TÜ6- Türkçe Dersi Öğretim Programı bağlamında 5. sınıf Türkçe dersi öğretimine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi*

İmran Nazike AVCI[1]

Yusuf TEPELİ[2]

APA: Avcı, İ. N.; Tepeli, Y. (2022). Türkçe Dersi Öğretim Programı bağlamında 5. sınıf Türkçe dersi öğretimine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (26), 1-17. DOI: 10.29000/rumelide.xxxx.

Öz

Bu çalışmanın amacı, Millî Eğitim Bakanlığınca yenilenen Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2018) öğretim sürecine dair öğretmen görüşlerinin belirlenmesidir. Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018) öğretim süreci içerisinde; yapısı, öğrenme alanları, kazanımları, getirilen yenilikleri, karşılaşılan problemleri açısından incelenmiştir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden iç içe geçmiş tek durum desenine uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu için akademik anlamda düşük, orta ve yüksek başarı gösteren 20 okul seçilmiştir. Bu okullardan 20 öğretmen araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırma verilerinin bir kısmı görüşmelerle, bir kısmı seçilen okullardaki ders gözlemleriyle toplanmıştır. Verilerin analizi içerik analizi tekniğiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bazı sonuçlarına bakıldığında programın içeriğinde temaların konuların ve etkinliklerin öğrenci düzeyine uygunluğunda görüş ayrılığı olduğu, ders araç-gereç ve materyallerinin uygun olduğu, yeni metin türlerinin eklenmesinin olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenme alanlarının programda anlaşılır bir şekilde yer aldığı, öğrenme alanlarının hepsinin kazanımlarının farklı örneklerle sunulması gerektiği, dinleme/izleme öğrenme alanının ölçülmesinin zor olduğu, programa 21. yüzyıl becerilerinin eklenmesinin olumlu olduğu fakat öğretim süreciyle yeterince ilişkilendirilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Karşılaşılan problemlerden bazıları ise programın sosyokültürel farklılıkları karşılamadığı, bireysel ihtiyaçlarla uyumlu olmadığı, programın öğrencilere okuma alışkanlığı ve dil zevki kazandırmadığı, değer aktarımının yetersiz olduğu, gerçek yaşama uygun etkinliklerin azlığı, okulların fiziksel donanım açısından eksikliklerinin bulunduğu şeklinde özetlenebilir.

Anahtar kelimeler: Türkçe Dersi Öğretim Programı, öğretim süreci, durum çalışması, ana dili eğitimi

---

* Bu çalışma, "Türkçe Öğretim Programı (2018) Bağlamında 5. Sınıf Türkçe Dersi Öğretimine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi" adlı yüksek lisans tezinin bir kısmıyla üretilmiştir.

1 Arş. Gör., Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Türkçe Eğitimi ABD (Antalya, Türkiye), nazikeavci@akdeniz.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-4057-7272 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 30.12.2021-kabul tarihi: 20.01.2022; DOI: 10.29000/rumelide.xxxx]

2 Prof. Dr., Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi (Antalya, Türkiye), ytepeli@akdeniz.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-7634-6775

Türkçe Dersi Öğretim Programı bağlamında 5. sınıf Türkçe dersi öğretimine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi / İ. N. Avcı; Y. Tepeli (1317-1318. s.)

An investigation of teachers' opinions regarding fifth grade Turkish language course in terms of Turkish Language Teaching Program

Abstract

The aim of this study is to determine the views of teachers about the teaching process of the Turkish Language Curriculum renewed by the Ministry of National Education. The structure of the Turkish Lesson Curriculum, learning areas, achievements, innovations and problems encountered were examined during the teaching process. The research was carried out in accordance with the case study approach, one of the qualitative research methods, in accordance with the nested single case pattern. For the study group of the research, 20 schools with low, medium and high academic achievement were selected. 20 teachers from these schools were included in the study. Some of the research data were collected through interviews, and some of them were collected through course observations in selected schools. The analysis of the data was carried out with the content analysis technique. When some results of the research were examined, it was concluded that there was a difference of opinion regarding the suitability of themes and activities in the content of the program for the level of the student. It was concluded that the course equipment and materials were appropriate. It has been concluded that adding new text types to the curriculum is positive. It has been concluded that the learning areas are included in the program in an understandable way, and the achievements of all learning areas should be presented with different examples. It has been concluded that it is difficult to measure the listening/watching learning area. It has been concluded that the addition of 21st century skills to the curriculum is positive, but these skills are not sufficiently associated with the teaching process. Some of the problems encountered can be summarized as the program does not meet socio-cultural differences, the program is not compatible with the individual needs of the students, and the program does not give students reading habits and language pleasure.

Keywords: Turksih Language Teaching Program, Teaching Process, Case Study, Mother Tongue Education

Giriş

Son yıllarda dünyada ve ülkemizde yaşanan değişimlerle birlikte modern yüzyıla ayak uydurmak, sistemlerin çalışır durumda devam edebilmesi için bir zorunluluk hâline dönüşmeye başlamıştır. 21. yüzyılla birlikte değişiklikler daha çok dijital teknolojilere doğru yönelmiş ve bu durum yenilikleri beraberinde getirmiştir. Hem teknolojinin hem de değişen yüzyıldaki insanların ihtiyaçları doğrultusunda hedeflenen yeterlikler ve beceriler değişmiştir; bu da eğitim sahasında bazı değişikliklere gidilmesinin önünü açmıştır. Bu doğrultuda özel eğitim, ilköğretim ve ortaöğretim öğretim programları yenilenmiştir. Değer, yeterlilik ve beceri çerçevesi içinde ilkokul ve ortaokul düzeyinde 17, lise düzeyinde 24, imam hatip ortaokulu ve imam hatip lisesi düzeyinde 10 olmak üzere toplam 51 ayrı (sınıflar esas alındığında 176) müfredat yenilenmiştir (MEB, 2017). Değişen bu programların sosyal hayatta daha çok yer kaplamaya başlayan teknolojinin etkisiyle yaşanan gelişmelerin bir sonucu olduğu söylenebilir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı da değişen bu programlardan biridir. Teknolojinin etkisiyle yaşanan bu değişim ve gelişmeler programa yansıtılmaya çalışılmıştır. Bu değişikliklerin ve yeniliklerin ele alındığı bu araştırmada ilgili program, Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018) şeklinde geçmektedir. Bunun sebebi 2017, 2018 ve son olarak 2019 tarihli olarak yayınlanan Türkçe Dersi Öğretim Programının 5.

sınıf düzeyinde öğrenme alanlarının; kazanım sayılarının, kazanımların veriliş sıralarının yayınlanan üç programda da aynı olmasıdır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2018) değişmesinin gerekliliği hem bir dil hem de bir ders olarak öğretim sürecinde benlik oluşturacak bir öneme sahip olmasındandır. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2018) yapılan değişikliklerin de çağın ihtiyaçlarının sonucu olduğu söylenebilir. Yenilenen programda uygulanan eski programlardan farklı olarak değerler eğitimi öne çıkmaktadır. Bu değerler; adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverliktir. Değerler eğitiminin yanı sıra yaşanan sosyal değişimler sonucu bireylere kazandırılması istenen yeterlik ve becerilerde de toplumsal beklentiler değişmiştir. Bu doğrultuda Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi'nden (TYÇ) yararlanılarak 21. yüzyıl becerileri müfredata yerleştirilmiştir. Hedeflenen yeterlilik ve beceriler şunlardır: ana dilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, matematik yeterliği, bilim ve teknoloji yeterliği, dijital yeterlik, öğrenmeyi öğrenme, inisiyatif alma ve girişimcilik algısı, sosyal ve kamusal yeterlikler, kültürel farkındalık ve ifade (TYÇ, 2015).

Getirilen yeniliklerin öğrencileri hayata hazırlamayı, iletişim becerilerini geliştirmeyi hedeflediği söylenebilir. Bu becerilerin kazandırılması için gerekli Türkçe öğretim sürecinin ise öğretim programıyla doğrudan bağlantılı olduğu düşünülmektedir. Öğretim sürecini daha etkili hâle getirebilmek için Cumhuriyetin ilanından bu yana birçok öğretim programının hazırlandığı bilinmektedir. Son yıllarda programlara yönelik pek çok değişiklik yaşanmaktadır. Her yeni programın ortaya konulmasıyla o programa yönelik inceleme çalışmaları yapılmıştır. Yeniliklerin ortaya konması gelişimin sağlanması içindir. Gelişimin sağlanması için de incelemeler devam etmektedir. Yapılan çalışmalar (Bulut, 2006; Erdem, 2007; Kuru, 2008; Durukan, 2008; Alkan, 2009; Hezen, 2009; Kaymakamoğlu, 2010; Şekerci, 2011; Çelikkıran, 2012; Tuzlukaya, 2013; Erden, 2014) incelendiğinde programa yönelik saha çalışmalarının ağırlıklı olarak eski programlara yönelik olduğu görülmüştür. Bu yüzden bu yeni programa yönelik çalışmaların yürütülmesinin, dersin öğretim programının gelişmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Program incelemesine yönelik çalışmalara bakıldığında genellikle nicel çalışmaların yapıldığı görülmüştür. Oysaki programların incelenmesinde sayısal verilerin ötesine geçip sorunun kaynaklarını saptayabilmek ve eğitim öğretim sürecine dair derinlemesine bilgi elde edebilmek için nitel çalışmalara daha çok ağırlık verilmelidir (Kumral ve Saracaloğlu, 2011). Bu açıdan alanyazında bir eksiklik olduğu düşünülmektedir. Bu çalışma ile Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2018) genel yapısı, öğrenme alanları, öğrenme alanlarında yer alan kazanımlar, dil becerileriyle ilgili yeniliklerin öğretim sürecine yansıması, öğretim sürecinin değerlendirilmesi, yaşanan sorunlar ve sorunların nedenleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma nitel bir yöntemle desenlendiği için sorunlar derinlemesine ortaya konulmuş ve sorunlara derinlemesine çözüm önerileri sunulmaya çalışılmıştır. Bu yönüyle çalışmanın alanyazında önemli bir eksikliği gidereceği düşünülmektedir.

Bu çalışma, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yenilenen Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2018) öğretim sürecine dair öğretmen görüşlerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda görüşmeleri desteklemek amacıyla Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018), öğretim süreci içerisinde de araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir.

Araştırmada Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2018), öğretim sürecine dair öğretmen görüşlerinin neler olduğu sorusu doğrultusunda programın yapısına, programın öğrenme alanlarına, programın kazanım boyutuna, programdaki yeniliklere, Türkçe dersinin öğretim sürecinde karşılaşılan

problemlere, Türkçe dersinin öğretim sürecine ve programına dair öğretmen önerilerinin neler olduğuna dair cevaplar aranmıştır.

Yöntem

Araştırmanın modeli

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yaklaşımı ile desenlenmiştir. Bireyi merkeze alan ve günlük yaşam deneyimlerine odaklanan durum çalışması, eğitimle ilgili çalışmalarda öğretim sürecinin daha verimli hâle getirilmesinde önemli yere sahiptir (Rose ve Shevlin, 2016). Bu yüzden öğretim sürecinin incelenmesini amaçlayan bu çalışma, durum çalışması ile desenlenmiştir.

