

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SINIF EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**

**İLKOKUL 1. SINIF TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI VE
UYGULANMASI ÜZERİNE BİR İNCELEME**

Nagihan ESER

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2020

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SINIF EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**İLKOKUL 1. SINIF TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI VE
UYGULANMASI ÜZERİNE BİR İNCELEME**

Nagihan ESER

**Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül KARABAY TURAN
Jüri Üyesi: Dr. Öğr. Üyesi Zekiye ÇAĞIMLAR
Jüri Üyesi: Dr. Öğr. Üyesi Bilge KUŞDEMİR KAYIRAN**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2020

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül KARABAY TURAN
(Danışman)

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Zekiye ÇAĞIMLAR

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Bilge KUŞDEMİR KAYIRAN

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.

...../...../2020

Prof. Dr. Serap ÇABUK
Enstitü Müdürü

Not: Bu tezde kullanılan özgün ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge ve şekillerin kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 Sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ETİK BEYANI

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. / / 2020

Nagihan ESER

ÖZET

İLKOKUL 1. SINIF TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI VE UYGULANMASI ÜZERİNE BİR İNCELEME

Nagihan ESER

Yüksek Lisans Tezi, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül KARABAY TURAN

Ocak 2020, 190 sayfa

Bu araştırma, 2018-2019 eğitim öğretim yılında uygulanan ilkokul birinci sınıf Türkçe dersi öğretim programına ilişkin birinci sınıf öğretmenlerinin, okul yöneticilerinin, velilerin ve öğrencilerin görüşlerini belirlemek; ayrıca öğretmen ve öğrencilerin sınıf içinde ilk okuma yazma öğretimi süreci uygulamalarına ilişkin durumlarını ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır. Bu çalışmada karma araştırma modelinde sıralı araştırıcı desen benimsenmiştir.

Çalışmanın nicel araştırma bölümünde çalışma grubu, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Kayseri ilindeki devlete bağlı ilkokulların birinci sınıfını okutan 192 öğretmenden oluşmaktadır. Nitel araştırma bölümünde, görüşme için Kayseri ilinde gidilen okullarda birinci sınıf okutan beş öğretmen, 10 birinci sınıf öğrencisi, dört birinci sınıf velisi ve üç okul yöneticisi ile çalışma grubu oluşturulmuştur. Gözlem için Kayseri ili Kocasinan ilçesinde bulunan bir ilkokulun birinci sınıf listesinden rastgele seçilen dört öğrenci ve sınıf öğretmeniyle çalışma grubu oluşturulmuştur.

Araştırmada veriler, öğretmenler için geliştirilen “Türkçe Dersi Öğretim Programını Değerlendirme Ölçeği” (TDÖPDÖ), yarı yapılandırılmış görüşme formları ve yarı yapılandırılmış gözlem formları aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde betimsel istatistikler (frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma), t testi, anova ve içerik analizi yapılmıştır. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar şöyle özetlenebilir:

Yapılan analiz sonucunda öğretmenlerin programın uygulanmasına yönelik genel olarak olumlu görüşte oldukları ve TDÖPDÖ’nün alt boyutlarına (Tema, Dil bilgisi, Kazanım, İlk okuma yazma, Ölçme-değerlendirme) yönelik öğretmenlerin olumlu görüşte oldukları söylenebilir. Ayrıca öğretmenler arasında cinsiyet, öğrenim durumu ve

mesleki kıdem bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuş, hizmet içi eğitim yönünden anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Yapılan görüşmelerin analiz sonucuna göre öğretmenler, programa ilişkin bilgilerinin yeterli olmadığını, programın uygulanmasında zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Öğrenciler, genelde Türkçe dersinden keyif aldıklarını, zorlanmadıklarını ve sıkılmadıklarını belirtmişlerdir. Veliler, programda yapılan değişikliklere ilişkin bilgileri sosyal çevreden edindiklerini ve Türkçe dersinin amacının okuma yazma öğrenmek olduğunu ifade etmişlerdir. Yöneticiler ise öğretmenlere programa ilişkin yeterli hizmet içi eğitim verilmediğini belirtmişlerdir. Gözlem sürecinde öğretmenin ilk okuma yazma öğretimine yönelik yeterli donanımına sahip olduğu ve süreçte zorluk çekmediği görülmüştür. Öğrencilerin de okuma yazma aşamasında harflerin yazımında ve cümle oluşturmada zorlandıkları, bağımsız okumada ise yapılan etkinliklerden keyif aldıkları, okuduğunu anlama metinlerinde zorlandıkları görülmüştür. Bu sonuçlardan yola çıkarak araştırmanın sonunda araştırmacılar ve gelecekte yapılacak çalışmalar için önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Türkçe dersi öğretim programı, ilk okuma ve yazma, program değerlendirme

ABSTRACT**A RESEARCH ON BOTH PRIMARY SCHOOL 1st GRADE TURKISH LESSON CURRICULUM AND APPLICATION OF CURRICULUM****Nagihan ESER****Master's Thesis, Department of Primary School Teacher Education****Supervisor: Assist. Prof. Ayşegül KARABAY TURAN****January 2020, 190 pages**

This research has been done to define what first grade teachers, principals, students' parents and students think about primary school first grade Turkish lesson curriculum used in 2018-2019 academic year; also it has been done for the purpose of teachers' and students' primary reading and writing process in the classroom. In this study sequential searching mixed method is adapted as a research method.

During the quantitative research of the study the working group is composed of 192 first grade teachers working at public primary school in Kayseri during 2018-2019 academic year. During the qualitative research stage a working group is set in order to interview, this group includes five first grade teachers, 10 first grade students, four parents and three principals from public schools in Kayseri. For observation another working group consisting of first grade students and their teachers is set. Students are chosen randomly among the students of a public primary school in Kocasinan county of Kayseri province.

In the research, data are gathered by using "Turkish Lesson Curriculum Rating Scale" (TLCRS) which is developed for teachers and by using semi-structured interview forms and semi-structured observation forms. In the analysis of the data gathered in the research descriptive statistics (frequency, percentage, arithmetic average, standard deviation) are produced, additionally t-test, anova and content analysis are made. The results of the research findings as follows:

As a result of analysis it is found that teachers express positive opinion about curriculum and about the TLCRS' subscales (Theme, Grammar, Learning Outcome, Primary Reading and Writing, Assessment and Evaluation). It is also found that there are some statistically significant differences among teachers in terms of gender,

educational background and professional seniority. However, there is not any significant difference in terms of in-service training activities.

According to the results of the interview analysis, it is seen that teachers don't have adequate information about curriculum and they have difficulty in practicing it. Students state that they like Turkish lesson, they do not have difficulty in learning and they do not get bored during the lesson. Parents state that they get information about the changes in Turkish lesson curriculum from their social environment and they consider that the aim of Turkish lesson is to learn reading and writing. Principals think that teachers are not provided with enough in-service training activities about teaching program. According to observation results, teachers have adequate qualification and they do not have much difficulty in primary reading and writing stage. It is found that students have difficulty in writing letters and making sentences during the reading and writing stage. However, they enjoy independent reading activities but they have difficulty in reading comprehension. Based on these results, recommendations are made to researchers for future researches.

Key Words: Turkish lesson curriculum, primary reading and writing, curriculum evaluation

ÖNSÖZ

Bilim ve teknolojide meydana gelen hızlı değişim ve ilerlemenin eğitim alanına da yansıdığı bilinmektedir. Bu değişime paralel olarak hazırlanan öğretim programlarının daha etkili ve verimli hale gelebilmesi için güncellenmesi bir ihtiyaç haline gelmektedir. Ülkemizde 2018 yılında yenilenen Türkçe Dersi Öğretim Programı (bir- sekizinci sınıflar) 2018-2019 eğitim-öğretim yılında uygulanmaya başlanmıştır. Bu doğrultuda, araştırmada 2018 yılında yenilenen birinci sınıf Türkçe dersi öğretim programı, eğitimin tüm paydaşlarının (öğretmen, öğrenci, veli ve yönetici) görüşleri dikkate alınarak incelenmeye çalışılmıştır.

Bu araştırmanın her aşamasında bana kıymetli zamanını ayıran, tecrübeleriyle yol gösterici olan, karşılaştığım tüm zorluklarda desteğini esirgemeyen saygıdeğer hocam ve tez danışmanım sayın Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül KARABAY TURAN'a sonsuz teşekkür ederim.

Tez çalışmalarım süresince fikirleriyle bana destek olan Doç. Dr. Ayten Pınar BAL'a, ayrıca araştırmada katkılarını esirgemeyen Dr. Öğr. Üyesi Zekiye ÇAĞIMLAR, Dr. Öğr. Üyesi Bilge KUŞDEMİR KAYIRAN'a çok teşekkür ederim.

Yüksek lisans öğrenimime başlamamda beni cesaretlendiren, her anımda beni destekleyen, varlığıyla güç bulduğum sevgili eşim, hayat arkadaşım Metin ESER'e, bana anne olma ayrıcalığını yaşatan, canıma can katan biricik kızım Belinay ESER'e, bana hem anne hem baba olan hayatım boyunca hakkını ödeyemeyeceğim canım annem Emine AŞKAR'a ve bugünlere gelmemde katkılarını esirgemeyen ağabeylerim Timur AŞKAR, Yunus AŞKAR ve kardeşim Mikail AŞKAR'a binlerce kez teşekkür ederim.

Ayrıca tez çalışmamı SYL-2018-10724 nolu "İlkokul 1. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı Ve Uygulanması Üzerine Bir İnceleme" adıyla proje kapsamına alarak finansal destek sağlayan Çukurova Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri (BAP) birimine teşekkür ederim.

Nagihan ESER

Adana / 2020

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET	v
ABSTRACT.....	vii
ÖNSÖZ	ix
KISALTMALAR	xvi
TABLolar LİSTESİ	xvii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xx
EKLER LİSTESİ	xxi

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem.....	1
1.2. Amaç	3
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Sayıtlar.....	6
1.5. Sınırlılıklar	6
1.6. Tanımlar.....	6

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Eğitim Programı.....	7
2.1.1. Eğitim Programının Öğeleri	9
2.1.1.1. Hedef	10
2.1.1.2. İçerik.....	12
2.1.1.3. Öğretme-Öğrenme Süreci	13
2.1.1.4. Değerlendirme	15
2.2. Öğretim Programı	16
2.3. Eğitimde Program Geliştirme	17
2.3.1. Program Geliştirme İlkeleri.....	18
2.3.2. Program Geliştirme Süreci ve Aşamaları.....	19
2.4. Eğitimde Program Değerlendirme	21

2.5. Eğitimde Program Değerlendirme Yaklaşım ve Modelleri	24
2.5.1. Amaç Odaklı Program Değerlendirme Yaklaşımı ve Modelleri	25
2.5.1.1. Tyler'ın Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli	25
2.5.1.2. Metfessel-Michael Program Değerlendirme Modeli.....	27
2.5.1.3. Provus'un Çelişki/Fark Değerlendirme Modeli	28
2.5.1.4. Hammond'un Değerlendirme Modeli	29
2.5.2. Yönetim Odaklı Program Değerlendirme Yaklaşımı	29
2.5.2.1. Stufflebeam'ın Çevre, Girdi, Süreç ve Ürün Modeli	30
2.5.2.2. Alkin'in UCLA Değerlendirme Modeli	31
2.5.2.3. Saylor, Alexander ve Lewis Değerlendirme Modeli.....	33
2.5.3. Tüketici Odaklı Değerlendirme Yaklaşımı.....	34
2.5.4. Uzman Odaklı Program Değerlendirme Yaklaşımı.....	34
2.5.4.1. Eisner'ın Eğitsel Eleştiri Modeli	35
2.5.5. Rakip Odaklı Program Değerlendirme Modeli.....	35
2.5.5.1. Wolf'un Tüzel (Judical) Modeli.....	35
2.5.5.2. Rakip Yönelimli (Adversarial) Modeli	36
2.5.6. Katılımcı Odaklı Değerlendirme Yaklaşımı	36
2.5.6.1. Stake'in Uygunluk Modeli	37
2.5.6.2. Stake'in Yanıtlayıcı Değerlendirme Modeli	38
2.5.6.3. Parlet ve Hamilton'un Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli.....	39
2.6. İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı.....	40
2.7. İlgili Araştırmalar	40
2.7.1. Türkçe Dersi Öğretim Programını Değerlendirmeye Yönelik Yapılan Araştırmalar.....	40
2.7.2. İlk Okuma Yazma Öğretimi İle İlgili Yapılan Araştırmalar	45
2.7.3. Birinci Sınıf Türkçe Dersi Öğretimi Programıyla İlgili Araştırmalar	49
2.7.4. Araştırmaların Değerlendirilmesi	50

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli	51
3.2. Evren ve Örneklem	53
3.2.1. Nicel Veri İçin Oluşturulan Çalışma Grubunun Kişisel Bilgileri.....	54

3.2.1.1. Cinsiyet.....	54
3.2.1.2. Öğrenim Durumu	54
3.2.1.3. Mesleki Kıdem	55
3.2.1.4. Mezuniyet.....	55
3.2.1.5. Sınıf Mevcutları.....	56
3.2.1.6. Hizmet İçi Eğitim	56
3.2.1.7. Okulun Sosyo-ekonomik Düzeyi	57
3.2.1.8. Birinci Sınıfta Görev Yapma Durumu	57
3.2.2. Nitel Veri İçin Oluşturulan Çalışma Grubu.....	58
3.2.2.1. Çalışma Grubuna Ait Kişisel Bilgiler	59
3.2.2.2. Gözlem Yapılan Okulun Özellikleri	63
3.2.2.3. Gözlem Yapılan Sınıfın, Öğretmenin ve Öğrencilerin Genel Özellikleri	63
3.3. Veri Toplama Araçları	64
3.3.1. Nicel Veri Toplama Aracı	64
3.3.1.1. Türkçe Dersi Öğretim Programını Değerlendirme Ölçeği (TDÖPDÖ).....	65
3.3.1.2. TDÖPDÖ'nün Uygulanması ve Verilerin Toplanması.....	68
3.3.2. Nitel Veri Toplama Araçları	68
3.3.2.1. Yarı Yapılandırılmış Gözlem Formları	68
3.3.2.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formları	69
3.4. Verilerin Analizi	71
3.4.1. Araştırmada Toplanan Nicel Verilerin Analizi.....	71
3.4.2. Araştırmada Toplanan Nitel Verilerin Analizi	72

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Nicel Verilerden Elde Edilen Bulgular	78
4.1.1. Öğretmenlerin Birinci Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programına Yönelik Genel Görüşlerinin Toplam Puanına İlişkin Bulgular.....	78
4.1.2. Türkçe Dersi Öğretim Programını Değerlendirme Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerine Yönelik Bulgular	79

4.1.3. Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Birinci Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programını Değerlendirmelerine İlişkin Bulgular.....	80
4.1.4. Öğretmenlerin Mesleki Kademine Göre Birinci Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programını Değerlendirmeye İlişkin Bulgular	80
4.1.5. Öğretmenlerin Öğrenim Durumuna Göre Türkçe Dersi Öğretim Programını Değerlendirmelerine İlişkin Bulgular.....	82
4.1.6. Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Alma Durumlarına Göre Türkçe Dersi Öğretim Programını Değerlendirmelerine İlişkin Bulgular	83
4.2. Nitel Verilerden Elde Edilen Bulgular.....	83
4.2.1. Öğrenci Görüşüne Göre Nitel Bulgular	84
4.2.1.1. Öğrenci Görüşüne Göre Türkçe Dersinde Yapılan Çalışmalara İlişkin Bulgular.....	84
4.2.1.2. Öğrenci Görüşüne Göre Türkçe Dersinin Amacına İlişkin Bulgular	85
4.2.1.3. Öğrenci Görüşüne Göre Türkçe Dersi Öğretme-Öğrenme Sürecine İlişkin Bulgular	86
4.3. Yönetici Görüşüne Göre Nitel Bulgular	88
4.3.1. Yönetici Görüşüne Göre Okulun Şartlarına, Öğrenci ve Öğretmen Durumuna İlişkin Bulgular.....	88
4.3.2. Yönetici Görüşüne Göre Yönetici-Öğretmen-Veli İşbirliği Durumuna İlişkin Bulgular	90
4.3.3. Yönetici Görüşüne Göre Programın Uygulanma Sürecinde Yaşanan Sorunlar ile Programa Yönelik Önerilere İlişkin Bulgular	92
4.4. Veli Görüşüne Göre Nitel Bulgular	94
4.4.1. Veli Görüşüne Göre Birinci Sınıf Türkçe Öğretim Programına Yönelik Güncel Bilgilere İlişkin Bulgular	94
4.4.2. Veli Görüşüne Göre Birinci Sınıf Türkçe Dersinin Amacına İlişkin Bulgular.....	95
4.4.3. Veli Görüşüne Göre Birinci Sınıf Türkçe Dersinden Beklentilere Yönelik Bulgular.....	96
4.4.4. Veli Görüşüne Göre Birinci Sınıf Türkçe Dersinin İçeriğine İlişkin Bulgular.....	97
4.4.5. Velilerin Birinci Sınıf Türkçe Dersinde Verilen Ödevlere ve Evde Yapılan Ek Çalışmalara İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular	99

4.4.6. Velilerin Birinci Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Etkinliklere Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	100
4.4.7. Velilerin Dik Temel Harflere İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular	102
4.4.8. Velilerin Birinci Sınıf Türkçe Dersine Yönelik Önerilerine İlişkin Bulgular.....	103
4.5. Öğretmen Görüşüne Göre Nitel Bulgular	104
4.5.1. Öğretmenlerin Birinci Sınıf Türkçe Öğretim Programına Yönelik Bilgilenme Durumu ve Yapılan Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Bulgular....	104
4.5.2. Öğretmenlerin Birinci Sınıf Türkçe Öğretim Programındaki Kazanımlara İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular	106
4.5.2.1. Öğretmenlerin Birinci Sınıf Türkçe Öğretim Programındaki Öğrenme Alanlarına İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular	108
4.5.2.2. Öğretmenlerin Birinci Sınıf Türkçe Öğretim Programındaki Ölçme-Değerlendirmeye İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular	110
4.5.2.3. Öğretmenlerin Türkçe Dersinde Öğrencilerin Durumuna İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular	111
4.6. Öğretmen Görüşüne Göre Türkçe Dersi Öğretim Programının Güçlü ve Zayıf Yönleri ile Önerilerine İlişkin Bulgular.....	112
4.7. Gözleme Yönelik Bulgular	115
4.7.1. Gözlem Yapılan Sınıfın, Öğretmenin ve Öğrencilerin Genel Özellikleri ...	115
4.7.2. Sınıf İçi Gözlemlerden Elde Edilen Bulgular	116
4.7.2.1. İlk Okuma Yazmaya Başlama ve İlerleme Aşamasına Yönelik Öğretmen Gözlemine İlişkin Bulgular	116
4.7.2.2. İlk Okuma Yazma Sürecinde Öğrenci Gözlemine Yönelik Elde Edilen Bulgular.....	124
4.7.2.3. Bağımsız Okuma Yazma Aşamasında Öğretmenin Okuma, Yazma, Dinleme ve Konuşma Kazanımlarındaki Çalışmalarına İlişkin Elde Edilen Bulgular.....	127
4.7.2.4. Bağımsız Okuma Yazma Aşamasında Öğrencilerin Okuma Kazanımlarına Yönelik Elde Edilen Bulguları.....	130
4.7.2.5. Bağımsız Okuma Yazma Aşamasında Öğrencilerin Yazma Kazanımlarına Yönelik Elde Edilen Bulgular	132
4.7.2.6. Bağımsız Okuma Yazma Aşamasında Öğrencilerin Dinleme Kazanımlarına Yönelik Elde Edilen Bulgular	134

4.7.2.7. Bağımsız Okuma Aşamasında Öğrencilerin Konuşma	
Kazanımlarına Yönelik Elde Edilen Bulgular	136

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

5.1. Birinci ve İkinci Alt Amaca Yönelik Tartışma.....	139
5.2. Üçüncü Alt Amaca Yönelik Tartışma	141
5.3. Dördüncü Alt Amaca Yönelik Tartışma	142
5.4. Beşinci Alt Amaca Yönelik Tartışma	142
5.5. Altıncı Alt Amaca Yönelik Tartışma	143
5.6. Yedinci ve Sekizinci Alt Amaca Yönelik Tartışma.....	144
5.7. Dokuzuncu Alt Amaca Yönelik Tartışma	145

BÖLÜM VI

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar	148
6.1.1. Öğretmen Görüşlerinden Elde Edilen Sonuçlar	148
6.1.2. Öğrenci Görüşlerinden Elde Edilen Sonuçlar.....	149
6.1.3. Yönetici Görüşlerinden Elde Edilen Sonuçlar.....	150
6.1.4. Veli Görüşlerinden Elde Edilen Sonuçlar.....	150
6.1.5. Sınıf İçi Gözlemlerden Elde Edilen Sonuçlar.....	151
6.2. Öneriler	152
6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	152
6.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler	153

KAYNAKÇA.....	154
EKLER	161
ÖZGEÇMİŞ	190

KISALTMALAR

TDÖPDÖ: Türkçe Dersi Öğretim Programını Değerlendirme Ölçeği



TABLOLAR LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 1. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	54
Tablo 2. Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı	55
Tablo 3. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı	55
Tablo 4. Öğretmenlerin Mezuniyetlerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	56
Tablo 5. Öğretmenlerin Sınıf Mevcutlarına Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	56
Tablo 6. Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Alma Durumlarına Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	57
Tablo 7. Öğretmenlerin Bağlı Bulunduğu Okulların Sosyo-ekonomik Düzeylerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı	57
Tablo 8. Öğretmenlerin Birinci Sınıfta Kaç Kez Görev Yaptığına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı.....	58
Tablo 9. Öğrencilere Ait Kişisel Bilgiler	59
Tablo 10. Velilere Ait Kişisel Bilgiler	60
Tablo 11. Yöneticilere Ait Kişisel Bilgiler	60
Tablo 12. Öğretmenlere Ait Kişisel Bilgiler	61
Tablo 13. Gözlem Yapılan Öğrencilere Ait Kişisel Bilgiler	62
Tablo 14. Gözlem Yapılan Öğretmenin Özellikleri	62
Tablo 15. Derecelendirme Ölçeğinde Puanlara Karşılık Gelen Puan Aralıkları	72
Tablo 16. Öğretmenlerin Birinci Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programına Yönelik Genel Görüşlerinin Toplam Puanına Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	78
Tablo 17. Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programını Değerlendirme Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	79
Tablo 18. Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Birinci Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programını Değerlendirmelerine İlişkin Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları	80
Tablo 19. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemine Göre Birinci Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programını Değerlendirmeye İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	81
Tablo 20. Öğretmenlerin Öğrenim Durumuna Göre Birinci Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programını Değerlendirmelerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	82

Tablo 21. Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Alma Durumlarına Göre Birinci Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programını Değerlendirmelerine İlişkin Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları	83
Tablo 22. Öğrenci Görüşüne Göre Türkçe Dersinde Yapılan Çalışmalara İlişkin Tema, Kod ve Frekans Dağılımı	84
Tablo 23. Öğrenci Görüşüne Göre Türkçe Dersinin Amacına İlişkin Tema, Kod ve Frekans Dağılımı	86
Tablo 24. Öğrenci Görüşüne Göre Türkçe Dersi Öğretme-Öğrenme Sürecine İlişkin Tema, Kod ve Frekans Dağılımı	87
Tablo 25. Yönetici Görüşüne Göre Okulun Şartlarına ve Öğrenci ve Öğretmen Durumuna İlişkin Tema, Kod ve Frekans Dağılımı	88
Tablo 26. Yönetici Görüşüne Göre Yönetici-Öğretmen-Veli İşbirliği Durumuna İlişkin Tema, Kod ve Frekans Dağılımı	90
Tablo 27. Yönetici Görüşüne Göre Programın Uygulanma Sürecinde Yaşanan Sorunlar ve Programa Yönelik Önerilere İlişkin Tema, Kod ve Frekans Dağılımı.....	92
Tablo 28. Veli Görüşüne Göre Birinci Sınıf Türkçe Öğretim Programına Yönelik Güncel Bilgilere İlişkin Tema, Kod ve Frekans Dağılımı.....	94
Tablo 29. Veli Görüşüne Göre Birinci Sınıf Türkçe Dersinin Amacına İlişkin Tema, Kod ve Frekans Dağılımı	95
Tablo 30. Veli Görüşüne Göre Birinci Sınıf Türkçe Dersinden Beklentilere İlişkin Tema, Kod ve Frekans Dağılımı	96
Tablo 31. Veli Görüşüne Göre Birinci Sınıf Türkçe Dersinin İçeriğine İlişkin Tema, Kod ve Frekans Dağılımı	98
Tablo 32. Velilerin Birinci Sınıf Türkçe Dersinde Verilen Ödevlere ve Evde Yapılan Ek Çalışmalara İlişkin Tema, Kod ve Frekans Dağılımı.....	99
Tablo 33. Velilerin Birinci Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Etkinliklere Yönelik Görüşlerine İlişkin Tema, Kod ve Frekans Dağılımı	101
Tablo 34. Velilerin Dik Temel Harflere İlişkin Görüşlerinin Tema, Kod ve Frekans Dağılımı.....	102
Tablo 35. Velilerin Birinci Sınıf Türkçe Dersine Yönelik Önerilerine İlişkin Tema, Kod ve Frekans Dağılımı	103

Tablo 36. Öğretmenlerin Birinci Sınıf Türkçe Öğretim Programına Yönelik Bilgilenme Durumu ve Yapılan Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Tema, Kod ve Frekans Dağılımı	105
Tablo 37. Öğretmenlerin Birinci Sınıf Türkçe Öğretim Programındaki Kazanımlara İlişkin Tema, Kod ve Frekans Dağılımı	107
Tablo 38. Öğretmenlerin 2018 Yılında Yenilenen Birinci Sınıf Türkçe Öğretim Programındaki Öğrenme Alanlarına İlişkin Görüşlerine Yönelik Tema, Kod ve Frekans Dağılımı	109
Tablo 39. Öğretmenlerin Birinci Sınıf Türkçe Öğretim Programındaki Ölçme-Değerlendirmeye İlişkin Görüşlerine Yönelik Tema, Kod ve Frekans Dağılımı.....	110
Tablo 40. Öğretmenlerin Türkçe Dersine Karşı Öğrencilerin Durumuna İlişkin Görüşlerine Yönelik Tema, Kod ve Frekans Dağılımı.....	111
Tablo 41. Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programının Uygulanmasında Karşılaştıkları Sorunlar ve Önerilere İlişkin Görüşlerine Yönelik Tema, Kod ve Frekans Dağılımı	113
Tablo 42. Sesi Hissetme Tanıma ve Ayırt Etme Çalışmalarına İlişkin Tema, Kod ve Frekans Dağılımı	117
Tablo 43. Harfi Okuma ve Yazmaya İlişkin Tema, Kod ve Frekans Dağılımı	119
Tablo 44. Hece, Kelime ve Cümle Oluşturmaya İlişkin Tema, Kod ve Frekans Dağılımı.....	120
Tablo 45. Bağımsız Okuma Yazma Aşamasında Öğrencilerin Okuma Kazanımlarına İlişkin Tema, Kod ve Frekans Dağılımı	130
Tablo 46. Bağımsız Okuma Yazma Aşamasında Öğrencilerin Yazma Kazanımlarına İlişkin Tema, Kod ve Frekans Dağılımı	132
Tablo 47. Bağımsız Okuma Yazma Aşamasında Öğrencilerin Dinleme Kazanımlarına İlişkin Tema, Kod ve Frekans Dağılımı.....	135
Tablo 48. Bağımsız Okuma Aşamasında Öğrencilerin Konuşma Kazanımlarına İlişkin Tema, Kod ve Frekans Dağılımı	137

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa
Şekil 1. Araştırma deseni.....	53
Şekil 2. Gözlem yapılan sınıfın krokisi.	64



EKLER LİSTESİ

	Sayfa
Ek 1. Resmi İzin Belgesi	161
Ek 2. Veli Onam Formları	162
Ek 3. Öğrenci Defterleri	166
Ek 4. Öğrenci Defteri	167
Ek 5. Öğrenci Defteri	168
Ek 6. Öğrenci Defteri	169
Ek 7. Öğrenci Defteri	170
Ek 8. Türkçe Dersi Öğretim Programı	171



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bir ülkenin yapı taşlarından biri eğitim programlarıdır. Eğitim programı bireyin gerek okulda gerekse sosyal çevrede gerçekleştirdiği etkinliklerdir (Varış, 1996). Ülkenin refah seviyesini yükseltecek bireyler yetiştirmek, eğitim sistemini üst seviyelere çıkarmak ve manevi değerlere sahip çıkmayı sağlamak amacıyla eğitim programları geliştirilir (Özdemir, 2009). Eğitim programları hem milli eğitim politikalarının ülkenin her tarafına ulaştırılıp yaygınlaşmasını sağlamada hem de bireylerin çok yönlü yetiştirilmesinde önemli bir unsurdur. Eğitim programının gelişmesi öğretim programına bağlıdır. Öğretim programı bireye hem okulda hem de okul dışında öğretilmek istenen bir dersin bütün etkinliklerini içine alan düzenektir (Demirel, 2011). Çağın gereklerini yerine getirme, birey ve toplumun ihtiyaçlarını karşılayabilme, niteliklerini artırma durumlarından yola çıkılarak öğretim programlarının güncellenerek uygulanması ve geliştirilmesi gerekmektedir.

