nisan). *Field-Based Concerns about Fourth-Generation Evaluation Theory* (Konferans bildirisi). Annual Meeting of the American Educational Research Association: USA.
- Lewis, B. (2015). *Modern Türkiye'nin doğuşu*. (Babür, T. çev.) Arkadaş yayıncılık.
- Lofciu, F., Miron, C., Antohe, S. (2012). Constructivist approach of evaluation strategies in science education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 31, 292-296.
- Maden, S, Kızıldaş, M. (2019). Türkçe öğretimini tarihsel gelişimiyle ilgili bir kaynakça derlemesi. *Uluslararası Eğitim, Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 5 (3), 119-135.
- Memiş, M., Kalyoncu, M. R. (2024). 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı ile 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programının karşılaştırmalı incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 12 (2), 108-146.
- Marsh, C.J., Willis, G. (2007) *Curriculum: Alternative Approaches*. New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- McNeil, J. (1996). *Curriculum - A comprehensive introduction*. Harper Collins College Publishers.
- MEB, 2024. Merkezi Sınav Sonuçları. <https://www.meb.gov.tr/lgs-kapsamindaki-merkez-sinav-sonuclari-aciklandi/haber/34178/tr> adresinden 2024 yılı aralık ayında erişim sağlanmıştır.
- MEB, 2023a. Merkezi Sınav Sonuçları <https://www.meb.gov.tr/lgs-yerlestirme-sonuclarina-iliskin-raporlar-erisime-acildi/haber/27091/tr> adresinden 2024 yılı aralık ayında erişim sağlanmıştır.

MEB, 2023b. Strateji Geliştirme Başkanlığı, İstatistik bölümü. <https://istatistik.meb.gov.tr/OgretmenSayisi/EgitimKademelerineGore> adresinden Eylül 2024 tarihinde erişim sağlanmıştır.

MEB, 2022. Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezi Sınav raporu. <https://www.meb.gov.tr/2022-ortaogretim-kurumlarina-iliskin-merkezi-sinav-raporu/haber/26870/tr> adresinden 2024 yılı aralık ayında erişim sağlanmıştır.

MEB, 2021. Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezi Sınav raporu. https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_07/01113311_2021_Ortaogretim_Kurumlarina_Iliskin_Merkezi_Sinav.pdf adresinden 2024 yılı aralık ayında erişim sağlanmıştır.

MEB, 2020. Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezi Sınav raporu. https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_07/17104126_2020_Ortaogretim_Kurumlarina_Iliskin_Merkezi_Sinav.pdf adresinden 2024 yılı aralık ayında erişim sağlanmıştır.

MEB, 2019. Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü. Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi raporu. <https://eskisehirodm.meb.gov.tr/www/abide-2018-turkiye-raporlari/icerik/85> adresinden 2024 yılı aralık ayında erişim sağlanmıştır.

MEB, (2017). Müfredatta yenileme ve değişiklik çalışmalarımız üzerine. http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/18160003_basin_aciklamasi-program.pdf sayfasından 2024 yılı kasım ayında erişilmiştir.

MEB, (2005). Temel Eğitime Destek Programı: öğretim programları uygulaması (ilköğretim 1-5. sınıflar Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler) değerlendirme raporu. Ankara.

Merriam B. S. (2015). Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber. (S. Turan, Çev. Ed.). Nobel yayınevi.

- Menteşe, H. (2013). *Türkçe Dersi Öğretim Programının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi (Aydın ili örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Üniversitesi, Afyon.
- Middlewood, D., Neil B. (2001). *Managing the Curriculum*. Paul Chapman Publishing.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. (2021). *Nitel veri analizi. Genişletilmiş bir kaynak kitap*. Pegem Akademi.
- Miles, M. B., Huberman., A. M., Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis a methods sourcebook* (Third edition). Sage.
- Mutlu, H. H., Yurt, E. E. (2019). 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki etkinliklerin öğrenme alanlarına dağılımının incelenmesi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 9(3), 469-474.
- Obalı, B. (2009). *Öğrencilerin fen ve teknoloji akademik başarılarıyla Türkçede okuduğunu anlama ve matematik başarıları arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Ormston, R., Spencer, L., Barnard, M., Snape, D. (2014). The foundations of qualitative research. J. Ritchie, J. Lewis, C. M. Nicholls R. Ormston, (Ed.). *Qualitative research practice: a guide for social science students and researchers* (s. 1-26) içinde. SAGE.
- Ornstein, A. C. ve Hunkins, F. P. (2016). *Eğitim programı temeller, ilkeler ve sorunlar*. (A. Arı, Çev. Ed.). Konya: Eğitim Kitabevi. (Orjinal eserin yayın tarihi, 2015).
- Oliva, P. F. (1982). *Developing Curriculum*. Little, Brown and Company.
- Önal, H. İ., Topçu, Ö. Ş. (2013). Eğitimi gerçekleştirmek: Öğretim programlarında okul kütüphanelerinin yeri. *Bilgi Dünyası*, 14(2), 306-328.
- ÖSYM, 2024. Yükseköğretim Kurumları Sınavına ait 2024 sayısal bilgileri. <https://www.osym.gov.tr/TR,32870/2024-yks-sinav-sonuclarina-iliskin-sayisal-bilgiler.html> adresinden 2024 yılı aralık ayında erişim sağlanmıştır.

- ÖSYM, 2023. Yükseköğretim Kurumları Sınavına ait 2023 sayısal bilgileri. <https://www.osym.gov.tr/TR,25647/2023-yks-sinav-sonuclarina-iliskin-sayisal-bilgiler.html> adresinden 2024 yılı aralık ayında erişim sağlanmıştır.
- ÖSYM, 2022. Yükseköğretim Kurumları Sınavına ait 2022 sayısal bilgileri. <https://www.osym.gov.tr/TR,23867/2022-yks-sinav-sonuclarina-iliskin-sayisal-bilgiler.html> adresinden 2024 yılı aralık ayında erişim sağlanmıştır.
- ÖSYM, 2021. Yükseköğretim Kurumları Sınavına ait 2021 sayısal bilgileri. <https://www.osym.gov.tr/TR,21233/2021-yks-sinav-sonuclarina-iliskin-sayisal-bilgiler.html> adresinden 2024 yılı aralık ayında erişim sağlanmıştır.
- ÖSYM, 2020. Yükseköğretim Kurumları Sınavına ait 2020 sayısal bilgileri. <https://www.osym.gov.tr/TR,19424/2020-yks-sinav-sonuclarina-iliskin-sayisal-bilgiler.html> adresinden 2024 yılı aralık ayında erişim sağlanmıştır.
- ÖSYM, 2018. Akademik Personel Alımı ve Lisansüstü Eğitim Sınavı değerlendirme raporu. <https://www.osym.gov.tr/TR,15508/2018-ales2-degerlendirme-raporu.html> adresinden 2024 yılı aralık ayında erişim sağlanmıştır.
- Öz, D. Z. (2022). *2019 Türkçe Öğretim Programının Eisner'ın eğitsel eleştiri modeline göre değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Kilis.
- Özenç, E. (2021). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Siirt üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.
- Özdemir, E. (2000). *Erdemin başı dil Türkçemiz üzerine konuşmalar*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Özdemir, M. S. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye'de program değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 4 (2), 126-149.

- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntembilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.
- Patton M. Q. (1983) Effective Evaluation: Improving the Usefulness of Evaluation Results through Responsive and Naturalistic Approaches, *The Journal of Higher Education*, 54 (3). 339-342.
- Patton, M. Q. (1997). *Utilization-focused evaluation: The new century text*. Sage.
- Patton, M. Q. (2008) *Qualitative research and evaluation methods*. Sage.
- Popham, W. J. (1993). *Educational evaluation*. Allyn and Bacon.
- Popper, K. (2002). *Conjectures and refutations: The growth of scientific knowledge*. Routledge.
- Pinar, W. F. (2015). *Educational experience as lived: Knowledge, history, alterity: The* Routledge.
- Posner, G.J. (2004) *Analyzing the Curriculum*. Mc Graw Hill.
- Rahman, N. H., A. (2014). *From curriculum reform to classroom practice: An evaluation of the english primary curriculum in Malaysia*. (Yayınlanmamış doktora tezi). The Univesity of York: England.
- Sadatmoosavi, A., Tajedini, O., Khasseh, A. A., Shabani, A. (2021). A Qualitative Study of the Process of Knowledge Utilization in the Social Sciences. *International Journal of Information Science and Management (IJISM)*, 19(2), 109-123.
- Schiro, S. M. (2020). Eğitim programı kuramları; çatışmalı görüşler ve süregelen sorunlar. (F. Mızıkacı, Çev. Ed.). Pegem akademi.
- Scriven, M. (1981). *Evaluation thesaurus*. Edge Press.
- Senemoğlu, N. (2011). *Gelişim, öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Pegem Akademi.