Durum çalışmasında amaçlanan bir durumun ayrıntılı bir tanımını yapmak ve analizini gerçekleştirmektedir (Pearson, Albon ve Hubball, 2015). Bu çalışmada durum, 5. sınıf Türkçe dersi öğretim sürecinin öğretmen deneyimlerine dayanarak öğretim sürecinin incelenmesidir. Bir durum çalışmasında analiz birimi bir kişi, olay veya program olabilir (Pearson, Albon ve Hubball, 2015). Bu çalışmada analiz birimi, Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018) uygulama sürecidir.

Yapılan çalışmalarda durum çalışmasının kendi içerisinde çeşitlere ayrıldığı görülmektedir (Stake, 1995; Yin, 1984'den akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırma, iç içe geçmiş tek durum desenine uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Bu desenin seçilme sebebi, araştırmanın tek bir amaca dayanmasıdır. Bu amaç, yenilenen Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2018) öğretim sürecinin etkililiğini belirlemektir. Çalışmanın birimini ise belli ölçütler doğrultusunda seçilen Antalya il merkezinde yer alan okullardır. Alt birimleri ise bu okullardaki Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışmada okullar tek bir birim olarak ele alınmıştır. Türkçe öğretmenleri ise alt birimleri oluşturmaktadır. Seçilen okulların birbiriyle karşılaştırılması gibi bir durum söz konusu değildir.

Araştırma grubu

Bu çalışma "Türkçe Öğretim Programı Bağlamında 5. Sınıf Türkçe Dersi Öğretimine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi" isimli yüksek lisans tezinin verilerine dayanmaktadır. Tezde katılımcı olarak öğretmen ve öğrenciler yer almaktadır. Tüm veriler dâhil edildiğinde bir makale için istenen kelime sayısının çok üzerine çıkıldığı için bu çalışmada katılımcı olarak öğretmenlerle yapılan görüşmeler ve ders gözlemlerinden elde edilen verilersunulmuştur. Araştırmanın katılımcıları belirlenirken amaçlı örneklem tekniklerinden ölçüt örneklemden yararlanılmıştır. Araştırmanın amacını göz önünde bulundurarak araştırmacı tarafından ölçütler belirlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu ölçütler; velilerin ve okul yönetiminin araştırmaya istekli olması, okulların Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan liseye geçiş sınavlarında göstermiş olduğu başarılar ve Türkçe öğretmenlerinin çalışmaya gönüllü olarak katılmasıdır. Ayrıca okullardaki Türkçe öğretmenlerinin yenilenen Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı (2018) 5. sınıflarda uyguluyor olması ölçütler arasında yer almaktadır. Bu ölçütler doğrultusunda öncelikle Antalya İl Millî Eğitim Müdürlüğünden ortaokulların bir önceki yıl liseye giriş sınavlarında göstermiş oldukları akademik başarıları öğrenilmiştir. Bu başarılara göre okulların sıralamalarına bakılıp en düşük, orta ve yüksek başarı gösteren okullarla görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Görüşmeler sonucunda uygulama yapılacak düşük başarı (N=7), orta düzey başarı (N=6) ve yüksek başarı (N=7) gösteren 20 okul belirlenmiştir. Bu okullardaki öğretmenlere dair bilgiler Tablo 1.'de gösterildiği şekildedir:

Tablo 1. Çalışma grubunu oluşturan Türkçe öğretmenleri hakkındaki bilgiler

Kodu	Cinsiyeti	Yaşı	Hizmet Yılı	Lisans Mezuniyeti	Son Program ve Bir Önceki Programda Ders Verme Durumu	Dersini Yürüttüğü 5. Sınıf/lar	Sınıfın Sosyoekonomik Düzeyi	Dersini Yürüttüğü Sınıfın Mevcudu	Programla İlgili Aldığı Eğitimler
Y	E	60	36	Türk Dili	Evet	1 Tane	İyi	25	Yok
U	E	27	3	Türkçe	Evet	1 Tane	Kötü	25	Yok
Ş	K	28	1	Türkçe	Evet	1 Tane	Kötü	35	Yok
A	K	38	16	Türkçe	Evet	3 Tane	Orta	25-25-25	Yok
Ç	K	43	23	Türk Dili	Evet	3 Tane	Orta	35-35-35	Yok
I	E	29	5	Türkçe	Evet	1 Tane	Kötü	24	Yok
B	K	51	28	Türk Dili	Evet	2 Tane	Orta-İyi	30-28	Yok
C	K	52	28	Türk Dili	Evet	2 Tane	Orta	40-40	Yok
K	K	36	15	Türkçe	Evet	1 Tane	Orta	33	Yok
T	K	34	13	Türkçe	Evet	1 Tane	Orta	34	Yok
Ö	K	33	10	Türkçe	Evet	3 Tane	Orta	30-32-32	Yok
F	E	34	12	Türkçe	Evet	2 Tane	Orta	29-34	Yok
İ	E	43	19	Türkçe	Evet	3 Tane	Orta-Kötü	29-26-22	Yok
M	K	35	10	Türkçe	Evet	1 Tane	Orta	30	Yok
E	E	44	16	Türkçe	Evet	3 Tane	İyi	44-43-41	Yok
N	K	29	6	Türkçe	Evet	2 Tane	Orta	30	Yok
H	K	35	13	Türkçe	Evet	4 Tane	Orta	30	Yok
Ö	E	49	25	Türk Dili	Evet	1 Tane	Orta	25	Yok
L	E	35	12	Türkçe	Evet	3 Tane	İyi	43-44-34	Yok
S	E	43	16	Türkçe	Evet	1 Tane	Orta	29	Yok

Tablo 1.'de belirtildiği üzere görüşmeye katılan/çalışma grubunda yer alan Türkçe öğretmenlerinin cinsiyetleri açısından bakıldığında 11 kadın ve 9 erkek katılımcının yer aldığı görülmektedir. Katılımcıların yaşları 27 ile 60 arasında değişmektedir. Hizmet yıllarının ortalaması 15 yıldır. Öğretmenlerin mezun olduğu lisans programları farklılaşsa da sadece 4 tanesi Türkçe Eğitimi alanının dışındandır. Öğretmenlerin tümü bir önceki programda da 5. sınıf Türkçe derslerini yürütmüş ve yenilenen Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı (2018) bir yıldır uygulamaktadır. Öğretmenler, şu anki yenilenen programı en az bir, en çok dört sınıfla yürütmektedir. Bu sınıfların sosyoekonomik düzeyi ağırlık olarak 14 sınıfla, orta düzeydir. Sınıfların mevcuduna bakıldığında ise en az 22 kişilik sınıfta, en çok 44 kişilik sınıfta programın yürütüldüğü görülmektedir. Öğretmenlerden hiçbiri yenilenen Türkçe Dersi Öğretim Programı'na (2018) dair bir hizmet içi eğitim almamıştır. Çalışma grubunu oluşturan bu 20 Türkçe öğretmeniyle sürece dair görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Veri toplama araçları

Bu araştırmada birden fazla veri toplama aracı kullanılmıştır. Bu araçlara ve araçların geliştirilme sürecine dair bilgiler aşağıda sunulmuştur.

Öğretmenler için geliştirilmiş yarı yapılandırılmış bireysel görüşme formu

Bu form, Türkçe öğretmenleri için hazırlanmıştır. Öğretim sürecine dair öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Geliştirme sürecine, araştırmanın konusu temel alınarak başlanmış (Merriam,2013) ve araştırmanın amacı göz önünde bulundurularak (Glesne, 2013) alanyazın taraması yapılmıştır. Alanyazın taraması sonucunda amaca yönelik 20 soru oluşturulmuştur. Bu soruların geçerliğini denetlenmek amacıyla Türkçe eğitimcisi üç alan uzmanı, üç eğitim programcısı üç alan uzmanı, üç ölçme ve değerlendirme uzmanı ve Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda Türkçe öğretmeni olarak görev yapan üç öğretmenden görüş alınmıştır. Alan uzmanlarından gelen dönütler doğrultusunda görüşme formu yeniden düzenlenmiştir. Düzenleme sonrası görüşme formu 7 ana soru ve 17 alt sorudan oluşmuştur. Bu soruların Türkçe öğretmenlerine anlaşılır gelip gelmeyeceğini belirlemek için 6 (3 kadın, 3 erkek) Türkçe öğretmeni ile pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama için öğretmenler, çalışma grubuyla aynı özelliklere sahip; çalışma grubunun dışından olan kişilerden seçilmiştir. Pilot uygulama için öğretmenler seçilirken özellikle okulların başarı durumlarını eşit sayıda temsil eden öğretmen olmasına dikkat edilmiştir. Pilot uygulama sonrası sorularda belirlenen bazı noktalar düzenlenip forma son hâli verilmiştir. Form iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde görüşme yapılan gruba, görüşme yapılan sınıfa ve görüşme süresine dair bilgiler yer almaktadır. İkinci bölümde ise görüşme soruları bulunmaktadır. Görüşmeler gerçekleştirilirken ses kayıt cihazı kullanılmıştır.

Yarı yapılandırılmış gözlem formu

Bu form araştırmacının ders gözlemleri yapması için hazırlanmıştır. Form, çalışmanın geçerlik ve güvenirliğinin arttırılmasına hizmet etmek amacıyla geliştirilmiştir. Bu veri toplama aracı sayesinde öğretim süreci gözlemlenmiştir. Gözlem formu için öncelikle 15 soru hazırlanmıştır. Ardından hazırlanan bu sorular; Türkçe eğitimcisi üç alan uzmanı, üç eğitim programcısı üç alan uzmanı, üç ölçme ve değerlendirme uzmanı ve Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda Türkçe öğretmeni olarak görev yapan üç öğretmenden oluşan uzmanların görüşüne sunulmuştur. Uzmanlar, formu araştırmanın amacına uygunluk, soruların boyutları, çalışma grubuna uygunluk açısından incelemiştir. İnceleme sonucunda soru sayısı, 45'e çıkmıştır. Uzman dönütlerinden gelen eleştirilerle forma son hâli verilmiştir. Son durumda form, iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde, gözlemlenecek sınıf, ders ve gözlem süresi ile ilgili ayrıntılı bilgiler yer almaktadır. İkinci bölümde ise 45 tane gözlem sorusu bulunmaktadır.

Verilerin toplanması

Araştırmacı dersle ilgili altı hafta boyunca üç okulda sınıf içi ve sınıf dışı gözlemler yapmıştır. Türkçe derslerinde "Doğa ve Evren" temasının işlendiği günler boyunca sınıflarda gözleme devam edilmiştir. Ders gözlemleri uygulama okullarında her bir ders için ders öncesi ve ders sonrası ortalama 50 dakikadır. Her bir gözlem okulunda ders gözlemleri altı hafta boyunca devam etmiştir. Görüşmeler ise gözlem okullarıyla ve birlikte belirlenen diğer okullarla öğretmenlerin derslerinin olmadığı gün ve saatlerde görüşmeye katılan öğretmenlerin okullarında yapılmıştır. Bir görüşme ortalama 31 dakika

sürmüştür. Bu görüşmelerden yaklaşık olarak 620 dakikalık ses kaydı elde edilmiştir. Görüşmeye katılan öğretmenlere gönüllü katılım formu imzalatılmıştır. İfadelerde değişiklik yapılmamıştır. Sonrasında ise katılımcı teyidi yapılmış ve analize hazır hâle getirilmiştir.