Bu açıdan geliştirilen programın işlevselliğini sınamak, programın yürütülmesi sürecinde yaşanan sorunları ortaya çıkarmak ve sorunun kaynağını belirleyebilmek amacıyla programın değerlendirilmesi yapılmalıdır (Erden, 1998).

Ülkemizde öğretim programı en son 2017-2018 eğitim öğretim yılında yenilenerek bir, beş ve dokuzuncu sınıflarda uygulanmaya başlanmıştır. Bir sonraki eğitim öğretim yılında (2018-2019) ise bütün kademelerde uygulamaya konulmuştur. Bilim ve teknolojiye uygun bir biçimde yenilenen program eğitimdeki ihtiyaçları karşılayacak düzeye getirilmiştir (MEB, 2019).

Yapılan değişiklikler doğrultusunda ilkökul birinci sınıf Türkçe dersi öğretim programının 2018-2019 eğitim öğretim yılında program paydaşları açısından ne gibi etkileri ve sonuçları olduğunu görebilmek amacıyla yapılan bu çalışma önem taşımaktadır. Buradan yola çıkılarak problem cümlesine ulaşılmıştır.

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, sayıltılar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem

Program, belirli bir amaca hizmet etmek adına, önceki bilgilerden de faydalanarak bazı soruların (Niçin? Nasıl? Ne zaman? Nerede? vb.) yanıtlarını ortaya

koyar. Sorulara verilen yanıtlar ışığında hem program geliştiricilerin ilkeleriyle, hem de yanıtlardan ortaya çıkan genel özelliklerle programın bütünleşmesi gerekir. Bu doğrultuda oluşturulan öğretim programlarında da bu sorulara verilecek yanıtların, devletin ve devletin bir kurumu olan Millî Eğitim Bakanlığının benimsediği felsefenin temel ilkeleriyle ve söz konusu kişilerin gelişimsel ve sosyo-ekonomik özellikleriyle de uyumu beklenir (Demirel, 2011).

Öğretim programında; öğretim sürecine kimlerin katılacağı, öğrenilecek bilgiler, hangi yolla öğrenilecekleri ve öğrenme zamanları planlanmaktadır. Öğretim programı öğrenilecek bilgileri, bu bilgilerin birbirleriyle bağlantılarını, uygulama esnasında öğretmen ve öğrencilerin üzerine düşen görevleri açıklamaktadır (Korkmaz, 2010).

Bilimin hızla değişmesi ve gelişmesi, uygulanmakta olan programı da etkilemektedir. Programın ihtiyaçların karşılanmasında yetersiz kalması nedeniyle yenilenmesi gereksinimi ortaya çıkmaktadır (Atik ve Aykaç, 2017). Ülkemizde 2012-2013 eğitim-öğretim yılında 4+4+4 eğitim sistemine geçilmesi ve ilköğretim beşinci sınıfların ortaokula geçirilmesiyle birlikte çağın gereksinimlerinden de yola çıkarak 2009 yılında uygulamaya başlanan öğretim programı kaldırılmıştır. Bunun yerine 2015 yılında Türkçe dersi (bir-sekizinci sınıf) öğretim programı onaylanarak, yeni program 2016-2017 eğitim öğretim yılıyla birlikte birinci ve beşinci sınıf düzeyinde, 2017-2018 eğitim-öğretim yılından itibaren tüm kademelerde uygulamaya konulmuştur (MEB, 2019).

Uygulamaya konulan öğretim programlarının işleyişinde ortaya çıkan eksikliklerin belirlenmesi, bu eksikliklerin giderilmesi ve programın ihtiyaçları karşılayabilmesi için değerlendirilmesi gerekmektedir. Değerlendirme; amacın, amaca ulaşmak için izlenen yolların, kullanılan araçların, tanımlanan zamanın vb. öğrencilerin gelişim ve sosyo-ekonomik özellikleri, öğretmen, yönetici-denetici yeterlilikleri, fiziksel donanımın yeterliliği, yörenin coğrafi özellikleri vb. yönlerden yerindeliğinin; sürecin sonunda amaca ulaşıp ulaşılmadığının ya da ne kadar ulaşıldığının, süreç boyunca karşılaşılan sorunların saptanmasıdır (Varış,1996). Bunun yanı sıra toplumsal ve evrensel değişime, gelişime bağlı olarak oluşturulan programda çeşitli değişiklikler yapılabilir.

Ülkemizde 2017-2018 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanan ilköğretim programının değerlendirilmesine yönelik çalışmaların (Eski, 2017; Kalafatçı, 2017; Özgüç, 2019; Altındağ, 2019; Karakoç, 2019) ilköğretim hayat bilgisi ve ortaokul matematik derslerine ilişkin olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmalarda öğretmen

görüşlerine ve gözlemine yer verildiği, programın öğelerine (hedef, içerik, kazanım, öğretme-öğrenme süreci ve ölçme-değerlendirme) ilişkin belirlemelerin yapıldığı görülmüştür. Bu bağlamda yenilenen birinci sınıf Türkçe dersi öğretim programına yönelik çalışmanın yapılmadığı saptanmıştır.

Alanyazın incelendiğinde daha önceki Türkçe dersi programlarına ilişkin yapılan değerlendirme çalışmalarına çoğunlukla öğrencilerin ve öğretmenlerin dâhil edildiği tespit edilmiştir (Epçaçan ve Erzen, 2008; Durukan, 2011; Kandemir, 2016). Ayrıca doküman incelemesi yöntemiyle daha çok programlar birbiriyle karşılaştırılmıştır (Koç, 2015; Altunkeser ve Coşkun, 2016). Çalışmalar genellikle ya nicel ya da nitel olarak yapılmıştır (Yalar, 2010; Kırmızı ve Akkaya, 2009; Bozkurt, 2011). Tüm paydaşların dahil edildiği program değerlendirme çalışmasına rastlanmamıştır. Ayrıca Türkçe dersi program değerlendirme çalışmalarında ilk okuma yazma sürecinin derinlemesine irdelenmediği daha çok şekil olarak değerlendirildiği görülmüştür (Güneş, Uysal ve Taç, 2016; Babayiğit ve Ünal, 2014).

Buradan yola çıkarak çalışmada birinci sınıf Türkçe dersi öğretim programının değerlendirmesini yaparken ilk okuma yazma sürecinin de derinlemesine ele alınıp programın tüm yönleriyle etkililiğini ve yeterliliğini belirlemek amaçlanmıştır. Bu araştırmada programla ilgili bütün paydaşların (öğretmen, öğrenci, veli, ve yönetici) görüşlerine yer verilerek değerlendirme yapıldığı için katılımcı odaklı bir değerlendirme anlayışının benimsendiği söylenebilir. Ayrıca literatürde karma model kullanılarak detaylı şekilde yapılan başka bir çalışmaya da rastlanmamıştır. Birinci sınıf Türkçe dersi öğretim programının değerlendirilmesinde karma yöntem kullanılarak literatürdeki boşluğu dolduracağı düşünülmüştür.

Bu gerekçeler doğrultusunda çalışmanın problem cümlesi; “2018-2019 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulan ilkokul birinci sınıf Türkçe dersi öğretim programına ilişkin birinci sınıf okutan öğretmenlerin görüşleri nedir ve birinci sınıf öğretmenlerin, öğrencilerin, velilerin ve yöneticilerin program ve uygulanmasına ilişkin düşünceleri nasıldır?” şeklinde ifade edilmiştir.

1.2. Amaç

Bu çalışmanın temel amacı 2018-2019 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanmakta olan ilkokul birinci sınıf Türkçe dersi öğretim programına ilişkin birinci sınıf okutan öğretmenlerin, birinci sınıf öğrencilerinin, ilkokul yöneticilerinin ve birinci

sınıf velilerinin neler düşündüklerini belirlemek ve programın uygulanması sürecinde ortaya çıkan durumu incelemektir. Bu genel amacı gerçekleştirmek için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

Soru 1: İlkokul birinci sınıf Türkçe dersi öğretim programına yönelik öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programını Değerlendirme Ölçeğinden aldıkları toplam puana göre görüşleri nasıldır?

Soru 2: İlkokul birinci sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programını Değerlendirme Ölçeğinin alt boyutları olan;

- Tema
- Dil bilgisi
- İlk okuma yazma
- Kazanım
- Ölçme-değerlendirmeye yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?

Soru 3: İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersi öğretim programına yönelik görüşleri;

- cinsiyete
- mesleki kıdeme
- öğrenim durumuna
- hizmet içi eğitim alma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

Soru 4: İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine ilişkin görüşleri nelerdir?

Soru 5: İlkokul birinci sınıf Türkçe dersi öğretim programının uygulanmasına yönelik ilkokul yöneticilerinin görüşleri nelerdir?

Soru 6: İlkokul birinci sınıf Türkçe dersi öğretim programının uygulanmasına yönelik birinci sınıf velilerinin görüşleri nelerdir?

Soru 7: İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersi öğretim programına ve uygulanmasına yönelik görüşleri nelerdir?

Soru 8: İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin programın uygulanmasında karşılaştıkları sorunlar ve programın etkili bir şekilde uygulanmasına yönelik önerileri nelerdir?

Soru 9: İlkokul birinci sınıf Türkçe dersi ilk okuma ve yazma öğretiminde öğretmen ve öğrencilerde gözlemlenen durumlar nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Milli Eğitim Bakanlığının taslak olarak hazırladığı öğretim programları 18 Temmuz 2017 tarihinde duyuruldu. 2017-2018 eğitim öğretim yılında bir, beş ve dokuzuncu sınıflar seviyesinde uygulanmaya başlandı. Bütün okul kademelerinde toplamda 51, sınıflar temelinde de 176 öğretim programı yenilenmiştir (MEB, 2019).

Birinci sınıf Türkçe dersi öğretim programında yapılan değişiklikleri öğretmenler, öğrenciler, veliler ve yöneticiler rolleri gereği farklı açılardan değerlendirmektedir. Öğretmen açısından bakıldığında yenilenen programda nelerin değiştiğinin bilinmesi, öğretmenlerin bu değişikliklere göre programın uygulanması sırasında kullanacağı yöntem ve tekniklere karar vermesi, öğrencileri bu değişiklik ile ilgili bilgilendirmesi önemlidir. Bunun yanı sıra yöneticilerin program değişmesinden dolayı okulun fiziki yapısında, personel eğitiminde, okuldaki işleyişin sağlanmasında, gerekli araç-gerecin temin edilmesinde yapacağı hazırlıkların belirlenmesi gerekmektedir. Velilerin programda yapılan değişikliklere ilişkin bilgilendirilmesi, buna göre velinin evde öğrenciye yardım ederken nelere dikkat edeceğini bilmesi gerekmektedir. Programın uygulanacağı öğrencilerin Türkçe dersi ile ilgili düşünceleri ve ders esnasında neler hissettikleri değerlendirme için oldukça önemli veriler sağlayacaktır. Buradan yola çıkarak değerlendirmede bütün paydaşlar çalışmaya dâhil edilmiştir.

Bu araştırma, yenilenen birinci sınıf Türkçe dersi öğretim programıyla ilgili öğretmenlerin, öğrencilerin, velilerin ve yöneticilerin düşünceleri hakkında bilgi vermektedir. Yapılan program değerlendirmesi sonucunda; eğitimin tüm paydaşlarının programın uygulanması sırasında birbirlerini etkileme durumları, programa yönelik bilgi düzeyleri, yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara ilişkin önerileri konusunda program geliştiricilere ve alanyazına detaylı bilgiler vermektedir. Elde edilen bulgular itibarıyla araştırmanın, ülkemizdeki program değerlendirme ve ilk okuma yazma sürecine yönelik çalışmalara ışık tutması ve daha nitelikli Türkçe dersleri yapılması bakımından önem

taşıdığı düşünülmektedir. Bu araştırma ülkemizde, Türkçe dersi öğretim programının değerlendirilmesine ilişkin bütün paydaşların (öğretmen, öğrenci, yönetici ve veli) görüşlerinin alındığı ve karma modelin kullanıldığı ilk çalışmadır. Ayrıca bu çalışma ilkokul birinci sınıf Türkçe dersi öğretim programına yönelik yapılan kapsamlı bir çalışma olması nedeniyle yapılacak benzer program değerlendirme çalışmalarına örnek olması beklenmektedir.

1.4. Sayıtlar

1. Uygulanan anket bu araştırmaya katılan öğretmen, öğrenci, veli ve yöneticiler tarafından samimi, güvenilir ve içten bir şekilde cevaplandırılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma;

1. Kayseri ili sınırları içerisindeki devlete bağlı ilkokullar,
2. Kapsam açısından, ilkokul birinci sınıf Türkçe dersi öğretim programı,
3. Süre olarak 2018-2019 eğitim öğretim yılının birinci dönemi ve ikinci dönemi,
4. Veri toplama araçları açısından anket, bireysel görüşme formları ve gözlem formu ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

İlk okuma yazma: Türk alfabesindeki harflerin birbiriyle ilişkilerini tanıyarak, harflerin bağlı bulunduğu dille ilgili birimleri yazı içinde ayırt ederek yazılı metnin içeriğini kavramadır (Özcan & Özcan, 2014).

Program geliştirme: Eğitim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünüdür (Demirel, 2011).

Program değerlendirme: Uygulanmaya başlanan programın ne derece etkili olduğunu çeşitli değişkenler açısından, girdilerine ve çıktılarına bakarak karar verme sürecidir (Demirel, 2011).

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, konuyla ilgili kuramsal açıklamalar ve ilgili araştırmalar yer almaktadır. Kuramsal açıklamalar kısmında, önce eğitim programının tanımı, eğitim programının öğeleri açıklanmıştır. Ardından öğretim programı tanımı yapılmaktadır. Program geliştirme süreci, ilkeleri ve aşamalarından bahsedilerek, program değerlendirme boyutuna geçilmektedir. Program değerlendirmede program geliştirme ve program değerlendirme ilişkisine bakılmaktadır. Daha sonra program değerlendirme yaklaşımı ve modelleri açıklanmaktadır.

Kuramsal açıklamaların en son bölümünde ise 2018 yılında yenilenen Türkçe Dersi Öğretim programının temel felsefesi, genel amaçları, temel becerileri, değerler eğitimi, ölçme değerlendirme yaklaşımı, rehberlik yaklaşımı, öğrenme alanları, programın yapısı, uygulanmasında dikkat edilecek hususlar ve birinci sınıf Türkçe kazanım ve açıklamaları kısımlarından bahsedilmiştir.

İlgili araştırmalar bölümünde ise Türkiye ve farklı ülkelerin Türkçe öğretim programlarına ilişkin değerlendirme boyutuyla ilgili araştırmalar yer almaktadır.

2.1. Eğitim Programı

Ülkelerde eğitim sisteminin en önemli ögesi eğitim programlarıdır. Bunu yanı sıra öğretim programlarının da yeniliklere ve ihtiyaçlara uygun hale getirilmesi gerekir. Çünkü gelişen dünyaya ayak uydurmak, çağın gereklerine göre insan yetiştirmek gerekmektedir. Bunun içinde eğitim programına ve öğretim programına gerek vardır.

Programa terim anlamı olarak baktığımızda; Türkçe sözlükte (TDK, 2019) 1.İzlence: "*Ne yapacaksa yapmadan kurar hatta programını yanındakilere de söylerdi.*" - Ömer Seyfettin 2. Okullarda, haftanın belli günlerinde, belli saatlerde verilecek dersleri gösteren çizelge. 3. Tören, gösteri, gezi vb.nin öngörülen ayrıntılarını gösteren basılı kâğıt. 4. Siyasi partinin, toplumsal örgütün veya hükûmetin açıkladığı ana ilkelerin tümü. 5. Radyo ve televizyonda sunulan, haber, müzik, eğlence gibi kendi başına bir bütün oluşturan yayınlardan her biri. 6. Bilgisayara bir işlemi yaptırmak için yazılan komutlar dizisi. 7. Yapılacak bir işin bölümlerini, bölümlerin sırasını ve zamanını gösteren tasarı, yetişek şeklinde açıklanmaktadır.

Eğitim programının tarihsel gelişimine baktığımızda; “eğitim programı kavramının kullanılmasının çok eski yıllara kadar uzandığı belirtilmektedir. Julius Ceaser ve askerleri, Roma’da yarış arabalarının, üzerinde yarıştığı oval biçimdeki koşu pistine Latince curriculum (İngilizce track: koşu yolu) olarak kullanmışlar ve bu kavram, koşu pisti olarak bilinen somut bir kavramdan, bugün ders programı anlamında kullanılan soyut bir kavrama doğru geçişi sağlamıştır. Bu süreçte, eğitim programı (curriculum)”izlenen yol” anlamında eğitimde de kullanılmaya başlanmıştır" (Akt. Demirel, 2011; Oliva, 1988). Bu nedenle, kelimenin etimolojik yapısından hareket eden kimi eğitimci yazar ve düşünürler “izlence” sözcüğünü kullanmayı yeğlemektedirler. Eğitim programı için kimi düşünürlerde bu kavram için yetiştirmekten yola çıkarak yetişek sözcüğünü kullanmayı benimsemiş, ama daha çok eğitim programı kavramı günümüze kadar kullanıla gelmiştir. Ancak, eğitimde program kavramı, pek çok düşünür ve eğitim bilimcisi tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır (Demirel, 2011).

Varış’a (1996) göre eğitimle ilgili kurumların gençler, çocuklar ve yetişkinler için uyguladığı veya hazırladığı milli eğitimin ve kurumların hedeflerinin gerçekleşmesine yönelik tüm faaliyetleri barındırır. Öğretim, ders dışı sosyal faaliyetleri, belirli günlerin kutlanması, geziler, kısa kurslar, rehberlik, sağlık gibi hizmetler ve işlevler bu çerçevenin kapsamına girer.

Erden’e (1998) göre eğitim programı, kişide istenilen yönde davranış değişikliği oluşturmak amacıyla yapılan bütün çalışmaları kapsayan planlardır. Eğitim programları okulların temelini oluşturur. Okullardaki bütün çalışmalar eğitim programları bağlamında düzenlenir. Detaylı bir eğitim eğitim programı öğretmen ve yöneticilere rehberlik eder.

Eğitim programı, bireyde istenilen yönde davranış değişikliği meydana getirmek amacıyla yapılan tüm etkinlikleri gösteren planlardır. Eğitim programları okulların temelini oluşturur. Okullardaki tüm etkinlikler eğitim programı doğrultusunda düzenlenir. Kapsamlı bir eğitim programında öğretim, ders dışı kol faaliyetleri, özel günlerin kutlamaları, geziler, kısa kurslar, rehberlik vb. hizmetlerde yer alır. Bu kapsamda hazırlanan eğitim programları, okul içindeki etkinliklerin düzenlenmesinde öğretmen ve yöneticilere rehberlik eder (Uzunboylu& Hürsen, 2012).

Ertürk (1998) eğitim programı yerine yetişek kelimesini söylemiş eğitim programını “geçerli öğrenme yaşantıları düzeneği” olarak tanımlamıştır.

Tanımlardan yola çıkarak eğitim programını çocuğun okul içinde ve dışında edindiği tüm öğrenim yaşantılarını içine alan kapsamlı ve çok değişkenli bir kavram şeklinde tanımlamak doğru olacaktır (Oral & Yazar, 2017).

2.1.1. Eğitim Programının Öğeleri

Eğitim programı kavramı ve eğitimde program geliştirme çalışmaları, 20. Yüzyılda çalışılmaya başlanmış ve öğretim programının oluşturulabilmesi ve uygulanabilmesi için dört temel ögeye ihtiyaç vardır. Bu öğeler; hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci, ölçme ve değerlendirmedir (Uzunboylu & Hürsen, 2012). Bunu yanı sıra Erden'e (1998) göre program tasarısı hazırlanırken, toplum, konu alanı ve kişinin çözümlenmesinden elde edilen veriler bağlamında programın öğelerinin nasıl düzenleneceğine karar verilir. Bu bilgiler ışığında 4 temel ögeye ulaşılmaktadır. Bunlar genel hedefler veya hedefler, kapsam, eğitim durumları ve değerlendirmedir.

Uşun'a (2012) göre program kavramının elemanları; (hedef, içerik, eğitim durumu ve değerlendirme) ve her bir elemana sorulan sorular dikkate alınarak;

Hedef: Niçin?

İçerik: Ne?

Eğitim Durumu: Nasıl? Nerede? Ne zaman? Ve Kim?

Değerlendirme: Ne kadar?

6N+1K şeklinde formüle edilebilir.

Programın bu dört temel ögesi birbirinden bağımsız değildir ve birbirlerini etkilerler. Uzunboylu & Hürsen'e (2012) göre eğitim programları oluşturulurken toplumsal ve bireysel ihtiyaçlar doğrultusunda programın dört temel ögesinden öncelikle hedefler belirlenmekte. Hedefler belirlendikten sonra bu hedeflerin gerçekleşmesi için hedeflerle tutarlı içerik oluşturulmaktadır. Daha sonra içeriklerin öğretileceği eğitim durumları ve son olarak da ölçme değerlendirme aşaması planlanmaktadır. Eğitim programının ilk aşamasında “niçin” sorusuna cevap aranmakta ve hedefler kısmı meydana getirilmektedir. Hedeflerden sonra “ne” sorusunun yanıtı olan içerikler kısmına geçilmektedir. İçerik hedeflerle tutarlı olan konulardan oluşmaktadır. Ardından bu konuların öğrencilere aktarılması amacıyla “nasıl” sorusuna cevap olan eğitim durumları yani öğrenme-öğretme süreci planlanmaktadır. Planlanan

bu aşamada eğitim durumları, öğretim yöntem ve teknikleri ve öğretim materyalleri bulunmaktadır. En sonunda ise oluşturulan hedeflere öğrencilerin ne kadar ulaştıklarını belirleyen ve “ne kadar” sorusuna cevap arayan ölçme değerlendirme ögesi planlanmaktadır.

2.1.1.1. Hedef

Program tasarımı aşamasında öğretim hedeflerinin ölçütler takımı olarak değerlendirilmesi bu kavrama anlamsal açıklık getirilmesini gerektirir. Alanyazında öğretim hedefleriyle eş anlamda kullanılan amaç, kazanım, çıktı gibi kavramlar bulunmaktadır. Araştırmacılar, alan uzmanları ve paydaşlar arasında bir birliktelik sağlamak için öğretim hedeflerinin ne anlama geldiğinin açıklanması çok önemlidir. Alanyazında bir çok araştırmacı öğretim hedeflerine dair tanımlamalar yapmıştır (Oral & Yazar, 2017). Bu tanımlara bakacak olursak;

Sönmez & Alacapınar' a (2015) göre kazanım (hedef), öğrencide gözlenmeye karar verilen istendik özelliklerin tümü olarak tanımlanabilir. Örneğin, mandolin çalmasını bilmeyene, mandolin çalmayı, dört işlemle problem çözmesini bilmeyene, dört işlemle problem çözme, ameliyat yapmasını bilmeyene, ameliyat yapmayı, korkan birine korkmamayı öğretmek olduğu gibi. Kişiye belli bir bilgiyi, beceriyi, duyguyu, sezgiyi eğitim yoluyla kazandırmak istenilen ve gözlenebilir özelliklerin tümü kazanımları oluşturabilir. Bir başka araştırmacı Demirel (2011) eğitimde hedefler, öğretimi yönlendirmesi, öğretme-öğrenme faaliyetinin yapılmasını ortaya koyması ve değerlendirmeye yol göstermesi bakımından gerekli görülmektedir. Hedefler, bireye kazandırılmak için seçilen istendik özelliklerdir. Diğer bir ifadeyle yetiştirilecek bireyde bulunması gereken, eğitimle kazandırılabilen istendik özelliklerdir. Bu özellikler; bilgiler, yetenekler, beceriler, tutumlar, ilgiler ve alışkanlıklardır. Fidan (1985) ise hedefi, eğitimde bir ya da birden fazla amaca ulaşmak için yapılmaktadır. Hedefler eğitim sürecine giren bireyin davranışlarında oluşacak istenilen farklılıkları belirler. Eğitilecek bireyin kazanması gereken davranış kriterlerini oluşturur.

Eğitimde hedefleri Erden (1998) genel ve özel hedefler olarak ikiye ayırmıştır. Öğrencinin öğretim süreci sonucunda neler yapabileceklerini açıklayan ifadelerdir. Genel hedefler özel hedeflere göre daha genel özellikleri açıklar ve amaçlar için toplumun beklenti ve ihtiyaçları ile eğitim felsefesi ön planda olur. Özel hedefler bireyin özellikleri ve konulara göre genel hedefler bağlamında oluşturulur. Özel

hedefler bireyin hangi konuyu hangi aşamada öğrenmesi gerektiğini ve bunu sonucunda hangi davranışı göstereceğini belirtir.