- Sever, S. (2008, 5-11, Mart). Eğitimde ve bilimde Türkçe. [Bildiri]. Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşunun 100'üncü Yılında Eğitim Kurultayı: Cumhuriyetimizin Kuruluş Felsefesinin Öngördüğü Eğitim Kongresi. Malatya.
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for information*, 22(2), 63-75.
- Simons, H. (2020). Case study research: in depth understanding in context. P. Leavy (Ed.), *The Oxford handbook of qualitative reseach* (677-703). Oxford University Press.
- Sönmez, V., Alacapınar, F. (2011). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık
- Sözer, E. (1998). *Kuramdan uygulamaya sosyal bilimlerin öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Stake, R. E. (1967). The countenance of educational evaluation. *Teachers College Record*, 68(7), 523-540.
- Stufflebeam, D.L, Kelleghan, T., Wintage, L. (Ed.). (2003) *International Handbook of Educational Evaluation*, Kluwer: Dordrecht.
- Stufflebeam, D.L. (2008). Egon Guba's conceptual journey to constructivist evaluation a tribute. *Qualitative Inquiry Volume 14* (8), 1386-1400.
- Stufflebam, Daniel. L., Coryn, L. S. C. (2014). *Evaluation, theory, models, applications*. Jossey-BASS.
- Taba, H. (1962), *Curriculum development –theory and practice*. San Francisco: Harcourt, Brace-World.
- Taş, H. (2018). Türkiye ve ABD Kaliforniya Eyaleti Anadili Öğretim Programlarının Programın Öğeleri Bağlamında Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7 (3), 1620-1641.

- Tashakkori, A., Teddlie, C. (2021). *Karma yöntem araştırmalarının temelleri*. (Y. Dede., S. B. Demir, Çev. Ed). Anı Yayıncılık.
- Taut, S. (2008). What have we learned about stakeholder involvement in program evaluation? *Studies in Educational Evaluation*, 34(4), 224-230.
- TED, (2024). "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli" ortak metni ve taslak öğretim programlarına ilişkin değerlendirmeler.
<https://tedmem.org/storage/writes/May2024/jRig4W4mjT6skSOcRARS.pdf>
 adresinde 1 Kasım 2024 tarihi itibarıyla erişim sağlanmıştır
- TDK, (2021). Türk Dil Kurumu Sözlükleri. www.tdk.gov.tr adresinden 1 Haziran 2021 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Toker, A. (2022). Sosyal bilimlerde nitel veri analizi için bir kılavuz. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 51 (1), 319-345.
- TTKB (2019). Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1-8. Sınıflar). <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx> adresinden 1 Mayıs 2021 Çarşamba tarihinde erişim sağlanmıştır.
- TTKB (2024). Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4-8. Sınıflar). <https://mufredat.meb.gov.tr> adresinden 1 Ağustos 2024 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Tyler, R. W. (2013). *Basic principles of curriculum and instruction*. Roodledge.
- Uçar, S. (2020). Popper ve Heisenberg belirsizlik ilkesi. *Kaygı, Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 19(2). 518-541.
- UKDE, (2021). *Assessment Principles*. <https://www2.ed.gov/about/offices/list/ocr/ell/implementation.html> adresinden 1 Temmuz 2021 tarihinden erişim sağlanmıştır.

- USDE, (2021). *Developing Programs for English Language Learners: Implementation: Program evulation*. <https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachmentdata/file/304602/AssessmentPrinciples.pdf> adresinden 1 Temmuz 2021 tarihinden erişim sağlanmıştır.
- Uşun, S. (2012). *Eğitimde program değerlendirme*. Anı Yayıncılık.
- Varış, F. (1988). *Eğitimde program geliştirme: teoriler, teknikler*. Alkım yayıncılık.
- Wallen, N. E., Fraenkel, J. R. (2013). *Educational research: A guide to the process*. Routledge.
- Warren, A. R. (2013). Mother tongue tuition in Sweden-curriculum analysis and classroom experience. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 6 (1), 95-116.
- Waters, M., Goldby, A., Hussein, K. (2011). A constructivist evaluation of a cluster-based learning pilot in Herefordshire. *Education for Primary Care*, 22(5). 304-309.
- Yağan, A. S. 2019. Program değerlendirme alanında yayınlanmış doktora tezlerinin meta değerlendirilmesi (2015-2018). *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*. 8 (16), 188-208.
- Yaman, H. 2013. *Dünyada Ana Dili Öğretimi Program İncelemeleri*. Pegem Yayıncılık.
- Yapıcıoğlu K. D., Kara, A. D., Sever, D. (2016). Türkiye’de program değerlendirme çalışmalarında eğilimler ve sorunlar. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*. 6 (12), 91-114.
- Yavuzarslan, H., Arslan, A. (2020). Program değerlendirmeye nesilsel yaklaşım. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*. 8, 359-365
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Yıldırım, K. Ö. (2021). *Japonya ve Türkiye’deki ana dili öğretiminin ana dil öğretimi programları ve etkinlikler açısından karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

- Yılmaz, A. H. (2014). *Türkçe Dersi Öğretim Programının birleştirilmiş sınıflarda uygulanabilirliğinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Yılmaz, M. (2011). İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama seviyeleri ile türkçe, matematik, sosyal bilgiler ve fen ve teknoloji derslerindeki başarıların arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*. 29. 77-81.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and application: design and methods*. Sage
- Yolcu, O. (2019). *Ortaokul Fen Bilimleri Öğretim Programının Stufflebeam Değerlendirme Modeli Temelinde Öğretmen Özerkliği Açısında İncelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Yüksel, İ. (2010). *Türkiye için Program Değerlendirme Standartları Oluşturma Çalışması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Yüksel, İ., Sağlam, M. (2012). *Eğitimde program değerlendirme*. PEGEM Akademi.

EK-A: Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu

I. BÖLÜM AÇIKLAMA

Sevgili Öğrenciler,

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde görevli Prof. Dr. Seval FER danışmanlığında doktora tezi hazırlamaktayım. İlgili çalışma kapsamında siz değerli öğrencilerimizin Türkçe Öğretim Programıyla ilgili olarak; (1) programın zihninizde nasıl yapılandırıldığı, (2) programla ilgili iddia, endişe ve sorunlarınızın belirlenmesi, (3) görüşlerinizde programın diğer paydaşları olan Türkçe öğretmenleri, veliler ve okul idaresiyle uyumlu ve uyumsuz noktaların neler olduğunun belirlenmesi, (4) görüşlerinizde programın diğer paydaşları olan Türkçe öğretmenleri, veliler ve okul idaresiyle uyumsuz noktaları uzlaştırmak için nasıl bir yol izlenebileceğinin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Araştırmanın bu amaçlarını gerçekleştirmeye yönelik sizinle yaklaşık 40 dakika sürecek bir görüşme yapmak istiyorum. Yapılacak olan görüşme, verilerin daha sonradan analiz edilebilmesi için kayıt altına alınacaktır. Buna izin veriyor musunuz? İzin vermediğiniz takdirde el yazısıyla not tutacağım. Size yöneltilen soruları dikkatle dinleyerek içtenlikle cevaplamanız araştırma sonuçlarının sağlığı açısından önemli görülmektedir. Görüşmeye istediğiniz an ara verebilir ya da görüşmeyi sonlandırabilirsiniz. Görüşmeden elde edilecek veriler yalnızca bu araştırma kapsamında kullanılacak olup hiçbir kişi ya da kurumla paylaşılmayacaktır. Tez metninde ya da araştırma sonuçları bir yayına dönüştürüldüğü takdirde ilgili yayının hiçbir kısmında adınız, soyadınız veya diğer kimlik bilgileriniz paylaşılmayacaktır. Görüşmeye başlamadan önce sormak istediğiniz bir soru var mı?