Verilerin analizi

Nitel araştırmada analizler veri toplama süreciyle eş zamanlı olarak yapılır (Creswell, 2013; Patton, 2014). Bu araştırmada da veriler toplandıkça analizler yapılmıştır. Analizler, içerik analizi tekniği ile gerçekleştirilmiştir. İçerik analizi seçilmesinin sebebi ayrıntılı çözümlemeler yapılmak istenmesidir. Verilerin analizinde sırasıyla aşağıdaki işlemler gerçekleştirilmiştir:

Türkçe öğretmenleri ile bire bir görüşmeler yapılmıştır. Yapılan görüşmeler ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Ses kayıt cihazına kaydedilen veriler, aynı gün yazıya aktarılmıştır. Yazıya aktarılan veriler, başka bir Türkçe eğitimi alan uzmanı tarafından kontrol edilmiştir. Eksik ya da yanlış girilen veriler düzeltilmiştir. Yazıya aktarılan veriler, makro analiz yoluyla çözümlenmiştir. Analizler yapılırken kodlar belirlenmiştir. Bu kodlar, birbiriyle yakın ilişki içerisindeki başka kod ya da kodlarla birleştirilerek bir başlık altında gruplandırılmıştır. Kategori adı verilen bu grupların her biri, tek bir tema altında birleştirilmiştir. Yapılan makro analizler haftalık olarak düzenli dosyalar hâline getirilmiştir. Gözlem formundan elde edilen veriler de yazıya aktarılıp haftalık analiz birimleri ile ilişkilendirilmiştir. Araştırma sürecinin sonunda tüm veriler mikro analiz tekniğiyle yeniden çözümlenmiştir. Çözümlemeler yapılırken daha önce yapılan makro analiz sonuçlarıyla karşılaştırılmıştır. Her iki analizin ilişkilendirilmesi sonucu analizlerin son hâli verilmiştir.

Geçerlik ve güvenirlik

Nitel araştırma yöntemleriyle yapılan çalışmalarda genelleme gibi bir durum söz konusu değildir (Creswell, 2013; Glesne, 2013; Patton, 2014); fakat yine de geçerlik ve güvenirlik için yapılması gerekenler vardır (Lincoln ve Guba, 1985; Miles ve Huberman, 1994; Yin, 1984'den akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013). Öncelikle çalışmanın güvenirliğini arttırmak için analiz edilen tüm veriler başka bir araştırmacı tarafından da kodlanmıştır. Kodlamalar karşılaştırılmak üzere Türkçe Eğitimi'nde alan uzmanı olan iki araştırmacı bir araya gelmiş,uyuşmayan noktalarla ilgili gerekçeler sunulmuştur. İkna olunan noktalarda değişiklikler yapılıp iki analiz arasındaki uyuşmaya bakılmıştır. İki araştırmacının kodlama güvenirliği (Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) × 100) %90 olarak belirlenmiştir (Miles ve Huberman, 1994, s. 64). Araştırmanın geçerliğini arttırmak için yapılanlar ise aşağıda başlıklar hâlinde sunulmuştur (Lincoln ve Guba, 1985):

İnandırıcılık. Araştırmanın iç geçerliğini sağlamak, inandırıcılığı artırmak için araştırmacı, gözlemci olarak sürece dâhil olmuştur. Türkçe derslerinin olduğu günler gözlemci olarak okulda bulunmuştur. Gözlemler sırasında sınıf içi ortamda öğrencilerle yakın ilişkiler kurmaya çalışmış; sınıf dışında da onlarla iletişimini devam ettirmiştir. Böylece çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin kendilerini rahat hissetmelerini sağlamıştır. Bu sayede araştırma ortamının doğallığını bozmamaya çalışmıştır.

Aktarılabilirlik. Araştırma sonuçlarının aktarılabilirliğinin değerlendirilmesinde kullanılabilecek dış geçerlik ölçütleri ise şu şekilde sıralanabilir: Araştırmanın tüm aşamaları hakkında ayrıntılı bilgi verilmesi, elde edilen bulguların analitik genelleme temelinde değerlendirilmesi (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.258-259), araştırmanın dayandığı verilerin zengin bir biçimde betimlenmesi (Creswell, 2007, s.209), örnekleme yönteminin detaylı bir biçimde açıklanması ve örneklem büyüklüğünün yeterliği

hakkında ikna edici olunması (Miles ve Huberman, 1994, s.279).Araştırma konusunun belirlenmesi, deseninin seçilmesi, katılımcıların oluşturulması, veri toplama araçlarının ve elde edilen verilerin analizi, veri toplama sürecinin nasıl gerçekleştirildiği detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Bu sayede başka bir araştırmacının da bu bilgilerden hareketle aynı araştırmayı yapabilecek kadar raporun açıklayıcı olması sağlanmıştır. Ayrıca farklı çalışma gruplarıyla da benzer çalışma yapabilme olanağı sunulmuştur.

Güvenilmeye layık olma. Araştırmanın güvenilmeye layık olabilmesi için veri toplama araçlarında çeşitliliğe gidilmiştir. Araştırma, üç farklı veri toplama aracı ile gerçekleştirilmiştir. Bu veri toplama araçlarının geliştirilme süreci, geçerliği, güvenirliği veri toplama aracı başlığı altında aşamalı olarak anlatılmıştır.

Onaylanabilirlik. Araştırmanın veri toplama araçlarını yarı yapılandırılmış görüşme, odak grup görüşmesi ve yarı yapılandırılmış gözlem oluşturmaktadır. Bu veri toplama araçlarının her birinin kaynağı farklıdır. Yarı yapılandırılmış görüşme, Türkçe öğretmenleriyle; gözlemler ise araştırmacı tarafından yapılmıştır. İki veri toplama aracı da birbiriyle doğrudan bağlantılı sorulardan oluşmaktadır. Bu bağlantı sayesinde farklı veri kaynaklarından aynı amaca yönelik veriler toplanmıştır. Toplanan veriler çalışmanın bulgular bölümünde doğrudan alıntılarla sunulmuştur. Veriler sunulurken veri kaynaklarının görüşleri arasındaki farklılıklar ve benzerlikler yorumlanmıştır.

Araştırma ve yayın etiği

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izni

Kurul adı = Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Karar tarihi= 23.03.2018

Belge sayı numarası= 55578142-050.01.04-E.37948

Bulgular

Bu bölümde Türkçe Dersi Öğretim Programı'na (2018) dair öğretmen görüşlerine yönelik bulgular sunulmuştur.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2018) yapısına dair öğretmen görüşlerine yönelik bulgular

Çalışmanın bu bölümünde, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2018) yapısı hakkında Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine yer verilmiştir. Bu araştırma sorusuyla ilgili farklı görüşler sunan öğretmenlerden elde edilen verilere dair içerik analizi sonucu Tablo 2.'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Türkçe dersi öğretim programı'nın (2018) yapısına dair öğretmen görüşleri

Kategori	Kod	*f*
Türkçe dersi öğretim programının içeriği hakkında görüş (*f*=300)	Tema ve konuların uygun olma durumu	23
	Yeni metin türlerinin öğretim sürecine aktarılması	21
	Metin türlerinin programının içeriğiyle uyumu	20
	Metinlerin öğrenci düzeyine uygun olma durumu	19
	Tema ve temalardaki konuların uyumu	19
	Ders kitabının programa uygunluğu	18
	Temaların öğrenci düzeyine uygunluğu	18
	Etkinliklerin öğrenci düzeyine uygun olma durumu	18
	Etkinliklerin temaya uygunluğu	17
	Yeni metin türleriyle eski metin türlerinin programdaki dağılımı	17
	Yeni metin türlerinin dağılımı	17
	Tema ve konuların anlaşılırlığı	16
	Metinlerin temaya uygunluğu	
	Metin türlerinin dağılımı	15
	Metin türlerinin öğretim süreciyle ilişkilendirilmesi	14
	Türkçe dersinin öğrenme alanları ve dil bilgisi açısından uygunluk	14
	Ders kitabı ile öğretim programının uyumu	10
	Araç-gereçlerin uygunluğu	9
Öğrenme öğretme durumları hakkında görüş (*f*=130)	Öğrenmeyi öğrenme	18
	Öğrenme öğretme yaklaşımları	17
	Programın gerçek hayatla ilişkisi	17
	Okulun fiziki imkânlarının yeterliliği	17
	Öğrencilerin hazırbulunuşluğunu karşılama durumu	16
	Öğrencilerin öğrenme stilini karşılama durumu	16
	Sosyokültürel farklılıkları karşılama durumu	16
	Öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılama durumu	13
Ölçme değerlendirme yaklaşımı hakkında görüş (*f*=24)	Süreç temelli	15
	Sonuç odaklı	9
Dersin amacına uygunluk hakkında görüş (*f*=15)	Türkçe dersinin genel amaçlarına uygunluk	15

Tablo 2'de görüldüğü üzere Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2018) yapısı temasına yönelik dört farklı kategoriye ulaşılmıştır. Bu kategoriler sıklık değerleri açısından sırasıyla şu şekildedir: "Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın içeriği hakkında görüş" (*f*=300); "öğrenme öğretme durumları hakkında görüş" (*f*=130); "ölçme değerlendirme yaklaşımı hakkında görüş" (*f*=24); "dersin amacına uygunluk" (*f*=15). Bunların içerisinde sıklık değeri en yüksek olan Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın içeriği hakkındaki görüş kategorisi 300 koddan oluşmaktadır. Bu kodlarda öğretmenler, program içeriğinin

uygun fakat bazı eksikliklerinin olduğunu ifade etmişlerdir. Bu görüşler aşağıda yer alan ifadelerle örneklendirilmiştir:

"Şimdi belki uygundur ama ben kendi okulum ve öğrencilerim için konuşuyorsam eğer maalesef düşüncelerini aktarmadaki etkinliklerde kendisinin yazı yazacağı, üreteceği etkinliklerde çok zorlanıyorlar. Bunun da sebebinin kitap okumama, yazı yazmama olduğunu düşündüğüm için ama her öğrenci için geçerli değil, bazı öğrenciler çok güzel yapıyor bu etkinlikleri. Benim 75 öğrencimden 50 tanesi hoşlanmıyor bu etkinliklerden. Bunlar nasıl çözüme ulaşır bilmiyorum, olmasa olmaz, olsa zevk almıyorlar. Onun çözümü konusunda ben de hiçbir şey yapamıyorum. (A, yarı yapılandırılmış görüşme, 00.06.08-00.06.52).

"Ders kitabının içerik açısından programa uygun olduğunu düşünüyorum. Öğretim programında yer alan dört temel dil becerisine uygun bir şekilde hazırlanan metinler dilin anlama ve anlatma becerilerini geliştirecek seviyededir. Özellikle ders kitabında sadece okuma metinlerinin değil, aynı zamanda dinleme ve izleme metinlerinin de yer alması tüm dil becerilerini etkin bir şekilde kullanmakta etkilidir. Bununla birlikte metinlerde yer alan etkinlikler öğrencinin sürece aktif katılımını sağlayacak şekilde hazırlanmıştır." (Ş, yarı yapılandırılmış görüşme, 00.17.59-00.18.57).

"Etkinlik sayısı bazı metinlerde çok fazla yani gereksiz sorular var ya da sınıf içerisinde, 35 kişilik sınıf içerisinde uygulanması mümkün olmayan etkinlikler var. Çok zaman alıcı olanları yapmayabiliyoruz." (D, yarı yapılandırılmış görüşme, 00.02.54-00.03.10).