Demirel (2011) eğitim hedeflerini dikey boyutunu:

- Uzak hedef
- Genel hedef
- Özel hedef

olarak üç grupta ele alınmaktadır. Uzak hedefler politik felsefeyi gösterir; yani yön göstermeyi, eğitim hizmetlerinin ne yönde yapılacağını anlatmaktan ibarettir. Genel hedefler, işlev farklılığından dolayı iki düzeyde anlatılabilir. Eğitimin genel hedefleri uzak hedeflerin bir bakıma yorumu, hatta ayrıntılı raporu gibi anlaşılabilir. Bu yorumlama ve ayrıntılı raporu yapılırken, ülkedeki şartlar ve ulaşılması gereken düzey için yetiştirilecek bireyin özelliklerinin ona göre düzenlenmesi gerekir. Diğer bir taraftan okul hedefleri, genel hedefler baz alınarak okulun yetiştireceği bireyin nasıl olması gerektiği dikkate alınarak saptanır. Böylece eğitimin genel hedefleri eğitim felsefemizi, okulun genel hedefleri de eğitim felsefesine ilişkin okulun işlevini yansıtır. Özel hedefler ise bireye kazandırılması uygun görülen özellikler olup bir disiplin yada çalışma alanı için hazırlanır.

Yatay boyutunda ise hedefleri aşamalı sınıflaması üç alanda yapmaktadır. Bu alanlar Bilişsel, Duyuşsal ve Devinişsel (Psiko-motor) alanlardır.

Bilişsel alan, zihinsel öğrenmelerin ve yetilerin geliştiği alandır. Bu alanın alt basamakları bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirmedir.

Duyuşsal alan, sevgi, korku, nefret, tutum, ilgileri içeren yönlerin ağırlıkta olduğu alandır. Bu alanda alma, tepkide bulunma, değer verme, örgütleme ve kişilik haline getirme bulunmaktadır.

Devinişsel alan ise zihin ve kas koordinasyonu gerektiren becerilerin olduğu yerdir. Bu alandaki temel basamaklar, algılama, kurulma, kılavuzla yapma, mekanikleşme, beceri haline getirme, uyum ve yaratmadır.

Oral ve Yazar (2017) her ders ve her düzey için yapılan öğretim programının öğretim hedefleri bireylerin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor becerilerine yönelik hazırlanmalıdır. Çünkü duyuşsal ve psiko-motor becerilerden yoksun bir bireyin sadece bilişsel öğrenmeyle başarılı olması beklenemez. Bu özelliklerin hepsinin bir arada olması ve birey tarafından sentezlenmesi başarıyı getirir. Bu bağlamda öğretim

sürecinin planlayıcıları olan öğretmenlerin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor alan öğretim hedeflerinin eşdeğer olarak bireylerce kazanılması amacıyla çaba göstermeleri gereklidir.

2.1.1.2. İçerik

Öğretimde hedef ve davranışlar belirlendikten sonra diğer bir soru ortaya çıkar “ne öğretelim?” bu soruya yanıt aramaya çalışılır. Çünkü içeriğin seçimi ve düzenlenmesi önemlidir. Öğrenciye uygun olan ve gerçek yaşamda karşılaşacağı problemlerin çözümüne yönelik hazırlanan, hedeflerin gerçekleştirilebilmesi, programın işleyişine ve değerlendirilmesine olanak sağlar. Bu kapsamda alanyazında içerik için araştırmacılar çeşitli tanımlamalar yapmışlardır.

İçerik, olguların ve olayların, ezberlenmek üzere, ansiklopedik bir şekilde bir araya getirilmesi değil, fakat hayatındaki anlam taşıyan alanların aktif bir özveriyle düzenlenmesidir (Varış, 1996).

İçerik nedir ve kapsam olarak hangi öğeleri kapsar? “İçerik eski deyişle muhteva”, günümüz deyişle “ünite, konu veya konu alanı” olarak tanımlanan ancak, derslerin öğretim programlarında yer verilen ve öğrencilerden öğrenmesini istediğimiz “bilgi kümeleri veya kategorileri” şeklinde ifade edilmektedir (Oral & Yazar, 2017, 300).

Sönmez ve Alacapınar’a (2015) göre içerik, hedef davranışları kazandıracak biçimde ünite ve konuların düzenlenmesi olarak ele alınır. İçerik hedef davranışlar için bir araçtır; çünkü ilk olarak hedef ve davranışlar belirlenir; sonra bu hedef ve davranışların kazandırılmasına yardımcı olacak şekilde içerik düzenlenir. İçerik, hedef davranışlara göre düzenlenmelidir.

Varış (1996) eğitim programıyla ilgilenenlerin içerik seçimine ilişkin kriterlerine göre hareket etmeleri gerekir. Bu ölçütlerin:

- Toplumsal fayda
- Bireysel fayda
- Öğrenme ve öğretme
- Bilgi strüktüründe muhtevanın işgal ettiği yer

olduğunu ve yenileri de ilave edilebileceğini söylemektedir.

Bu ölçütler ışığında Demirel'e (2011) göre içeriğin seçimine, günümüz dünyasında iki özellik etkide bulunmaktadır. Birincisi, yeni bilgilerin programa geçirilememesi, diğeri ise bilim ve teknolojiadaki hızlı gelişmelerden dolayı bilginin çoğalmasdır. Okullarımız günlük hayata uyum sağlamakta bir adım geride kalmakta bundan dolayı bireyde kendini farklı bir yerde görmektedir. Bu ortamda, içeriğe dahil edilecek bilginin seçiminde zaman, geçerlik ölçütü ve kontrol mekanizması olarak görülebilir. İlkeleri; açık ve temellenmiş, her zaman uygulanabilen ve değerlendirilebilen, kendini açıklamaya yeterli olan bilgi ise güvenilirdir. Bu bağlamda, geçerli bilgi, “dayanıklı”; güvenilir bilgi de “sağlam” şeklinde açıklanabilir.

Sönmez ve Alacapınar'a (2015) göre içerik hedef davranışları kazandıracak biçimde ünite ve konuların düzenlenmesi şeklinde ele alınmaktadır. Buna göre oluşturduğu kriterler şu şekildedir:

- Hedef davranışlara göre düzenlenmelidir
- Çağdaş bilimsel, sanatsal ve felsefî bilgiye dayanmalıdır
- Temele alınan felsefe ve eğitim felsefesine göre düzenlenmelidir
- Bireyin hazırbulunuşluk düzeyine uygun olmalıdır
- Bireyin yaşadığı doğal ve toplumsal koşullara göre düzenlenmelidir
- Bireyin yaşadığı kültürel değerlere göre düzenlenmelidir
- Somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kolaydan zora, bilinenden bilinmeyene, yakın çevre ve zamandan uzağa doğru olmalıdır
- Kendi içinde tutarlılığı olacak şekilde düzenlenmelidir

2.1.1.3. Öğretme-Öğrenme Süreci

Eğitim programının üçüncü ögesi olan öğrenme-öğretme sürecinde “nasıl” öğretelim” sorusuna yanıt aranmaktadır. Bu öge bireyin istenilen amaçlara ulaşmasını sağlamak için düzenlenen öğrenme durumlarının yer aldığı bölümdür. Alanyazındaki araştırmacıların öğrenme-öğretme sürecine ilişkin ifadeleri şu şekildedir.

Erden'e (1995) göre öğrencilerin hedeflere ulaşmaları için bulunmaları gereken öğrenme yaşantılarını sağlayacak dış faktörlerin düzenlenmesi öğrenme-öğretme sürecidir. Bu bağlamda farklı öğretim yöntem ve tekniklerinden ve öğretim materyallerinden faydalanılır. Yöntem ve tekniklerin seçiminde, hedefler, öğrencilerin ve öğretmenlerin özellikleri, imkanların ve içeriğin dikkate alınması gerekir.

Uzunboylu ve Hürsen'e (2012) göre öğrenme-öğretme faaliyetleri, yani sistemin eğitim durumları ögesi, eğitim sisteminin doğru ve düzgün ilerlemesi açısından önemlidir. Öğrenme- öğretme faaliyetleri, eğitim durumlarında etkinliklerin neler olacağını söyler. Bu bakımdan öğrenme-öğretme aktiviteleri: belirlenen hedef davranışların kazandırılması için yapılan çalışmaların hepsidir. Sistemin süreç basamağında, hedef davranışları öğrencilere kazandırmak için ihtiyaç olunan uyarıcıların düzenlenip uygulamaya konulması önemlidir.

Demirel'e (2011) göre eğitim durumları, program geliştirme çalışmalarının süreç aşamasını oluşturur. Bireylere istenilen davranışların kazandırılmasını sağlayan öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi bu aşamada dikkate alınmaktadır. Diğer bir deyişle, bu yaşantıların düzenlenmesinde belli kriterlerin olması ve öğrenmelerin nasıl olduğunun bilinmesi gereklidir. Bu nedenle eğitim durumlarını öğrenci açısından öğrenme yaşantıları düzeneği, öğretmen açısından da öğretme yaşantıları düzeneği olarak düşünebiliriz.

Sönmez ve Alacapınar'a (2015) göre eğitim durumu istenilen davranış bireye kazandırmak için düzenlenen, uygulanan değerlendirilip geliştirilen öğrenme-öğretme faaliyetleri şeklinde tanımlanabilir. Eğitim durumları; ünite sırası, pekiştireç, ipucu, düzeltme, dönüt, fiziksel özellikler, öğrenci katılımı, uygun öğrenme-öğretme stratejileri, kuramları, yöntemleri, teknikleri, araç-gereç, eğitim teknolojisi, zaman, öğretmenin niteliği, sevgi gibi değişkenleri içerebilir.

Öğrenme-öğretme sürecinde yapılacak etkinlikler; kazandırılacak davranışa, çevreye, öğrencinin özelliklerine, psikolojisine, değerlerine ve eğitim biliminin ilkelerine uygun olmalıdır. Bu bakımdan şu özellikleri barındırmalıdır (Sönmez ve Alacapınar, 2015) :

- Öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyine uygun olmalıdır
- Verilecek ipuçları belirlenmelidir
- Yapılacak düzeltme ve dönütler belirlenmelidir
- Öğrencilere verilecek pekiştireçler saptanmalıdır
- Kazanımlar için yeterli zaman ayrılmalıdır
- Etkinlikler bir mantık üzerine kurulmalıdır
- Sevgiyle ilgili etkinliklere yer verilmelidir
- Değerlendirme kapsamlı olmalıdır

- Eğitim ortamı düzenlenmelidir
- Öğrencinin derse katılımı sağlanmalıdır

Eğitim durumlarının düzenlenmesi öğrenci açısından “öğrenme yaşantıları”, öğretmen açısından “öğretme yaşantıları” olarak düşünülmektedir. Bu bağlamda eğitim durumları giriş, geliştirme ve sonuç etkinlikleri olmak üzere üç aşamada gerçekleşmektedir. Alanyazında eğitim durumları değişkenleri ya da öğretim hizmetinin etkinliği artıracak ipuçları, pekiştirme, katılım, dönüt ve düzeltmeler şeklinde dört temel değişkenden söz edilmektedir. Eğitim durumları düzenlenirken strateji, yöntem ve tekniklerden yararlanılabilir. Öğretme stratejileri seçilecek olan yöntem ve tekniklerin belirlenmesine temel oluşturan genel yaklaşımdır. Eğitim durumlarının belirlenen amaçlara ulaşma durumu ancak değerlendirme süreci ile ortaya konulabilir (Oral & Yazar, 2017).

2.1.1.4. Değerlendirme

Erden (1995), eğitim programı tasarısının en son ögesi değerlendirmedir. Bu aşamada, öğrencilerin hedeflere ulaşma dereceleri çeşitli ölçme araçları ile belirlenir. Değerlendirme sonucu elde edilen veriler, öğrencilere hedefe ulaşma düzeyini, öğretmenlere ise gerçekleştirdikleri öğrenme etkinliğinin durumu hakkında dönüt verir.

Değerlendirme, öğrenme-öğretme süreçlerindeki öğrenmelerin hedeflere hangi aşamada uygun olduğu ve hedeflerin ne tür etkinlik ve verimlilik düzeyinde gerçekleştiğini belirleme işidir (Alkan, 1997).

Değerlendirme, ölçme sonuçlarını bir ölçüte vurup yargıya varma süreci olarak tanımlanabilir (Demirel, 2011). Tanımdan da anlaşılacağı gibi iki kavramı açıklamak gereklidir. Bunlardan biri ölçme diğeri ise ölçüttür. Ölçme; belli bir özelliği ya da durumu gözleyip gözlem sonuçlarını sayı ya da simge ile gösterme; ölçüt ise, karar vermede kullanılan temel özellik olarak tanımlanabilir (Sönmez & Alacapınar, 2015).

Sınama durumları, öğrencide gözlemeye karar verdiğimiz istendik davranışların kazanılıp kazanılmadığı durumu hakkında karar verme sürecidir. Yetiştirilen bireyin istendik davranışlara sahip olup olmadığına bakarak sınama durumlarını düzenleyebiliriz. Sınama durumlarını düzenlerken dikkat edilecek hususlar aşağıda maddeler halinde belirtilmiştir.

- Öncelikle belirtke tablosu düzenlenmelidir
- Değerlendirmenin hangi amaçla düzenleneceğine karar verilmelidir
- Değerlendirme davranış düzeyine göre belirlenmelidir
- Değerlendirme hedef davranışlara uygun soru tiplerine göre hazırlanmalıdır
- Değerlendirme yoklanacak davranışla ilgili olmalıdır
- Değerlendirme açık ve net olmalıdır
- Değerlendirme bilenle bilmeyeni ayırt etmelidir

Eğitim programının kendi içinde belli bir düzeni ve sistematik bir yapısı vardır. Bu yapı çeşitli öğelerden oluşmakta ve bu öğeler arasında dinamik bir ilişki yer almaktadır. Dolayısıyla programın öğelerinin herhangi birinde ortaya çıkan bir aksaklık veya değişme, sistemde yer alan diğer öğeleri de etkilemektedir. Bu nedenle, programla ilgili karar alınırken tüm öğelerin göz önünde bulundurulması gerekir (Oral & Yazar, 2017; Erden, 1995).

2.2. Öğretim Programı

Eğitim programının geneli üzerinden özele indiğimizde öğretim programları karşımıza çıkmakta. Öğretim programıyla ilgili alanyazındaki araştırmacıların tanımlarına bakacak olursak:

Bir eğitim programında geniş yer kaplayan bu kısım, genellikle, belli bilgi kategorilerinden oluşan ve bazı okullarda beceriye ve uygulamaya yer veren, bilgi ve becerinin eğitim programının hedefleri doğrultusunda ve planlı bir şekilde kazandırılmasına dönük bir programdır (Erden, 1995). Demirel (2011) ise öğretim programını okulda ya da okul dışında öğrenciye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm çalışmaları kapsayan yaşantılar düzeneği şeklinde açıklamaktadır.

Küçükahmet'e (1997) göre öğretim programı, "genellikle belli bilgi kategorilerinden oluşan ve bir kısım okullarda beceriye ve uygulamaya imkan veren bilgi ve becerinin eğitim programlarının amaçları doğrultusunda ve planlı bir biçimde kazandırılmasına yönelik programdır". Tan'a (2007) göre öğretim programı herhangi bir öğretim aşamasındaki sınıflarda okutulacak derslerin, amacını, içeriğini, süresini, eğitim durumlarını ve değerlendirme süreçlerini içeren etkinliklerden oluşmaktadır.

Demirel (2011) öğrenmeyi kılavuzlama manasına gelen öğretimde, genellikle "nasıl" sorusuna cevap aranır. Bazı durumlarda öğretimi yöntemler, öğretme rolü ya da

sunuş yetenekleri olarak düşünebiliriz. Öğretim programı ve öğretim farklı olarak incelenmesine karşın birbirine etki eden kavramlardır. Öğretim programında eğitim programını kullanmaya hazır hale getirmek önemlidir.

2.3. Eğitimde Program Geliştirme

Program geliştirme ile ilgili olarak literatürde araştırmacılar tarafından çeşitli tanımlamalar yapıldığı görülmektedir. Varış (1996) program geliştirmeyi, gerek okul içinde gerekse okul dışında, Milli Eğitimin ve okulun hedeflerini etkinliklerle gerçekleştirmek için düzenlenen içerik ve faaliyetlerin doğru yöntem, teknik, araç-gereçlerle geliştirilmesine yönelik yapılan kapsamlı gayretlerin tümü şeklinde tanımlamaktadır. Erden (1995) program geliştirme en genel anlamıyla eğitim programlarının tasarlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve bu değerlendirme sonucu ortaya çıkan veriler bağlamında yeniden düzenlemesi işidir diyerek tanımlamaktadır. Ertürk'e (1994) göre program geliştirme süreçtir. Bu süreç “ hedeflerin saptanması ve öğrenciye kazandırılacak istendik davranışlara dönüştürülmesi, öğrenme yaşantıları ve eğitim durumlarının tasarlanması, tasarlanan yaşantı ve durumların örgütlenmesi, tasarlanıp örgütlenen yaşantı ve durumların gerçekleştirilmesi, çevre ayarlanması ya da uygulama, programın ve uygulamanın hedef davranışı öğrenciye kazandırıp kazandırmadığının ya da öğrenci davranışında istendik değişimleri oluşturup oluşturmadığının yoklanması ve değerlendirme” aşamalarından oluşmaktadır. Demirel (2011) program geliştirmeyi eğitim programlarının hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme öğeleri arasındaki işleyen ilişkiler bütünü olarak tanımlarken, Uşun (2012) program geliştirmeyi sosyolojik, kültürel, ekonomik, teknolojik ve küresel gelişmeler doğrultusunda bir programın hedef, içerik, eğitim durumu ve değerlendirme öğelerinin sistem yaklaşımı içinde daha gerçekçi, yararlı, verimli ve etkili duruma getirilmesine yönelik araştırma-geliştirme süreci olarak tanımlamaktadır.

Program geliştirme tanımlarından da anlaşılacağı gibi geliştirme sürecinde araştırmacıların bazı öğeleri doğru ve düzenli bir şekilde işletebilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda program geliştirme yapan kişilerin (1) eğitimin amaçları ne olmalı? (2) hedeflenen kazanımları ulaşmak için öğrenciler ne tür yaşantıları geçirmeli? (3) eğitim durumları nasıl organize edilirse öğrenci davranışlarını değiştirmede verimli olabilir? (4) eğitim durumlarının ve amaçlarının aksiyon derecesi nedir? (5) bu soruların

doğrultusunda uygulanan programda neler yapmak gerekir? Sorularına yanıtlar aramaları gerekmektedir (Ertürk, 1994)

2.3.1. Program Geliştirme İlkeleri

Program geliştirme en genel manada organize bir araştırma süreci gerektirir. Bu araştırma sürecinde de eğitim programının düzenlenmesi, uygulanması, değerlendirilmesi ve değerlendirmenin çıktılarına göre yeniden yapılandırılmasıdır. Bu bilgilerden yola çıkarak program geliştirme bazı ilkeleri vardır. Bunlar (Varış, 1996):

- Program geliştirme yazılı bir belge hazırlamaktan ziyade uygulanan programı sürekli olarak geliştirmektir.
- Program geliştirme sürekli, detaylı ve kapsamlı bir işlemdir.
- Program geliştirmede merkezden okullara, okullardan da merkeze doğru bir iletişimin olması gerekir.
- Program geliştirme alanın paydaşları tarafından uzmanlık ve bilgi gerektiren bir süreçtir.
- Program geliştirmede sürekli ve en önemli öge değerlendirmedir. Takım çalışması gerektiren bu aşamada grupla çalışma stratejilerine ve birlikteliğe ihtiyaç vardır.

Bu özellikler bağlamında program geliştirme yapılırken uygulama sürecinde tüm paydaşların, koşulların, araç-gereçlerin, yöntemlerin de geliştirilmesidir. Bu programı geliştirecek uzmanlarında bir strateji geliştirmeleri gerekir. Bu stratejilere göre programı geliştirme etkinlikleri daha sağlıklı ve etkin ilerleyebilsin (Varış, 1996; Erden, 1995).

Takım çalışması ve uzmanlık isteyen, programla ilgili tüm paydaşların geliştirme aşamasına dahil olduğu, araştırmacı bir yöntemin seçildiği, süreklilik ve kapsamlılık özelliği barındıran, uygulanmakta olan programın kuvvetli ve etkili hale getirme işi olan program geliştirmenin başarılı olması için şu ilkelere de uyulması gerekmektedir. Bunlar (Oral&Yazar, 2017)

- **Denenebilirlik:** Her program ilk aşamada denenceldir. Programla ilgili bir kaniya varmak ve programı geliştirmede faydalı bilgiler elde etmek için programın

uygulama aşamasında ve ve sonrasında değerlendirilmesi gerekmektedir. Bundan dolayı programların pilot uygulamasının yapılması gerekir.

- **Fonksiyonellik:** Program geliştirme uygulamalı bir iştir. Uygulama esnasında geliştirilir. Bu aşamada da programla ilgili canlı ve cansız tüm paydaşların sürece girmesi beklenir.
- **Bilimsellik:** Program geliştirme de programla ilgili bilgiler bilimsel araştırma ilkelerine göre veriler toplanır, çözümlenir ve değerlendirilir.
- **Sistemlilik:** Program geliştirme sistemli bir faaliyetdir. Bütün ögeler birbirini etkiler.
- **Diriklik:** Program geliştirme dinamik bir süreçtir. Uygulama esnasında elde edilen sonuçlar anında programa dahil edilir ve düzeltmeler yapılır.
- **Süreklilik:** Program sürekli olarak uygulanır, değerlendirilir ve yeniden düzenlenir. Sonuçlarına göre geliştirilir. Bir program hiçbir değişiklik olmadan devam edemez.
- **Ekiplilik:** Program geliştirme bir takım işidir. Bundan dolayı bütün aşamalarında, program geliştirme takımlarının oluşturulması lazımdır.

2.3.2. Program Geliştirme Süreci ve Aşamaları

Program geliştirmede üç temel aşama vardır. Bunlar planlama, uygulama ve değerlendirmedir. Oral&Yazar'a (2017) göre program geliştirme sürecinde planlama yaparken araştırma ve inceleme süreçlerinin istikrarlı ve düzenli bir şekilde yapılmasını gerekli kılmaktadır. Bu nedenle program geliştirme süreci tek bir kişi ya da tek bir grup tarafından sürdürülememekte, bunun yerine farklı amaçlar etrafında oluşturulan farklı ekipler kullanılmaktadır. Çalışma gruplarının oluşturulmasında şu gruplardan yararlanılır.

- Program karar ve koordinasyon grubu
- Program çalışma grubu
- Program danışma üyeleri grubu

Program karar ve koordinasyon grubu, programın politik ve felsefi kısmını oluşturan ve genel planlamayı belirleyen bir karar mercii olarak görülmektedir. Program çalışma grubu ise program geliştirme çalışmalarına katılan, hazırlanma, uygulama ve

değerlendirme aşamalarında çalışanlardır. Program danışma grubu da, ihtiyaç olduğu zaman program geliştirme sürecine dahil olan takımdır (Oral&Yazar, 2017).

Demirel (2011) program geliştirme çalışmalarına başlamadan , bu çalışmanın ne kadar zaman alacağı ve ne gibi işlemlerin yapılacağını planlayıp, bu durumu işlem-zaman (Gant Chart) çizelgesinde, Pert-işlem ağında veya bir akış şemasında (Flow Chart) göstermek faydalıdır. Bilhassa, planlı çalışmalarda bu tarz bir yaklaşım, işlerin süresinde halledilmesi açısından da önem taşımaktadır. Planlama aşamasında çalışma gruplarının belirlenmesi, planın hazırlanması ve ihtiyaç saptama aşamaları yer almaktadır.

Planlamadan sonra programın denenmesi (uygulama) aşamasına geçilir.

Programın Uygulanması: Erden'e (1995) göre program tasarısı kurallarına uygun olarak hazırlanan programlar uygulamada işlevsel hale gelirler. Uygulama olmadan tam anlamıyla bir değerlendirme yapmak zordur. Bu değerlendirmeyi yapabilmek içinde uygulama sürecini gözlemek ve bilgi toplamak önemlidir.

Demirel (2011) programın uygulanmasını, değişimi uygulamaya koyma işidir. Değişim, yeni verilerin ortaya çıkmasından ziyade, değişime ihtiyaç duyulduğu için yapılmaktadır. Program değişikliği de bir ihtiyaç olduğu için yapılmalı ve programın denenmesi için uygulama sırasında ihtiyaç olan düzeltmelerin yapılmasına imkan vermeli. Bir programın uygulanması farklı aşamalardan geçerek gerçekleşir. Bu sıralama şu şekildedir;

- a) Uygulamanın planlanması
- b) Deneme yapılacak okulların ve sınıfların seçilmesi
- c) Okul yöneticisi ve öğretmenlerin seçilmesi
- d) Okul yöneticisi ve öğretmenlere denenecek programın tanıtılması
- e) Hazırlanan program ve öğretim materyallerinin işe koşulması
- f) Denenen programın ve öğretim materyallerinin değerlendirilmesi

Bir önceki aşamada (planlama) hazırlanan programın seçilen belirli okullarda denenmesi ve aksayan yönlerinin giderilmesi çalışmaları program uygulamasının ilk aşamasını oluşturmaktadır. Genel olarak, bir eğitim programı denendikten sonra ülke genelinde uygulamaya konulur (Oral&Yazar, 2017).

Değerlendirme aşamasına geçildiğinde ise eğitim sürecinde değerlendirme genelde iki amaç için yapılır. Birincisi öğrencilerin başarısına bakarak, o dersin hangi öğrenciler tarafından tekrar edileceğine karar vermek. İkinciside eğitim programlarının etkisi özelinde hükümde bulunmak ve programdaki eksikliklerin nelerden kaynaklandığını bularak ihtiyaç olan düzeltmeleri yapmaktır. Görüldüğü gibi birincisinde öğrenciler, ikincisinde program değerlendirilmektedir (Erden, 1995).

2.4. Eğitimde Program Değerlendirme

Program değerlendirme farklı şekillerde de tanımlanmaktadır. Program değerlendirme, gözlem ve farklı ölçme yöntemleri ile eğitim programının durumu hakkında bilgi toplama, elde edilen bilgileri programın etkililiği hakkındaki ölçütlerle karşılaştırma ve karar verme süreci olarak tanımlanmaktadır (Erden, 1995). Uşun (2012), program değerlendirme, düzenli ve sıralı veri toplama ve çözümlemesini temele alan, bilimsel araştırma tekniklerini kullanarak, geliştirilen programın yeterliliği, yararlılığı ve etkililiği hakkında karar verme süreci şeklinde tanımlanmaktadır. Oral&Yazar (2017), planlanan ve uygulanan programın program değerlendirme modelleri doğrultusunda uygun araştırma yöntem ve teknikleri ile değerlendirilip, değerlendirme sonuçlarının programın geliştirilmesinde kullanılmasıdır şeklinde tanımlanmaktadır.

Program değerlendirme, genelde programa dayalı eğitim kaynaklarını kabul etme, değiştirme ya da ortadan kaldırma kararının verebileceği bilgileri içermektedir. Değerlendirme sonuçları program geliştirme uzmanlarına programa devam, gözden geçirme ya da yeni bir aşamaya geçme konusunda bilgi vermektedir. Bunun yanı sıra karar vermede, sonuç çıkarmada ve programla ilgili kararları bilgiye dayandırma da program geliştirme uzmanına yetki verir (Demirel,2011).