Katılımınız için çok teşekkür ederiz.

Prof. Dr. Seval FER

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü

Yalçın COŞKUN

Türkçe Öğretmeni

II. BÖLÜM KATILIMCI ÖĞRENCİNİN TANILAYICI BİLGİLERİ

Cinsiyet:	
Yaş:	
Sınıf Seviyesi:	
Uyruk:	

III. BÖLÜM
ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU MADDELERİ

Ana Soru	Açıklama/Notlar
Soru 1: Türkçe dersi senin için ne ifade ediyor? Sonda-1: Türkçe dersinin kazanımlarını (Türkçe dersinde senin edinmen beklenen bilgi, beceri) biliyor musun? Eğer biliyorsan bu kazanımları edinebildiğini düşünüyor musun? Alternatif Sonda-1: Dersin kazanımlarından haberdar olmama sebebin ne olabilir? Sonda-2: Türkçe dersi programını sen hazırlıyor olsaydın dersin kazanımlarında ne gibi değişiklik(ler) yapardın? Nasıl bir program tasarlardın? Sonda-3: Türkçe dersi kazanımlarının düzeyine uygun olduğunu düşünüyor musun? Sonda-4: Türkçe dersinde öğrendiğin konular diğer derslerde öğrendiğin konular ile benzerlik göstermekte midir? Eğer benzerlik varsa örnekle açıkla mısın?	
Soru 2: Türkçe dersinde öğrendiklerini düşündüğünde okul hayatıyla ve günlük hayatla bu bilgiler arasında bir bağ kurabiliyor musun? Sonda-1: Türkçe dersinde öğrendiklerin LGS, DPYBS gibi sınavlarda sorulan sorular ile ne ölçüde örtüşmektedir? Sonda-2: Derste öğrendiğin konulardan hangileri senin için daha ilgi çekici? Neden? Sonda-3: Türkçe dersindeki başarının diğer derslerdeki başarı ile ilişkili olduğunu düşünüyor musun? Sonda-4: Türkçe dersinde öğrendiğin konular diğer derslerdeki konuları öğrenmeni kolaylaştırıyor mu? Eğer öyleyse örnek verebilir misin? Sonda-5: Haftalık ders programında Türkçe ders saatinin payını düşündüğünde Türkçe ders saati yeterli mi?	
Soru 3: Türkçe dersinin işleniş sürecini nasıl değerlendiriyorsun?	

Sonda-1: Ders esnasında senin öğrenme özelliklerine uygun etkinliklere yer verildiğini düşünüyor musun? Sonda-2: Türkçe dersinde yer alan etkinliklerin yaşadığın çevreye uygun olduğunu düşünüyor musun? Sonda-3: Sence Türkçe dersi temel dil becerilerinin (dinleme, konuşma, okuma, yazma) geliştirilmesinde yeterli oluyor mu? Bahsi geçen becerilerden hangisi ya da hangilerine daha fazla yer verilmektedir? Sen hangisine daha fazla yer verilsin isterdin? Sonda-4: Türkçe dersinde öğretme- öğrenme sürecine aktif olarak katıldığını düşünüyor musun? Sonda-5: Dersin işleniş süreci ile ilgili önerilerin nelerdir?	
Soru-4: Türkçe dersinde öğrendiklerinin yazılı, sözlü, proje gibi çeşitli araçlarla ölçülüyor mu?	
Sonda-1: Türkçe dersinde öğrendiklerini yazılı, sözlü, proje, performans vb. ölçme araçlarının hangisiyle daha rahat ortaya koyabiliyorsun? Sonra-2: Öğrenme alanlarına (dinleme, konuşma, okuma, yazma) göre değerlendirdiğinde hangi alandaki beceriler hangi ölçme araçları ile daha iyi ölçülmektedir? Sonda-3: Sınıfınızda akran değerlendirmesi uygulanıyor mu? Eğer uygulanıyorsa arkadaşlarının senin etkinliklerini değerlendirmesini nasıl buluyorsun? Sonda-4: Türkçe dersinde öğrendiklerini ders esnasında etkinliklere katılarak gösterme fırsatı bulabiliyor musun?	
Soru-5: Eklemek istediğin başka bir şey var mı?	

EK-B: Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu

I. BÖLÜM AÇIKLAMA

Sayın Öğretmenim,

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde görevli Prof. Dr. Seval FER danışmanlığında doktora tezi hazırlamaktayım. İlgili çalışma kapsamında siz değerli öğretmenlerimizin Türkçe Öğretim Programıyla ilgili olarak; (1) programın zihninizde nasıl yapılandırıldığı, (2) programla ilgili iddia, endişe ve sorunlarınızın belirlenmesi, (3) görüşlerinizde programın diğer paydaşları olan Türkçe öğretmenleri, veliler ve okul idaresiyle uyumlu ve uyumsuz noktaların neler olduğunun belirlenmesi, (4) görüşlerinizde programın diğer paydaşları olan Türkçe öğretmenleri, veliler ve okul idaresiyle uyumsuz noktaları uzlaştırmak için nasıl bir yol izlenebileceğinin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Araştırmanın bu amaçlarını gerçekleştirmeye yönelik sizinle yaklaşık 40 dakika sürecektir bir görüşme yapmak istiyorum. Yapılacak olan görüşme, verilerin daha sonradan analiz edilebilmesi için kayıt altına alınacaktır. Buna izin veriyor musunuz? İzin vermediğiniz takdirde el yazısıyla not tutacağım. Size yöneltilen soruları dikkatle dinleyerek içtenlikle cevaplamanız araştırma sonuçlarının sağlığı açısından önemli görülmektedir. Görüşmeye istediğiniz an ara verebilir ya da görüşmeyi sonlandırabilirsiniz. Görüşmeden elde edilecek veriler yalnızca bu araştırma kapsamında kullanılacak olup hiçbir kişi ya da kurumla paylaşılmayacaktır. Tez metninde ya da araştırma sonuçları bir yayına dönüştürüldüğü takdirde ilgili yayının hiçbir kısmında adınız, soyadınız veya diğer kimlik bilgileriniz paylaşılmayacaktır. Görüşmeye başlamadan önce sormak istediğiniz bir soru var mı?

Katılımınız için çok teşekkür ederiz.

Prof. Dr. Seval FER

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü

Yalçın COŞKUN

Türkçe Öğretmeni

II. BÖLÜM

KATILIMCI ÖĞRETMENİN TANILAYICI BİLGİLERİ

Cinsiyet:	
Yaş:	
Mesleki Deneyim:	
Ders verdiğiniz sınıf düzeyleri:	

III. BÖLÜM
ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU MADDELERİ

Ana Soru	Açıklama/Notlar
Soru 1: Türkçe dersi sizin için ne ifade ediyor?	
Sonda-1: Türkçe dersi bireysel ve toplumsal hayatı nasıl etkiliyor olabilir? Sonda-2: Türkçe ders programında yer alan kazanımların öğrenci düzeyine uygun olduğunu düşünüyor musunuz? Uygun olmadığını düşünüyorsanız nedeni ya da nedenleri nedir? Sonda-3: Temel dil becerilerine göre değerlendirdiğinizde hangi alandaki kazanımlar öğrenciye düzeyine daha uygundur? Sonda-4: Sizce Türkçe dersi programında yer alan hangi konu başlıkları ve kazanımlar diğer derslerle benzerlik taşımaktadır? Örneklerle açıklayabilir misiniz? Sonda-5: Türkçe dersi programını siz hazırlıyor olsaydınız dersin kazanımlarında ne gibi değişiklik(ler) yapardınız? Sonda-6: Öğrencilerinizin Türkçe dersi kazanımlarına genel manada ulaşabildiklerini düşünüyor musunuz? Eğer ulaşamıyorlarsa bu durumun altında yatan sebepler neler olabilir?	
Soru 2: Türkçe dersinin içeriğini düşündüğünüzde günlük hayatla bu bilgiler arasında nasıl bir bağ kurabiliyorsunuz?	
Sonda-1: Türkçe dersi içeriği LGS, DPYBS gibi merkezi sınavlarda sorulan sorular ile ne ölçüde örtüşmektedir? Sonda-2: Türkçe dersi içeriğinde yer alan konulardan hangileri öğrenciler için daha ilgi çekici gelmektedir? Sınıf seviyelerine göre örneklendirebilir misiniz? Sonda-3: Ders içeriğinin öğretim ilkelerine (öğrenciye görelilik, basitten karmaşığa, yakıdan uzağa vs.) göre yapılandırıldığını düşünüyor musunuz? Örneklerle açıklayabilir misiniz?	