Yukarıdaki örnek ifadelerden de anlaşılacağı üzere öğretmenler, programın içeriği ile dersin uyumlu olduğu yönünde görüşler sunmuştur. Metinlerin bazılarının uzun ve ağır olduğu; etkinliklerden bazılarının çok basit, bazılarının seviye üstü olduğu düşünülmektedir. Bu görüşlerden anlaşılacağı üzere öğretmenler için uygunluk ölçütü; öğrencilerin dünyasına yakın metinler, konu ve zaman uyumu, dil bilgisi öğretimine hizmet etmesi, öğrencilerin seviyesine uygun içerik sunmasıdır. Öğretmenlerin görüşlerini sunarken programı değil, programın ders içeriğine etkisini merkeze alarak cevap verdikleri dikkat çekmektedir. Dikkat çeken bir diğer nokta ise D kodlu öğretmenin ifadesinin çelişkili oluşudur. Görüşler programın ölçme değerlendirme yaklaşımıyla ilgili görüşlerinin çelişkili olduğunu göstermektedir. Bunun sebebinin ise öğretmenlerin süreç temelli ve sonuç odaklı değerlendirmeyle ilgili bilgi eksikliklerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bazı öğretmenler, programın dersin amacına uygun olduğu yönünde görüşler sunmuştur. Bu görüşlerden anlaşılacağı üzere öğretmenler için uygunluk ölçütü, Türkçe dersinin Türk eğitim sisteminin genel ve dersin özel amaçlarına uygun olmasıdır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2018) öğrenme alanlarına dair öğretmen görüşlerine yönelik bulgular

Çalışmanın bu bölümünde Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2018) öğrenme alanları hakkında Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine yer verilmiştir. Bu araştırma sorusuyla ilgili farklı görüşler sunan öğretmenlerden elde edilen verilere dair içerik analizi sonucu Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Türkçe dersi öğretim programı'nın (2018) öğrenme alanlarına dair öğretmen görüşleri

Kategori	Kod	*f*
Okuma öğrenme alanına dair görüş	Anlaşılırlık	19
Dinleme/izleme öğrenme alanına dair görüş	Anlaşılırlık	18
Yazma öğrenme alanına dair görüş	Anlaşılırlık	18
Konuşma öğrenme alanına dair görüş	Anlaşılırlık	17

Tablo 3'te görüldüğü üzere öğrenme alanları temasına yönelik dört farklı kategoriye ulaşılmıştır. Bu kategoriler sıklık değerleri açısından sırasıyla şu şekildedir: "okuma öğrenme alanına dair görüş" (*f*=19),"dinleme/izleme öğrenme alanına dair görüş" (*f*=18),"yazma öğrenme alanına dair görüş" (*f*=18), "konuşma öğrenme alanına dair görüş" (*f*=17). Bunların içerisinde sıklık değeri en yüksek olan, okuma öğrenme alanına dair görüş kategorisini oluşturan koda dair ifadeler (*f*=19) bulunmaktadır.

Bu kategoride öğretmenler, programın dersin amaçlarına uygun olduğunu ifade etmişlerdir. Bu kategoride yer alan kodlarla ilgili görüşler aşağıda yer alan ifadelerle örneklendirilmiştir:

"Okuma beceri alanının hepimizin bildiği gibi hem fiziksel hem de zihinsel olarak çocuğun gelişimini amaçlayan bir durumu vardır. Okumanın fiziksel unsurlarını biliyoruz, gözlerde harflerin algılanması ile ilgili, özellikle görme duyumuza hitap eden unsurlar, zihinsel olarak da bu algılanan harflerin anlamlandırılması ile ilgili unsurlardır. Bu süreç görme, anlama ve zihinde yapılandırma olarak üç aşamada gerçekleşmektedir. Öğrencinin anlama becerisinin gelişmesine katkı sağlamak amaçlanır. Programda bunlar net bir şekilde açıklanıyor. Programda okuma kurallarından da bahsedilmiş. Bu kurallar okumaya hazırlık, okuma amaçlarını belirleme, amaca uygun yöntem seçme, okuduğu metne yoğunlaşma gibi kurallardır. Öğrencilerin hangi kurallarla okuma becerilerini geliştireceği programda anlatılmıştır." (Ş, yarı yapılandırılmış görüşme, 00.36.01-00.37.10).

"Şu an için 5. sınıf seviyesine uygun ve anlaşılırdır." (K, yarı yapılandırılmış görüşme, 00.12.21.-00.12.24).

Yukarıdaki örnek ifadelerden de anlaşılacağı üzere öğretmenler, okuma öğrenme alanının anlaşılır olduğu yönünde görüşler sunmuştur. Bu görüşlerden anlaşılacağı üzere öğretmenler için uygunluk ölçütü, ifadelerin net bir şekilde yazılmış olmasıdır.

Öğretmenler; konuşma, dinleme, yazma öğrenme alanlarının da anlaşılır olduğu yönünde görüşler sunmuştur. Bu görüşlerden anlaşılacağı üzere genel olarak öğretmenler için uygunluk ölçütü, ifadelerin açık ve net bir şekilde yazılmış olmasıdır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2018) kazanımlarına dair öğretmen görüşlerine yönelik bulgular

Çalışmanın bu bölümünde, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2018) kazanımları hakkında Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine yer verilmiştir. Bu araştırma sorusuyla ilgili farklı görüşler sunan öğretmenlerden elde edilen verilere dair içerik analizi sonucu Tablo 4.'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Türkçe dersi öğretim programı'nın (2018) kazanımlarına dair öğretmen görüşleri

Kategori	Kod	*f*
Yazma öğrenme alanının kazanımlarına dair görüş (*f*=182)	Öğretim sürecine aktarılması	22
	Kazanımları aktarırken karşılaşılan problemler	21
	Kazanımların yeterli olma durumu	16
	Düzeye uygun olma durumu	16
	Farklı örneklerle sunulma durumu	16
	Ölçme ve değerlendirme süreci	16
	Kazanımların somutlaştırılma durumu	15
	Metinlerin kazanımları yansıtması	15
	Etkinliklerin kazanımları yansıtması	15
	Öğrencilerin kazanımları gerçekleştirebilme durumu	14
Okuma öğrenme alanının kazanımlarına dair görüş (*f*=174)	Öğretim sürecine aktarılması	31
	Öğrencilerin kazanımları gerçekleştirebilme durumu	18
	Düzeye uygun olma durumu	17
	Ölçme ve değerlendirme süreci	17
	Etkinliklerin kazanımları yansıtması	16
	Kazanımları aktarırken karşılaşılan problemler	16
	Kazanımların yeterliliği	15
	Kazanımların somutlaştırılma durumu	15
	Farklı örneklerle sunulma durumu	15
	Metinlerin kazanımları yansıtması	14
Dinleme/izleme öğrenme alanının kazanımlarına dair görüş (*f*=169)	Kazanımları aktarırken karşılaşılan problemler	23
	Metinlerin kazanımları yansıtması	19
	Öğretim sürecine aktarılması	19
	Kazanımların yeterliliği	18
	Düzeye uygun olma durumu	18
	Farklı örneklerle sunulma durumu	16
	Etkinliklerin kazanımları yansıtması	15
	Kazanımların somutlaştırılma durumu	14
	Öğrencilerin kazanımları gerçekleştirebilme durumu	14
	Ölçme ve değerlendirme süreci	13
Konuşma öğrenme alanının kazanımlarına dair görüş (*f*=163)	Düzeye uygun olma durumu	20
	Kazanımların yeterli olma durumu	19
	Öğretim sürecine aktarılması	19
	Ölçme ve değerlendirme süreci	18
	Metinlerin kazanımları yansıtması	17
	Etkinliklerin kazanımları yansıtması	16
	Farklı örneklerle sunulma durumu	15
	Kazanımları aktarırken karşılaşılan problemler	14

	Kazanımların somutlaştırılma durumu	13
	Öğrencilerin kazanımları gerçekleştirebilme durumu	12

Tablo 4.'te görüldüğü üzere kazanımlar temasına yönelik dört farklı kategoriye ulaşılmıştır. Bu kategoriler sıklık değerleri açısından sırasıyla şu şekildedir: "yazma öğrenme alanının kazanımlarına dair görüş" (*f*=182), "okuma öğrenme alanının kazanımlarına dair görüş" (*f*=174), "dinleme/izleme öğrenme alanının kazanımlarına dair görüş" (*f*=169), "konuşma öğrenme alanının kazanımlarına dair görüş" (*f*=163). Bunların içerisinde sıklık değeri en yüksek olan yazma öğrenme alanının kazanımlarına dair görüş kategorisi 182 koddan oluşmaktadır.

Bu 182 kodda öğretmenler, yazma öğrenme alanının kazanımlarının öğretim sürecine aktarılması (*f*=22), kazanımları aktarırken karşılaşılan problemler (*f*=21), kazanımların yeterliliği (*f*=16), düzeye uygun olma durumu (*f*=16), farklı örneklerle sunulma durumu (*f*=16), ölçme ve değerlendirme süreci (*f*=16), kazanımların somutlaştırılma durumu (*f*=15), metinlerin kazanımları yansıtması(*f*=15), etkinliklerin kazanımları yansıtması (*f*=15), öğrencilerin kazanımları gerçekleştirebilme durumunu (*f*=15) ifade etmişlerdir. Bu görüşlerde sıklık değeri en yüksek olan kodda öğretim sürecine aktarılmasına dair ifadeler (*f*=22) bulunmaktadır. Bu görüşler aşağıda yer alan ifadelerle örneklendirilmiştir:

"Ben daha çok yazıyı nasıl yazdırıyorum onu anlatayım size, kendilerini anlatmayı çok seviyor çocuklar, kendilerini anlatmalarını istiyorum. Genellikle benim için en önemli şey çocuğun zevk alması yani zevk alabilecekleri konuyu yakaladığım anda metinlerde hadi şunla ilgili yazalım diyorum. Bu şekilde yani benim de katkım oluyor mu bilmiyorum ama daha zevk alacakları konuları bulmaya çalışıyorum." (A, yarı yapılandırılmış görüşme, 00.28.05-00.28.51).

"Daha çok dijital ortama aktarmaya çalışıyorum. O şekilde olduğu zaman öğrenciler biraz daha istekli oluyorlar. İmkânı olanlar evde o şekilde yazma ödevi verdiğim zaman bana mail olarak atmalarını istiyorum. Program kullanıyoruz. Orada e-kitap yaparak yine bir metin oluşturdular." (İ, yarı yapılandırılmış görüşme, 00.42.13-00.42.52).

Yukarıdaki örnek ifadelerden de anlaşılacağı üzere öğretmenler, yazma öğrenme alanının kazanımlarını öğretim sürecine aktarırken daha çok öğrencinin düzgün yazması için çalışmalar yaptıkları yönünde görüşler sunmuştur.

Bu kategoride yer alan kodlara dair yapılan ders gözlemlerinden elde edilen değerlendirme araştırma günlüğüne şu şekilde yansımıştır:

"Öğretmen tarafından bireysel farkındalıklara göre yazma ödevleri verildi. Öğrencilerin ödev konusu sevdikleri konulara göre seçildi. Teknolojiyi seviyorsa ödev konusu teknolojiyle ilgili oldu. Scribblepress programını kullanarak e-kitap hazırlamaları istendi. Bazı öğrencilerden kendi yaşam deneyimlerini yazıya aktarmaları istendi. Bazılarından da bir yeri keşfe çıkıp sonrasında orayı anlatmaları istendi" (Araştırma günlüğü, 10.05.2018).

Araştırma günlüğüne göre öğretmenler kazanımları öğrenci düzeyine uygun şekilde aktarmaya çalışırken bireysel farklılıklara dair ders içinde farklı uygulamalar yapmasalar da ödevlerde önem vermektedir.