Uşun (2012) program değerlendirmede esas alınması gereken temel ilkeleri şu şekilde belirtmektedir. Bunlar:

- Program değerlendirmede gözlenmek istenen özellikler; programın temel felsefesi, tanımı, program geliştirme tanımı, yaklaşımı, modeli, öğretim yaklaşımı ve paydaşların değerlendirmeden beklentileri gibidir.
- Program geliştirme ve değerlendirme birbirini etkiler niteliktedir. Değerlendirme sonucunda alınan çıktılar programın daha nasıl geliştirebiliriz sorusuna yanıt aramak için kullanılır (Varış, 1996).

- Program geliştirme süreci bir takım çalışması gerektiren iletişimi süreci olarak ele alınmalı. Burdan yola çıkarak değerlendirme sonuçları bütün paydaşlarla paylaşılmalıdır.
- Program değerlendirme kapsamlı, düzenli ve aktif bir süreçtir.
- Program değerlendirme süreci, bilimsel araştırma ilkelerine uygun olmalı.

Değerlendirme bir ürüne ve amaca hizmetine göre değer verme aşamasıdır. Program değerlendirme rasyonel ve nesneden - yorumlayıcı öznel yaklaşıma değişkenlik belirten eğitim felsefelerine göre yapılandırılır. Rasyonel değerlendirme amaçlar doğrultusunda yapılır. Değerlendirmeyle amaçlar ve bu amaçları gerçekleştirecek öğrenmeden oluşan davranış değişikliklerinin olup olmadığı belirlenir. Değerlendirme sonuçları program tasarımı, uygulanması, yenilenmesi ve üst kademelerini bilgilendirme amacına hizmet eder (Oral & Yazar, 2017).

Programın değerlendirilmesinde hangi amaca göre yapıldığının yollarını Demirel (2011) ise şu şekilde ifade etmektedir. Bunlar:

- Programın başında yapılan tanılayıcı değerlendirme,
- Program aşamasında yapılan biçimlendirici değerlendirme,
- Programın çıkışında gerçekleştirilen düzey belirleyici değerlendirmedir.

Tanılayıcı Değerlendirme: Öğrencilerin programa başlamadan önce ön şart niteliğindeki bilişsel davranış, duyuşsal özellik ve psikomotor becerilerini belirtmek için yapılan değerlendirmedir.

Biçimlendirici Değerlendirme: Öğrencilerin programa girdikten sonra süreç içinde öğrenme zorluklarını belirlemek ve ihtiyaç olan düzeltmeleri yapmak için yapılan değerlendirmedir.

Düzy Belirleyici Değerlendirme: Öğrencilerin programın sonunda kazandıkları davranış ve becerilerini belirleyen değerlendirmedir.

Program değerlendirme aşağıda belirtilen amaçları gerçekleştirmek için kullanılabilir:

- Verimlilik için programın ne tür yönlerinin değerlendirilmesi ve hangi bilgilerin toplanması gerektiğini belirlemek için öğretim programını tüm yönleriyle ortaya koymalı,
- Net bir biçimde belirtilen ve programın verimliliği hakkında veriler toplamak,
- Elde edilen verileri çözümlmek ve sonuç çıkarmak,
- Ortaya çıkan bilgiye göre karar vermek,
- Öğretim programını geliştirmek için bu kararları uygulamak (Wiles & Joseph, 2002).

Program değerlendirme sürecine ilişkin ilgili alanyazında değişik bir takım görüşlerin olduğu görülmektedir; Erden (1995) göre program değerlendirilmesi sürecinde programla ilgili doğru veriler toplamak ve bu verileri yorumlamak için araştırma yapılması gerekir. Bu araştırmada da iki temel soru vardır. Bunlar; eğitim programı, eğitim programındaki temel aksaklık ve eksiklikler nelerdir? Birinci soruda ürüne ve erişiyeye bakarak değerlendirme yapılır. Bu değerlendirmede eğitimciler genellikle eğitim programlarının en önemli yanının öğretim programı olduğunu düşündükleri için öğretim programını değerlendirmeyi seçmektedirler. Öğretim programları ürüne ve erişiyeye bakarak değerlendirilirken, ana sorun, genellikle "Uygulanan program hedefleri ne aşamada gerçekleştirmektedir?" şeklinde ifade edilir. İkinci soruda da programın öğelerine dönük değerlendirme yapılır. Bu değerlendirmede öğrenilen bilgilerin topluma uyum sağlamasına da bakılmalıdır. Bu yüzden genel ve özel hedeflere yönelik değerlendirmeyle bu durum açığa çıkarılabilir.

Sönmez ve Alacapınar (2015) ise programı "yetişek" şeklinde ele almış ve eğitimin açık bir dizge olduğunu söyleyerek, yetişekin değerlendirilmesinin de bu dizgenin öge ve özelliklerine göre yapılabileceğini belirtmektedir. Ertürk (1994) programın uygulandıkça ortaya çıkan sonuçlarının değerlendirilmesini ve devamlı bir kontrol mekanizmasının olması gerektiğini söylemiştir. Özdemir'e (2009) göre program değerlendirme sürecinin başarılı olması için takip edilmesi gereken aşamalar şunlardır:

- Program değerlendirmenin örgütlenmesi gerekli,
- Program görevinin tanımlanması
- Program amaçlarının belirlenmesi

- Programın öğrenme ürünlerinin tanımlanması,
- Kullanılan ve ihtiyaç duyulacak değerlendirme yöntemlerinin belirlenmesi,
- Öğrenme çıktıları için değerlendirme hedeflerinin ve yöntemlerinin belirlenmesi,
- Bilgilerin toplanması,
- Sonuçların çözümlenmesi,
- Değişikliklerin uygulanması,
- Uygulanan değişikliklerin izlenmesi ve sonuçların karşılaştırılması,
- Verilerin gözden geçirilmesi.

İlgili literatürde belirtilen değişik görüşler doğrultusunda program değerlendirmenin ilkeleri, amacı ve süreçteki işleyişine göre değerlendirme yapılması gerektiği anlaşılmaktadır.

2.5. Eğitimde Program Değerlendirme Yaklaşım ve Modelleri

Bu kısımda program değerlendirme yaklaşım ve modelleriyle ilgili alanyazın incelenmiş, ardından da bu yaklaşım ve modeller detaylı olarak ele alınmıştır. Uşun (2012) program değerlendirme modelleri, sonuçların ölçülmesi ve programa uyarlanması için gerekli alt yapıyı oluştururlar. Değerlendirme modeli belirlendikten sonra “tasarımı uygulamak için ihtiyaç duyulan yöntem ve tekniklerin seçilmesi” aşamasına geçilmektedir. Bu şekilde değerlendirme yapılırken ne tür bilgilerin gerekeceği de belirlenmektedir.

Yüksel ve Sağlam (2014) bir eğitim programını değerlendirmek için bilgi toplama ve toplanan bilgileri yorumlamada değerlendirme yapanlar değişik yaklaşımlar izlemektedir. Program değerlendirmesi yapan araştırmacıların, değerlendirmeye dair bilgi ve yetenekleri, ilke edindikleri değerlendirme kuramları ve felsefi değerleri, onların program değerlendirme yaklaşımlarını belirlemektedir. Bu yaklaşımlar altyapısındaki ögeye göre amaca dayalı, uzman odaklı, tüketici odaklı ve katılımcı odaklı olmak üzere beş temel başlıkta toplanmıştır.

Program değerlendirme yaklaşımlarını Ertürk (1994), altı başlıkta ifade etmiştir. Bunlar; başarıya bakarak, ortama bakarak, öğrenmeye bakarak, program tasarısına bakarak, erişime bakarak ve ürüne bakarak oluşturulan değerlendirmedir.

Sönmez (2015) yetişğin ögelerine bakıldığında, değerlendirme yedi aşamada gerçekleştirilebilir. Bunlar:

- Dizge ve ögelerine, aralarındaki, ilişkiye kurumsal yönden bakılarak yapılan değerlendirme,
- Sadece çıktılara göre yapılan değerlendirme,
- İşlemlere ve çıktılara göre yapılan değerlendirme,
- Girdilere ve çıktılara göre yapılan değerlendirme,
- Üçü aşamaya bakılarak yapılan değerlendirme,
- Girdi, süreç, çıktı ve dönütlere göre yapılan değerlendirme
- Girdiler, süreç, çıktı, dönüt, belirleyiciler ile tüm detaylara bakılarak fayda-maliyet, ihtiyaç ve SWOT çözümlemesi temele alınarak yapılan değerlendirmedir.

2.5.1. Amaç Odaklı Program Değerlendirme Yaklaşımı ve Modelleri

Amaca dayalı program değerlendirme yaklaşımı ve bu yaklaşımın içeriğinde yer alan program değerlendirme modelleri, program hedeflerinin belirlenmesi ve bu hedefler bağlamında gerçekleşen çıktıların değerlendirilmesini temel alır. Yapılan bu değerlendirme programda yer alan ögelere ilişkin yargıda bulunup düzeltmelere imkan sağlamaktadır (Yüksel&Sağlam, 2014). Amaç odaklı program değerlendirme yaklaşımı içinde yer alan program değerlendirme modelleri ilgili literatüre bakıldığında ilk defa uygulayanlar olarak Tyler, Metfessel ve Michael, Provus ve Hammond gibi araştırmacıların olduğu görülmektedir.

2.5.1.1. Tyler'ın Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli

Ralp W. Tyler (1902-94), ölçme ve değerlendirme alanında çalışmaları olan Amerikalı bir eğitimcidir. Doğrudan ve dolaylı danışman olarak federal eğitim fonlarının yatırıma dönüştürülmesinde emekleri olan ve 1965 il ve ortaöğretim kanunun temel politikasına etkisi olan bir bilim adamıdır. Ardından Eğitsel İlerleme Ulusal Değerlendirme Merkezine dönüşen organizasyona başkanlık etmiştir. Eğitim profesörü olan Tyler, Chicago Üniversitesi Sosyal Bilimler bölümü dekanlığı da yapmıştır (Oral & Yazar, 2017).

Yüksel ve Sağlam (2014), Charles Judd ve W.W Chartes gibi o dönemin önemli iki eğitimcisiinden etkilenen Tyler, 1930'lu yıllarda yaptığı ve ilk kapsamlı ve uzun süreli değerlendirme çalışması olarak bilinen dört yıl ilköğretim, dört yıl ortaöğretim olmak üzere sekiz yıllık sürede oluşturduğu Sekiz Yıl Çalışmasında kullanmıştır. Yaptığı bu çalışmada değerlendirmenin eğitimde ilk defa böylesine kapsamlı ve belli bir sistematik içinde sürdürülmesi açısından o dönemin önemli değerlendirme çalışması olarak kabul görmüştür. Bu çalışmasının ardından “Tylercı Değerlendirme” modeli oluşmuştur.

Uşun (2012), Tyler tarafından 1933-1941 yılları arasında geliştirilen bu model günümüzde de geçerliliğini devam ettirmektedir. Tyler’a göre bir programın; *hedefler, öğrenme yaşantıları ve değerlendirme* olmak üzere üç ana ögesi vardır: Tyler’ın hedefe dayalı değerlendirme modeline göre, yalnızca programın hedeflerine ulaşım ulaşmadığına bakılarak bir programın etkililiğine karar verilebilir.

Oral ve Yazar (2017), Tyler’e göre hedefe dayalı değerlendirmenin uygulama sürecindeki aşamalarının şu şekilde olduğunu ifade etmektedir:

- Programın temel hedeflerinin formülasyonu,
- Hedeflerin sınıflandırılması,
- Hedeflerin davranış olarak ifade edilmesi,
- Öğrencinin seviyesini gösterecek durumların saptanması,
- Ölçme araçlarının ve yönteminin seçilmesi,
- Değerlendirmeye ilişkin bilgileri toplama,
- Sonuçların hedeflerle karşılaştırılıp yorumlanması.

Bu aşamalardan yola çıkarak Sönmez ve Alacapınar (2015), bu yaklaşım akılcıdır ve temele hedefleri alır ve diğer durumları ona göre düzenler. Değerlendirme durumunda önce hedeflere bakar. Ardından eğitsel durumlar ve değerlendirme aşaması ele alınır. Bu sebepten yetişek hazırlanırken önce hedefler ve davranışlar belirlenir. Sonra bu hedef davranışlara göre eğitim durumları düzenlenir. En son olarak da hedef davranışların kazanılma durumunu belirlemek için ölçme araçları belirlenir. Uygulandıktan sonra tekrar uygulanıp davranışın kalıcılığına bakılır. Elde edilen verilere göre hedef davranışların ulaşılan ulaşılamayanları belirlenir. Ulaşılanlarla ilgili eğitim ve değerlendirme durumları tutulur. Ulaşılamayanlarla ilgili durumlar tekrar ele

alınır ve eğitim ve değerlendirme durumları yeniden düzenlenir. Yetişek değerlendirmede nicel araştırma yöntemi kullanılır ve bu yöntemin betimsel ve deneysel olanlarından yararlanılır.

Erden (1998) ise, Tyler'ın geliştirdiği program değerlendirme modelinde, hedeflerle gerçekleşen öğrenci davranışları arasındaki farkın belirlenmesiyle, programdaki eksiklerin düzeltilmesini ve geliştirme sürecinde kullanılmasını amaçlamıştır. Programın amaç, eğitim durumları ve değerlendirme olmak üzere üç ana ögesinden bahsetmekte, hedeflerin istenilen davranışları, eğitim durumlarının, istenilen davranış için geçirilen yaşantı ve etkinlikleri, değerlendirmenin ise hedeflere ulaşılma durumunu tespit etmek için yapılan çalışmaları kapsadığını söylemektedir.

2.5.1.2. Metfessel-Michael Program Değerlendirme Modeli

Sönmez ve Alacapınar (2015), Metfessel-Michael 1960'ların sonlarına doğru değerlendirme sürecini Tyler'ın geliştirdiği değerlendirme modelinden esinlenerek oluşturmuştur. Tyler'ın modelinden farkı değerlendirme aşamasında kullanılacak araçların seçimi ve geliştirilmesi önemlidir.

Metfessel-Michael tarafından geliştirilen bu değerlendirme modelinde aşağıdaki aşamalar yer almaktadır (Christie& Alkin, 2013; Ogle, 2002):

- Tüm paydaşların sorumlu olarak süreçte yer alması,
- Amaç ve hedeflerin arasında uyum olması,
- Hedeflerin öğrenciler tarafından uygulanabilir davranışlara dönüştürülmesi,
- Programın etkililiğini ölçebilecek ölçme araçlarının seçimi ve geliştirilmesi,
- İçerik ve geçerlilik yönünden uygun olan test ve diğer ölçme araçları kullanılarak periyodik bilgi toplanması,
- Uygun istatistik yöntemlerle verilerin çözümlenmesi,
- Verilerin amaçlanan standartlar kullanarak yorumlanması,
- Programın ileriye dönük öneriler, değişim ve amaçların gözden geçirilerek oluşturulması.

Yukarıdaki açıklamalar doğrultusunda, Metfessel-Michael değerlendirme modelinin; program değerlendirme uzmanlarına okul programlarını değerlendirme

sürecinde rehberlik edebilecek bir dizi ilkelerden oluşan hedefe dayalı bir program değerlendirme modeli olduğu söylenebilir (Uşun, 2012).

2.5.1.3. Provus'un Çelişki/Fark Değerlendirme Modeli

Yüksel ve Sağlam'a (2014) göre Tyler geleneğinden gelen diğer bir değerlendirme modeli de Malcolm M. Provus'un 1960 yılların sonunda yaptığı değerlendirme araştırmaları sonucunda geliştirdiği modeldir. Provus bu çalışmalarında Pittsburgh devlet okullarındaki okuma programlarının etkililiğini değerlendirmiştir. Uşun (2012); Molcolm Provuıs değerlendirmeyi; standartlar konusunda anlaşma, programın herhangi bir ögesinin performansı ile standart performans arasında fark olup olmadığını belirleme ve programı veya programın bir kısmını iyileştirme ve düzeltmek için farklardan yola çıkarak veri toplama işi olarak tanımlamıştır.

Oral ve Yazar (2017) her ne kadar her birim teorik olarak bir önceki aşamaya göre devam edip sonraki aşamayı yönlendirse de kendi içinde belirlediği standartlarla performans arasında birbirini karşılaması gerekmektedir. Çünkü model bütün aşamalarda tek tek belirlenen normların uygulanan program performansı ile karşılaştırılıp uyumsuzluk olup olmadığını belirler. Bu belirlemede sorun yoksa bir sonraki aşamaya geçilir. Sorun olduğu zaman ilgili aşama içindeki standart ve uygulamalara müdahale edilir. Buda yetmiyorsa tekrar değerlendirmenin ilk kısmından başlanır. Buda mümkün değilse program bitirilir.

Provus'un modelinde beş aşama vardır. Bu aşamalarda programın yeterliliği, belirlenen yetişek standartlarıyla kıyaslanır. Bu aşamalar aşağıdaki gibidir:

- Tasarım
- Oluşturma
- Süreçler
- Ürün-Sonuç
- Program Çıktıları (maliyet-yarar analizi)

Geliştirilen ve uygulanan yeni eğitim yetişeginin sonuçlarının, maliyeti karşılayıp karşılamadığı araştırılır. Burada maliyet sadece para değil ekonomik, politik ve toplumsal değerler açısından da değerlendirme içermektedir (Ornstein, 1988; Tchudi,1991).

2.5.1.4. Hammond'un Değerlendirme Modeli

Uşun (2012), Hammond sadece uygulanan programın hedeflerine ulaşıp ulaşılmadığı konusıyla ilgilenmeyip, aynı zamanda ulaşılan ve ulaşılamayan hedeflerin neler olduğu üzerinde de çalışmıştır. Herhangi bir eğitim faaliyetinin başarısını ve başarısızlığını etkileyen sebepleri araştırmada değerlendirme uzmanına yardım etmeyi hedefleyen Hammond, eğitim programlarını tanımlama ve değerlendirmeye ilgili üç boyutlu bir küp geliştirmiştir.

Sönmez ve Alacapınar (2015), böylece geliştirdiği küple değerlendirme uzmanlarına yardımcı olacağını savunmuştur. Programa ilişkin değerlendirmeyi küpte bulunan doksan hücreyle ilgili değişkenlerle saptayabileceğini ileri sürmüştür. Bu boyutlar şu şekildedir:

- **Öğretim:** Öğretim boyutunda organizasyon, kapsam, yöntem, hizmetler ve maliyetler vardır. Eğitim durumlarını içerir. Her biri teker teker incelendiği gibi diğer boyutlarla birlikte ele alınıp incelenir.
- **Kurum:** (eğitim etkinliğinde yer alan birey ve gruplar) öğretmen, yönetici, eğitim uzmanı, öğrenci, aile, toplum belirlenmiş ve incelenmiştir. Bu boyutta öğretim sürecinde görev alanların etkisine bakılmıştır. Birbiriyle ilişkileri incelenmiştir.
- **Hedef Davranışlar:** Bilişsel, duyuşsal ve devinimseldir. Hedef davranışların niteliği ve bunların gerçekleşip gerçekleşmemesi önemlidir. Diğer boyutlarla hedef davranışların ilişkisi irdelenmelidir.

2.5.2. Yönetim Odaklı Program Değerlendirme Yaklaşımı

Yüksel ve Sağlam (2014), yönetime dayalı program değerlendirme yaklaşımında bir programın değerlendirilmesi, programın kalitesiyle ilgili olarak program hakkında karar verme olanağına sahip kişilerin ya da kurumların bilgilendirilmesi amacıyla yapılır. Bu yaklaşıma dair değerlendirme aşamasında üç kavramdan bahsedilmektedir: Karar vericilerin ilgileri, değerlendirmede kullanılacak veriler ve değerlendirme aşamasının etkililiğinin sağlanması için oluşturulan standartlar. Başka bir deyişle; programı değerlendiren birey karar vericiler ile birlikte çalışır, kararların neler olduğunu tasvir eder ve oluşturulan standartlara dair her bir kararın olumlu olumsuz getirileri hakkında veri toplar.

Oral ve Yazar (2017), yönetime dayalı program değerlendiriciler ve yöneticiler birlikte çalışarak, uygulayıcıların almaları gerekli olan kararları tanımlamaktadır ve avantajları ve dezavantajları, belirli kriterlere göre temellenen, kararların müsaade ettiği ölçüde yeterli bilgiyi toplamaktadır. Değerlendirmenin diğer başarısı, değerlendiriciler ve karar vericiler arasındaki grup çalışmasının başarısına bağlıdır.

Yönetime dayalı program değerlendirme yaklaşımının dayandığı temel ilkeler şöyledir (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004):

- Program değerlendirmenin planlanmasında ve yürütülmesinde programın yöneticilerinin kararları önemlidir.
- Sistem yaklaşımı benimsenerek, girdi, süreç ve çıktı boyutlarının kararları ön plana çıkarılır.
- Program değerlendirilmesinde farklı karar vericiler ve alınacak farklı kararlar vardır. Bu sonuçları kimlerin kullanacağı, nasıl ve ne amaçla kullanılacağı açıklanır.
- Yönetime dayalı değerlendirmenin başarısı iletişim, etkileşim ve grup çalışmasına bağlıdır.

Yönetime dayalı program değerlendirme modelinde Stufflebeam, Alkin ve Saylor, Alexander ve Lewis'in geliştirdiği modellerdir.

2.5.2.1. Stufflebeam'in Çevre, Girdi, Süreç ve Ürün Modeli

Stufflebeam'e göre, değerlendirme sürekli bir işlem olup, değerlendirme aşamalarında sürekli veri toplanması ve program ve öğretimle ilgili doğru kararların alınmasına yardımcı olmaktadır. Burada amaç değerlendirmeye yetkisi olan bireylere bilgi vermektir. Bu modelde kararlar için veri oluşturacak bilgilerin toplanması için dört farklı aşamasının; çevre, girdi, süreç, ürünün değerlendirilmesi önemlidir (Stufflebeam, 1980). Bu değerlendirme türlerinin ayrıntılı açıklamaları aşağıda verilmiştir.

- **Çevrenin Değerlendirilmesi:** Bu bölümde programa ilişkin tüm değişkenler ve oluşan durum çözümlenir. Burada amaç, hedeflerin belirlenmesine altyapı oluşturacak verilerin toplanması ve hedeflerin belirlenmesidir. Çözümleme esnasında özellikle karşılanamayan ihtiyaçlar,

kaçırılmış fırsatlar ve bu ihtiyaçların niçin karşılanamadığının belirlenmesi üzerine önemle durulur.

- **Girdinin Değerlendirilmesi:** Önce yetişek ve onun öğeleri mikro düzeyde incelenir. Hedefleri kazandıracak değişkenler çözümlenir. Hedeflerin okulun hedefleriyle ilişkisine, elde bulunan öğretim materyallerine, öğretmenlerin özelliklerine, öğretim stratejilerine, uygunluğuna vb. bakılır. Kapsamın genel amaçlar ve özel hedeflerle tutarlı olup olmadığı incelenir. Bunun gibi yetişenin tüm öğeleri ile ilgili sorulara yanıt aranır.
- **Sürecin Değerlendirilmesi:** Programın nasıl uygulandığının, sürecin nasıl ilerlediğinin, programın kanuni ve etik ilkeler bağlamında gidip gitmediğinin, karşılaşılan sorunların neler olduğunun değerlendirilmesidir.
- **Ürünün Değerlendirilmesi:** Bu kısımda programın ürünü için bilgiler toplanarak hedeflenen ürünle gerçekleşen ürünün karşılaştırılması yapılır. Sonuç olarak program hakkında bir karara varılır. Varılan karara göre de program ya devam ettirilir, ya değiştirilir ya da onarılır.

Bu model görüldüğü gibi çok kapsamlıdır. Amacı yetkili bireylere doğru ve tutarlı verileri vermektir. Bu yüzden değerlendirme yapılır. Yetkililer **planlama, yapılandırma, uygulama ve yeniden düzenleme** ile ilgili kararlar verirken değerlendirme sonuçlarını bilmek zorundadırlar (Sönmez & Alacapınar, 2015).

2.5.2.2. Alkin'in UCLA Değerlendirme Modeli

Alkin analiz sürecinde, değerlendirmenin en son karar verici işlevlerle birlikte belirli problemler ve durumlara hizmet etmesi gerektiğini söyler. Değerlendirme, ilgilenilen alanların karar verme sürecinin, doğru veri seçiminin ve karar vericilere değişkenler arasından faydalı bilgileri özetlemek için çözümlemenin araştırılması işidir. Burada karar vericilerden kasıt bireysel ve kurumsal olarak otoriteyi, okul idaresi vb. oluşturduğunu ifade etmektedir. Çeşitli değişkenler arasından karar verme süreci ise sunulan, belirlenen sınıfları içeren, ders kitaplarını, optimum masraf düzeyinde bütçe aşamalarını, öğrenci başarısını ve öğretmen uygulamalarını içeren program ve sistem boyutunu içermektedir (Oral&Yazar, 2017).

Alkin, UCLA’da Değerlendirme Araştırma Merkezi müdürü olarak görev yaparken beş bölümden oluşan bir değerlendirme modeli geliştirmiştir. Alkin değerlendirmeyi “karar seçenekleri arasından seçim yapabilme aşamasında karar vericilere faydalı veri sağlamak için ilgili karar noktalarını belirleme, uygun bilgiyi seçme, toplama ve bilgiyi analiz etme süreci” olarak tanımlamıştır (Alkin,2004). Bu modeldeki değerlendirme türleri şu şekildedir (Fitzpatrick, Sanders & Worthen, 2004):

- **Sistem Değerlendirmesi:** Sistemin durumu için bilgi sağlamak. Bu aşama Sufflebeam’in ÇGSÜ değerlendirme modelinde çevre değerlendirmesiyle paralellik taşır.
- **Programın Planlanması:** Belirlenmiş eğitim gereksinimlerini karşılamada etkili olabilecek belirli programların seçimine yardımcı olmak. Bu kısımda Sufflebeam’in ÇGSÜ değerlendirme modelinde girdi değerlendirmeyle paralellik taşır.
- **Programın Uygulanması:** Hedeflendiği gibi programın uygun öğrenci grubuna uygulanıp uygulanmadığıyla ilgili bilgi toplamak.
- **Program Geliştirme:** Programın nasıl işlediği, geçici hedeflere ulaşılp ulaşılmadığı ve beklenmeyen çıktıların bulunup bulunmadığı ile ilgili bilgi sağlamak. Bu aşamada Sufflebeam’in ÇGSÜ değerlendirme modelinde süreç değerlendirme modeline benzemektedir.
- **Programın Onaylanması:** Programın değeri ve başka yerdeki potansiyel kullanımı ile ilgili bilgi sağlamak. Bu bölümde Sufflebeam’in ÇGSÜ değerlendirme modelinde ürün değerlendirme modeline benzemektedir.

Alkin (2004), geliştirdiği bu değerlendirme modeli ile ilgili dört varsayımı şunlardır:

- Değerlendirme alakalı bilgilerin toplanma sürecidir.
- Değerlendirmede toplanan bilgi, özellikle programın geleceğine karar vermek için kullanılır.
- Değerlendirme verileri karar vericilere doğru bir şekilde kullanacakları, yanlış kullanmalara neden olmayacak şekilde sunulmalıdır.
- Değişik kararlar değişik değerlendirme işlemlerini gerektirir.