Sonda-4: Haftalık ders programı düşünüldüğünde Türkçe ders saatinin payı sizce uygun oranda mı? Yani ders saatinin artırılması ya da azaltılması faydalı olabilir mi? Sonda-5: Türkçe dersindeki başarının diğer derslerdeki başarı ile ilişkili olduğunu düşünüyor musunuz?	
Soru 3: Türkçe dersinin işleniş sürecini nasıl değerlendiriyorsunuz?	
Sonda-1: Öğrencilerinizin dil bilgisi konularını zihinlerinde somutlaştırabildiklerini düşünüyor musunuz? Sonda-2: Öğrencilerin temel dil becerilerinin yeteri kadar geliştiğini düşünüyor musunuz? Eğer düşünmüyorsanız sizce bu durumun temel nedeni nedir? Sonda-3: Sizce Türkçe dersi programında temel dil becerilerinden (dinleme, konuşma, okuma, yazma) hangisi ya da hangilerine daha fazla yer verilmektedir? Sizce hangi beceriye daha fazla yer verilmelidir? Sonda-4: Öğrencilerinizin Türkçe dersinde öğretme- öğrenme sürecine aktif olarak katıldıklarını düşünüyor musunuz? Sonda-5: Programın öğretme-öğrenme boyutunun bireysel farklılıkları dikkate aldığını düşünüyor musunuz? Sonda-6: Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan etkinliklerin öğrencilerinizin yaşadığı çevreye uygun olduğunu düşünüyor musunuz?	
Soru-4: Öğrencilerinizin Türkçe dersi kazanımlarına ulaşip ulaşılmadığını yazılı, sözlü, proje gibi çeşitli araçlarla ölçüyor musunuz?	
Sonda-1: Sizce öğrenciler Türkçe dersi bilgilerini yazılı, sözlü, proje, performans vb. ölçme araçlarının hangisiyle daha rahat ortaya koyabiliyorlar?	

Sonda-2: Sizce akran değerlendirmesi öğrencilerin bildiklerini ortaya koymada etkili bir yöntem mi? Siz derslerinizde kullanıyor musunuz? Sonda-3: Öğrenciler Türkçe dersi için öğrendiklerini etkinliklere katılarak gösterme fırsatı bulabiliyorlar mı? Sonda-4: Programın değerlendirme boyutunun bireysel farklılıkları dikkate aldığını düşünüyor musunuz? Sonda-5: Öğretmeni olduğunuz öğrencilerin temel dil becerilerini edinememesinde sizce hangi faktörler etkili? Somut örnekler ile açıklayabilir misiniz?	
Soru-5: Programın boyutları arasında bir bütünlük olduğunu düşünüyor musunuz?	
Soru-6: Eklemek istediğiniz başka bir şey var mı?	

EK-C: Yarı Yapılandırılmış Veli Görüşme Formu

I. BÖLÜM AÇIKLAMA

Kıymetli Veli,

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde görevli Prof. Dr. Seval FER danışmanlığında doktora tezi hazırlamaktayım. İlgili çalışma kapsamında siz değerli velilerimizin Türkçe Öğretim Programıyla ilgili olarak; (1) programın zihninizde nasıl yapılandırıldığı, (2) programla ilgili iddia, endişe ve sorunlarınızın belirlenmesi, (3) görüşlerinizde programın diğer paydaşları olan Türkçe öğretmenleri, veliler ve okul idaresiyle uyumlu ve uyumsuz noktaların neler olduğunun belirlenmesi, (4) Görüşlerinizde programın diğer paydaşları olan Türkçe öğretmenleri, veliler ve okul idaresiyle uyumsuz noktaları uzlaştırmak için nasıl bir yol izlenebileceğinin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Araştırmanın bu amaçlarını gerçekleştirmeye yönelik sizinle yaklaşık 40 dakika sürecek bir görüşme yapmak istiyorum. Yapılacak olan görüşme verilerin daha sonradan analiz edilebilmesi için kayıt altına alınacaktır. Buna izin veriyor musunuz? İzin vermediğiniz takdirde el yazısıyla not tutacağım. Size yöneltilen soruları dikkatle dinleyerek içtenlikle cevaplamanız araştırma sonuçlarının sağlığı açısından önemli görülmektedir. Görüşmeye istediğiniz an ara verebilir ya da görüşmeyi sonlandırabilirsiniz. Görüşmeden elde edilecek veriler yalnızca bu araştırma kapsamında kullanılacak olup hiçbir kişi ya da kurumla paylaşılmayacaktır. Tez metninde ya da araştırma sonuçları bir yayına dönüştürüldüğü takdirde ilgili yayının hiçbir kısmında adınız, soyadınız veya diğer kimlik bilgileriniz paylaşılmayacaktır. Görüşmeye başlamadan önce sormak istediğiniz bir soru var mı?

Katılımınız için çok teşekkür ederiz.

Prof. Dr. Seval FER

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü

Yalçın COŞKUN

Türkçe Öğretmeni

II. BÖLÜM KATILIMCI VELİNİN TANILAYICI BİLGİLERİ

Cinsiyet:	
Yaş:	
Eğitim Seviyesi:	
Velisi bulunduğu öğrencinin sınıf kademesi:	

III. BÖLÜM
VELİ GÖRÜŞME FORMU MADDELERİ

Ana Soru	Açıklama/Notlar
Soru 1: Türkçe dersi sizin için ne ifade ediyor?	
Sonda-1: Çocuğunuzun Türkçe dersinde öğrendiklerinin düzeyine uygun olduğunu düşünüyor musunuz? Sonda-2: Öğrencilerinizim Türkçe dersinde öğrendiği konulardan hangileri diğer derslerle benzerlik taşımaktadır? Örneklerle açıklayabilir misiniz? Sonda-3: Çocuğunuzun Türkçe dersinde edindiği kazanımları günlük hayatta kullandığını gözlemlediniz mi? Eğer öyleyse örnek verebilir misiniz? Sonda-4: Sizce Türkçe dersi bireysel ve toplumsal hayatı nasıl etkiliyor olabilir?	
Soru 2: Türkçe dersi içeriğini düşündüğünüzde günlük hayatla bu bilgiler arasında nasıl bir bağ kurabiliyorsunuz?	
Sonda-1: Türkçe dersi içeriği LGS, DPYBS gibi merkezi sınavlarda sorulan sorular ile ne ölçüde örtüşmektedir? Sonda-2: Türkçe dersi içeriğinde yer alan konulardan hangileri öğrenciniz için daha ilgili çekici gelmektedir? Sonda-3: Türkçe dersindeki başarının diğer ders başarı ile ilişkili olduğunu düşünüyor musunuz? Sonda-4: Haftalık ders programında Türkçe ders saatinin payını düşündüğünüzde sizce uygun oranda mı? Yani ders saatinin artırılması ya da azaltılması faydalı olabilir mi?	