Öğretmenler, yazma öğrenme alanının kazanımlarını öğrencilerin gerçekleştirebildiğini düşünmektedir. Bu görüşlerden anlaşılacağı üzere öğretmenler için uygunluk ölçütü, öğretmenlerin yaptığı değerlendirme sonuçlarıdır. Bazı öğretmenler ise öğrencilerdeki eksikliklerden dolayı gerçekleştiremediğini düşünmektedir.

Öğretmenler, konuşma öğrenme alanının kazanımlarında uygun olma durumu kodunda kazanımların öğrencilerin düzeyine uygun olduğu yönünde görüşler sunmuştur.

Öğretmenler, konuşma öğrenme alanının kazanımlarını öğrencilerin gerçekleştirebildiğini düşünmektedir. Bu görüşlerden anlaşılacağı üzere öğretmenler için uygunluk ölçütü, öğretmenlerin yaptığı gözlem ve değerlendirmelerin sonuçlarıdır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2018) yeniliklerine dair öğretmen görüşlerine yönelik bulgular

Çalışmanın bu bölümünde, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2018) yeniliklerine hakkında Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine yer verilmiştir. Bu araştırma sorusuyla ilgili farklı görüşler sunan öğretmenlerden elde edilen verilere dair içerik analizi sonucu Tablo 5.'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2018) Yeniliklerine Dair Öğretmen Görüşleri

Kategori	Kod	*f*
Yeterlikler çerçevesi hakkında görüş (*f*=52)	Öğretim sürecinin dijital teknolojiyle ilişkisi	19
	Öğretim sürecinin kültürel farkındalıkla ilişkisi	18
	Eklenmesine dair olumlu görüş	15
Değerler eğitimi hakkında görüş (*f*=51)	Değerlerin öğrenciye aktarılması	18
	Eklenmesiyle ilgili Olumlu görüş	17
	Öğretim sürecinin değerler eğitimiyle ilişkisi	16
Kılavuz kitabın kaldırılması (*f*=19)	Olumlu görüş	11
	Olumsuz görüş	8
Dil bilgisi (*f*=4)	Konularının sayısı	4
Ders Saati (*f*=3)	Ders saatinin artırılmasıyla ilgili olumlu	3
Görsel okuma ve görsel sunu (*f*=2)	Görsel okuma ve görsel sununun çıkarılması	2

Tablo 5'te görüldüğü üzere programın yenilikleri temasına yönelik dört farklı kategoriye ulaşılmıştır. Bu kategoriler sıklık değerleri açısından sırasıyla şu şekildedir: "yeterlikler çerçevesi hakkında görüş", (*f*=52); "değerler eğitimi hakkında görüş" (*f*=51); "kılavuz kitabın kaldırılması", (*f*=19); "dil bilgisi" (*f*=4); "ders saati" (*f*=3), "görsel okuma ve görsel sunu" (*f*=2). Bu görüşlerde sıklık değeri en yüksek olan kategori yeterlikler çerçevesi hakkında görüştür. Bu görüşler (*f*=52) aşağıda yer alan ifadelerle örneklendirilmiştir:

"21. yüzyıl becerileri hakkındaki düşüncelerim Türk dili eğitim programında okuma, anlamaya yönelik okuma ve dinleme, anlatmaya yönelik konuşma ve yazma beceri alanlarını vermeye yönelik

olduğunu düşünüyorum. Bu yeterlilik alanlarının geliştirmek için de metinlerin kullanıldığını düşünüyorum." (Ş, yarı yapılandırılmış görüşme, 00.04.42-00.05.04).

"Günümüzde öğrencinin çok fazla dikkatini dağıtan etkenler var: sosyal medyadan başlayarak elektronik cihazlarla ilgili ve özellikle dijital teknolojiler. Kültür, okuryazarlık. Öğrencilerin sadece Türkçenin konuşma, dinleme, yazma, okuma hatta dil bilgisi ile beraber beş becerisinin dışına çıkması gerektiğini düşünüyorum. İnternetle beraber küreselleşen bir dünyanın içindeyiz ve çocuklarımızın elinde bir telefon, bir tablet olduğundan dolayı dijital ortamdan nasıl yararlanması gerektiğini öğrenmesi gerektiğini düşünüyorum. Aynı zamanda yine kültürel okuryazarların da olması gerektiğini düşünüyorum. Devlet okulunda öğrencilerin 2011 yılından itibaren Türkiye'nin aldığı yoğun mülteciler nedeniyle de kültürel farklılıkları öğrenmesi lazım. Aynı zamanda sosyal medyanın artık 5. sınıflara kadar düşmesinden dolayı dijital becerilerin gelişmiş olması gerektiğini ve interneti nasıl kullanması gerektiğini bilmesi gerekiyor." (İ, yarı yapılandırılmış görüşme, 00.01.02-00.03.19).

Yukarıdaki örnek ifadelerden de anlaşılacağı üzere öğretmenler, yeterlikler çerçevesi kapsamında yapılan değişiklikler ile dersin uyumlu olduğu yönünde görüşler sunmuştur.

Öğretmenler, dersin dijital teknolojiyle ilişkisine dair görüşler sunmuştur. Öğretmenlerin görüşlerinden dijital teknolojiyi; dinleme/izleme metinlerini bulmada, bilinmeyen kelimelerin anlamlarına bakmada ve test çözmede kullandıkları dikkat çekmektedir.

Bu kodlarla ilgili ders gözlemlerinden elde edilen değerlendirmeler araştırma günlüğüne şu şekilde yansımıştır:

"Öğretim süreci akıllı tahta ile daha teknolojik hâle getiriliyor. Dinleme metinleri, akıllı tahta yoluyla dinlettirilmiştir. Bazı alıştırmalar için Morpa Kampüs ve EBA programları üzerinden ders görsel hâle getirilmiştir. Bilinmeyen kelimelerin anlamına bakmak için akıllı tahta kullanılmıştır. Bunların dışında teknoloji kullanılmamıştır." (Araştırma günlüğü, 15.05.2018).

Araştırma günlüğüne göre öğretmenler akıllı tahtadan görseller ve ses kayıtları açmakla yetinmektedirler. Örnek ifadelerden de anlaşılacağı üzere öğretmenlerin bir kısmı değişikliklerden haberdarken bir kısmı değişikliklerden haberdar olmadıklarını bildirmişlerdir.

Türkçe dersinin öğretim sürecinde karşılaşılan problemlere dair öğretmen görüşlerine yönelik bulgular

Çalışmanın bu bölümünde, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2018) öğretim sürecinde karşılaşılan problemler hakkında Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine yer verilmiştir. Bu araştırma sorusuyla ilgili farklı görüşler sunan öğretmenlerden elde edilen verilere dair içerik analizi sonucu Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Türkçe dersinin öğretim sürecinde karşılaşılan problemlere dair öğretmen görüşleri

Kategori	Kod	*f*
Problemler	Eşitlik	2
(*f*=10)	Metinler	2
	Dil bilgisi	1
	Okuma alışkanlığı	1
	Ders saati	1

	Programın gerçek hayatla ilişkisi	1
	Değerler eğitimi	1
	Ölçme ve değerlendirme	1

Tablo 6'da görüldüğü üzere Türkçe dersinin öğretim sürecinde karşılaşılan problemler temasına yönelik tek kategoriye ulaşılmıştır. Bu kategori sıklık değeri açısından 10 koddan oluşmaktadır. Bu görüşler (*f*=10) aşağıda yer alan ifadelerle örneklendirilmiştir:

"*Yetersiz. Eski program daha iyiydi. Her öğrenciye daha uygundu.*" (G, yarı yapılandırılmış görüşme, 00.33.18-00.33.22).

"Ben öğrenciye bir dil öğretiyorum, altı saat çok gibi gelse de bu süre yetmiyor, çünkü dil adına çok fazla şeyler öğretmeyi amaçlıyoruz. Öğrenci bana geldiğinde sadece dil adına konuşmayı biliyor. Başka bir şey bilmiyor." (A, yarı yapılandırılmış görüşme, 00.36:21-00.37:45).

Yukarıdaki örnek ifadelerden de anlaşılacağı üzere öğretmenler; konular, ölçme değerlendirme, sosyoekonomik eşitsizlik, okul dışı faaliyetler, bilgi ve destek eksikliğinden kaynaklı sorunları olduğu görüşlerini sunmuştur.

Bu kategorideki kodlara dair yapılan ders gözlemlerinden elde edilen değerlendirme araştırma günlüğüne şu şekilde yansımıştır:

"Ders gözlemi yapılan sınıfta öğretmenin sınıf hâkimiyetinde zorlandığı gözlemlenmiştir. Bunun dışında dersler ağırlıklı olarak sunuş yoluyla işlenmiştir. Bazı çocukların dersten kopuk bir şekilde ders esnasında oyuncaklarıyla oynamayı tercih ettiği görülmüştür. Başka bir nokta da derste tema dışı test çözdürülmesidir. Öğretmen dersin olduğu günden birkaç hafta sonra öğrencilerin seviye belirleme yönünde olan bir sınava gireceğini söyleyerek altı derste sadece test çözdürtüp cevaplandırmıştır." (Araştırmacı günlüğü, 29.05.2018).

Araştırma günlüğüne göre öğretmenler, sınıf yönetiminde sınıfların kalabalık olmasından dolayı problemler yaşamaktadır. Sınıf yönetiminden kaynaklı sorunların dersi anlayamamada da etkisi olduğu düşünülmektedir çünkü sınıfta gürültü arttıkça öğrencilerin derse katılımının azaldığı gözlemlenmiştir.

Türkçe dersinin öğretim sürecine ve programına dair öğretmenlerin önerilerine yönelik bulgular

Çalışmanın bu bölümünde, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2018) öğretim sürecinde yönelik öneriler hakkında Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine yer verilmiştir. Bu araştırma sorusuyla ilgili farklı görüşler sunan öğretmenlerden elde edilen verilere dair içerik analizi sonucu Tablo 7.'de gösterilmiştir.

Tablo 7. Türkçe dersinin öğretim sürecine ve programına dair öğretmenlerin önerileri

Kategori	Kod	*f*
Öneriler	Hizmet içi eğitim	6
(*f*=29)	Kitaplar	6
	Etkinlikler	3
	Dil zevki kazanma	3
	Dijital teknoloji kullanımı	2
	Metinler	2

	Dil bilgisi	2
	Değerler eğitimi	1
	Öğrenme alanı	1
	Okul sayısı	1
	Sınıf dışı öğretim ortamı	1
	Okulların fiziki imkânları	1

Tablo 7.'de görüldüğü üzere Türkçe dersinin öğretim sürecine ve programına dair öğretmenlerin önerileri temasına yönelik olarak tek kategoriye ulaşılmıştır. Bu kategori sıklık değeri açısından 29 koddan oluşmaktadır. Bu görüşler (*f*=28) aşağıda yer alan ifadelerle örneklendirilmiştir:

"Kılavuz kitap kaldırılmamalı hatta daha çok genişletilmeli, zenginleştirilmeli. Mesela öyle bir zenginleştirilmeli ki öğretmen tabii yine başka kaynaklardan yararlanacak ama en azından bu kadar çok çaba sarf etmek zorunda kalmamalıyım." (G, yarı yapılandırılmış görüşme, 00.31.18-00.32.55).