2.5.2.3. Saylor, Alexander ve Lewis Değerlendirme Modeli

Uşun (2012), Saylor Alexander ve Lewis program geliştirmede düzenli ve sıralı bir yaklaşım benimsemişlerdir. Buna göre beş aşama yer almaktadır:

1. Amaçlar ve alt amaçlar,
2. Tamamiyle eğitim programı,
3. Eğitim programının bazı öğeleri,
4. Öğretim
5. Değerlendirme Programı.

Bu model geri bildirim sistemlerine göre hareket etmektedir. Programın her bir aşamasını (hedef, uygulama ve değerlendirme) ayrı birimler hazırlar. Programa ilişkin tüm öğeler değerlendirilmekte ve elde edilen veriler dönüt alınarak aktarılmaktadır. Modelin genel aşamaları şu şekildedir (Oral&Yazar, 2017):

- **Hedefler ve Alanlar:** Eğitim programı planlayıcılarının, gerçekleştirecek hedefleri ve başlıca amaçları ortaya koyarak başlarlar. Saylor ve arkadaşları kapsamlı hedeflerini, birçok öğrenme deneyimi yer alan dört alana indirgemişlerdir, bu alanlar; (a) Kişisel gelişim, (b) Sosyal etkinlik, (c) Sürekli öğrenme becerileri (d) Uzmanlaşmadır.
- **Öğretim Yöntemleri:** Planlar oluşturulduktan sonra programdan etkilenen tüm öğretmenler kendi öğretim planını oluşturmalarıdır. Öğretmenler öğrencilere yönelik olan yöntemlerini seçerler. Bu bağlamda, model için “öğretim hedefleri” kavramını açıklamak önemlidir. Bu şekilde öğretmenler stratejilerini seçmeden önce öğretim hedeflerini belirleyebilir.
- **Değerlendirme:** Planlayıcılar ve öğretmenler son olarak değerlendirmeye ilgilirlir. Bu bağlamda değerlendirme tekniklerinin arasından seçim yapmalarıdır. Değerlendirme süreçleri, program planlayıcılarına, okulun ve eğitimin amaçlarının karşılanıp karşılanmadığını belirlemelerine müsaade etmektedir.

2.5.3. Tüketici Odaklı Değerlendirme Yaklaşımı

Tüketici odaklı program değerlendirme yaklaşımı, eğitim programları, çalıştaylar, eğitsel yazılımlar, eğitim araç-gereçleri, hizmet içi eğitimler vb. eğitsel ürünler ve hizmetler hakkında veri toplamakla görevli kişiler ya da bağımsız kuruluşlar tarafından geliştirilmiş ve desteklenmiş bir program değerlendirme yaklaşımıdır (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004). Bazı değerlendiriciler, tüketici eğitimi ve ürünlerin etkililiği konusunda objektif değerlendirmeler yapılabilmesi için bir an önce önlemler alınması gerektiğini belirtmektedirler (Mathison, 2005). Bunun içinde ürün değerlendirme formları, ürün değerlendirme kontrol listelerinin kullanılması önerilmiştir. Scriven (1967) eğitsel ürünlerin değerlendirilmesinde kullanılabilecek şu ölçütleri belirlemiştir:

- Programın eğitsel hedefleri kazandırıp kazandırmadığına ilişkin veriler,
- Programın sosyal amaçları kazandırıp kazandırmadığına ilişkin veriler,
- Programa dair gözlem ve izleme sonuçları,
- Programın tüm paydaşları üzerinde istenmeyen etkileri ile diğer rastgele oluşan etkileri,
- Programın kimler için faydalı ve kullanılabilir olduğuna dair dağılım,
- Programa ilişkin etik haller,
- Programın maliyetleri.

Değerlendirme sonuçlarına dayalı olarak Scriven (1974) tarafından geliştirilen, yeni ölçütler eklenmiş ve bir ürün değerlendirme kontrol listesine dönüştürülmüştür. Doksanın üzerinde eğitsel ürünün değerlendirilmesinde kullanılarak geliştirilen bu kontrol listesi, “Gereksinim, Pazar, Performans, Maliyet Etkililiği ve Destek Alanları “ olmak üzere beş temel alandan oluşmaktadır (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004).

2.5.4. Uzman Odaklı Program Değerlendirme Yaklaşımı

Yüksel ve Sağlam’a (2014) göre uzmanlığa dayalı program değerlendirme yaklaşımı, bir kurum, program ya da etkinliği değerlendirmede alandaki uzmanların mesleki uzmanlıklarını altyapı kabul eden program değerlendirme yaklaşımıdır. Değerlendirilen durum için değerlendiricinin uzmanlığını önemseyen yaklaşım eğitimin dışında değişik alanlarda da kullanılmaktadır. Yaklaşım, eğitsel program

değerlendirirken program geliştirme ve değerlendirme uzmanına ihtiyaç hissederken, bir hastane hizmeti değerlendirmesi için, hekimlerin, sağlıkçıların ve eczacıların uzmanlıklarına ihtiyaç duymaktadır. Doktora değerlendirme jürileri, akreditasyon birimleri, hakem kurulları, programı incelemek için oluşturulan kurullar değerlendirme yaklaşımının örnekleridir. Bu yaklaşımda genellikle formal ve informal incelemeler, paneller ve kişisel incelemeler yoluyla uygulandığı görülmektedir.

2.5.4.1. Eisner'in Eğitsel Eleştiri Modeli

Oral ve Yazar'a (2017) göre uzman değerlendirmesi de denilen bu modelde, bazı program, ürün ya da hizmet değerlendirmelerinin tamamıyla uzman tarafından benimsenmiş aşamalardan fayda sağlanır. Değerlendirmeci kriterlerden ziyade, süreci ve ürünü deneyimleriyle değerlendirir. Eisner, değerlendirmecinin belli bir alanda ve o alanın öğretiminde kimsenin göremeyeceği ince detayları görebilecek kadar uzman ve değerlendirmeye ilgilene alandaki kişilere de doğru bir şekilde açıklamaya sahip olması gerektiğini belirtir.

Sönmez ve Alacapınar (2015), Eisner'in eğitsel eleştiri modelinde niteliksel bilgilere ve araştırmaya önem verilir. Yetişek uygulandıktan sonra niteliksel bilgiler toplanır. Bunlar çözümlenerek yetişek için bir karara varılır. Bununla ilgili uzman kişilerin görüşlerine başvurulur. Bu modelde yetişek değerlendirme üç kısımdan oluşur:

1. Eğitimin niteliğine ilişkin bilgiler betimlenir ve ilgili bireylere sunulur.
2. Yorumlama; yetişek uygulandığında çıkabilecek sonuçlar ve durumlar önceden belirlenmeye çalışılır.
3. Değerlendirme; betimleme ve yorumlama aşamasındakiler, yetişek uygulandıktan sonra oluşan durumlara göre değerlendirilir.

2.5.5. Rakip Odaklı Program Değerlendirme Modeli

2.5.5.1. Wolf'un Tüzel (Judicial) Modeli

Wolf'un tüzel modelinin hedefi, eğitimle ilgili onay vericilere programın zorluklarını göstermede yardımcı olmak ve iki farklı bakış açısıyla programı yorumlayarak doğru ve önemli bilgilerin tam anlamıyla gösterimini sağlamaktır. Bu model dört temel kısımdan oluşmaktadır:

- Konu belirleme,
- Konu seçimi,
- Kanıtları hazırlama,
- Toplantının ilanı.

Wolf gerçekleri araştırmaya ve bulmaya dair rehberlik eden durumlar ve kanıta dayanan kurallara sahip bir organizasyondan faydalanmıştır. Kararların dürüst ve halkın isteğine göre en faydalı hizmeti sağlayacak hale getirilmesi mümkündür. Wolf paradigmasını eğitsel değerlendirme durumundan sağlamlaştırmak için “tüzel değerlendirme modeli” ismini vermiş, ayrıca modelinden rakip yönelimli diye bahseden kuramcılar da eleştirmiştir (Uşun, 2012).

2.5.5.2. Rakip Yönelimli (Adversarial) Modeli

Rakip yönelimli değerlendirme farklı bilgi kaynaklarının kullanımını basitleştiren ve bilgileri ortaya çıkarmak için araştırmacı olunması gerektiğini savunan bir modeldir. Rakip yönelimli bir değerlendirme, ortamda rakip olarak gösterilebilecek bir seri şeklinde çeşitli değerlendirme uygulamasını içeren bir dereceli puanlama anahtarıdır. Bu değerlendirme bütün değerlendirmecilere karşıt olarak planlanmış manasına gelmektedir. Bir değerlendirmeci ya da değerlendirme takımı bilgilere dayanarak programa ilişkin olumlu bir tutum sergileyerek programın koruyuculuğunu yaparken, başka bir değerlendirme ekibi ise programdaki olumsuzlukları öne çıkararak zıt bir rol edinir. Rakip yönelimli değerlendirme tüzel yaklaşımdan faydalanır. Rakip yönelimli modelde programın değerlendirilmesi sonucunda devam edilmeli mi yoksa devam edilmememeli mi şeklinde sonuca varılır (Uşun, 2012).

2.5.6. Katılımcı Odaklı Değerlendirme Yaklaşımı

Amerika Birleşik Devletleri’nde değerlendirmenin devlet tarafından denetlenmeye başlamasından sonraki senelerde değerlendirme kuramcılar program değerlendirme araştırmalarında, içselleştirdikleri veya uyguladıkları geleneksel bilim felsefesini, sosyal bilimlerde kullanılan yöntemleri ve eğitim araştırmalarını kullanmışlardır. Buna zıt olarak Stake, Scriven, Eisner, Stufflebeam gibi değerlendiriciler duyarsız ve otonom olarak değerlendirdikleri bu yaklaşımların eğitimde kullanılmasını istememişlerdir (Mathison, 2005). Geleneksel değerlendirme

yaklaşımını eleştiren değerlendiriciler, çoğu değerlendirme de programın gerçekleştiği ortam görülmeksizin ve orada bulunulmaksızın değerlendirildiğinden bahsetmektedirler. Çoğu değerlendirici ve eğitimle ilgili kurumlar bu eleştirilerin haklılığını savunmuş ve araştırmalardaki şekillerin, numaraların, tabloların tama olarak neyi anlatmaya çalıştığını sorgulamışlardır. Bunu sonucunda ise program paydaşlarının katılımı ve programın uygulanma ortamında objektif gözlemleri içeren yeni bir değerlendirme yaklaşımı ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşımın temel hedefi kişilere yönelik hizmetlerle alakalı beklenti, sorun ve çözümleri araştırıp bulmaktır (Yüksel ve Sağlam, 2014).

Katılımcı odaklı program değerlendirme yaklaşımının temel özellikleri şunlardır (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004):

- Program değerlendirme çalışmalarının mantığı parçadan bütüne şeklindedir.
- Çalışmalarda değerlendirilen programın objektif veya subjektif, nitel yada nicel örnekleri kullanılır.
- Standart bir plan yoktur, katılımcıların tecrübelerine bağlı gelişir.
- Tüm bakış açıları doğru kabul edilir ve değerlendirici burada gerçeklerin hepsini görmeli ve betimlemelidir.

2.5.6.1. Stake'in Uygunluk Modeli

Bu model değerlendirme sürecinin karışıklığına yönelik olarak değerlendirmeyi bir çerçeveye oturtmak için Robert Stake tarafından 1967 yılında geliştirilmiştir. Programın uygulanması basamağında önceden belirlenen hedeflerin programdaki tüm paydaşlar tarafından tartışılıp değerlendirilebilir olması gerektiğinden yola çıkarak program değerlendirmeye önemli bir katkıda bulunmuştur (Uşun, 2012). Stake, programı dizge yaklaşımı ile ele alarak üç elemandan oluştuğunu savunur. Bunlar girdi, süreç ve çıktıdır. Programda hedeflenen ile o programın çıktıları çakışıyorsa, program tutarlı ve işliyordur. Hedeflenen ile gerçekleşen arasındaki fark açılıyorsa, program tutarsız ve hatalıdır. Bu yüzden program değerlendirmede hedeflenenle gerçekleşenin tutarlılığına ve uygunluğuna bakılır. Stake'e göre değerlendirmede üç farklı veri toplanabilir (Sönmez ve Alacapınar, 2015):

1. **Girdilere bakılmalıdır.** Eğitim durumuna girmeden önce mevcut olan haller programın tüm öğelerini yani süreç ve çıktıları etkiler.

2. **Süreçte toplanan bilgiler.** Öğrenme-öğretme sürecinde toplanan bilgiler geçerli ve güvenilir ölçme araçlarıyla yapılmalıdır. Bu da öğrenme öğretme sürecinin nasıl yapıldığı hakkında fikir verir. Bundan çıktılar etkilenir.
3. **Çıktılara bakılmalıdır.** Bunlar akademik başarı, tutum ve becerilerdir. Programda planlanan ile uygunluğu incelenmelidir.

2.5.6.2. Stake'in Yanıtlayıcı Değerlendirme Modeli

1970'li yıllar süresince, Stake 1967 senesinde katılımcı-merkezli program değerlendirme alanında yaptığı çalışmayı geliştirmeye başladı. Bu çalışmanın ilk varsayımları onun ilk araştırmasıyla ilişkili olmasına rağmen Stake'in sonra gelen ihtiyaca cevap vermeye dayalı değerlendirme kavramları, az resmi, çoğulcu, anlayışlı ve uygunluk-olasılık modeline göre süreç odaklı ortaya çıkmıştır (Oral ve Yazar, 2017).

Yüksel ve Sağlam (2014), birey bir nesneyi değerlendirdiğinde doğal olarak yaptıkları iki hareket vardır. Gözlemlemek ve gözlem sonucuna tepkide bulunmak veya karar vermek. Gözlem aşaması ve tepkide bulunma süreci. Çünkü kişi ihtiyaçlarına yönelik olarak gözlem yapmakta ve yine bu ihtiyaçları için tepki vermektedir. Bu sebeple programda kişinin ihtiyaçlarını göstermeli ve buna uygun değerlendirilmelidir.

Uşun (2012), bu modelin temel özelliği paydaşların sıkıntılarını, dillerini, çevresel şartlarını ve normalarını belirginleştirmektir. Paydaşlar dediğimizde; öğretmen, yönetici, öğrenci, veli, toplumdaki bireyler, program geliştiriciler ve mali destek veren temsilcilerden oluşmaktadır. Değerlendiriciler de eleştirici paydaşlar olarak görülür ve onların görüşlerine de değer verilir. Değerlendirme aşamasında gözlemlerin durmaksızın kaydedilmeli ve rapor edilmesi basamağında yanıtlayıcı değerlendiriciler, paydaşlara mümkün olduğu kadar bir an önce dönüt vermelidirler. Yanıtlayıcı değerlendirmenin aşamaları şu şekildedir (Stake, 1975):

1. Danışanlarla, programdaki bireylerle ve izleyicilerle konuşmak,
2. Programın uygulama alanını açıklamak,
3. Programdaki uygulamaların örneklerini koymak,
4. Hedefleri ve ilgileri bulmak,
5. Konuları ve sorunları belirlemek,
6. Görüşme konusu ya da problemleriyle ilgili ihtiyaçları açıklamak,
7. Gözlemcileri, uzmanları ve kaynakları seçmek,

8. Daha önceden planlanan ön bilgileri gözlemlemek,
9. Açıklamalar yapmak ve örnek olaylar hazırlamak,
10. Konuları izleyicilere göre şekillendirmek,
11. İzleyicilerin hedeflerine genel düzen vermek,
12. Resmi raporları toplamak ve birleştirmek.

2.5.6.3. Parlett ve Hamilton'un Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli

Program değerlendirme çalışmalarında sık kullanılan yaklaşımların etkililiğini sorgulayarak değerlendirmede eğitsel ürünlerin ölçülmesini bırakan ve programı bir bütün olarak gören ve yoğun bir şekilde incelenmesini gerektiren aydınlatıcı değerlendirme modelini geliştirmişlerdir (Parlett ve Hamilton, 1977, Akt. Özüdoğru, 2016).

Aydınlatıcı değerlendirmenin amacı, yeni bir programı inceleyerek program katılımcılarının, programın özel durumlarını aydınlatmalarını sağlamaktır. Bununla birlikte programın uygulanmasında karşılaşılan sorunları araştırmak ve katılımcılara önemli ve anlamlı gelen faktör ve konuları ortaya çıkarmak hedeflenmektedir (Parlett ve Hamilton, 1977, Akt. Özüdoğru, 2016).

Aydınlatıcı değerlendirme: (1) Eğitim programı nasıl işlemektedir; (2) Eğitim programı uygulandığı çeşitli okul durumlarından nasıl etkilenmektedir; (3) Program paydaşları, programın güçlü yönlerini ve sınırlılıklarını nasıl değerlendirmektedirler; (4) Öğrencilerin akademik, teknik/mesleki ve diğer gelişimleri ve deneyimleri programdan nasıl etkilenmektedir sorularına cevap aramaktadır (Parlett ve Hamilton, 1977, Akt. Özüdoğru, 2016).

Bu değerlendirme yaklaşımına yönelik diğer eksiklikler aşağıdaki gibi özetlenebilir:

- 1) Eğitim durumlarını etkileyen çok fazla değişken bulunmaktadır. Buna karşın bu değişkenlerin programa yönelik etkileri derinlemesine incelenememektedir.
- 2) Yöntemsel olarak tek boyutlu tasarlanan değerlendirme çalışmaları derinlemesine inceleme yapma imkânı sağlamamaktadır. Örneğin, nesnel yollarla nicel bilgi toplamaya odaklanması, belki de amaca daha uygun

olan ama öznel ve anekdot olduğu için göz ardı edilen diğer verilerin ihmal edilmesine neden olmaktadır.

- 3) Geniş örneklemeler içeren ve istatistiksel genellemeler gerektiren değerlendirme modelleri beklenmedik sonuçlara duyarlı değildir. Beklenmedik sonuçlar detaylı olarak incelenememekte ve önemli olmasına karşın çoğunlukla göz ardı edilmektedirler.
- 4) Bu modeller, katılımcıların ve diğer ilgili paydaşların çeşitli düşünce ve sorularına yanıt vermemektedir (Parlett ve Hamilton,1977, Akt: Özüdoğru,2016).

2.6. İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı

Yenilen Türkçe dersi öğretim programına bakıldığında öğrencilerin yaşamlarında kullanabilecekleri becerileri edindirme ve her yönden gelişimlerini ilerletme amaçlarını belirlenmiştir. Ayrıca birinci sınıf düzeyinde ilk okuma yazma sürecine ilişkin ses esaslı cümle yöntemi belirlenerek dik temel harflerle öğretim benimsenmiştir. 2018 yılında yenilenen Türkçe dersi öğretim programının ilk okuma ve yazma sürecinde üç aşama bulunmaktadır. Bunlar; ilk okuma ve yazmaya hazırlık, ilk okuma yazmaya başlama ve ilerleme aşaması ile bağımsız okuma aşamasıdır. Yenilenen programın birinci sınıf düzeyinde öğrenme alanlarına ilişkin becerilerine bakıldığında dinleme/izleme 11, konuşma dört, okuma 10 ve yazma ise 13 olmak üzere toplam 38 kazanım bulunmaktadır. (Ek.8)

2.7. İlgili Araştırmalar

Bu kısımda Türkçe dersi öğretim programını değerlendirmeye yönelik ve ilk okuma-yazma öğretimi ile ilgili alanyazında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.7.1. Türkçe Dersi Öğretim Programını Değerlendirmeye Yönelik Yapılan Araştırmalar

Şahin (2007) çalışmasında, 2005-2006 yılında ülke genelinde kullanılmaya başlanan ilköğretim Türkçe programını Stake'in uyumluluk modeline göre değerlendirmiştir. Çalışmada programın öngörülerinin, performans ölçütleri ve yapılandırmacı yaklaşımla uyumu araştırılmıştır. Programın öngörülerini, program kitapçığı ve diğer dokümanlar incelenmiş, öngörülerin gerçekleşme düzeyi literatür

taraması yoluyla belirlemiştir. Elde edilen bulgular, öngörülerin çoğunlukla gerçekleştiğini ve yapılandırmacı anlayışa uygun olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Epçaçan ve Erzen (2008) yaptığı çalışmada ilköğretim Türkçe dersi öğretim programını öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Yapılan çalışmanın sonucuna göre sınıf öğretmenlerinin, programın yeterliliğine yönelik olarak “kararsızım” düzeyinde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir.

Kırmızı ve Akkaya (2009) yaptıkları çalışmada yeni Türkçe Dersi Öğretim Programının tüm yönleriyle durumunu belirlemek, uygulamada yaşanan sorunları ortaya çıkarmak ve bu sonuçlar ışığında yapılabilecek değişikliklere öneride bulunmayı amaçlamışlardır. Nitel yöntemin kullanıldığı bu araştırmanın sonucunda öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar; öğretim süreci, araç-gereç temini, Türkçe öğretimindeki öğrenme alanları, hizmet içi eğitim şeklinde tespit edilmiştir.

Yalar (2010) çalışmasında amaç, Türkçe programında karşılaşılan sorunları belirlemek için öğretmenlerin görüşlerini almaktır. Çalışmada veriler, görüşme yöntemi kullanılarak üçüncü sınıf öğretmenlerinden alınmıştır. Araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin, programının uygulanmasında sınıftaki öğrenci sayılarının fazla olması ve bundan dolayı öğrenciye ayrılan zamanın yeterli olmaması, teknolojik donanımlar gibi araç- gereç eksikliğinden dolayı çeşitli problemlerle karşılaştıkları saptanmıştır.

Durukan (2011) araştırmasında 2005 Türkçe dersi öğretim programında yer alan kazanımlara ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Öğretmen görüşleri belirlenen ölçütlere göre değerlendirilmiştir. Araştırmada sonuç olarak öğretmenlerin bu ölçütlere göre kazanımları genel olarak olumlu görüşte oldukları saptanmıştır.

Saracaloğlu ve Karasakaloğlu (2011) çalışmalarında Türkçe öğretmenlerinin öğretim durumlarında başvurdukları yöntem ve tekniklerin kendi bakış açılarına göre değerlendirilmesini yapmayı amaçlamışlardır. Yaptıkları analiz sonucunda Türkçe öğretmenleri en çok örnek metinle anlatma, tartışma, soru-yanıt, beyin fırtınası ve drama yöntem ve tekniklerini kullanırken kendilerini daha iyi hissetmişlerdir. Ayrıca öğretmenler konuya göre yöntem ve teknik belirlemeyi ilke edinmişlerdir. Okuma ve yazma becerisini geliştirecek yöntemlerden yararlandıklarını, dil bilgisi için daha çok sunuş yolunu kullandıklarını belirtmişlerdir. Buna ek olarak öğretmenler, öğretim esnasında öğrencilerin anlayamadığı durumlarla karşılaştıklarında yöntem ve tekniklerinde değişikliğe gittiklerini, sınıf mevcutlarının fazla olmasından dolayı da öğretmen merkezli yöntemi daha çok kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Bozkurt'un (2011) araştırmasında, birinci sınıf Türkçe ders programında bulunan görsellerin niteliği ve rolü, programda ve ders kitaplarında yer alan görsellere yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerini ve bu süreçte yaşanan sorunları belirlemek amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemi Muş ilinde birinci sınıf okutan ve daha önce okutmuş olan 310 sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri, kazanımların öğrenci düzeyine uygunluğu, öğretim sürecinde kazanımların aktarılmasında yaşanan sorunlar ve ilk okuma yazma öğretiminde kullanılan görsellerin etkisi olmak üzere üç bölümden meydana gelen anket formu ile elde edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, kazanımları öğrenci düzeyine uygun buldukları, kazanımların kazandırılması sürecinde genel olarak sorun yaşamadıkları görülmüştür. Öğretmenler okuma yazma öğretiminde kullanılan görsellerin çevre koşullarına uygun olarak seçilmesinin gerekli olduğunu, ders kitaplarında bulunan görsellerin günlük yaşamla ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Görsellerin okuma yazma öğretimi sürecinde öğrencilerin ilgisini çektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Balcı, Coşkun ve Tamer'in (2012) çalışmasında; Cumhuriyet döneminde hazırlanmış olan ilköğretim Türkçe dersi öğretim programlarının amaçlarını, dil becerilerini, milli değerlerini ve anlayış becerilerini karşılaştırarak değerlendirmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda 15 öğretim programı içerik analiz yöntemi kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırmada Türkçe dersi öğretim programlarında genel amaç olarak okuma ve yazma yeterliliğine yer verildiği, konuşma ve dinleme becerilerine diğer becerilere göre daha az yer verildiği, programların hepsinde milli değerlere ilişkin amaçların yer aldığı ancak son üç programda anlayış yeterliliğine yer verildiği saptanmıştır. Ayrıca son programların amaçlarına bakıldığında diğer programlardan farklı olarak beceriyi anlatan niteliklerin ön plana çıkmakta olduğu belirtilmiştir.

Güzel ve Karadağ'ın (2013) yaptığı araştırmaya bakıldığında, ilköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (altı, yedi ve sekizinci sınıflar) anlatma becerilerinden konuşma ve yazma açısından incelenmiştir. Programda konuşma ve yazma öğrenme alanları ile ilgili kazanımlar değerlendirilmiştir. Çalışmada, kazanımların bir kısmının yazma ve konuşma öğrenme alanının özelliklerini tam olarak yansıtmadığı, kazanımlarda ifade yanlışlıkları olduğu, bazı kazanımların çok genel olduğu, bazılarının detaylı olduğu ve bazı kazanımların da işlevsel olmadığı tespit edilmiştir.

Richards'ın (2013) yaptığı araştırmada dil öğretimi programlarının geliştirilmesi ve uygulanması ele alınmış, her biri program tasarımı için farklı çıkarımlar yapan üç program yaklaşımı tanımlanmış ve karşılaştırılmıştır. İzlenice ve öğrenme çıktıları önceden ayrıntılı olarak belirtilmemiş ve program uygulandığı gibi ele alınmıştır. 1980'lerin ve 90'ların "yenilikçi yöntemlerinin" çoğu merkezi tasarımı yansıtmaktadır. Geriye dönük tasarım, öğrenme çıktılarının belirtilmesinden başlar ve öğrenme çıktılarından metodoloji ve müfredat hakkındaki kararlar geliştirilir. Avrupa Ortak Referans Çerçevesi, geriye dönük tasarımın yeni bir örneğidir. İleri, merkezi ve geriye doğru tasarım arasındaki farkın, son yıllarda dil öğretiminde ortaya çıkan sorunların ve eğilimlerin doğasını nasıl netleştirebileceğini gösteren örnekler verilmiştir.

Kurdayıoğlu ve Soysal'ın (2016) çalışmasında 1924 ile 2015 yılları arasındaki ilkökul Türkçe dersi öğretim programlarının öğrencilerin kelime hazinesine katkısı bakımından incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın verileri doküman inceleme yöntemi ile toplanarak ve içerik analizi yapılmıştır. Araştırmacılar, programları tek tek çözümlemiş ve birbirleriyle olan uyumunu yorumlamışlardır. İncelenen programların kelime hazinesi yönüyle kendinden önceki programa göre üstün niteliklere sahip olduğu ancak bütün programların halen istenen noktada olmadığı, bunun yanı sıra öğrenciler için bir kelime hazinesi listesinin olmaması programların tamamlanması gereken bir eksikliği olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre programlarda bir söz varlığı listesinin yer alması gerektiği önerisinde bulunmuştur.