EK-Ç: Yarı Yapılandırılmış Okul Yöneticisi Görüşme Formu

Sayın Okul Yöneticisi,

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde görevli Prof. Dr. Seval FER danışmanlığında doktora tezi hazırlamaktayım. İlgili çalışma kapsamında siz değerli okul

yöneticilerimizin Türkçe Öğretim Programıyla ilgili olarak; (1) programın zihninizde nasıl yapılandırıldığı, (2) programla ilgili iddia, endişe ve sorunlarınızın belirlenmesi, (3) görüşlerinizde programın diğer paydaşları olan Türkçe öğretmenleri, veliler ve okul idaresiyle uyumlu ve uyumsuz noktaların neler olduğunun belirlenmesi, (4) görüşlerinizde programın diğer paydaşları olan Türkçe öğretmenleri, veliler ve okul idaresiyle uyumsuz noktaları uzlaştırmak için nasıl bir yol izlenebileceğinin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Araştırmanın bu amaçlarını gerçekleştirmeye yönelik sizinle yaklaşık 40 dakika sürecektir bir görüşme yapmak istiyorum. Yapılacak olan görüşme, verilerin daha sonradan analiz edilebilmesi için kayıt altına alınacaktır. Buna izin veriyor musunuz? İzin vermediğiniz takdirde el yazısıyla not tutacağım. Size yöneltilen soruları dikkatle dinleyerek içtenlikle cevaplamanız araştırma sonuçlarının sağlığı açısından önemli görülmektedir. Görüşmeye istediğiniz an ara verebilir ya da görüşmeyi sonlandırabilirsiniz. Görüşmeden elde edilecek veriler yalnızca bu araştırma kapsamında kullanılacak olup hiçbir kişi ya da kurumla paylaşılmayacaktır. Tez metninde ya da araştırma sonuçları bir yayına dönüştürüldüğü takdirde ilgili yayının hiçbir kısmında adınız, soyadınız veya diğer kimlik bilgileriniz paylaşılmayacaktır. Görüşmeye başlamadan önce sormak istediğiniz bir soru var mı?

Katılımınız için çok teşekkür ederiz.

Prof. Dr. Seval FER

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü

Yalçın COŞKUN

Türkçe Öğretmeni

II. BÖLÜM

KATILIMCI OKUL YÖNETİCİSİNİN TANILAYICI BİLGİLERİ

Cinsiyet:	
Yaş:	
Branş:	
Öğretmenlikte Mesleki Deneyimi:	
Okul Yöneticiliğinde Mesleki Deneyim:	

III. BÖLÜM
OKUL YÖNETİCİSİ GÖRÜŞME FORMU MADDELERİ

Ana Soru	Açıklama/Notlar
Soru 1: Türkçe dersi sizin için ne ifade ediyor? Sonda-1: Türkçe dersi bireysel ve toplumsal hayatı nasıl etkiliyor olabilir? Sonda-2-a: İlköğretim ikinci kademe Türkçe Dersi Öğretim Programını bilgi sahibi misiniz? Daha önce inceleme fırsatınız oldu mu? Sonda-2-b: Eğer programı incelediyseniz Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan kazanımların öğrenci düzeyine uygun olduğunu düşünüyor musunuz? Sonda-3: Türkçe dersi programında yer alan hangi konu başlıkları ve kazanımlar diğer derslerle benzerlik taşımaktadır? Örneklerle açıklayabilir misiniz? Sonda-4: Türkçe dersi programını siz hazırlıyor olsaydınız programa hangi kazanımları koyardınız?	
Soru 2: Türkçe dersin içeriğini düşündüğünüzde günlük hayatla bu bilgiler arasında nasıl bir bağ kuruyorsunuz? Sonda-1: Türkçe dersi içeriği LGS, DPYBS gibi merkezi sınavlarda sorulan sorular ile ne ölçüde örtüşmektedir? Sonda-2: Sizce Türkçe Dersi Öğretim Programının içeriğinde öğrencilerin daha fazlası ilgisini çekmesi adına hangi konular yer almalıdır? Sonda-3: Türkçe dersindeki başarının diğer derslerdeki başarı ile ilişkili olduğunu düşünüyor musunuz? Sonda-4: Haftalık ders programında Türkçe ders saatinin payını düşündüğünüzde sizce Türkçe ders saati uygun oranda mı? Yani ders saatinin arttırılması ya da azaltılması faydalı olabilir mi? Sonda-5: Sizce Türkçe Dersi Öğretim Programı temel dil becerilerinin (dinleme, konuşma, okuma, yazma) geliştirilmesinde yeterli midir? Bahsi geçen becerileri hangi ölçüde geliştirmektedir?	

Soru 3: Türkçe dersinin işleniş sürecini nasıl değerlendiriyorsunuz?	
Sonda-1: Sizce Türkçe dersi programında temel dil becerilerinden (okuma, konuşma, yazma, dinleme) hangisi ya da hangilerine daha fazla yer verilmektedir? Sonda-2: Sizce öğrenciler Türkçe dersinde öğrendiklerini günlük hayatta ne ölçüde kullanıyorlar? Sonda-3: Yöneticisi olduğunuz okullarda öğrencileriniz temel dil becerilerini edinememesinde sizce hangi faktörler etkili? Somut örnekler ile açıklayabilir misiniz? Sonda-4: Sizce okulunuzun fiziki şartları programın uygulanabilmesini destekler nitelikte midir? Gerekli araç gereçler okulunuzda mevcut mudur?	
Soru-4: Öğrencilerin Türkçe dersi bilgisinin yazılı, sözlü, proje gibi araçlarla uygun şekilde ölçüldüğünü düşünüyor musunuz?	
Sonda-1: Öğrencilerin Türkçe dersi bilgilerini yazılı, sözlü, proje, performans vb. ölçme araçlarının hangisiyle daha rahat ortaya koyabiliyorlar? Sonda-2: Akran değerlendirmesini etkili buluyor musunuz? Sonda-3: Öğrencileriniz Türkçe dersi için öğrendiklerini etkinliklere katılarak gösterme fırsatı bulabiliyorlar mı?	
Soru-5: Eklemek istediğiniz başka bir şey var mı?	

EK-D: Yarı Yapılandırılmış 1. Odak Grup Görüşme Formu

I. BÖLÜM AÇIKLAMA

Kıymetli Öğrenciler, Öğretmenler, Okul Yöneticileri ve Veliler,

Daha önce amacı ve işleyişinden haberdar olduğunuz araştırmanın ikinci aşaması için burada bulunuyoruz. Bu aşamada Türkçe Öğretim Programı ile ilgili olarak belirtmiş olduğunuz iddia, endişe ve sorunların programın diğer paydaşlarının belirtmiş olduğu iddia, endişe ve sorunlarla uyumlu ve uyumsuz noktalarının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Gönüllü katılım formunu doldurarak paydaş grubunuzu temsil etmek yönünde irade ortaya koydunuz ancak bu odak grup görüşmesinin herhangi bir aşamasında bu fikrinizden vazgeçerseniz görüşmeden ayrılabilirsiniz. Gönüllü katılım formunu imzalamış olmanız sizin için bir bağlayıcılık oluşturmamaktadır.

Araştırmanın bu aşamadaki amacını gerçekleştirmeye yönelik yapılacak görüşmenin 90 dakika civarında süreceği öngörülmektedir. Yapılacak olan görüşme, verilerin daha sonradan analiz edilebilmesi için kayıt altına alınacaktır. Buna izin veriyor musunuz? İzin vermediğiniz takdirde el yazısıyla not tutacağım. Size yöneltilen soruları dikkatle dinleyerek içtenlikle cevaplamanız araştırma sonuçlarının sağlığı açısından önemli görülmektedir. Görüşmeye istediğiniz an ara verebilir ya da görüşmeyi sonlandırabilirsiniz. Görüşmeden elde edilecek veriler yalnızca bu araştırma kapsamında kullanılacak olup hiçbir kişi ya da kurumla paylaşılmayacaktır. Tez metninde ya da araştırma sonuçları bir yayına dönüştürüldüğü takdirde ilgili yayının hiçbir kısmında adınız, soyadınız veya diğer kimlik bilgileriniz paylaşılmayacaktır. Görüşmeye başlamadan önce sormak istediğiniz bir soru var mı?

Katılımınız için çok teşekkür ederiz.

Prof. Dr. Seval FER
Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü

Yalçın COŞKUN
Türkçe Öğretmeni

II. BÖLÜM
KATILIMCILARIN TANILAYICI BİLGİLERİ

	Cinsiyet	Yaş	Mesleki Deneyim	İlgili olduğu Sınıf Seviyesi
Öğrenci-1				
Öğrenci-2				
Öğretmen-1				
Öğretmen-2				
Veli-1				
Veli-2				
Okul yöneticisi				

III. BÖLÜM
ODAK GRUP (ÖĞRETMEN, OKUL YÖNETİCİSİ, ÖĞRENCİ VE ÖĞRENCİ VELİSİ)
GÖRÜŞME FORMU MADDELERİ

Ana Soru	Açıklama/Notlar
Soru 1: Araştırmanın birinci aşamasında yer alan bulgulara göre öğrencilerin Türkçe dersi ve Türkçe Öğretim Programı ile ilgili algılarının ... (bu kısım öğrenci seviyesine uygunluk, günlük hayatta gereklilik, diğer derslerle ortak yönler vb. hususlar bakımından araştırmanın ilk aşama bulgularına göre yapılandırılacaktır) olduğu görülmektedir? Bu konuda programın diğer paydaşlarından; a) Öğretmen temsilcisi olarak ne düşünüyorsunuz? b) Okul yöneticisi temsilcisi olarak ne düşünüyorsunuz? c) Veli temsilcisi olarak ne düşünüyorsunuz?	