"Bence ortam değiştirilebilir. Türkçe dersi için özel sınıf olabilir, kütüphane tarzında. Öğrencilerin kelime yazım yanlışı çok fazla olduğu için etrafta sosyal medyada kirlilik olduğundan dolayı sınıfta bilgilendirici levhaların olması, teknoloji ve dinleme metinlerini daha iyi yapabileceğimiz özel bir sınıf olursa daha iyi olacağını düşünüyorum." (İ, yarı yapılandırılmış görüşme, 00.52.07-00.52.53).

"Değişen programlardan haberimiz olmuyor. Değişiklikler bize bildirilmeli." (B, yarı yapılandırılmış görüşme, 00.37.50-00.38.22).

"Önceki çocuklar daha sabırlıydı. Daha çok öğrenme isteği duyuyorlardı. Dersi daha dikkatli takip ediyordular ama günümüz çocukları çok çabuk sıkılıyorlar birçok şey ilgilerini çekmiyor daha doğrusu onlara yararlı olacak bilgileri çoğu reddediyor. Daha teknolojik, daha ilgi çekici, daha görsel olmasını istiyorlar, bir de onların seviyesine uygun şekilde olması gerek." (C, yarı yapılandırılmış görüşme, 00.37.45-00.38.46).

Örnek ifadelerden de anlaşılacağı üzere öğretmenler; öğretim programında liselere giriş sınavına yönelik değişikliklerin yapılması gerektiğine, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına daha çok dikkat edilmesi gerektiğine, eğitimin okul dışına da taşınması gerektiğine, yenilenen programlarla ilgili bilgi eksikliklerine yönelik hizmet içi eğitimlerin olması gerektiğine yönelik öneriler sunmuştur.

Tartışma ve sonuç

Bu araştırma, 2017 yılında yenilenen ve ilk defa 5. sınıflarda uygulanmaya başlayan Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2018) öğretim sürecinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine başvurulmuştur. Ayrıca araştırmacı tarafından gözlemler yapılmıştır. Araştırmada Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018) ve öğretim süreci; yapısı, öğrenme alanları, kazanımları, getirilen yenilikleri ve karşılaşılan problemleri açısından incelenmiştir. Son olarak Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018) ile öğretim sürecine yönelik öğretmen önerileri alınmıştır. Alanyazında araştırmanın bulguları diğer benzer çalışmaların sonuçlarıyla sunulmuştur.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2018) içeriğine yönelik bulgulara göre öğretmenlerin tema ve konuların uygunluğuna yönelik üç görüşe ayrıldığı belirlenmiştir. Birinci grup, uygun olduğunu gerekçesiyle birlikte ifade etmiştir; ikinci grup, sadece uygun deyip gerekçe belirtmemiştir; üçüncü grup ise uygunluk yerine eksikliği ifade etmiştir. Bu üç grup içerisinde ikinci grup çoğunluğu oluşturmaktadır.

Türkçe öğretmenleri, durumun farkında fakat gerekçelendirme konusunda yetersizdir. Buradan hareketle Türkçe öğretmenlerinin alan bilgisi konusunda eksik olduğu söylenebilir. Ayrıca uygulamakta oldukları programın yapısı hakkında yeterince farkındalık sahibi olmadıkları düşünülmektedir. Öğretmenlerin yenilenen Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018) hakkında bilgi eksikliği Yıldırım, Kandemir ve Çınar (2017)'ın çalışmasının sonuçlarına da yansımıştır. Bu eksikliğin programdan değil de öğretmenlerden kaynaklanması yine öğretmen görüşleriyle desteklenmektedir. Öğretmenlerin çoğuna göre temalar ve konularla ilgili açıklamalar yeterli düzeydedir.

Öğretmenlerin farkındalık konusunda bu eksikliği, yeni metin türleri ile ilgili görüşlerine de yansımıştır. Yenilenen programa çok katmanlı birçok metin türü (çizgi roman, sosyal medya mesajları, karikatür, e-posta, blog) dâhil edilmesine rağmen öğretmenlerin çoğu, bu metin türleri yokmuş gibi açıklamalarda bulunmuşlardır. Bunun sebebi olarak bu metin türlerinin teknoloji tabanlı olmasına rağmen ders kitabında görsel şekilde sunulması gösterilmiştir. Bu metin türlerinin öğretmenler için ders kitabındaki yazılı bir metinden fazla bir anlam içermediği görülmektedir. Diğer öğretmenlerden bazıları bu metin türlerinin teknolojik yönünü vurgulamakla bazıları da kısa bilgiler vermekle yetinmişlerdir dolayısıyla ayrıntılı ve doyurucu bilgi vermemişlerdir.

Genel olarak öğretmenlerin ders sürecinde çok katmanlı metin türlerini kullanıp kullanmadıkları ile ilgili herhangi bir bilgi vermemelerinin çeşitli sebepleri olabilir. Öncelikle Türkçe öğretmenlerinin yenilenen metin türlerinin öğretim süreciyle ilişkilendirilmesi konusunda yetersiz oldukları söylenebilir. Bunun yanı sıra Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki (2018) yeni metin türlerinin öğretim süreciyle ilişkilendirilmesi konusunda materyal eksikliği bulunduğu düşünülmektedir. Bu eksiklikler yüzünden öğretmenler, yeni metin türlerini kendilerine sunulan akıllı tahta gibi teknolojik donanımlarla işleyememekte; ders kitabındaki metinleri teknolojiden yoksun ve geleneksel yollarla işlemektedirler. Bu bulgu, öğretmenlerin geleneksel bakış açısıyla öğretim sürecini yürütme konusunda eğilimli olmalarının da sonucudur; çünkü onların çoğuna göre metin türü denildiğinde akıllarına gelen hikâye, deneme, fıkra, destan gibi türlerdir. Solak ve Yaylı (2010) da çalışmasında Türkçe ders kitabında hep bu metin türlerinin öne çıktığını ifade etmiştir.

Öte yandan yenilenen bu metin türlerine karşı yeterli bilgiye ve donanıma sahip olmadığı anlaşılan öğretmenlerin çoğunun metin türlerini programın içeriğiyle ve temayla uyumlu bulması da öğretmenlerin algılarında bir tutarsızlık olduğunu göstermektedir. Bu tutarsızlığın sebebi olarak programın kendisi gösterilebilir çünkü program bütün hâlinde bakıldığında öğretmenler için bir anlam ifade ederken daha küçük birimlere inildikçe anlamlandırılmasının zorlaştığı düşünülmektedir. Öğretmenlerin bu zorluklara rağmen çok katmanlı metin türlerini öğretim süreciyle ilişkilendirebiliyor olduklarını düşünmeleri, bir diğer tutarsız görüşü ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin çoğu için metinler, öğrencilerin seviyelerine uygun özellikte değil ve gereğinden fazla uzundur. Güneş (2013)'e göre öğrencilerin zihinsel gelişimleri metnin uzunluğuyla da yakından ilişkilidir. Bu yönüyle seçilen metinlerin programın içeriğinde yer alan metin özelliklerine uygun olmadığı sonucuna ulaşılmıştır oysaki İşcan ve Cımbız (2018) 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerin öğrenci düzeyine uygun olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu yönüyle araştırmanın bu sonucuyla örtüşmemektedir. Metinlere yönelik bu olumsuz bakış açısının aksine ders kitabının ve temaların öğrenci seviyesine uygun olduğu belirlenmiştir. Buna karşın etkinliklerin ise temayı yansıttığı fakat öğrenci seviyesine uygun olmadığı öğretmenlerin çoğu tarafından belirtilmiştir. Öğretmen görüşlerinden hareketle etkinlikler tasarlanırken ya çok düşük düzeyde ya da zorluk seviyesi çok yüksek düzeyde tutulmuştur.

Öğrenme ve öğretme durumları hakkında bulgulardan hareketle öğretmenlerin çoğunun yetersizlikler üzerine görüş sunduğu belirlenmiştir. Bu yetersizliklerin gerekçesi olarak öğrenci düzeyinden kaynaklanan eksiklikleri ve eğitim sisteminin puana dayalı olmasını göstermişlerdir. Eksiklikleri gidermek için veli ve akran desteği, ev ödevleri, teknolojiyle ilgilerini çekme, öğretmenin özel olarak ilgilenmesinin gerekliliğini belirtmişlerdir. Zorbaz ve Habeş (2015) de çalışmasında ev ödevi, aile desteği ve öğretmenin ilgisinin Türkçe dersi başarısını arttırdığını ifade etmiş ve bu çalışmayı benzer yönlerden desteklemiştir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2018) ise genellikle teknoloji tabanlı bir öğretim süreci sunması ve öğrencilerin ilgisini çekmesiyle öğrenmeye katkıda bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenme ve öğretme yaklaşımları açısından programın öğretmenin rehber; öğrencinin ise aktif konumda olduğu bir öğretim süreci sağladığı belirlenmiştir. Bununla birlikte program içeriğinin dil bilgisi öğretimi dışında öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri dikkate alınarak hazırlandığı tespit edilmiştir. Okulların ise çoğunlukla programın amaçlarına hizmet eden fiziksel özelliklere sahip olduğu ve Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2018) sosyokültürel farklılıkları karşıladığı tespit edilmiştir.

Öğrencilerin bireysel becerilerinin de önemsendiği düşünülen programın günlük yaşam ile ilişkili olduğu öğretmenlerin çoğu tarafından ifade edilmiştir fakat bu görüşlerin, doğrudan bir ilişkiden çok dolaylı ya da günlük yaşamı destekleyen bir durumu ortaya koyduğu söylenebilir. Bu anlamda programın okul içi ve okul dışı yaşamı tamamen bütünleştiren bir içerik sunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018) ölçme ve değerlendirme açısından öğretmenlerin çoğuna göre süreç temelli bir özellik göstermektedir. Öte yandan sonuç odaklı olduğunu savunan öğretmenler ise azımsanmayacak sayıdadır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2018) dersin amaçlarıyla uyumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgulara bakıldığında Türkçe dersi ve program amaçlarının uygunluğunu belirleyen ölçütler konusunda netlik olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Her öğretmen kendi sınıf içi sürecinden hareketle uygunluğa dair gerekçe sunmuştur.

Programın öğrenme alanlarına yönelik bulgulara bakıldığında becerilerin net olmadığını düşünen öğretmenler dikkat çekmektedir. Öğrenme alanlarına dair belirsizlik alanyazında farklı çalışmaların (Aydın, 2017, Bağcı Ayrancı ve Mutlu, 2017) sonuçlarında da vurgulanmıştır. En dikkate değer sorunların ise dinleme/izleme becerisi alanında yaşandığı görülmektedir. Öğretmenlerin görüşlerinden hareketle dinleme/izleme becerisinde gerek soyut olması gerekse ölçme ve değerlendirme açısından belirlenmesinin güç olmasından dolayı diğer beceri alanlarına göre daha fazla zorluk yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Beceri alanlarına kazanım boyutunda bakıldığında, okuma kazanımlarının düzeye uygun olduğu, ölçme ve değerlendirme açısından kolay olduğu, etkinliklerin okuma kazanımlarını yansıttığı, kazanımların yeterli olduğu, açıklamalarla somutlaştırılması gerektiği,örnekler açısından tekrara düşüldüğü belirlenmiştir. Ersoy ve Kurga (2017)'nın çalışmasının sonucuyla örtüşmemektedir. Onlara göre okuma kazanımları, öğrencilerin düzeyine uygun değil ve kazanımların bazılarının uygulanabilirliği düşüktür.