Altunsöz (2016) çalışmasında öğrencilerin eleştirel okuma becerilerini arttırmaya yönelik olarak Türkçe dersi programını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada 70 dördüncü sınıf öğrencisi ve 11 sınıf öğretmeni ile çalışılmıştır. Çalışmanın verileri öğrencilerden ölçek yoluyla, öğretmenlerden ise araştırmacı tarafından geliştirilen anket yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonunda, Türkçe ders ve çalışma kitaplarının eleştirel okuma becerisini edinmeye ilişkin yetersiz olduğu, öğrencilerde eleştirel okuma becerisinin tam olarak gelişmediği saptanmıştır. Bu sonuçlara ilişkin öneriler sunulmuştur.

Arı'nın (2017) yaptığı çalışmada amaç, Türkçe dersi öğretim programındaki (2017) ortaokul sınıflarındaki okuma kazanımlarını değerlendirmektir. Araştırmada doküman incelemesi yapılmıştır. Yapılan incelemenin sonucunda kazanımları ifade etme sıkıntıları, kazanımların bir çerçeveye oturtulması ve sınıf düzeyinde yerleştirilmesiyle ilgili sorunlar saptanmıştır. Kazanımların arasındaki ilişkinin

sağlandığı görülmüştür. 2006 ve 2015 yılındaki öğretim programlarının okuma kazanımlarına göre daha işlevsel olduğu belirlenmiştir.

Direkci ve Yavuz'un (2018) araştırması, Türkçe dersi öğretim programında (MEB, 2018) yer alan dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine ait kazanımların sarmal programlama yaklaşımı bakımından incelenmesi amacını taşımaktadır. Araştırma durum çalışmasıdır. Veri toplamada, doküman incelemesi yapılarak program hakkında alan uzmanı, program geliştirme uzmanı ve öğretmenlerden görüşler alınmıştır. Elde edilen veriler üzerinde içerik analizi uygulanmıştır. Programdaki öğrencilerin sahip olması beklenen temel beceriler ve özellikle anlama-anlatma becerileri ile ilgili kazanımların, sarmal yaklaşıma uygun olarak düzenlenmiş olduğu; ilk okuma ve yazma süreci, psikomotor beceriler ve dil bilgisi ile ilgili olan kazanımların ise sarmal yaklaşıma uygun şekilde düzenlenmediği belirlenmiştir. Araştırmanın bulguları ışığında Türkçe dersi öğretim programında yer alan kazanımların genel anlamda sarmal programlama yaklaşımına uygun olduğu sonucuna varılmıştır.

Çerçi'nin (2018) yaptığı çalışmanın amacı, 2018 Türkçe dersi öğretim programının kazanımlarını (beş, altı, yedi ve sekizinci sınıf), Bloom Taksonomisi'ne göre incelemek ve bilgi ve bilişsel süreç boyutları açısından dağılımlarını ortaya çıkarmaktır. Bu amaca ulaşmak için elde edilen veriler doküman analizi yapılarak çözümlenmiştir. Doküman analizinde ortaya çıkan sonuca göre kazanımlar, bilgi boyutu bakımından %53.33'ü işlemsel bilgi, %45.33'ü kavramsal bilgi, %1.33'ü ise olgusal bilgidir. Üst bilişsel bilgi basamağında kazanıma rastlanmamıştır. Kazanımlar bilişsel süreç boyutu yönünden incelendiğinde, önemli bir bölümünün anlama (%34.74) ve uygulama (%28.42) basamağında olduğu belirlenmiştir. Üst düzeyde düşünme becerisi gerektiren analiz, değerlendirme ve yaratma basamağındaki kazanımların oranı toplamda %36.84 olarak tespit edilmiştir.

Bal'ın (2018) çalışmasının amacı; yenilenen Türkçe dersi program kazanımlarını ve bu kazanımların uygulanabilirliğini 21. yüzyıl becerilerine göre incelemektir. Veri toplamada doküman incelemesi tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırmanın dokümanlarını, Türkçe dersi öğretim programı (bir-sekizinci sınıflar) ve ortaokul beşinci sınıf Türkçe ders kitabı oluşturmaktadır. Verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz yapılmıştır. Betimsel analizin temaları, 21. yüzyıl becerilerinden meydana gelmektedir. Araştırmanın verilerine bakıldığında, 21. yüzyıl becerilerini kazanım ve etkinliklerden çok metinler yansıtmaktadır. Temel dil becerileri açısından, kazanımların

sadece okuma, yazma, dinleme boyutunda yansıtıldığı ifade edilmiştir. Yalnızca iki kazanımın yazma becerisiyle ilişkili olduğu ortaya çıkarılmıştır. Ayrıca becerilerin; etkinlik, kazanım ve metinlere göre dağılımında tutarsızlık olduğu belirtilmiştir. Bu tutarsızlık sonucu 21. yüzyıl becerilerinin uygulanamadığı düşünülmüştür. Çalışmanın sonucunda, 21. yüzyıl becerilerinden öğrenme ve yenilenme üzerinde durulduğuna, diğerlerinin ise ihmal edildiğine ulaşılmıştır. Bu anlamda yenilenen Türkçe dersi öğretim programı (bir-sekizinci sınıflar) tasarlanırken tüm beceriler temel alınmasına rağmen bu becerilerin öğretim sürecinde kullanılması noktasında yetersiz kalındığı ifade edilmiştir.

Ömeroğlu (2018) yaptığı çalışmada 2004, 2005, 2015 ve 2017 ilkokul ve ortaokul Türkçe dersi öğretim programlarında dil bilgisinin nasıl öğretildiğini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmada programlar “ilke, amaç, kazanım ve konular” açısından incelenmiştir. Araştırma, tarama modelinde yapılmış betimsel bir çalışmadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak öğretim programları kullanılmış, doküman incelemesi yapılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre dil bilgisi öğretiminde ortak bir anlayış benimsenmiş ancak kazanım, amaç ve konularda benzerlik ve farklılıkların görüldüğü belirtilmiştir.

2.7.2. İlk Okuma Yazma Öğretimi İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Tok, Tok ve Mazi (2008) yaptıkları çalışmada, ilk okuma yazma öğretimi sürecinde ses temelli cümle yöntemleri ve çözümlemeyle ilgili öğretmen görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Betimsel tarama modelinde yapılan çalışmanın örneklemini 157 sınıf öğretmenidir. Verileri toplamak için 44 maddelik bir anket kullanılmıştır. Araştırma sonucuna bakıldığında; ses temelli cümle yöntemiyle kısa sürede okuma yazmaya geçildiği, noktalama işaretlerine dikkat ederek okuma yazma yapıldığı belirtilmiştir. Ayrıca bitişik eğik yazıyla yazmanın keyifli olduğu, dik temel harflerle okumanın kolay olduğu saptanmıştır.

Karaman ve Yurduseven (2008) çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma programına yönelik görüşleri ile bu süreçte karşılaştıkları problemleri ortaya çıkarmak amaçlamıştır. Araştırmada 2006-2007 öğretim yılında birinci ve ikinci sınıfta görev yapan 186 sınıf öğretmeniyle çalışılmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacının geliştirdiği anket kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin programla ilgili görüşlerinin olumlu olduğu, kazanımların da ulaşılabilir olduğu

saptanmıştır. Bunun yanı sıra kalabalık sınıflarla uygulama sırasında güçlükler yaşandığı belirlenmiştir. Programın uygulanmasına ilişkin öğretmenlere yeterince hizmet içi eğitim verilmediği ve bitişik eğik yazı ile öğrencilerin güçlüklerle karşılaştığı tespit edilmiştir.

Uğurlu'nun (2009) çalışmasında ise “ses temelli öğrenme yöntemi” yapılandırmacı öğrenme kuramına göre değerlendirilmiştir. Araştırmanın örneklemini Sivas ili merkez ilkokullarından seçilen sekiz birinci sınıf öğretmeni ve öğrencisi oluşturmaktadır. Öğretmenlerle yapılan görüşme ve öğrenci gözleminden elde edilen bilgiler ışığında veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda, ikinci grup seslerin bitiminden sonra okuma ve yazmanın hem öğretmen hem de öğrenciler için daha keyifli hale geldiği saptanmıştır.

Yılmaz ve Ağırtaş'ın (2009) çalışmasının amacı ses temelli cümle yöntemine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini mesleki kıdem, cinsiyet ve mezun oldukları bölüme göre değerlendirmektir. Araştırmanın örneklemini Hatay ilinde görev yapan 204 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler 22 maddelik anket formu kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre sınıf öğretmenlerinden mesleki kıdemi düşük olanların lehine anlamlı farklılık olduğu, cinsiyete ve mezun olunan bölüme göre anlamlı farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir.

Aktürk ve Taş (2011) çalışmalarını ses temelli cümle yöntemine ilişkin öğretmen görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla yapmıştır. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından hazırlanan anket kullanılarak hazırlanmış ve çalışmada tarama modelinde betimsel yöntem benimsenmiştir. Araştırma 67 birinci sınıf öğretmeniyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri anket yoluyla toplanarak, betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin çoğunluğunun olumlu görüşte olduğu saptanmıştır. Yöntemin sınırlılıkları arasında bitişik eğik yazının kullanımı ve okuma hızının yavaşlaması yer almıştır. Uygulamada yaşanan sorunların başında ise bitişik eğik yazı öğretimi ve öğrencilerin Türkçe bilmemesinden kaynaklanan kelime türetmede yaşanan zorluklar dile getirilmiştir.

Gültekin ve Aktay'ın (2014) araştırmasının amacı sınıf öğretmenlerinin dikte çalışmaları hakkındaki görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Nitel araştırma yöntemiyle yapılan bu çalışma birinci sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirilmiştir. Veriler açık uçlu sorularla toplanmış ve betimsel çözümleme yapılmıştır. Çalışmanın bulgularından yola çıkılarak, öğretmenlerin diktenin yararlı bir etkinlik olduğunu ifade ettikleri

görülmüştür. Ayrıca dikte çalışmaları esnasında yaşadıkları sorunlara ilişkin önerilerde bulunmuşlardır.

Babayiğit ve Ünal (2014) yaptığı deneysel çalışmada ses sıralamasını değiştirerek etkisini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırma örneklemini Niğde ilindeki birinci sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Çalışma gerçek deneme modellerinden öntest-sontest kontrol gruplu model kullanılarak yürütülmüştür. Çalışmanın sonunda deney ve kontrol grubu arasında okuma ve okuduğunu anlama açısından anlamlı fark bulunmuş. Dikte becerisi açısından deney grubu lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Bayat ve Çelenk (2015) araştırmasında ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma becerilerinin başarı düzeylerini tespit etmeyi amaç edinmiştir. Bolu ili merkez ilçesine bağlı 37 ilköğretim okulundan maksimum çeşitlilik örnekleme yoluyla 5 okul seçilmiş, bu okullardan eşit sayılarda şans yoluyla 50 birinci sınıf öğrencisi seçilerek çalışmanın örneklemini oluşturulmuştur. Araştırmada okuma, yazma ve okuduğunu anlama ölçme araçları geliştirilerek öğrencilerin okuma- yazma başarı düzeylerini belirlenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin okuma, yazma ve okuduğunu anlama becerileri başarı düzeyinin yeterli olduğu görülmüştür.

Kırmızı ve Çelik (2015) yaptığı çalışmada, ilk okuma yazma sürecine yönelik olarak öğrencilerin metafor algılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada ikinci sınıf öğrencileriyle çalışılmıştır. Verilerin toplanmasında benzetme sorularının yer aldığı bir formdan yararlanılmıştır. Çalışmanın sonucuna göre öğrencilerin sürece yönelik olumlu düşündükleri bulgusuna ulaşılmıştır.

Demir ve Ersöz (2016) çalışmasında, 4+4+4 eğitim sistemi değişikliği sebebiyle birinci sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma eğitiminde karşılaştıkları sorunları ortaya koymayı amaçlamıştır. Fenomenoloji deseni kullanılarak yapılan çalışmaya ölçüt örneklem yöntemiyle belirlenen 29 sınıf öğretmeni dâhil edilmiştir. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu, öğrenci dokümanları ve yapılandırılmamış gözlem yoluyla elde edilmiştir. Veriler hem betimsel hem de içerik analiziyle çözümlenmiştir. Çalışmanın sonunda programdan, öğrencilerden, öğretmenlerden, velilerden ve fiziksel koşullardan kaynaklanan sorunlar ayrı ayrı değerlendirilerek ortaya çıkan sorunlara çözüm önerileri getirilmiştir.

Özcan ve Özcan'ın (2016) çalışmasının amacı, birinci sınıf öğrencilerinin ilk okuma ve yazma sürecinde sorunlar ile bu sorunlara getirilecek çözümlerini tespit etmektir. Çalışmada nitel araştırma deseni kullanılmış ve çalışmaya 20 sınıf öğretmeni

katılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre; çocukların ilk okuma yazma öğrenmede dil birimlerini algılamada sorun yaşadığı tespit edilmiştir. Öğretmenler okuma sırasında yazılışı (b-d, n-m vb.) ve okunuşu (n-l, s-z, ğ vb.) birbirine benzeyen harflerin karıştırıldığını belirtmişlerdir. Öğretmen görüşlerine göre, öğrenciler açık heceler de ve harfleri birleştirmede zorlanmaktadır. Araştırmanın öneriler bölümünde ise harf-ses sırasının incelenmesi, okula başlayacak çocukların hazırbulunuşluk düzeylerinin tespit edilmesi gerektiğine vurgu yapılmıştır.

Güneş, Uysal ve Taç (2016) yaptığı çalışmada birinci sınıf öğretmenlerinin ses temelli cümle yöntemi aşamalarını göz önünde bulundurarak ne tür öğretim gerçekleştirdiğini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma Muğla'nın Menteşe ilçesinde 2013-2014 ve 2014-2015 öğretim yıllarında 20 birinci sınıf öğretmeni gözlemlenerek yapılmıştır. Araştırmanın deseninde nitel araştırma yöntemi olan durum çalışmasından yararlanılmıştır. Verilerin toplanması aşamasında bir kontrol listesi oluşturularak katılımcı olmayan gözlem yönteminden faydalanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre sesi hissetme ve tanıma basamağında sorulardan yola çıkarak öğretmenlerin örnek verdiği, öğrencileri aktif tutmadıkları, şarkı, video, hikâye ve resimlerden yararlandıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin harfleri doğru yazmalarını sağlamak için öğretmenlerin farklı etkinlikler yaptıkları ifade edilmiştir. Hece, kelime, cümle ve metin oluşturma aşamasında ise öğretmenlerin çokça örnek verdikleri, metnin niteliğini arttırmak için görsellerden yararlandıkları fakat açık ve kapalı hece oluşturmada özenli davranmadıkları saptanmıştır.

Aydın ve Kartal'ın (2017) yaptıkları çalışmada sınıf öğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Yöntemine göre okuma-yazma öğretiminde yaşadıkları güçlükler ve bu güçlüklerin hizmet içi eğitim yoluyla giderilmesi durumunun incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada karma yöntemin zenginleştirilmiş deseninden yararlanılmıştır. Hizmet içi eğitime duyulan ihtiyacın belirlenebilmesi ve eğitimin etkilerinin ortaya çıkarılabilmesi için nicel ve nitel veriler eş zamanlı toplanmıştır. Araştırmada 2 ayrı grup oluşturulmuş; birinci grupta Bursa'nın İnegöl ilçesindeki 12 ilkokulda görev yapan 136 öğretmen, ikinci grupta ise 34 öğretmen yer almıştır. Birinci gruptaki öğretmenlerin okuma-yazma öğretiminde karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmesi amaçlanmış olup ikinci grup öğretmenler araştırmanın uygulamasına katılmıştır. Araştırma verileri anket aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin hizmet içi eğitime gereksinim duyduğu ve hizmet içi eğitimle öğretmenlerin okuma-yazma öğrenme sürecinde öğrencileri aktif tutan etkinlikler

geliştirebildiği, böylece yanlış uygulamaların yol açacağı heceleme hatalarının önlenebileceği ifade edilmiştir.

2.7.3. Birinci Sınıf Türkçe Dersi Öğretimi Programıyla İlgili Araştırmalar

Bay'ın (2010) araştırmasında, Türkçe dersi (bir-beşinci sınıf) öğretim Programı ve ses temelli cümle yöntemi ile ilk okuma yazma öğretiminin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma tarama modeli kullanılarak yapılmıştır. Araştırmada; 2005-2006 eğitim öğretim yılında, 144 birinci sınıf öğrencisinin ilk okuma yazma sürecini gözlemleyerek veriler toplanmıştır. Araştırmanın sonunda öğrencilerin, ilk okuma yazma öğretimi becerilerini kazandığı görülmüştür. Bunun yanı sıra öğrencilerin yaptığı hatalar tespit edilmiş ve buna ilişkin çözüm önerileri sunulmuştur.

Bayat (2014) çalışmasının amacı ilk okuma yazma sürecinde öğretmenlerin programın uygulanmasına ilişkin yaşadığı sorunlar hakkında görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Araştırmanın örneklemini 17 birinci sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmanın sonucunda hem eğitim paydaşlarından hem de programdan kaynaklanan sorunların olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sorunlardan yola çıkılarak öğretmen ve velilere program hakkında bilgilendirici seminerler verilmesi ve sorunların en aza indirilmesi için araştırmalar yapılması önerilmiştir.

Altunkeser ve Coşkun (2016) yaptığı araştırmada, 2009 ve 2015 yıllarındaki ilkokul Türkçe dersi öğretim programını farklı açılardan karşılaştırarak, bu iki programın benzerlik ve farklılıklarını ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma verilerinin çözümlenmesinde doküman analizi yöntemi benimsenmiştir. Sonuç olarak 2015 Türkçe dersi öğretim programının ilk okuma yazma sürecinde harf gruplarının değiştirildiğini, harflerin yazılış şeklinde değişiklik yapıldığı belirlenmiştir. Bu değişikliklere bağlı olarak kazanımlar da değişikliğe uğramış ve her sınıf seviyesinde programda yerini almıştır.

Özcan ve Yıldız (2018) tarafından yapılan araştırmanın amacı, yenilenen Türkçe dersi ilk okuma yazma öğretimi programını değerlendirmektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılarak ilk okuma yazma öğretim programının uygulama boyutu derinlemesine analiz edilmiştir. Maksimum çeşitlilik yönteminden yararlanılarak çalışma grubu oluşturulmuştur. Çalışmanın verilerinin toplanmasında görüşme formlarından, video kayıtlarından ve fotoğraflardan yararlanılmıştır. Yeni programın yazma bölümü için, yazma öğretim yaklaşımında

tercihin (dik temel harflerle ya da bitişik eğik el yazısı ile) sınıf öğretmenine bırakılması önemli bir gelişme olarak değerlendirilmiştir. Programa yönelik olumsuz görüşler ise; harflerin gruplanmasının sırası, fiziksel koşulların elverişsizliği, farklı bölgelerde okuma yazmaya geçmenin öğretimini zorlaştırması, yeterli zamanın olmaması, kılavuz kitap verilmemesi olarak belirlenmiştir. Sonuçlardan yola çıkılarak harf gruplarının yeniden incelenmesi ve materyal sorunlarına çözüm olarak e-portal hazırlanması gibi öneriler getirilmiştir.

2.7.4. Araştırmaların Değerlendirilmesi

Yapılan araştırmalara bakıldığında Türkçe dersi öğretim programını değerlendirmeye ilişkin kazanımların açık, seviyeye uygun, uygulanabilir ve ölçülebilir olduğu, öğretmenlerin yöntem ve teknik olarak soru-cevap, tartışma, drama ve beyin fırtınası kullandıkları görülmektedir. Öğretmenlerin etkinliklerden, materyal kullanımından, Türkçe öğretiminin beceri alanlarından, hizmet içi eğitimden, programın içeriğinden, öğrencilerden, eğitim durumlarından ve araç gereç donanımından, sınıftaki öğrenci sayılarının fazla olmasından ve bundan dolayı öğrencilere ayrılan zamanın yetersiz olmasından, teknolojik donanım eksikliğinden kaynaklanan sorunlar yaşadıkları saptanmıştır.

İlk okuma yazmayla ilgili yapılan araştırmalar değerlendirildiğinde genel olarak ses temelli cümle yapısına ilişkin değerlendirmeler ön plana çıkmaktadır. Ayrıca ilk okuma yazma sürecinde yaşanan sorunlar üzerinde durulmuştur. Buna ek olarak ilk okuma yazma öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklerin ilk okuma yazmayı öğrenmedeki başarısı incelenmiştir. Ulaşılan araştırmaların genellikle öğrenci ve öğretmenle yapıldığı görülmüştür. Bu araştırmada program değerlendirmeye model olacak programdaki diğer paydaşlar olan veli ve yöneticiler de araştırmaya dâhil edilerek alanyazındaki boşluğun giderilmesine çalışılmıştır. Özellikle öğretmen, öğrenci, veli ve yöneticilerin birinci sınıf Türkçe dersi öğretim programına ilişkin görüşlerini inceleyen karma yöntemle yapılan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda, birinci sınıf Türkçe dersi öğretim programı değerlendirilmesi amacıyla karma yöntem kullanılarak yapılan bu çalışmanın literatürdeki boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin analizine yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, 2018 yılında uygulamaya konulan ilkokul birinci sınıf Türkçe dersi öğretim programı ve uygulanmasına ilişkin öğretmen, öğrenci, yönetici ve veli görüşlerini belirlemeye yönelik nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma araştırma modelinde, sıralı araştırmacı desenedir. Araştırmanın nicel kısmı tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırma verilerinin toplanmasında öncelikle nitel veriler daha sonra nicel veriler toplanmış ve analiz edilmiştir. Creswell'in karma yöntem araştırmacılarının seçebilecekleri en sık kullanılan altı temel tasarımdan biri olan sıralı araştırmacı tasarımında (NİTEL→nicel) önce nitel veriler toplanıp analiz edilir, bunu nicel veri takip eder. Öncelik burada da nitel verilerdedir. Nicel veri, nitel verileri çoğaltmak için kullanılır. Verilerin analizi çoğunlukla verilerin yorumlaması ve tartışma bölümlerinde birleştirilir (Baki& Gökçek, 2012). Bu bağlamda araştırmada nitel verilerin gözlem bölümü Eylül ayından Mart ayına kadar, görüşme bölümü Şubat-Mart aylarında; nicel veriler ise Mart ve Nisan ayı içerisinde toplanmıştır. Buna göre nitel ve nicel veriler sıralı biçimde toplanmıştır.

Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konulmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.45). Yıldırım ve Şimşek'e göre nitel araştırma, kuram oluşturmaya temel alan bir anlayışla sosyal olguları bağlı bulundukları çevre içerisinde araştırmayı ve anlamayı ön plana alan bir yaklaşımdır.

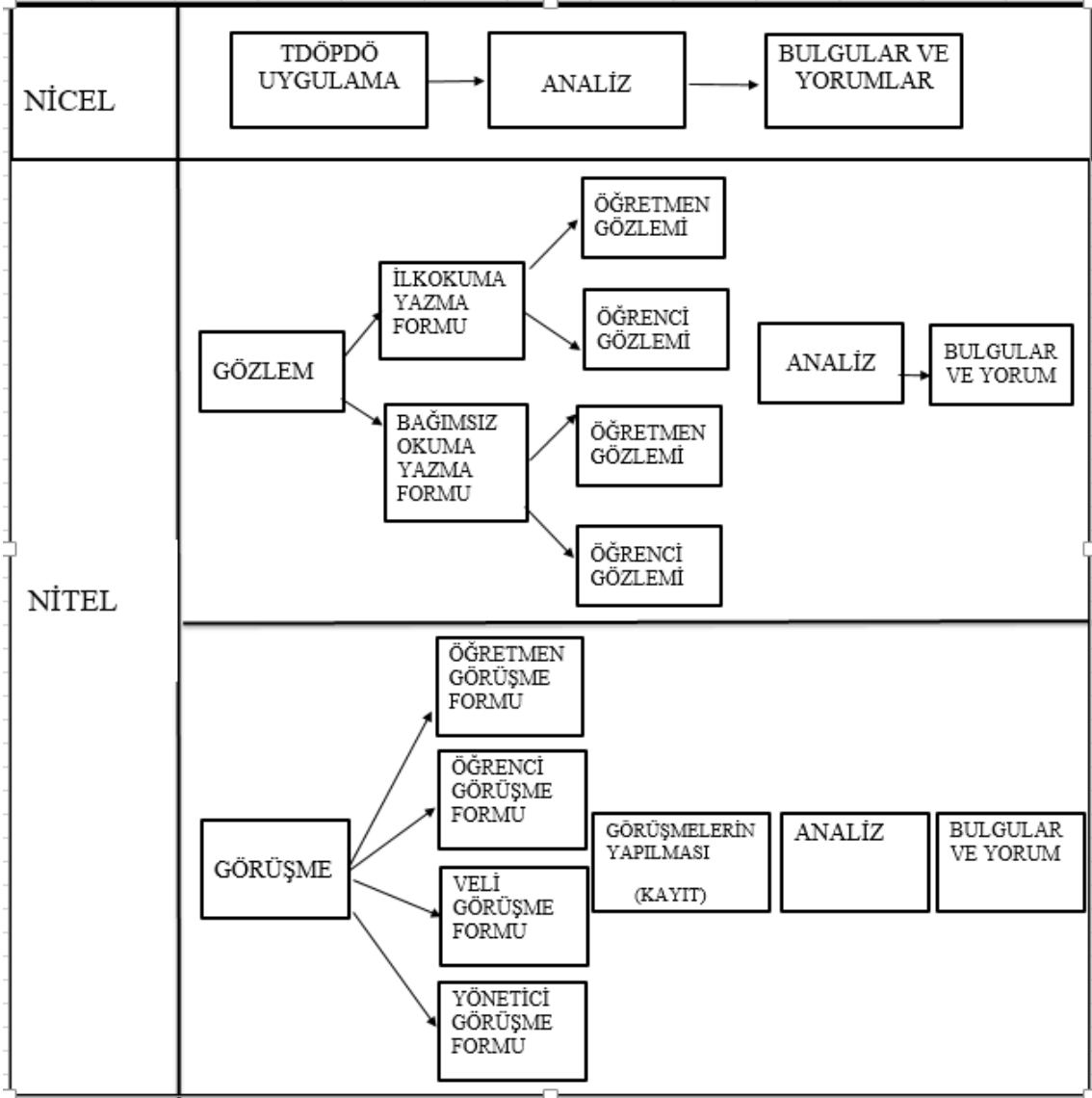
Nicel araştırma yapanlar genellikle çalışmalarını, gerçekler ile duygularını birbirinden ayırabildiği ve dünyanın keşfedilebilecek gerçeklerden oluşan tek gerçektir inancına dayanır. En basit anlamda nicel verilerin toplanmasını ve analizini gerektiren çalışmalardır. Değişkenler arasındaki ilişkiler kanıtlanmaya çalışılır. Araştırmacının genelleme yapmak, tahminlerde bulunmak ve nedensellik ilişkisini açıklamak gibi amaçları vardır (Büyüköztürk, 2014, s.12).