Sonda-1: Sizce bu algıda doğru ve yanlış olan hususlar nelerdir? Sonda-2: Sizce öğrencilerin bu algılarının temelinde yatan nedenler nelerdir?	
Soru 2: Araştırmanın birinci aşamasında yer alan bulgulara göre öğretmenlerin Türkçe dersi ve Türkçe Öğretim Programı ile ilgili algılarının (bu kısım öğrenci seviyesine uygunluk, günlük hayatta gereklilik, diğer derslerle ortak yönler vb. hususlar bakımından araştırmanın ilk aşama bulgularına göre yapılandırılacaktır) olduğu görülmektedir? Bu konuda programın diğer paydaşlarından; a) Öğrenci temsilcisi olarak ne düşünüyorsunuz? b) Okul yöneticisi temsilcisi olarak ne düşünüyorsunuz? c) Veli temsilcisi olarak ne düşünüyorsunuz?	
Sonda-1: Sizce bu algıda doğru ve yanlış olan hususlar nelerdir? Sonda-2: Sizce öğretmenlerin bu algılarının temelinde yatan nedenler nelerdir?	
Soru 3: Araştırmanın birinci aşamasında yer alan bulgulara göre velilerin Türkçe dersi ve Türkçe Öğretim Programı ile ilgili algılarının (bu kısım öğrenci seviyesine uygunluk, günlük hayatta gereklilik, diğer derslerle ortak yönler vb. hususlar bakımından araştırmanın ilk aşama bulgularına göre yapılandırılacaktır) olduğu görülmektedir? Bu konuda programın diğer paydaşlarından; a) Öğrenci temsilcisi olarak ne düşünüyorsunuz? b) Okul yöneticisi temsilcisi olarak ne düşünüyorsunuz? c) Öğretmen temsilcisi olarak ne düşünüyorsunuz?	
Sonda-1: Sizce bu algıda doğru ve yanlış olan hususlar nelerdir? Sonda-2: Sizce öğrencilerin bu algılarının temelinde yatan nedenler nelerdir?	
Soru 4: Araştırmanın birinci aşamasında yer alan bulgulara göre okul yöneticilerinin Türkçe dersi ve Türkçe Öğretim Programı ile ilgili algılarının (bu kısım öğrenci seviyesine uygunluk,	

günlük hayatta gereklilik, diğer derslerle ortak yönler vb. hususlar bakımından araştırmanın ilk aşama bulgularına göre yapılandırılacaktır) olduğu görülmektedir? Bu konuda programın diğer paydaşlarından; a) Öğrenci temsilcisi olarak ne düşünüyorsunuz? b) Veli temsilcisi olarak ne düşünüyorsunuz? c) Öğretmen temsilcisi olarak ne düşünüyorsunuz?	
Sonda-1: Sizce bu algıda doğru ve yanlış olan hususlar nelerdir? Sonda-2: Sizce bu algılarının temelinde yatan nedenler nelerdir?	
Soru 5: Araştırmanın birinci aşamasında yer alan bulgulara göre öğrenciler Türkçe Öğretim Programının kendi hayatlarını (bu kısım merkezi sınavlarla ilişki, ders saatinin haftalık ders çizelgesi içerisindeki yeri, diğer derslerle ilişkisi vb. hususlar bakımından araştırmanın ilk aşama bulgularına göre yapılandırılacaktır) şekilde etkilediğini ifade etmektedirler? Bu konuda programın diğer paydaşlarından; a) Öğretmen temsilcisi olarak ne düşünüyorsunuz? b) Veli temsilcisi olarak ne düşünüyorsunuz? c) Okul yöneticisi temsilcisi olarak ne düşünüyorsunuz?	
Sonda-1: Sizce bu düşüncede doğru ve yanlış olan hususlar nelerdir? Sonda-2: Sizce öğrencilerin bu düşüncelerinin temelinde yatan nedenler nelerdir?	
Soru 6: Araştırmanın birinci aşamasında yer alan bulgulara göre öğretmenler Türkçe Öğretim Programının bireysel ve toplumsal hayatı (bu kısım merkezi sınavlarla ilişki, ders saatinin haftalık ders çizelgesi içerisindeki yeri, diğer derslerle ilişkisi vb. hususlar bakımından araştırmanın ilk aşama bulgularına göre yapılandırılacaktır) şekilde etkilediğini ifade etmektedirler? Bu konuda programın diğer paydaşlarından; a) Öğrenci temsilcisi olarak ne düşünüyorsunuz? b) Veli temsilcisi olarak ne düşünüyorsunuz?	

c) Okul yöneticisi temsilcisi olarak ne düşünüyorsunuz?	
Sonda-1: Sizce bu düşüncede doğru ve yanlış olan hususlar nelerdir? Sonda-2: Sizce bu düşüncelerinin temelinde yatan nedenler nelerdir?	
Soru 7: Araştırmanın birinci aşamasında yer alan bulgulara göre veliler Türkçe Öğretim Programının bireysel ve toplumsal hayatı (bu kısım merkezi sınavlarla ilişki, ders saatinin haftalık ders çizelgesi içerisindeki yeri, diğer derslerle ilişkisi vb. hususlar bakımından araştırmanın ilk aşama bulgularına göre yapılandırılacaktır) şekilde etkilediğini ifade etmektedirler? Bu konuda programın diğer paydaşlarından; a) Öğrenci temsilcisi olarak ne düşünüyorsunuz? b) Öğretmen temsilcisi olarak ne düşünüyorsunuz? c) Okul yöneticisi temsilcisi olarak ne düşünüyorsunuz?	
Sonda-1: Sizce bu düşüncede doğru ve yanlış olan hususlar nelerdir? Sonda-2: Sizce bu düşüncelerinin temelinde yatan nedenler nelerdir?	
Soru 8: Araştırmanın birinci aşamasında yer alan bulgulara göre okul yöneticilerinin Türkçe Öğretim Programının bireysel ve toplumsal hayatı (bu kısım merkezi sınavlarla ilişki, ders saatinin haftalık ders çizelgesi içerisindeki yeri, diğer derslerle ilişkisi vb. hususlar bakımından araştırmanın ilk aşama bulgularına göre yapılandırılacaktır) şekilde etkilediğini ifade etmektedirler? Bu konuda programın diğer paydaşlarından; a) Öğrenci temsilcisi olarak ne düşünüyorsunuz? b) Öğretmen temsilcisi olarak ne düşünüyorsunuz? c) Veli temsilcisi olarak ne düşünüyorsunuz?	
Sonda-1: Sizce bu düşüncede doğru ve yanlış olan hususlar nelerdir? Sonda-2: Sizce bu düşüncelerinin temelinde yatan nedenler nelerdir?	