Yazma kazanımlarının öğretim sürecine aktarılabilirlik açısından uygun olduğu, kazanım sayısı açısından yeterli olmadığı, düzeye uygun olduğu, farklı örnekler açısından yetersiz olduğu, kazanımların açıklamalar açısından yetersiz olduğu, metinlerin ve etkinliklerin yazma kazanımlarını yansıttığı, kazanımların gerçekleştirilebilir olduğu, ölçme ve değerlendirme açısından kolay olduğu tespit edilmiştir. Konuşma kazanımlarının düzeye uygun olduğu, kazanım açısından yeterli olduğu, öğretim sürecine aktarılabilir olduğu, ölçme ve değerlendirme açısından kolay olduğu, metinler ve etkinliklerin

kazanımları yansıttığı, farklı örneklere gerek duyulduğu, açıklamalar açısından yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak dinleme/izleme kazanımlarının en fazla problemin yaşandığı beceri alanı olduğu, öğretim sürecine aktarılabilir olduğu, kazanım açısından yeterli olduğu, düzeye uygun olduğu, farklı örneklerle sunulmaya ihtiyaç duyulduğu, etkinliklerin kazanımları yansıttığı, açıklama açısından yeterli olduğu, gerçekleştirilebilir olduğu, somut bir şekilde ölçülemediği belirlenmiştir.

Programın kazanımlarına yönelik bulgulardan hareketle öğretim sürecine aktarılma konusunda öğretmenlerin okuma ve yazma kazanımlarını öğretim süreciyle ilişkilendirmede daha etkin oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Konuşma kazanımlarını ise öğretim sürecinde bir kazanım olarak değil de sıradan bir olay gibi gerçekleştirdikleri düşünülmektedir. Öğretim süreciyle ilişkilendirme konusunda en fazla sorunu dinleme/izleme kazanımlarında yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Kazanımları gerçekleştirebilme durumu açısından okuma ve konuşma kazanımlarının daha gerçekleştirilebilir olduğu düşünülmektedir. Yazma kazanımları konusunda öğretmenlerin çoğunun, kazanımları gerçekleştiremediği belirlenmiştir. Dinleme/izleme kazanımlarında ise öğretmenlerin verdikleri kısa cevaplardan hareketle çoğunlukla kazanımları gerçekleştiremedikleri söylenebilir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2018) getirdiği yeniliklerden yeterlikler çerçevesine yönelik bulgulara bakıldığında, dersi teknolojiyle ilişkilendirme konusunda öğretmenlerin sınırlı bir bakış açısına sahip olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin neredeyse tamamı için teknolojinin akıllı tahta ve EBA'dan öteye geçemediği, EBA sayesinde teknoloji kullanımı olan derslerde ilginin biraz daha arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu açıdan öğretmenlerin, Türkçe dersinde teknoloji kullanımını, fiziksel bir imkân olarak algıladıkları söylenebilir. Türkçe öğretmenlerinin EBA'ya verdiği önem Can ve Ünal (2018)'ın çalışmasının sonuçlarıyla örtüşmektedir. Çalışmasını ortaokul öğrencileriyle gerçekleştiren Can ve Ünal (2018) EBA'nın Türkçe öğretim sürecine ilgi çekicilik ve verimlilik açısından katkıda bulunduğunu vurgulamıştır.

Öğretim sürecinin kültürel farkındalık becerisiyle ilişkisine yönelik bulgulardan hareketle programın Türk kültürü ve alt kültürel değerler konusunda yeterli içeriğe sahip olduğu belirlenmiştir. Programın bu içeriğinin taşıyıcısı olarak metinlerin önemli bir role sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde değerler eğitimi konusuna önem verdiği görülen öğretmenlerin metinlerden yararlanarak bu eğitimleri gerçekleştirdikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin çoğunun öğretim sürecinde karşılaştıkları eksikliklere ve kendilerinden kaynaklanan yetersizliklere rağmen programın getirdiği yenilikleri gerekli görmelerinin dikkate değer olduğu düşünülmektedir çünkü bazı öğretmenlerin görüşme esnasında çelişkili ifadeleri olmuştur. Bu durum programın öğretmenler tarafından da algılanan ve gerekli görülen yenilikler sunduğunu göstermektedir. Bu yönüyle de Aydın (2017)'ın çalışmasının sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Aydın (2017) da yeterliklerin programın geneli için kapsayıcı ve önemli bir role sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Yenilenen programla birlikte eski programdan farklı olarak kılavuz kitapların yokluğuna ilişkin öğretmenlerin olumlu ve olumsuz görüşleri arasında kişi sayısı açısından önemli bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Göl (2017) kılavuz kitap uygulaması devam ederken Türkçe öğretmenlerinin kullanmama eğilimi içinde bulunduğunu belirttiği çalışmasının sonuçları bunu desteklemektedir. Kılavuz kitabın kaldırılmasının olumlu katkısının belli bir yönlendirmeye bağlı kalmadan sınıflar arasında bile farklılaşabilen bireysel becerilerin dikkate alınarak öğretim sürecinin gerçekleştirilmesi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Olumsuz görüşlerin ise genellikle kılavuz kitabın sağladığı öğretim sürecinin planlı gerçekleştirilmesinden yoksun kalınması olduğu söylenebilir. Alanyazında farklı

çalışmalarda (Arı, 2016; Bağcı Ayrancı, 2010) Türkçe öğretim sürecinin nasıl gerçekleştirileceği konusunda uygulayıcılar için açıklamalara yer verilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Dil bilgisi öğretiminin yenilenen programla birlikte daha az öne çıkan bir konuma getirilmesi durumunu, öğretmenlerin çoğunun gerekli gördüğü belirlenmiştir. Bu gerekliliğin sebebi ise dil bilgisi öğretiminin uzun zaman alması, öğrencilere ilgi çekici gelmemesi, temel dil becerilerinin önüne geçmesi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yıldırım, Kandemir ve Çınar (2017) da dil bilgisinin yenilenen programla azaltılmasına yönelik öğretmenlerin olumlu bir bakış açısına sahip olduğunu ifade etmiştir. Farklı olarak merkezi sınavları göz önünde bulunduran öğretmenlerin dil bilgisinin azaltılması konusunda olumsuz bir görüş sunduklarını belirtmiştir. Öğretmenlerin dil bilgisine yönelik bu olumlu bakış açısı görsel okuma ve görsel sununun çıkarılması ile ilgili görüşlerde de kendini göstermektedir.

Yenilenen Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2018) uygulanması ile birlikte öğretmenlerin farklı farklı konularda sorunlar yaşadığı belirlenmiştir. Bu sorunlar; programın sosyoekonomik farklılıkları karşılamaması, okuma alışkanlığının kazandırılması konusunda teşvik edici olmaması, EBA'ya ulaşımın sınırlı olması, metinlerin uzun olması, değerler eğitimi için ders saatinin az olması, gerçek yaşama daha yakın etkinliklerin eksikliği, kılavuz kitabın yokluğu, temel dil becerileri ile dil bilgisi öğretimine yönelik ayrı ders saatleri sunulmaması, öğretim ortamlarının fiziksel açıdan yeterli donanıma sahip olmaması, konu çeşitliliğinin az olması, içeriğin seviyeye uygun olmaması, temel dil becerilerinin net bir şekilde birbirinden ayrılmamasıdır.

Yenilenen Türkçe Dersi Öğretim Programı'na (2018) ve öğretim sürecine dair öğretmenler çeşitli önerilerde bulunmuşlardır. Örneğin; öğretmenler öğrenme alanlarına uygun metinler seçilmesini, metinlerin öğrenci düzeyinin üzerinde yazılmayıp soyut kavramlar içermemesi gerektiğini belirtmişlerdir. Sebebi ise öğrencilerin soyut işlem dönemine henüz geçmemiş olması olabilir. Etkinliklerle ilgili ise her metin için benzer etkinlikler yerine farklı türde hazırlanması gerektiğini önermişlerdir. Öğrencilerin yaşları gereği farklılıkların derse dikkatlerini daha çok çekebileceği için olduğu düşünülmektedir.

Ölçme ve değerlendirmeyle ilgisi ise sınav odaklı bir sistem içinde olunduğundan her hafta öğrencinin edinmesi gereken kazanım sayısının çok fazla olduğunu ve bunun sınav sistemiyle uyumlu bir şekilde yenilenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin bireysel ihtiyaçları yönünde ise her çocuğun eşit şartlara sahip olmadığını bu yüzden de bölgelere ve koşullara göre ayrı ayrı programlar hazırlanılması gerektiğini önermişlerdir. Bu önerinin ise öğrencilere daha uygun bir eğitim verilebilmesi için sunulduğu düşünülmektedir. Eğitimin sadece okul binasıyla sınırlı olmaması gerektiğini okul dışı ortamlarda da derslerin yapılabilir olmasını belirtmişler.

Genel olarak ise programa dair bilgi eksikliklerinin olduğu yapılan her güncellemeyi takip etmedikleri ve bu yüzden kendilerine bildirilip sonrasında hizmet içi eğitimlerin yapılması gerektiğine dair öneriler sunmuşlardır. Bunun sebebi ise değişiklikler karşısındaki bilgi eksiklikleri olabilir.

Araştırmanın sonuçlarına genel olarak öğretmen görüşleri ve ders gözlemlerindeki notlardan oluşan araştırma günlüğü çerçevesinde bakıldığında öne çıkan noktalar şu şekildedir:

- ✓ Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (2018) yapısına dair öğretmen görüşleri, programın uygun olduğu konusunda yoğunlaşmakla birlikte bu uygunluk gerekçelendirilmemektedir. Bu

durumun öğretmenlerin alan ve uygulanmakta olan programın yapısı hakkında bilgi eksikliklerinin olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

- ✓ Yenilenen programda çok katmanlı metin türleri yer almasına rağmen bu metin türlerinin birçok öğretmen tarafından aktif bir biçimde kullanılmadığı görülmüştür. Öğretmenlerinin yenilenen metin türlerinin öğretim süreciyle ilişkilendirilmesi konusunda yetersiz olması, okullarda materyal eksikliklerinin bulunması veya öğretmenlerin geleneksel bakış açısına sahip olmasının bu durumun belirleyicileri olduğu söylenebilir.

- ✓ Öğretmenler programın günlük yaşam ile ilişkili olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenler bu ilişkinin dolaylı olduğunu düşünmektedir.

- ✓ Öğretmenler programın, dersin amaçlarıyla uyumlu olduğunu düşünmektedir ancak bu uygunluğu belirleyen ölçütler farklılık göstermektedir.

- ✓ Öğretmenler dinleme/izleme becerisi ile ilgili daha fazla zorluk yaşandığını belirtmiştir. Bu beceride ölçme ve değerlendirme yapmanın güç olması bu zorluğun sebepleri arasında gösterilmiştir.

- ✓ Öğretmenlerin, okuma ve yazma kazanımlarını öğretim süreciyle ilişkilendirmede daha etkin oldukları, konuşma kazanımlarını ise öğretim sürecinde bir kazanım olarak değil de sıradan bir olay gibi gerçekleştirdikleri düşünülmektedir.

- ✓ Öğretmenlerin dersi teknolojiyle bağdaştırma konusunda sınırlı bir bakış açısına sahip olduğu belirlenmiştir.

- ✓ Kılavuz kitapların olmayışına ilişkin öğretmenlerin olumlu ve olumsuz görüşleri bulunmaktadır. Öğretmenlere göre, ders sürecini belirli bir yönlendirmeye bağlı kalmadan ve bireysel özellikleri daha fazla dikkate alarak yürütmek olumlu bir katkıdır. Ancak kılavuz kitabın sağladığı planlı ilerlemeden yoksun kalınabilmektedir.