Bu araştırmanın nicel bölümünde birinci sınıf okutan sınıf öğretmenlerinin yenilenen program hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla veri toplama aracı olarak Türkçe Dersi Öğretim Programını Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Nicel yöntemle elde edilen veriler düzenli bir şekilde bağımsız değişkenlerle (cinsiyet, öğrenim durumu, mesleki kıdem ve hizmet içi eğitim alma) karşılaştırılarak genelleme yapılmış ve araştırmaya objektiflik kazandırılmıştır.

Araştırmanın nitel verilerinin toplanmasında ise öğretmenlerin, öğrencilerin, yöneticilerin ve velilerin Türkçe dersi öğretim programı ve uygulanmasına ilişkin görüşlerini ve düşüncelerini ortaya çıkarmak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Ayrıca birinci sınıf Türkçe dersinde ilk okuma yazma sürecinde neler yapıldığı, öğrencilerin durumu, öğretmen ve öğrenci tarafından sürecin nasıl ilerlediği, bağımsız okumaya geçildiğinde öğrencilerin genel durumu, süreçte neler öğrendikleri, nerelerde zorlandıkları bunlara yönelik nasıl çalışmalar yapıldığını gözlemek amacıyla oluşturulan gözlem formları kullanılmıştır. Elde edilen veriler üzerinde içerik analizi yapılmıştır.

Özet olarak birinci sınıf Türkçe dersi öğretim programını ve uygulanmasını incelemek için eğitimin bütün paydaşlarının (öğretmen, öğrenci, veli ve yönetici) görüşlerinin alınması hedeflenmiştir. Bu bağlamda nicel ve nitel yöntemlerden faydalanılmıştır.

Şekil 3.1’de araştırma deseni ana hatlarıyla gösterilmiştir.



Şekil 1. Araştırma deseni

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini, Kayseri ili merkez ilçelerindeki (Kocasinan, Melikgazi, Talas) MEB’e bağlı birinci sınıf okutan 765 öğretmen oluşturmaktadır.

Kayseri ilinde toplam 186 ilkokul bulunmaktadır. Kocasinan ilçesinde 1453, Melikgazi ilçesinde 1900 ve Talas ilçesinde 473; toplamda 3826 sınıf öğretmeni görev yapmakta ve bu öğretmenlerden 765’i birinci sınıf okutmaktadır.

Bu araştırmada evreni temsil edecek birinci sınıf okutan öğretmenlerin seçimi “basit seçkisiz örnekleme” yöntemi ile yapılmıştır. Örneklemi oluştururken her bir örneklem birimine eşit seçilme olasılığı vererek yapılan yöntem “basit seçkisiz örnekleme” yöntemi denir (Büyüköztürk, 2014). Bu doğrultuda 2018-2019 Eğitim

Öğretim yılında uygulanmaya başlanan programla Kayseri ili merkez ilçelerindeki devlete bağlı ilkokulların birinci sınıf okutan öğretmenlerinden çalışmaya gönüllü katılan 192 sınıf öğretmeni araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.

3.2.1. Nicel Veri İçin Oluşturulan Çalışma Grubunun Kişisel Bilgileri

Bu bölümde öğretmenlerin demografik bilgilerine ilişkin (cinsiyet, öğrenim durumu, meslekteki kıdem, mezun olduğu okul, ortalama sınıf mevcudu, birinci sınıfta kaç kez görev yaptığı, Türkçe dersi öğretim programına yönelik hizmet içi eğitim alma durumu, görev yaptığı okulun sosyo-ekonomik düzeyi) bulgular yer almaktadır.

3.2.1.1. Cinsiyet

Bu çalışmanın örneklemindeki öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 1’ de verilmiştir.

Tablo 1.

Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı

Cinsiyet	f	%
Kadın	92	47.91
Erkek	100	52.09
Toplam	192	100

Tablo 1 incelendiğinde çalışmaya katılan 192 öğretmenin 92’sinin kadın ve 100’ünün de erkek olduğu görülmektedir.

3.2.1.2. Öğrenim Durumu

Öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre dağılımı Tablo 2 ‘de verilmiştir.

Tablo 2.

Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı

Öğrenim Durumu	f	%
Ön lisans	18	9.4
Lisans	166	86.5
Lisansüstü	8	4.2
Toplam	192	100

Tablo 2 incelendiğinde, 192 öğretmenin % 86.5'inin lisans, %9.4'ünün ön lisans ve % 4.2'sinin lisansüstü öğrenim gördüğü anlaşılmaktadır.

3.2.1.3. Mesleki Kıdem

Örneklemdaki öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre dağılımı Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3.

Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı

Mesleki Kıdem	f	%
0-5 Yıl	10	5.2
6-10 Yıl	24	12.5
11-15 Yıl	51	26.6
16-20 Yıl	35	18.2
21 ve Üstü	72	37.5
Toplam	192	100

Tablo 3 incelendiğinde, 192 öğretmenin %37.5'inin 21 ve üstü, %26.6'sının 11-15 yıl, %18.2'sinin 16-20 yıl, %12.5'inin 6-10 yıl ve %5.2'sinin de 0-5 yıl mesleki kıdeme sahip oldukları görülmektedir.

3.2.1.4. Mezuniyet

Bu çalışmanın nicel kısmının gerçekleştirildiği, örneklemdaki öğretmenlerin mezuniyetlerine göre dağılımı Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

Öğretmenlerin Mezuniyetlerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Mezuniyet	f	%
Eğitim Fakültesi	127	66.1
Lisans Tamamlama	17	8.9
Eğitim Enstitüsü/Yüksek Okulu	18	9.4
Diğer	30	15.6
Toplam	192	100

Tablo 4 incelendiğinde, 192 öğretmenin %66.1'inin eğitim fakültesi, %15.6'sının diğer, %9.4'ünün eğitim enstitüsü/yüksekokulu ve %8.9'unun da lisans tamamlama mezunu olduğu görülmektedir.

3.2.1.5. Sınıf Mevcutları

Bu çalışmanın nicel kısmının gerçekleştirildiği, örneklemdeki öğretmenlerin sınıf mevcutlarına göre dağılımı Tablo 5 'te verilmiştir.

Tablo 5.

Öğretmenlerin Sınıf Mevcutlarına Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları

Sınıf Mevcutları	f	%
25 ve altı	62	32.3
26-30	88	45.8
31-35	42	21.9
Toplam	192	100

Tablo 5 incelendiğinde, 192 öğretmenin %45.8'inin 26-30, %32.3'ünün 25 ve altı, %21.9 'unun da 31-35 öğrencisi olduğu görülmektedir.

3.2.1.6. Hizmet İçi Eğitim

Öğretmenlerin hizmet içi eğitim alma durumlarına göre dağılımı Tablo 6 'da verilmiştir.

Tablo 6.

Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Alma Durumlarına Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı

Hizmet İçi Eğitim Alma	f	%
Evet	68	35.4
Hayır	124	64.6
Toplam	192	100

Tablo 6 incelendiğinde, 192 öğretmenin %64.6'sının hizmet içi eğitim almadığı %35.4'ünün hizmet içi eğitim aldığı görülmektedir.

3.2.1.7. Okulun Sosyo-ekonomik Düzeyi

Öğretmenlerin bağlı bulunduğu okulların sosyo-ekonomik düzeylerine göre dağılımı Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7.

Öğretmenlerin Bağlı Bulunduğu Okulların Sosyo-ekonomik Düzeylerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı

Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyi	f	%
Alt	32	16.7
Orta	132	68.8
Üst	28	14.6
Toplam	192	100

Tablo 7 incelendiğinde, 192 öğretmenin okulunun bulunduğu sosyoekonomik düzeyin %68.8'inin orta, %16.7'sinin alt ve %14.6'sının üst düzeyde olduğu görülmektedir.

3.2.1.8. Birinci Sınıfta Görev Yapma Durumu

Öğretmenlerin birinci sınıfta kaç kez görev yaptıkları durumuna göre dağılımı Tablo 8 'de verilmiştir.

Tablo 8.

Öğretmenlerin Birinci Sınıfta Kaç Kez Görev Yaptığına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Birinci Sınıfta Kaç Kez Görev Yaptığı	f	%
1	11	5.7
2	17	8.9
3	21	10.9
4	34	17.7
5 ve üstü	109	56.8
Toplam	192	100

Tablo 8 incelendiğinde, öğretmenlerin birinci sınıfta kaç kez görev yaptıklarını %56.8'i 5 ve üstü, %17.7'si 4 kez, %10.9 'u 3 kez, %8.9 'u 2 kez ve %5.7'si 1 kez şeklinde olduğu görülmektedir.

3.2.2. Nitel Veri İçin Oluşturulan Çalışma Grubu

Nitel araştırmanın görüşme bölümündeki çalışma grubunu Kayseri ili merkez ilçelerindeki MEB'e bağlı ilkokulların birinci sınıf okutan sınıf öğretmenleri, birinci sınıf öğrencileri, birinci sınıf velileri ve ilkokul yöneticileri oluşturmaktadır. Görüşme verilerinin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme yapılacak grubun belirlenmesinde her bir örnekleme eşit seçilme olasılığı verme ilkesi doğrultusunda "basit tesadüfi örnekleme" yönteminden yararlanılmıştır. Bu bağlamda, gidilen okullarda çalışmaya gönüllü olarak katılım gösteren birinci sınıf okutan öğretmenlerden beş kişi, birinci sınıf öğrencilerinden 10 kişi, birinci sınıf velilerinden dört kişi ve okul yöneticilerinden üç kişi ile çalışma grubu oluşturulmuştur.

Nitel araştırmanın gözlem bölümündeki çalışma grubunu Kayseri ili Kocasinan ilçesinde bulunan MEB'e bağlı bir ilkokuldaki birinci sınıf öğrencileri ve sınıfın öğretmeni oluşturmaktadır. Gözlem verilerinin toplanmasında yarı yapılandırılmış gözlem formu kullanılmıştır. Gözlem yapılacak grubun belirlenmesinde örneklem alma tekniği olan "basit tesadüfi örnekleme" yoluyla belirleme gerçekleştirilmiştir. Buna göre birinci sınıf listesinden rastgele seçilen dört öğrenci ve sınıf öğretmeniyle çalışma grubu oluşturulmuştur.

3.2.2.1. Çalışma Grubuna Ait Kişisel Bilgiler

Bu bölümde görüşme yapılan öğrencilerin, velilerin, yöneticilerin ve öğretmenlerin kişisel bilgileri yer almaktadır.

Görüşme yapılan öğrencilere ait kişisel bilgiler Tablo 9 'da sunulmuştur.

Tablo 9.

Öğrencilere Ait Kişisel Bilgiler

Öğrenciler	Cinsiyet	Okul Öncesi Gitme Durumu	Okula Başlama Yaşı	Kardeş Sayısı	Anne Eğitim Düzeyi	Baba Eğitim Düzeyi
Ö1	Kız	Gitti	69-71 ay	1	İlkokul	İlkokul
Ö2	Kız	Gitti	69-71 ay	1	Lisans	Lisans
Ö3	Kız	Gitmedi	72 ay ve üzeri	2	İlkokul	İlkokul
Ö4	Erkek	Gitmedi	72 ay ve üzeri	2	İlkokul	İlkokul
Ö5	Erkek	Gitmedi	69-71 ay	4	İlkokul	İlkokul
Ö6	Erkek	Gitti	69-71 ay	1	Lisans	Lisans
Ö7	Kız	Gitmedi	69-71 ay	2	Lise	Lise
Ö8	Erkek	Gitti	69-71 ay	1	İlkokul	İlkokul
Ö9	Kız	Gitti	69-71 ay	1	İlkokul	Lise
Ö10	Erkek	Gitti	69-71 ay	1	Lise	Lise

Tablo 9 incelendiğinde görüşme yapılan öğrencilerden beşi kız öğrenci, beşi ise erkek öğrencidir. Öğrencilerin altısı okul öncesi eğitim almışken, dördü okul öncesi eğitim almamıştır. Okula başlama yaşına bakıldığında sekiz öğrencinin 69-71 aylık grubunda olduğu, diğer ikisinin ise 72 ay ve üzeri grupta yer aldığı görülmektedir. Kardeş sayısı bakımından altı öğrenci bir kardeşe sahip iken, üç öğrenci iki kardeşe ve bir öğrenci de dört kardeşe sahiptir. Katılımcıların anne eğitim düzeylerine bakıldığında altısının ilkokul mezunu, ikisinin lise mezunu ve ikisinin de lisans mezunu olduğu bilgisine ulaşılmaktadır. Baba eğitim düzeyi yönünden beşinin ilkokul mezunu, üçünün lise mezunu ve ikisinin lisans mezunu olduğu görülmektedir.

Görüşme yapılan velilere ait kişisel bilgiler Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10.

Velilere Ait Kişisel Bilgiler

Veliler	Veli Yakınlığı	Veli Yaşı	Hayatta Olma Durumu (Anne-Baba)	Anne-Baba Birlikte mi	Anne Eğitim Düzeyi	Baba Eğitim Düzeyi	Meslek	Ailenin Ekonomik Durumu	Çocuk Sayısı
V1	Anne	39	Sağ-Sağ	Birlikte	Lisans	Yüksek Lisans	Öğretmen	5100 üstü	2
V2	Anne	31	Sağ-Sağ	Birlikte	Ortaokul	İlkokul	Ev Hanımı	2000-3000	2
V3	Anne	30	Sağ-Sağ	Birlikte	Lise	Lise	Ev Hanımı	2000-3000	2
V4	Anne	34	Sağ-Sağ	Birlikte	Lisans	Lisans	Öğretmen	5100 üstü	2

Tablo 10 incelendiğinde, velilerin dördü de annelerden oluşmaktadır. Veli yaşlarının 30, 31, 34 ve 39 olduğu söylenebilir. Hayatta olma durumuna bakıldığında hepsinin sağ olduğu görülmektedir. Dört veli de eşiyle birlikte yaşamaktadır. İki veli lisans mezunu, bir veli ortaokul mezunu ve bir veli de lise mezunudur. Baba eğitim düzeyleri ise şöyledir: bir kişi yüksek lisans mezunu, bir kişi ilkököl mezunu, bir kişi lise mezunu ve bir kişi de lisans mezunudur. Velilerin ikisi ev hanımı, diğer ikisi de öğretmendir. Velilerin ekonomik durumuna bakıldığında ikisinin gelirinin 5100 ve üstü, diğer ikisinin gelirinin ise 2000-3000 TL arasında olduğu görülmektedir. Katılımcıların dördünün de çocuk sayısı ikidir.

Görüşme yapılan yöneticilere ait kişisel bilgiler Tablo 11’ de verilmiştir.

Tablo 11.

Yöneticilere Ait Kişisel Bilgiler

Yöneticiler	Cinsiyet	Öğrenim Durumu	Mezun Olduğu Okul	Yöneticilik Unvanı	Mesleki Deneyimi	Yöneticilik Deneyimi	Görev Yapılan Okulun Çevresinin Sosyo-ekonomik Düzeyi
Y1	Erkek	Lisans	Eğitim F.	Müdür Y.	6-10 yıl	0-5 yıl	2000-3000 TL
Y2	Erkek	Lisans	Eğitim F.	Müdür Y.	20 üzeri	16-20 yıl	2000-3000 TL
Y3	Erkek	Lisans	Eğitim F.	Müdür	20 üzeri	16-20 yıl	2000-3000 TL

Tablo 11 incelendiğinde, katılımcıların üçü erkektir. Üçünün lisans mezunu olduğu ve eğitim fakültesinde okudukları görülmektedir. Yöneticilik unvanlarına bakıldığında ikisi müdür yardımcısı ve biri müdürdür. Mesleki deneyim olarak iki yönetici 20 ve üzeri, diğeri ise 6-10 yıl deneyime sahiptir. Yöneticilik deneyiminde ikisi 16-20 yıl, diğeri ise 0-5 yıl deneyime sahiptir. Görev yapılan okulun çevresinin sosyo-ekonomik düzeyinde üçünün de 2000-3000 TL bandında olduğu görülmektedir. Görüşme yapılan öğretmenlere ait kişisel bilgiler Tablo 12’ de sunulmuştur.

Tablo 12.

Öğretmenlere Ait Kişisel Bilgiler

Öğretmenler	Cinsiyet	Öğrenim Durumu	Mezun Olduğu Okul	Mesleki Deneyim	Görev Yapılan Okulun Çevresinin Sosyo-ekonomik Düzeyi	Birinci Sınıfı Kaç Kez Okutma Durumu
Öğrt1	Erkek	Lisans	Eğitim F.	11-15 Yıl	Orta	4
Öğrt2	Kadın	Lisans	Eğitim F.	6-10 Yıl	Orta	3
Öğrt3	Erkek	Lisans	Eğitim F.	6-10 Yıl	Orta	4
Öğrt4	Kadın	Lisansüstü	Eğitim F.	6-10 Yıl	Orta	4
Öğrt5	Erkek	Lisansüstü	Eğitim F.	11-15 Yıl	Orta	5 ve üstü

Tablo 12 incelendiğinde, katılımcıların üçü erkek, ikisi kadındır. Öğrenim durumuna göre üçü lisans mezunu ve ikisi de lisansüstü mezunudur. Öğretmenlerin hepsi Eğitim Fakültesi mezunudur. Mesleki yönden üçü 6-10 yıl, ikisi 11-15 yıl deneyime sahiptir. Birinci sınıfı kaç kez okuttuklarına bakıldığında üçünün dört kez, birinin üç kez ve birinin de beş ve üstü okuttuğu görülmektedir. Görev yapılan okulun çevresinin sosyo-ekonomik düzeyinin hepsinde orta düzey olduğu anlaşılmaktadır.

Gözlem yapılan öğrencilere ait kişisel bilgiler Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13.

Gözlem Yapılan Öğrencilere Ait Kişisel Bilgiler

Öğrenciler	Cinsiyet	Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu	Okula Başlama Yaşı (Ay)	Kardeş Sayısı	Anne Eğitim Düzeyi	Baba Eğitim Düzeyi
Ö1	Kız	Gitti	72 ay ve üzeri	2	Lise	Lise
Ö2	Erkek	Gitti	72 ay ve üzeri	2	Lise	Lise
Ö3	Erkek	Gitti	72 ay ve üzeri	3	İlkokul	İlkokul
Ö4	Kız	Gitti	72 ay ve üzeri	3	Lise	İlkokul

Tablo 13 incelendiğinde, öğrencilerin ikisi kız, ikisi de erkektir. Öğrencilerin dördü de okul öncesi eğitim almıştır. Okula başlama yaşı hepsinde 72 ay ve üzeridir. İki öğrenci iki kardeşe sahip iken, iki öğrencinin de üç kardeşi vardır. Anne eğitim düzeyine yönelik bilgilere göre üçü liseden mezun olup, biri ilkokul mezunudur. Baba bilgilerine göre iki kişi lise mezunu, diğer iki kişi ilkokul mezunudur.

Gözlem yapılan öğretmene ait kişisel bilgiler Tablo 14’ te verilmiştir.

Tablo 14.

Gözlem Yapılan Öğretmenin Özellikleri

Öğretmen	Cinsiyet	Öğrenim Durumu	Mesleki Kıdem	Mezun Olduğu Okul	Ortalama Sınıf Mevcudu	Hizmet içi Eğitim Alma Durumu	Okulun Sosyo- ekonomik Düzeyi	Birinci Sınıflarda Kaç Kez Görev yaptığı
Öğrt1	Erkek	Lisansüstü	11-15 yıl	Eğitim Fakültesi	26-30	Hayır	Orta	5 ve üstü

Tablo 14 incelendiğinde, gözlem yapılan öğretmenin erkek olduğu, lisansüstü öğrenime sahip olduğu bilgisine ulaşılmaktadır. Öğretmenin mesleki kıdemi 11-15 yıl aralığında olup, eğitim fakültesi mezunudur. Birinci sınıflarda beş ve üstü yıl görev yapmıştır. Görev yaptığı okulun sosyo-ekonomik düzeyinin orta olduğu, sınıf

mevcudunun da 26-30 arası olduğu görülmektedir. Öğretmen 2018 Türkçe öğretim programı ile ilgili hizmet içi eğitim almamıştır.

3.2.2.2. Gözlem Yapılan Okulun Özellikleri

Kayseri'nin kuzeyinde orta gelir grubunun bulunduğu ailelerin yerleştiği mahallelerden birinde bulunan okul, 2017 yılında üç katlı olarak inşa edilmiştir. Okul tek bloktan oluşmaktadır. Bodrum katı çok amaçlı salon, spor salonu, çeşitli kullanımlar için odaları bulunan bir kattır. Birinci katında anasınıfı için ayrılmış olan altı derslik, birinci sınıflar için ayrılmış üç derslik, müdür yardımcısı ve memur için ayrılmış oda, iki lavabo (kadın-erkek öğretmen), iki öğrenci tuvaleti, kütüphane ve kantin bulunmaktadır. İkinci katında 12 derslik, öğretmenler odası, zümre odaları, öğrenci tuvaletleri ve mutfak bulunmaktadır. Üçüncü katında ise dokuz derslik, müdür odası, müdür yardımcısı odası ve zümre odaları bulunmaktadır.

2018-2019 öğretim yılında yaklaşık 600 öğrencisi olan okulda, 17 sınıf öğretmeni, altı anasınıfı öğretmeni, bir İngilizce öğretmeni ve bir rehber öğretmeni olmak üzere toplam 25 öğretmen görev yapmaktadır. Okulda güvenlik kameraları bulunmakta ve özel güvenlik görevlisi yer almaktadır.

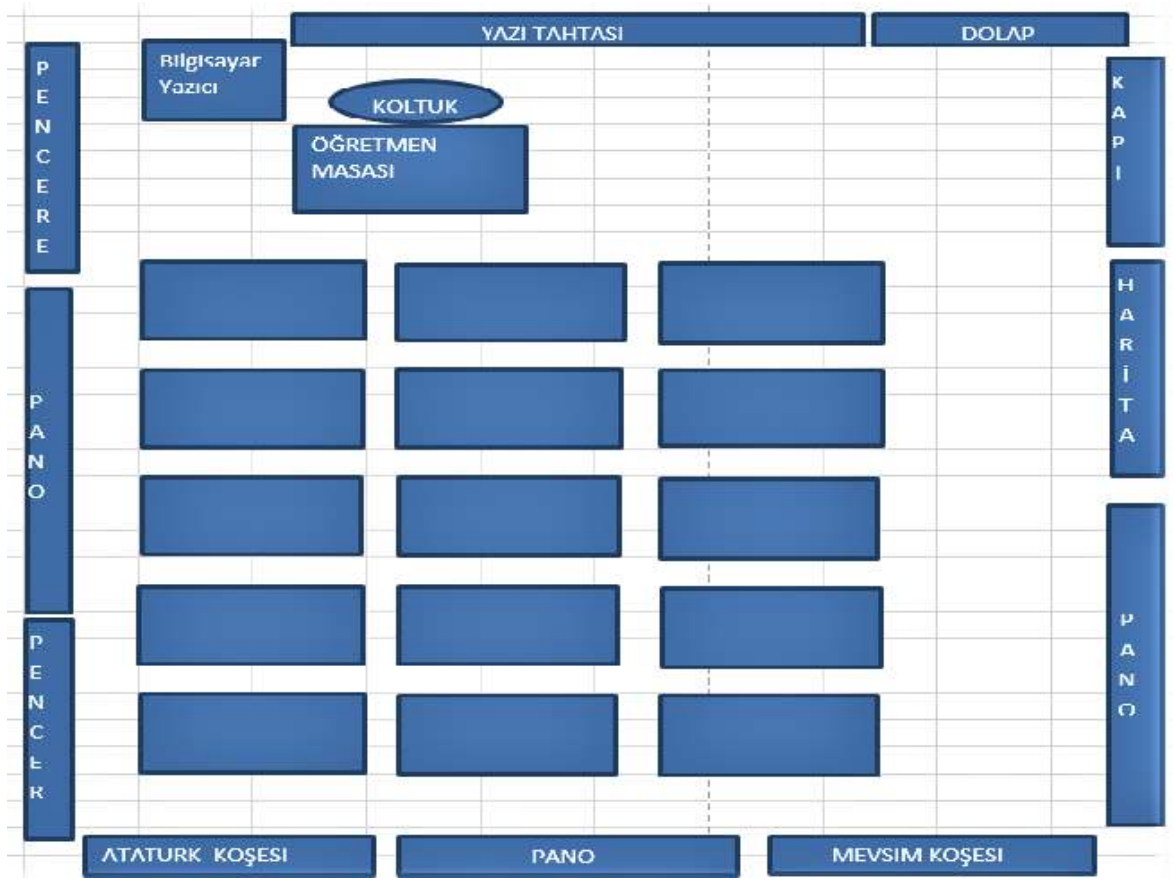
Okul yeni olduğu için FATİH projesi üçüncü faz ihalesi yapılmadığından akıllı tahta bulunmamaktadır. Öğretmenlerin kendi imkanları ile projeksiyon, ses sistemi, bilgisayar gibi donanımları temin ettikleri görülmüştür. Ayrıca idareden alınan bilgiye göre öğrencilerin genelde memur ve işçi sınıfındaki orta ve alt düzey geliri olan ailelerin çocukları olduğu öğrenilmiştir.

3.2.2.3. Gözlem Yapılan Sınıfın, Öğretmenin ve Öğrencilerin Genel Özellikleri

Bu araştırmanın yapıldığı okulda birinci sınıf okutan öğretmenlerle görüşmeler yapılmış ve gönüllü olan öğretmenlerden araştırmanın katılımsız gözlem yapılabileceği uygun bir sınıf belirlenmiştir. Gözlem yapılan erkek öğretmen, eğitim bilimleri alanında yüksek lisans mezunudur. Eğitimle ilgili çeşitli kongrelere katılan, hizmet içi eğitimlere katılan, projelerde formatörlükleri olan bir öğretmendir. On iki yıllık mesleki kıdemi bulunan öğretmen, araştırmanın yapıldığı okula yeni atanmıştır. Bu öğretmenin sınıfının genel özellikleri için yarı yapılandırılmış gözlem formu kullanılmıştır. Sınıfın genel özellikleri şu şekildedir: Tavan yüksekliği beş metre olan ferah ve yerleri fayans döşenmiş temiz bir sınıftır. Sınıfın pencereleri gerekli aydınlatmayı sağlayacak

şekildedir. Pencerelelerinde stor perde ve projeksiyon cihazı kullanılacağı zaman çekilen kalın siyah perdesi bulunmaktadır. Sınıfın duvarları krem renktedir. Öğretmenin ve öğrencilerin masasında aynı renk ve desende örtüler yer almaktadır. Sınıfta bir projeksiyon, dizüstü bilgisayar, ses sistemi, renkli yazıcı, öğretmen dolabı, iki tane pano bulunmaktadır. Gözlem yapılan sınıfın krokisi şekil 3.2’de gösterilmiştir.

Gözlem yapılan sınıftaki 27 öğrencinin 14’ü erkek ve 13’ü kızdır. Öğrencilerden kura sistemi ile iki kız ve iki erkek öğrenci gözlem için seçilmiştir.