Soru 9: Araştırmanın birinci aşamasında yer alan bulgulara göre öğrenciler Türkçe Öğretim Programının uygulanması esnasında karşılaştıkları sorunları..... (bu kısım program kazanımlarını ölçen araçlar, öğretme-öğrenme yöntemleri, programa ilişkin endişe verici unsurlar vb. hususlar bakımından araştırmanın ilk aşama bulgularına göre yapılandırılacaktır) şekilde ifade etmektedirler? Bu konuda programın diğer paydaşlarından; a) Veli temsilcisi olarak ne düşünüyorsunuz? b) Öğretmen temsilcisi olarak ne düşünüyorsunuz? c) Okul yöneticisi temsilcisi olarak ne düşünüyorsunuz?	
Sonda-1: Sizce bu düşüncede doğru ve yanlış olan hususlar nelerdir? Sonda-2: Sizce öğrencilerin bu düşüncelerinin temelinde yatan nedenler nelerdir?	
Soru 10: Araştırmanın birinci aşamasında yer alan bulgulara göre öğretmenler Türkçe Öğretim Programının uygulanması esnasında karşılaşılan sorunları..... (bu kısım program kazanımlarını ölçen araçlar, öğretme-öğrenme yöntemleri, programa ilişkin endişe verici unsurlar vb. hususlar bakımından araştırmanın ilk aşama bulgularına göre yapılandırılacaktır) şekilde ifade etmektedirler? Bu konuda programın diğer paydaşlarından; a) Veli temsilcisi olarak ne düşünüyorsunuz? b) Öğrenci temsilcisi olarak ne düşünüyorsunuz? c) Okul yöneticisi temsilcisi olarak ne düşünüyorsunuz?	
Sonda-1: Sizce bu düşüncede doğru ve yanlış olan hususlar nelerdir? Sonda-2: Sizce bu düşüncelerinin temelinde yatan nedenler nelerdir?	
Soru 11: Araştırmanın birinci aşamasında yer alan bulgulara göre okul yöneticileri Türkçe Öğretim Programının uygulanması esnasında karşılaşılan sorunları..... (bu kısım program kazanımlarını ölçen araçlar, öğretme-öğrenme yöntemleri, programa ilişkin endişe verici unsurlar vb. hususlar	

bakımından araştırmanın ilk aşama bulgularına göre yapılandırılacaktır) şekilde ifade etmektedirler? Bu konuda programın diğer paydaşlarından; a) Veli temsilcisi olarak ne düşünüyorsunuz? b) Öğrenci temsilcisi olarak ne düşünüyorsunuz? c) Öğretmen temsilcisi olarak ne düşünüyorsunuz?	
Sonda-1: Sizce bu düşüncede doğru ve yanlış olan hususlar nelerdir? Sonda-2: Sizce bu düşüncelerinin temelinde yatan nedenler nelerdir?	
Soru 12: Araştırmanın birinci aşamasında yer alan bulgulara göre okul yöneticileri Türkçe Öğretim Programının uygulanması esnasında karşılaşılan sorunları..... (bu kısım program kazanımlarını ölçen araçlar, öğretme-öğrenme yöntemleri, programa ilişkin endişe verici unsurlar vb. hususlar bakımından araştırmanın ilk aşama bulgularına göre yapılandırılacaktır) şekilde ifade etmektedirler? Bu konuda programın diğer paydaşlarından; a) Veli temsilcisi olarak ne düşünüyorsunuz? b) Öğrenci temsilcisi olarak ne düşünüyorsunuz? c) Öğretmen temsilcisi olarak ne düşünüyorsunuz?	
Sonda-1: Sizce bu düşüncede doğru ve yanlış olan hususlar nelerdir? Sonda-2: Sizce bu düşüncelerinin temelinde yatan nedenler nelerdir?	

EK-E: Yarı Yapılandırılmış 2. Odak Grup Görüşme Formu

I. BÖLÜM AÇIKLAMA

Kıymetli Öğrenciler, Öğretmenler, Okul Yöneticileri ve Veliler,

Daha önce amacı ve işleyişinden haberdar olduğunuz araştırmanın üçüncü aşaması için burada bulunuyoruz. Bu aşamada Türkçe Öğretim Programı ile ilgili olarak belirtmiş olduğunuz iddia, endişe ve sorunların programın diğer paydaşlarının belirtmiş olduğu iddia, endişe ve sorunlarla uyumsuz noktalarının uzlaştırılmasında nasıl bir yol izlenebileceğinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Gönüllü katılım formunu doldurarak paydaş grubunuzu temsil etmekte yönünde irade ortaya koydunuz ancak odak grup görüşmesinin herhangi bir aşamasında bu fikrinizden vazgeçerseniz görüşmeden ayrılabilirsiniz. Gönüllü katılım formunu imzalamış olmanız sizin için bir bağlayıcılık oluşturmamaktadır.

Araştırmanın bu aşamadaki amacını gerçekleştirmeye yönelik yapılacak görüşmenin 60 dakika civarında süreceği öngörülmektedir. Yapılacak olan görüşme verilerin daha sonradan analiz edilebilmesi için kayıt altına alınacaktır. Buna izin veriyor musunuz? İzin vermediğiniz takdirde el yazısıyla not tutacağım. Size yöneltilen soruları dikkatle dinleyerek içtenlikle cevaplamanız araştırma sonuçlarının sağlığı açısından önemli görülmektedir. Görüşmeye istediğiniz an ara verebilir ya da görüşmeyi sonlandırabilirsiniz. Görüşmeden elde edilecek veriler yalnızca bu araştırma kapsamında kullanılacak olup hiçbir kişi ya da kurumla paylaşılmayacaktır. Tez metninde ya da araştırma sonuçları bir yayına dönüştürüldüğü takdirde ilgili yayının hiçbir kısmında adınız, soyadınız veya diğer kimlik bilgileriniz paylaşılmayacaktır. Görüşmeye başlamadan önce sormak istediğiniz bir soru var mı?

Katılımınız için çok teşekkür ederiz.

Prof. Dr. Seval FER

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü

Yalçın COŞKUN

Türkçe Öğretmeni

II. BÖLÜM KATILIMCILARIN TANILAYICI BİLGİLERİ

	Cinsiyet	Yaş	Mesleki Deneyim	İlgili olduğu Sınıf Seviyesi

Öğrenci-1				
Öğrenci-2				
Öğretmen-1				
Öğretmen-2				
Veli-1				
Veli-2				
Okul yöneticisi				

III. BÖLÜM

ODAK GRUP (ÖĞRETMEN, OKUL YÖNETİCİSİ, ÖĞRENCİ VE ÖĞRENCİ VELİSİ) GÖRÜŞME FORMU MADDELERİ

Ana Soru	Açıklama/Not
Soru 1: Araştırmanın ikinci aşamasında yer alan bulgulara göre paydaş grupları arasında Türkçe dersi ve Türkçe Öğretim Programı ile ilgili algılarında (bu kısım öğrenci seviyesine uygunluk, günlük hayatta gereklilik, diğer derslerle ortak yönler vb. hususlar bakımından araştırmanın ikinci aşama bulgularına göre yapılandırılacaktır) kısımların uyuşmadığı görülmektedir? Bu konuda programın diğer paydaşlarından; a) Öğretmen temsilcisi olarak ne düşünüyorsunuz? b) Okul yöneticisi temsilcisi olarak ne düşünüyorsunuz? c) Veli temsilcisi olarak ne düşünüyorsunuz? d) Öğrenci temsilcisi olarak ne düşünüyorsunuz?	
Sonda-1: Sizce bu konuda paydaş grupları arasındaki farklılığın temel sebebi nedir? Sonda-2: Bu görüş farklılıkları ortak bir noktada nasıl buluşturulabilir?	

Soru 2: Araştırmanın ikinci aşamasında yer alan bulgulara göre paydaş temsilcilerinin Türkçe Öğretim Programının bireysel ve toplumsal hayatı nasıl etkilediği konusunda (bu kısım merkezi sınavlarla ilişki, ders saatinin haftalık ders çizelgesi içerisindeki yeri, diğer derslerle ilişkisi vb. hususlar bakımından araştırmanın ikinci aşama bulgularına göre yapılandırılacaktır) farklılıklar olduğu görülmektedir? Bu konuda programın paydaşlarından; a) Öğrenci temsilcisi olarak ne düşünüyorsunuz? b) Veli temsilcisi olarak ne düşünüyorsunuz? c) Okul yöneticisi temsilcisi olarak ne düşünüyorsunuz? d) Öğretmen temsilcisi olarak ne düşünüyorsunuz?	
Sonda-1: Sizce bu konuda paydaş grupları arasındaki farklılığın temel sebebi nedir? Sonda-2: Bu görüş farklılıkları ortak bir noktada nasıl buluşturulabilir?	
Soru 3: Araştırmanın ikinci aşamasında yer alan bulgulara göre program paydaşları Türkçe Öğretim Programının uygulanması esnasında karşılaşılan sorunlar konusunda..... (bu kısım program kazanımlarını ölçen araçlar, öğretme-öğrenme yöntemleri, programa ilişkin endişe verici unsurlar vb. hususlar bakımından araştırmanın ilk aşama bulgularına göre yapılandırılacaktır) farklılıklar olduğu görülmektedir. Bu konuda program paydaşlarından; a) Öğrenci temsilcisi olarak ne düşünüyorsunuz? b) Veli temsilcisi olarak ne düşünüyorsunuz? c) Öğretmen temsilcisi olarak ne düşünüyorsunuz? d) Okul yöneticisi temsilcisi olarak ne düşünüyorsunuz?	
Sonda-1: Sizce bu konuda paydaş grupları arasındaki farklılığın temel sebebi nedir? Sonda-2: Bu görüş farklılıkları ortak bir noktada nasıl buluşturulabilir?	