- ✓ Öğretmenlerin yaşadığı sorunlar; sosyoekonomik farklılıkları karşılamaması, okuma alışkanlığının kazandırılması konusunda teşvik edici olmaması, EBA'ya ulaşımın sınırlı olması, metinlerin uzun olması, değerler eğitimi için ders saatinin az olması, gerçek yaşama daha yakın etkinliklerin eksikliği, kılavuz kitabın yokluğu, temel dil becerileri ile dil bilgisi öğretimine yönelik ayrı ders saatleri sunulmaması, öğretim ortamlarının fiziksel açıdan yeterli donanıma sahip olmaması, konu çeşitliliğinin az olması, içeriğin seviyeye uygun olmaması, temel dil becerilerinin net bir şekilde birbirinden ayrılmamasıdır.

- ✓ Öğretmenler öğrenme alanlarına uygun metinler seçilmesi ve kazanım sayısının sınav sistemiyle uyumlu bir şekilde yenilenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca her öğrencinin eşit şartlara sahip olmadığını bu yüzden de bölgelere ve koşullara göre ayrı ayrı programlar hazırlanması gerektiği önerisinde bulunmuşlardır. Yeniliklerin ise önce kendilerine bildirilmesi, sonrasında ise bu konularda hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi gerektiğini bildirmişlerdir.

Öneriler

Bu kısımda bulgularından hareketle öneriler sunulmuştur. İleriye dönük araştırma önerilerine ve uygulamaya dönük araştırma önerilerine yer verilmiştir.

İleriye dönük araştırmalara ilişkin öneriler:

Programa dair daha derinlemesine bilgiler edinilmesi ve sorunlu noktaların tespitinin ve çözümünün kolaylaşması için okuma öğrenme alanı ve sorunları üzerine, yazma öğrenme alanı ve sorunları üzerine, dinleme/izleme öğrenme alanı ve sorunları üzerine, konuşma öğrenme alanı ve sorunları üzerine ayrıca çalışılabilir.

Uygulamaya dönük öneriler:

Öğretmenlerin alan bilgisi yönündeki eksikliklerin giderilmesi amacıyla Millî Eğitim Bakanlığınca planlanan hizmet içi eğitimler özel alana yönelik olarak düzenlenebilir. Öğretmenlerin uygulamada yaşadığı sorunların öğretmenlerin akademik altyapısının güçlendirilmesiyle giderilebileceği düşünülmektedir. Bu anlamda eğitim sisteminde iki farklı kurum gibi çalışan üniversiteler ve Millî Eğitim Bakanlığına bağlı olan okullar arasında iş birliği artırılabilir. Bu iş birliğinin sonucu olarak araştırmada da belirlenen sorunlardan hareketle üniversitelerin ilgili birimleri tarafından eylem planları geliştirilebilir. Bu eylem planlarının uygulanmasıyla okullar ve üniversiteler arası iş birliği artırılabilir. Üniversitelerdeki araştırmacılar belirlenen programın işleyişine yönelik sorunları temel alan durumlardan hareketle çalışmalar gerçekleştirebilir. Bu sayede Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda yaşanan sorunlara yönelik doğrudan çözümleyici akademik bir altyapı oluşturulabilir. Öğrencilere kazandırılmak istenilen değerler eğitimi bulgulara göre okulla sınırlı kaldığında tam olarak kazandırılamamaktadır. Bu yüzden veliler de okul dışında daha aktif bir hâle getirilebilir ve onlar için de bu konuda eğitimler düzenlenebilir. Öğretmen görüşlerinden hareketle öğretim süreci sırasında bireysel farklılıkların öğretim sürecini olumsuz etkilediği söylenebilir. Bu sorunun bireysel farklılıkları dikkate alan bir öğretim sürecini gerekli kıldığı düşünülmektedir. Bunun için de farklılıkları dikkate alan etkinlikler ve metinler hazırlanabilir. Tema ve metinlerde yer alan etkinlik soruları sınavlardakine benzer hazırlanarak sınavlarla öğretim süreci bütünleştirilebilir.

Kaynaklar

Alkan, M. (2009). *Türkçe derslerinde (1-5. sınıflar) metin işleme sürecinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

Arı, G. (2016).Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı sözlü iletişim öğrenme alanındaki kazanımlara eleştirel bir bakış. *Sakarya University Journal of Education, 6* (2), 235-253.

Aydın, E. (2017). Türkçe dersi öğretim programlarının (2015 ve 2017) değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies, 12* (28), 41-66.

Bağcı Ayrancı, B. (2010). *İlköğretim Türkçe dersi 6. sınıf öğretmen kılavuz kitabının Türkçe dersi öğretim programı dil bilgisi alanı açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

Bağcı Ayrancı, B. ve Mutlu, H. H. (2017). 2006, 2015 ve 2017 Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *International Journal of Language Academy, 5* (7), 119-130.

Bulut, İ. (2006). *Yeni ilköğretim birinci kademe programlarının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Can, E. ve Ünal, F. T. (2018). Eğitim bilişim ağı kullanımının (EBA) ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarına etkisi. *Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi, 3* (1), 61-68.

Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches*. Thousand Oaks, CA.

Çelikkıran, B. (2012). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi öğretim programında belirtilen okuduğunu anlama ile ilgili kazanımların yapılandırmacı yaklaşım açısından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.

Durukan, E. (2008). *Türkçe dersi öğretim programının (6-8. sınıflar) hedef ve kazanımları doğrultusunda 7. sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma ve öğretmen kılavuz kitaplarının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.

Erdem, A. (2007). *2005 ilköğretim Türkçe Programı'nın önceki program ve İrlanda'nın ana dili öğretim programı ile karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Erden, B. (2014). *Ortaokul Türkçe dersi öğretim programında konuşma eğitimine yönelik olarak önerilen yöntem/tekniklere ilişkin öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Ersoy, M. ve Kurga, H. (2017). 5. sınıf Türkçe dersi öğretim programında yer alan okuma öğrenme alanı kazanımlarına ilişkin öğretmen görüşleri. *E-International Journal of Educational Research, 8* (3), 88-100.

Göl, Ö. (2017). Ortaokul Türkçe derslerinde yapılandırmacı yaklaşımın uygulanma düzeyinin değerlendirilmesi (Zonguldak İli örneği). *Social Sciences Research Journal, 6* (4), 59-69

İşcan, A. ve Cımbız A. T. (2018). Ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki resimlerin metinlerle uyum düzeyinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18* (1), 250- 272.

Güneş, F. (2013) Türkçe öğretiminde metin seçimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 1* (1), 1-12.

Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş* (Çev. Ali Ersoy ve Pelin Yalçınoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık.

Hezen, E. (2009). *İlköğretim 1-5. sınıflar Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzunun ögelerinin öğretim programında yer alan temel becerileri geliştirmeye uygunluğu* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kaymakamoğlu, A. (2010). *İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersi öğretim programına ilişkin müfettiş, okul yöneticisi ve öğretmen görüşlerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi (Ankara ili örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kumral, O. ve Saracaloğlu, A. S. (2011). Eğitim programlarının değerlendirilmesi ve eğitsel eleştiri modeli. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies, 1 (*2), 27-35.

Kuru, A. (2008). *İlköğretim beşinci sınıf Türkçe dersi öğretim programında yer alan görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. Selahattin Turan). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Miles M. & Huberman, M. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis* (Second Edition.). CA: Sage Publications.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). Müfredatta Yenileme ve Değişiklik Çalışmalarımız Üzerine.18.04.2108 tarihinde http://ttkb.meb.gov.tr adresinden erişilmiştir.

Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (çev. Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir). Ankara: Pegem Akademi.

Pearson, M. L., Albon, S. P., & Hubball, H. (2015). Case study methodology: Flexibility, rigour, and ethical considerations for the scholarship of teaching and learning. *Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning, 6* (3), 1-6.

Rose, R., & Shevlin, M. (2016). The development of case studies as a method within a longitudinal study of special educational needs provision in the Republic of Ireland. *Journal of Research in Special Educational Needs, 16* (2), 113-121.

Stake, R. (1995). *The art of case study research: Perspective in practice*. London: Sage.

Şekerci, H. (2011). *İlköğretim 4-5. sınıf Türkçe dersi öğretim programının dil bilgisi öğretimi açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Tuzlukaya, S. (2013). *İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi öğretim programında belirtilen okuduğu metni anlama ve çözümleme ile ilgili kazanımlara ulaşma düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erzincan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.

Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). (2017). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). (2018). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). (2019). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

TYÇ. (2015). Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi. 20.05.2018 tarihinde https://www.myk.gov.tr adresinden erişilmiştir.

Yıldırım, K., Kandemir, E. ve Çınar, Z. (2017). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersi öğretim programına yönelik görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 5* (2), 135-154.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9.bsk.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Zorbaz, K. Z. ve Habeş, M. (2015). Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi, 23* (4), 1737-1756.

Extended abstract

Introduction

The aim of this study is to explore the opinions of teachers about teaching process of Turkish Language Curriculum that was renewed by Ministry of National Education. To achieve this purpose, Turkish Language Curriculum (2018) was examined in the process of teaching. This study employed case study design, which is one of the approaches of qualitative research methods was used. In this study the case is the process of 5th grade Turkish Language Course based on teacher experiences. The study was conducted in accordance with embedded single case design. The reason for selecting this design was that the study had only one purpose.

Method

The sample of the research was selected according to previous year's high school entrance exam performances of secondary schools. Based on the exam performance, 20 schools that show low, average, and high level of success were selected according to Antalya Provincial Directorate of National

Education. 20 teachers were included in the study. In the process of data collection, some of the data were collected from teachers through interviews. Among the 20 schools, three schools which have low, average and high level of performance were selected. In these three schools, Turkish lessons were observed.

The data were analysed through content analysis technique in order to make detailed analysis. In the light of the data obtained from Turkish Language Curriculum (2018) and the process of teaching were analysed in terms of structural features, learning areas, learning outcomes, innovations, and the problems encountered. Finally, the advices of teachers on Turkish Language Curriculum and learning process were obtained.

Result and discussion

Within the framework of teacher opinions and the research diaries of observations, the findings of this study indicated that in the curriculum themes and the subjects are appropriate and not appropriate, materials and tools are appropriate, some of the activities are not appropriate to students' level while the others are appropriate for the students' level, in terms of grammar students' preparedness is neglected, and the addition of new genre of text is positive. Learning areas are presented clearly in the curriculum. In terms of outcomes in the curriculum, they need to be supported by concrete examples. The findings showed that the number of the writing outcomes is limited and different examples are needed in the different learning areas. Moreover, it is hard to measure listening learning area.

The reforms in the curriculum are evaluated positively, the addition of 21st century skills are considered as positive; however, they are not sufficiently related to lessons. Guidebooks are evaluated as both negative and positive. In terms of the problems of the curriculum, they do not meet the socio-cultural diversity and do not respond individual needs. Furthermore, the curriculum lack gaining reading habits to students, give them language pleasure, fail to transfer values education, lack number of activities in line with daily life. The findings also revealed that schools have physical shortcomings, teachers fail to implement lessons according to the curriculum, and the content of the curriculum is sometimes a higher level than students' level.

Lastly, suggestions of teachers about Turkish Language Curriculum and process of teaching are as follow: activities and texts should be more related to real life, the necessity of gamification of lessons, multimodal texts and technology should be more present learning environments should be enriched, and there should be more robust and easy ways of measurement and evaluation.