EK-F: Doküman Analiz Formu

1. HEDEFLER

1.1 Kazanım Sayıları ve Kazanımların Taksonomik Sınıflaması:

Öğrenme Alanı ve düzeyleri	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf
Dinleme				
Okuma				
Konuşma				
Yazma				
Bilme				
Kavrama				
Uygulama				
Analiz				
Değerlendirme				
Sentez				

1.2 Kazanımların Anlaşılabilirliği ve Program Geliştirme Disiplini Açısından Teknik Özellikleri:

1.3 Programın Dayandığı Temel Felsefe, Vizyon ve Genel Amaçlar:

1.4 Atatürkçülük ve Ara Disiplinler ile İlgili Kazanımlar ve Diğer Derslerle İlişkilendirme:

2. İÇERİK

a. Zorunlu, Seçmeli Temalar ve Temalar için Önerilen Metin Sayıları

Tema Türü	Tema İsmi	Sınıf Seviyesi ve Önerilen Metin Sayısı			
		5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf
Zorunlu Temalar					
Seçmeli Temalar					

b. Programda Yer Alan Metin Türlerinin Sınıflara Göre Dağılımı

Metin Türü		5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf
Bilgilendirici Metinler	Anı				
	Biyografi-Otobiyografi				
	Blog				
	Dilekçe				
	Efemera ve Broşür				
	Günlük				

	Gezi yazısı				
	Makale				
	Fıkra				
	Deneme				
	Söyleşi				
	Mektup				
	Gazete Haberi				
Hikaye Edici Metinler	Fabl				
	Hikaye				
	Masal-Efsane-Destan				
	Roman				
	Tiyatro				
	Fıkra-Karikatür-Çizgi Roman				
Şiirsel Metinler	Şiir				
	Şarkı-Türkü				

2.3 İçeriğin Düzenlenmesinde Temel Alınan Yaklaşım nedir? İlgili Yaklaşımın Programa Yansımaları:

3. ÖĞRETME ÖĞRENME SÜRECİ

3.1 Programda Yer Alan Öğretme-Öğrenme Yaklaşımı ve İlkeleri	
3.2 Programda Yer Alan Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Modelleri	

3.3 Programda Önerilen Öğretim Materyalleri	
3.3 Programın Öğretmene Yüklediği Rol ve Sorumluluklar	
3.4 Programın Öğrencilere Yüklediği Rol ve Sorumluluklar	
3.5 Programın diğer paydaşlara yüklediği rol ve sorumluluklar:	

4. DEĞERLENDİRME

4.1 Programda Benimsenen Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı, Araçları, Yöntemleri	
---	--

4.2 Programda Önerilen Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri	
4.3 Programda Bireysel Farklılıklar için Önerilen Hususlar	

EK-G: Etik Komisyonu Onay Bildirimi



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Rektörlük

Tarih: 09/08/2022 13:19
Sayı: E-35853172-300-00002327793



Sayı : E-35853172-300-00002327793
Konu : Yalçın ÇOŞKUN Hk. (Etik Komisyon İzni)

9.08.2022

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 15.06.2022 tarihli ve E-51944218-300-00002235007 sayılı yazınız.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim doktora programı öğrencilerinden **Yalçın COŞKUN**'un **Prof. Dr. Seval FER** danışmanlığında yürüttüğü "**Ortaokul Türkçe Öğretim Programının GUBA ve LINCOLN'un Modeline Göre Değerlendirilmesi**" başlıklı tez çalışması, Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **26 Temmuz 2022** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Vural GÖKMEN
Rektör Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: 59A60118-F9F1-44E0-A0B4-673CDB2DD860

Belge Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/hu-ebys>

Adres: Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara

Bilgi için: Duygu Didem İLERİ

E-posta: yazimd@hacettepe.edu.tr İnternet Adresi: www.hacettepe.edu.tr Elektronik

Bilgisayar İşletmeni

Ağ: www.hacettepe.edu.tr

Telefon: 0 (312) 305 3001-3002 Faks: 0 (312) 311 9992

Telefon: .

Kep: hacettepeuniversitesi@hs01.kep.tr



EK-H: MEB Araştırma İzni

T.C.
KAYSERİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-47882400-602.04.01-76863458
Konu : Araştırma Uygulama İzni
(Yalçın COŞKUN)

25.05.2023

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: 15/05/2023 tarih ve 2846537 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Doktora Programı öğrencisi Yalçın COŞKUN'un Prof. Dr. Seval FER danışmanlığında yürüttüğü "Ortaokul Türkçe Öğretim Programının GUBA ve LINCOLN'un Modeline Göre Değerlendirilmesi" konul araştırmanın uygun görüldüğüne dair Valilik Oluru ekte gönderilmiştir.

Söz konusu araştırma ile ilgili sonuç raporunun, çalışma bitiminden itibaren en geç 30 gün içerisinde Müdürlüğümüze gönderilmesi hususunda;
Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Bahameddin KARAKÖSE
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:

- 1-Araştırma İzin Onayı (1 Sayfa)
- 2-Yazı ve Ekleri (74 Sayfa)
- 3-Mühürlü Ölçek Örnekleri (21 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Gültepe Mah. Talas Bulv. No:1/b Melikgazi/KAYSERİ

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : 0 (352) 330 11 25

Bilgi için: İsmail ERCİYAS

E-Posta: yuksekogetimyurtdisi38@meb.gov.tr

Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

İnternet Adresi: <http://kayseri.meb.gov.tr>

Faks: 3523 209 503



Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrak.wormu.meb.gov.tr/adresinden> 15f0-1662-3c9a-a949-c5c8 kodu ile teyit edilebilir.

EK-I: Etik Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- * tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- * görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- * başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- * atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- * kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- * bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

...../...../.....

(İmza)

Yalçın COŞKUN

EK-İ: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu

13/02/2025

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı : Ortaokul Türkçe Öğretim Programının Guba ve Lincoln'un Modeline Göre Değerlendirilmesi

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
13/02/2025	270	394334	24/12/2024	%9	2587323988

Uygulanan filtreler:

1. Kaynaklar hariç
2. Alıntılar dâhil
3. 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esaslarını inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: Yalçın Coşkun

Öğrenci No.: N18143508

Ana Bilim Dalı: Eğitim Bilimleri

Programı: Eğitim Programları ve Öğretim

Statüsü: ☐ Y.Lisans ☒ Doktora ☐ Bütünleşik Dr.

İmza

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.

(Prof. Dr. Seval FER)

EK-K: Thesis/Dissertation Originality Report

13/02/2025

HACETTEPE UNIVERSITY
Graduate School of Educational Sciences
To The Department of Curriculum and Instruction

Thesis Title: Evaluation of Secondary School Turkish Curriculum According to the Guba and Lincoln's Model

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
13/02/2025	270	394334	24/12/2024	%9	2587323988

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: Yalçın Coşkun

Student No.: N18143508

Department: Educational Sciences

Program: Doctor of Philosophy in Curriculum and Instruction

Status: ☐ Masters ☒ Ph.D. ☐ Integrated Ph.D.

Signature

ADVISOR APPROVAL

APPROVED
(Prof. Dr. Seval FER)

EK:L Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- ☐ Enstitü/Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- ☐ Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren ... ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- ☐ Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

..... / /
(imza)

Öğrencinin YALÇIN COŞKUN

"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"

- (1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tez erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
- (2) Madde 6.2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internette paylaşılmaması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tez erişime açılması engellenebilir.
- (3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlerle ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.

Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir

*Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.