Şekil 2. Gözlem yapılan sınıfın krokisi.

3.3. Veri Toplama Araçları

3.3.1. Nicel Veri Toplama Aracı

Araştırmada nicel veri toplama aracı olarak Türkçe Dersi Öğretim Programını Değerlendirme Ölçeği (TDÖPDÖ) kullanılmıştır (Ek 2).

3.3.1.1. Türkçe Dersi Öğretim Programını Değerlendirme Ölçeği (TDÖPDÖ)

Araştırmada Karabay, Kuşdemir Kayıran ve Bal (2019) tarafından geliştirilen “Türkçe Dersi Öğretim Programını Değerlendirme Ölçeği (TDÖPDÖ)” kullanılmıştır. Bu ölçek araştırmacıların ve sınıf öğretmenlerinin, Türkçe Dersi Öğretim Programını değerlendirmelerini sağlamak amacıyla geliştirilmiştir. TDÖPDÖ geliştirilirken araştırmacılar tarafından önce madde havuzu oluşturulmuş, uzman görüşü alınıp pilot uygulaması yapılmıştır. Hazırlanan ölçekten elde edilen veriler üzerinden analize başlamadan önce hatalı değer, uç değer ve eksik değerlere ilişkin varsayımlar incelenmiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini incelemek amacıyla, SPSS 20 programında Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve LISREL 8.51 programında Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. Madde analizlerini test etmek amacıyla madde-test toplam korelasyonları ile üst ve alt grup analizine ilişkin t değerleri elde edilmiştir. Ayrıca ölçeğin güvenirliğin belirlenmesi amacıyla Cronbach alfa iç tutarlılık güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Aşağıda TDÖPDÖ’nün geliştirilmesine yönelik yapılan bu işlemler açıklanmıştır.

- Program geliştirme kaynaklarından ve literatürdeki ilgili ölçeklerden yararlanılarak 47 ifadeden oluşan madde havuzu oluşturulmuştur. Hazırlanan bu form, eğitim programları alanından üç, Türkçe eğitimi alanından iki ve ölçme-değerlendirme alanından bir uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanların önerileri dikkate alınarak, maddelerde gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Hazırlana ölçek beşli likert tipinde (5: Tamamen katılıyorum, 1: Hiç katılmıyorum) düzenlenerek dokuz sınıf öğretmeniyle pilot uygulaması gerçekleştirilmiştir.
- Ölçeğin yapı geçerliği, açıklayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Veriler analize hazırlanırken, öncelikle uç değerler, Mahalanobis Distance ile belirlenmiş, uç değer tespit edilen veriler analiz dışında bırakılmıştır. Çalışma grubunda yer alan 222 kişilik örneklem büyüklüğü, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett testi ile sınanmış; KMO değeri .921 ve Barlett testi ile elde edilen ki-kare değeri ($\chi^2 = 3135.911$, $sd=231$, $p<.001$) bulunmuştur. KMO’nun 0.60’dan yüksek ve Barlett testinin anlamlı çıkması, verilerden faktör çıkabileceğinin bir göstergesi (Büyüköztürk, 2005) olduğundan verilerin faktör analizi için uygun olduğunu ifade edilmiştir. Ölçeğin faktör

yapısı belirlemek amacıyla döndürme tekniği olarak direct oblimin analizi ile açığa çıkarılmıştır. Ölçeğin öz değeri 1.00 değerini aşan beş faktör olduğu görülmüş; çizgi grafiğine göre de, beş alt faktörlü bir çözümün olabileceği belirlenmiştir. Maddenin yükü .40'ın üstünde ve bu maddenin faktör yükü diğer faktörlerdeki yükünden .20 kadar veya daha yüksek ise madde o faktörde sayılmıştır. Alt ölçeklerde sırasıyla 6, 3, 3, 5 ve 5 madde yer almış; 25 madde alt ölçekler dışında kalmıştır. Beş faktör varyansın %71.194'ünü açıklamaktadır. Beş faktörlü yapıya ait faktörler ve faktör yükleri incelendiğinde altı maddenin .855 ile .460 arasında değişen faktör yükleriyle birinci faktör tarafından açıklandığı, bu faktörün öz değerinin 10.033 olduğu ve varyansın %45.602'ini açıkladığı bulunmuştur. Birinci faktör tarafından açıklanan maddeler, programdaki temalar ile ilgili maddelerdir. Bu nedenle bu alt ölçek, "tema" olarak adlandırılmıştır. İkinci faktördeki üç maddenin, .881 ile .711 arasında değişen faktör yüklerine sahip olduğu gözlenmiştir. İkinci faktörün öz değerinin 1.550 olduğu ve varyansın %7.044'ünü açıkladığı görülmüştür. Bu üç madde, dil bilgisi ile ilgili maddeler olduğu için, bu faktör "dil bilgisi" olarak adlandırılmıştır. Üçüncü faktörde, .849 ile .515 arasında değişen değerlerle yüklenen üç maddenin toplandığı gözlenmiştir. Üçüncü faktörün öz değerinin 1.117 olduğu ve varyansın %5.076'sını açıkladığı görülmüştür. İlk okuma yazma ile ilgili maddelerin bir araya geldiği beşinci faktör "ilk okuma yazma" olarak adlandırılmıştır. Faktör yükleri .916 ile .599 arasında değişen beş maddenin dördüncü faktörde toplandığı gözlenmiştir. Öz değeri 1.322 olan bu faktörün, varyansın %6.007'sini açıkladığı görülmüştür. Bu faktöre yüklenen beş maddenin, programdaki amaç ve kazanımlar ile ilgili maddelerden oluştuğu belirlenmiştir. Bu nedenle bu alt ölçek, "kazanım" olarak adlandırılmıştır. Beşinci faktördeki beş maddenin .916 ile .512 arasında değişen faktör yüklerine sahip olduğu gözlenmiştir. Öz değeri 1.642 olan bu faktörün, varyansın %7.464'ünü açıkladığı görülmüştür. Bu alt faktöre yüklenen beş madde, programdaki ölçme-değerlendirme ile ilgili oluştuğu için bu faktör "ölçme-değerlendirme" olarak adlandırılmıştır.

- Ölçeğin toplam puan ile alt faktör puanları arasındaki korelasyon değerleri $r_{\text{Tema, Dil bilgisi}} = .484$, $r_{\text{Tema, İlk Okuma Yazma}} = .586$, $r_{\text{Tema, Kazanım}} = .664$, $r_{\text{Tema, Ölçme-Değerlendirme}} = .604$, $r_{\text{Tema, Toplam}} = .863$, $r_{\text{Dil bilgisi, ilk okuma Yazma}} = .516$, , $r_{\text{Dil bilgisi,$

Kazanım =.490, $r_{\text{Dil bilgisi, Ölçme-Değerlendirme}} = .538$, $r_{\text{Dil bilgisi, Toplam}} = .719$, $r_{\text{ilk okuma yazma, Kazanım}} = .566$, $r_{\text{ilk okuma yazma, Ölçme-Değerlendirme}} = .510$, $r_{\text{Kazanım, Ölçme-Değerlendirme}} = .572$, $r_{\text{Kazanım, Toplam}} = .828$ ve $r_{\text{Ölçme-Değerlendirme, Toplam}} = .826$ olarak bulunmuştur. Korelasyon değerlerinin 0.70-1.00 arasında olması yüksek; 0.70-0.30 arasında olması ise orta düzeyde bir ilişki olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2005, s.32). Buna göre ölçeğin alt faktörleri arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki; toplam puan ile alt faktörler arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu belirtilmiştir.

- TDÖPDÖ'nün 22 maddeden oluşan beş faktörlü yapısının geçerliğinin doğrulanması için 186 sınıf öğretmeninden elde edilen verilerle doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Uygulanan analiz sonrası tüm uyum indekslerinden ($\chi^2/sd=2.08$, GFI=.74, AGFI=.67, RMSEA=.09, RMR=.071, SRMR=.096, CFI=.94, NNFI=.94, NFI=.92 ve PGFI=.59) elde edilen sonuçlar dikkate alındığında, 22 madde ve beş faktörlü ölçeğe dair modelin kabul edilebilir bir model iyiliği değerine sahip olduğu belirlenmiştir.
- TDÖPDÖ'nün ölçüt bağıntılı geçerliği için farklı bir çalışma grubu seçilmiştir. Araştırma kapsamına alınan ilkokullar arasından seçilen okullardan ilk uygulamaya katılmayan 102 öğretmene, TDÖPDÖ ile birlikte Baş (2016) tarafından geliştirilen 35 maddelik “Eğitim Programlarını Değerlendirme Ölçeği (EPDÖ)” uygulanmıştır. Her iki ölçekten alınan puanlar arasındaki korelasyonlar incelenmiştir. TDÖPDÖ toplam puanları ile EPDÖ toplam puanları arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur ($p<0.01$). TDÖPDÖ'nün dil bilgisi alt ölçeğinden alınan puan ile, EPDÖ'nün içerik alt ölçeği arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki varken, diğer alt ölçekler arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu ifade edilmiş ve sonuç olarak ölçüt bağıntılı geçerliğin olduğu saptanmıştır
- Ölçek puanları arasındaki iç tutarlılığı incelemek için Cronbach Alfa katsayıları hesaplanmıştır. Tema alt ölçeğinin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısının .87; dil bilgisi alt ölçeğinin .82; ilk okuma yazma alt ölçeğinin .79; kazanım alt ölçeğinin .82 ve ölçme-değerlendirme alt ölçeğinin .88 olduğu bulunmuştur. Ölçeğin tümü için elde edilen iç tutarlık katsayısı ise .93 olarak belirlenmiştir. Güvenilir bir ölçekte Cronbach Alfa katsayısının en az 0.70 olması gerektiği (Tavşancıl, 2005) dikkate alındığında, hem

ölçeğin tümünün hem de her bir alt ölçeğin güvenilir değerlere sahip olduğu ifade edilmiştir.

Bu çalışmada da TDÖPDÖ puanları arasındaki iç tutarlılığı hesaplanmıştır. Ölçeğin tümü için elde edilen iç tutarlık katsayısı ise .93, tema alt ölçeğinin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısının .87; dil bilgisi alt ölçeğinin .82; ilk okuma yazma alt ölçeğinin .79; kazanım alt ölçeğinin .83 ve ölçme-değerlendirme alt ölçeğinin .89 olduğu bulunmuştur. Bu bulgular temelinde TDÖPDÖ'nün bu çalışmada kullanılabilecek bir güvenilirliğe sahip olduğu söylenebilir.

3.3.1.2. TDÖPDÖ'nün Uygulanması ve Verilerin Toplanması

Karabay, Kuşdemir Kayıran ve Bal (2018) tarafından geliştirilen TDÖPDÖ, iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, öğretmenin cinsiyetine, öğrenim durumuna, meslekteki kıdemine, mezun olduğu okula, ortalama sınıf mevcuduna, birinci sınıfta kaç kez görev yaptığına, hizmet içi eğitim alma durumuna, görev yaptığı okulun sosyo-ekonomik düzeyine, görev yaptığı okulun bulunduğu yere yönelik maddeler yer almaktadır. İkinci bölümde ise, öğretmen adaylarının Türkçe öğretim programını değerlendirmelerine ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik beşli likert türünde 22 madde yer almaktadır.

2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılı bahar yarıyılında Mart ve Nisan ayları içerisinde birinci sınıf okutan 192 öğretmenden, araştırmacı tarafından gönüllük esasına göre toplanmıştır. Veriler, okul ortamında toplanmış ve uygulama sırasında ölçme aracıyla ilgili açıklamalar yapılmıştır. Ölçeğin doldurulması ortalama 20 dakika sürmüştür.

3.3.2. Nitel Veri Toplama Araçları

Nitel veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış gözlem ve görüşme formları kullanılmıştır.

3.3.2.1. Yarı Yapılandırılmış Gözlem Formları

Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre yarı yapılandırılmış gözlemlerde genellikle gözlenen ortamı işe yarar hale getiren davranışlar incelenir ve gözlem formu üzerinde bunlara yer verilir. Bu tür çalışmalarda araştırmacılar belirli bir kontrole olanak sağlayan sınıf, büro gibi kapalı alanları tercih ederler. Bu açıklama ışığında araştırmada

bir ilkokulun birinci sınıfında dört öğrenci ve öğretmeni gözlemlenmiş; sınıf içinde ilk okuma yazmaya başlama ve ilerleme aşaması ile bağımsız okuma ve yazma aşamasına ilişkin öğretmen ve öğrencilerin durumları irdelenmeye çalışılmıştır. Bunun yanı sıra gözlem esnasında detaylı not tutularak öğretmenden bilgi alınmıştır. Gözlem esnasında katılımcı olunmayan gözlem yaklaşımı benimsenmiş ve hiçbir müdahale yapmadan gözlem yapılmıştır. Öğrencilerin gözlemi için velilerinden veli onam formları alınmıştır.(Ek-2)

İlk okuma yazmaya başlama ve ilerleme aşaması ile bağımsız okuma aşamasında hem öğretmen hem de öğrenciler için ayrı ayrı oluşturulan yarı yapılandırılmış gözlem formu kullanılmıştır. İlk okuma yazmaya başlama ve ilerleme aşamasında öğretmen ve öğrenciler için kullanılan formların birinci bölümünde kişisel bilgiler yer almaktadır. İkinci bölümlerinde ise sesi hissetme, tanıma ve ayırt etme; hece, kelime, cümle oluşturma; metin okuma ve yazma; büyük harflerin ve noktalama işaretlerinin kullanımına yönelik öğretmenin yaptığı çalışmalar ve öğrencilerin bu kazanımları edinmelerine ilişkin maddelere yer verilmiştir. Yapılan gözlem on üç hafta, otuz dokuz ders saati boyunca devam etmiştir (2018 Eylül- 2019 Ocak). Bağımsız okuma ve yazma aşamasında öğretmen ve öğrenciler için kullanılan formların birinci bölümlerinde kişisel bilgiler bulunmaktadır. İkinci bölümlerinde ise bağımsız okuma ve yazmaya ilişkin öğretmenin yaptığı çalışmalar ve öğrencilerin edindiği beceriler yer almaktadır. Bu aşamada beş hafta on beş ders saati boyunca gözlem yapılmıştır (2019 Şubat- 2019 Mart). Sınıf öğretmeni ve öğrenciler doğal ortamında etraflıca incelenmiştir.(Şekil 3.2)

3.3.2.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formları

Nitel çalışmanın görüşme bölümünde öğretmenler, öğrenciler, veliler ve okul yöneticileri ile yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşme formları oluşturulurken ölçme değerlendirme alanından ve nitel çalışma alanından üçer uzmanın görüşleri alınmıştır. Uzmanlardan gelen dönütlere göre düzenlemeler yapılmıştır. Ardından görüşme formunun uygulanabilirliğini sınamak için iki öğretmen, iki öğrenci, iki yönetici ve iki veli ile pilot uygulama yapılmıştır. Ardından görüşme formuna son şekli verilmiştir. Bu form iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde grubun kişisel bilgilerine yönelik sorular bulunmaktadır. İkinci bölümde ise öğretmen formunda on

yedi soru, öğrenci formunda yedi soru, yönetici formunda dokuz soru ve veli formunda on soru yer almaktadır.

Öğretmenler için geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formunun birinci bölümü öğretmenlerin kişisel bilgilerini içeren altı sorudan oluşmaktadır. İkinci bölüm ise, öğretmenlerin yenilenen birinci sınıf Türkçe programıyla ilgili düşünceleri, programla ilgili değişiklikleri takip etmeleri, bitişik eğik yazı, dik temel harfler hakkındaki görüşleri, yer alan kazanımlar, öğrenme öğretme süreci, içerikler, öğrencilerin sevdikleri, zorlandıkları konular ve etkinlikler, ölçme değerlendirme kısmı ve programın güçlü ve zayıf yanlarını içeren sorulardan oluşmaktadır. Bu soruların yanı sıra gerekli görüldükçe ek sorular da sorulmuştur. Okulun uygun bulunan odasında yapılan görüşmeler 30-35 dakika sürmüştür. Görüşmelerin tarihi ve saati de not edilmiştir. Bilgisayar ortamına aktarılan görüşmelerden 25 sayfalık ham veri elde edilmiştir.

Veliler için geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formunun birinci bölümü velilerin kişisel bilgilerini içeren on bir sorudan oluşmaktadır. İkinci bölüm ise yenilenen birinci sınıf Türkçe programıyla ilgili bilgi sahibi olma durumu, Türkçe dersinden beklentileri, Türkçe dersinin amacı, ne tür ödevler verildiği, ödev dışında ne tür çalışmalar yapıldığı, ilk okuma yazma kitabı hakkında düşünceleri, bitişik eğik yazı ve dik temel harfle ilgili düşünceleri ve önerileri içeren sorulardan oluşmaktadır. Görüşmeler genellikle 20-25 dakika sürmüş ve okulda gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin tarihi ve saati not edilmiştir. Bilgisayar ortamına aktarılan görüşmelerden 13 sayfalık ham veri elde edilmiştir.

Yöneticiler için geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formunun birinci bölümü yöneticilerin kişisel bilgilerini içeren sekiz sorudan oluşmaktadır. İkinci bölüm ise okulun mevcut fiziksel kaynaklarının programa katkısı, programın amaçlarının gerçekleşmesi için okulun şartları ve öğrenci düzeyi, programın etkililiği güçlendirmek için hizmet içi eğitim, seminer düzenlemeleri, ders öğretmeni ile işbirliği ve programın geliştirilmesine yönelik önerilerini içeren sorulardan oluşmaktadır. Görüşmeler yaklaşık olarak 25- 30 dakika sürmüş ve okulda yönetici odasında gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin tarihi ve saati not edilmiştir. Bilgisayar ortamına aktarılan görüşmelerden yedi sayfalık ham veri elde edilmiştir.

Öğrenciler için geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formunun birinci bölümü öğrencilerin kişisel bilgilerini içeren altı sorudan oluşmaktadır. İkinci bölüm ise Türkçe dersine karşı duyguları, Türkçe dersinin gerekliliği, Türkçe dersinde neler

yapmak istedikleri, yaptıkları etkinlikler, Türkçe dersinde zorlandıkları durumlar gibi sorulardan oluşmaktadır. Okuldaki boş bir odada yapılan görüşmeler yaklaşık olarak 10 dakika sürmüştür. Görüşmelerin tarihi ve saati not edilmiştir. Bilgisayar ortamına aktarılan görüşmelerden 11 sayfalık ham veri elde edilmiştir.

2019-2020 Eğitim-Öğretim yılı bahar yarıyılında Mart ve Nisan aylarını kapsayan sürede 5 öğretmen, 10 öğrenci, 4 veli ve 3 yönetici ile yapılan görüşmelerde gönüllülük esası temel alınmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Bu çalışmanın verilerinin toplanmasında hem nitel hem de nicel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Buna bağlı olarak elde edilen veriler de nitel ve nicel analizlerle çözümlenmiştir.

3.4.1. Araştırmada Toplanan Nicel Verilerin Analizi

Nicel veri toplama aracıyla edinilen verilerin analizinde, SPSS 22,0 paket programından yararlanılarak, frekans analizlerin yanı sıra, bağımsız gruplar t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış, analizlerde anlamlılık düzeyi $p < .05$ olarak alınmıştır. Öğretmenlerin demografik özelliklerini belirtici analizler için yüzde ve frekans alma tekniklerinden yararlanılmıştır. Maddelerle öğretmenlerin demografik özelliklerini karşılaştırma açısından öncelikle normallik testleri yapılmıştır. Ardından iki farklı grubun olduğu durumlarda t-testi, üç ve daha fazla grubun olduğu durumlarda tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Bu araştırmada kullanılan TDÖPDÖ iki bölümden oluşmaktadır. Ölçeğin birinci bölümünde öğretmenlerin kişisel bilgileri (cinsiyet, öğrenim durumu, mesleki kıdem, mezun olunan okul, ortalama sınıf mevcudu, hizmet içi eğitim alma durumu, görev yaptığı okulun sosyo-ekonomik düzeyi, birinci sınıfta kaç kez görev yaptığı) yer almaktadır. Birinci bölümde yer alan verilerin analizinde frekans (f), yüzde (%) değerleri hesaplanmıştır.

Ölçeğin ikinci bölümünde ise 5'li likert türünden 22 madde yer almaktadır. Ölçekteki her bir maddeye ilişkin yapılan derecelendirme “Hiç Katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Biraz Katılıyorum”, “Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” şeklindedir. Veri toplama aracındaki her bir maddeye verilecek yanıt kodları bu derecelendirmelere uygun olarak olumsuzdan olumluya doğru 1.00 ile 5.00 arasında

değişmektedir. Aralıklar $5-1=4$ ve $4/5 = 0.80$ formülünden yola çıkılarak hesaplanmıştır. Ölçekteki her bir maddeye ilişkin değerlerin sınırları ve seçeneklerin gruplandırılması Tablo 15’de gösterilmiştir.

Tablo 15.

Derecelendirme Ölçeğinde Puanlara Karşılık Gelen Puan Aralıkları

Seçenekler	Verilen Puanlar	Puan Aralığı
Hiç Katılmıyorum	1	1.00-1.79
Katılmıyorum	2	1.80-2.59
Biraz Katılıyorum	3	2.60-3.39
Katılıyorum	4	3.40-4.19
Tamamen Katılıyorum	5	4.20-5.00

Öğretmenlerin ölçekteki maddelere verdiği yanıtların çözümlenmesinde frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma kullanılmıştır.

3.4.2. Araştırmada Toplanan Nitel Verilerin Analizi

Nitel veri analizinde yapılan analizin türü bakımından içerik veya betimsel analizden biri seçilerek yapılır. Betimsel analiz; elde edilen verilerin, daha önceden oluşturulan temalara göre özetlenip, yorumlanmasıdır. İçerik analizi ise toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması, sonra bu kavramlardan yola çıkılarak düzgün bir şekilde düzenlenmesi ve temaların saptanması işidir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu araştırmada içerik analizi kullanılmıştır.

Kodlama Aşaması

Nitel verilerin görüşme bölümü için yarı yapılandırılmış görüşmeler 5 öğretmen, 10 öğrenci, 4 veli ve 3 yönetici ile araştırmacı tarafından birebir yapılmıştır. Görüşme esnasında araştırmacı soruları yöneltmiş, katılımcılardan detaylı bilgiler alınmaya çalışılmıştır. Görüşmeler telefonun ses kayıt özelliği kullanılarak yapılmıştır. Ardından kayıtlar bilgisayara aktararak konuşma metinlerine çevrilmiştir. birinci sınıf Türkçe dersi öğretim programına ilişkin öğretmenlerle yapılan görüşmelerde ilk öğretmen için “Öğrt1” ikinci öğretmen için “Öğrt2” biçiminde kodlar verilmiştir. Öğrencilerle yapılan

görüşmelerde ilk öğrenci için “Ö1” ikinci öğrenci için “Ö2” şeklinde kodlar verilmiştir. Yöneticilerle yapılan görüşmelerde ilk yönetici için “Y1” ikinci yönetici için “Y2” biçiminde kodlar verilmiştir. Velilerle yapılan görüşmelerde ilk veli için “V1” ikinci veli için “V2” şeklinde kodlar verilmiştir. Öğretmenler ile yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen ham veriler 25 sayfa, öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen ham veriler 11 sayfa, yöneticilerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen ham veriler 7 sayfa ve velilerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen ham veriler 13 sayfadan oluşmaktadır. Bu veriler görüşme soruları doğrultusunda gruplandırılmıştır. Kodlamalar oluşturulurken bazen doğrudan verilerden, bazen de verilerden ortaya çıkan anlamlardan yola çıkılmış, belli kodlar bulunarak metin üzerinde belirginleştirilmiştir. Kodlara ulaşırken tümevarımcı analiz tercih edilmiştir. Tümevarımcı analiz yapılırken ortaya çıkan kodlar (kavramlar) ve bu kodların birbirleriyle ilişkileri (temalar), verilerin içindeki olguyu ya da kuramı açıklamada kullanılan ana birim olarak görev yapmaktadır. Kısaca tümevarımcı analizde kodlar doğrudan doğruya verilerden elde edilir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Ham verilerden yola çıkarak metinler detaylı bir şekilde incelenmiştir. Bu doğrultuda ortaya çıkan anlama göre araştırmacı belli kodlar bulmuş ve her bir görüşmeci için kodlardan oluşturulan kavramsal yapı bilgisayar ortamında düzenlenmiştir.

Temaların Oluşturulması

Kodlamalar yapıldıktan sonra, görüşme yapılan grupların (öğretmen, öğrenci, veli ve yönetici) araştırma sorularına yönelik elde edilen kodların ortak noktaları birleştirilmiş ve bu kodları bir araya getiren temalar oluşturulmuştur. Kodlanan veriler detaylı bir şekilde incelendikten sonra benzerlik ve farklılıklarına göre gruplandırma yapılmıştır. Ardından birbiriyle bağlantılı olan kodlar toplanarak tematik kodlama yapılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Tematik kodlamalar oluşturulurken temanın altında yer alan kodlardan anlamlı bir bütün oluşturularak diğer temalarda yer alan kodlarla karışmamasına dikkat edilmiştir. Kodların ve temaların oluşturulması aşamasında öğretim üyelerinin (program geliştirme ve Türkçe öğretimi konusunda uzman) ilk olarak 25 Mayıs 2019 tarihi saat 21:00’de kodlar ve temalara ilişkin görüşleri ve önerileri alınmıştır. Daha sonra araştırmacı tarafından gerekli düzeltmeler yapılarak ikinci kez 28 Haziran 2019 tarihinde saat: 14:30’da bir araya gelinerek tema ve kodlar için görüş ve öneriler alınmıştır. Son olarak 23 Temmuz 2019 tarihinde saat 15.00’te bir araya gelinerek tema ve kodlar için görüş ve önerileri doğrultusunda

düzenleme yapılmıştır. Elde edilen veriler araştırmacı tarafından belli bir sistematığe göre son şeklini almıştır. Çalışmanın belirlenen tema ve kodların okuyucuya sunulurken mümkün olduğunca açıklayıcı olmasına dikkat edilmiştir. Öğretmen, öğrenci, yönetici veli ifadeleri ve gözlenen olgularla ilgili sık sık doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Araştırmada görüşme ve gözlem verilerini desteklemek amacıyla öğrenci defterlerine de yer verilmiştir.

Araştırmanın Nitel Boyutu İçin Yapılan Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları:

Bilimsel araştırmanın en önemli ölçütlerinden biri sonuçların inandırıcılığıdır. Araştırmalarda en yaygın olarak kullanılan iki ölçüt; “Geçerlik ve “Güvenirlik” tir. Nicel araştırmalarda bu iki öge bilimselliği belirlemektedir. Araştırmacılardan veri toplama araştırma yönteminin güvenilirliğini ve geçerliğini doğru bir şekilde test etmesi ve sonuçlarını ilgililere sunması beklenmektedir. Buna yönelik çeşitli açıklamalar, yöntemler ve istatistiksel testler vardır. Nitel araştırmalarda ise güvenilirlik için nicel araştırmalarda olduğu gibi yöntemler ve testler yoktur. Ancak nitel araştırmalarda hem güvenilirlik hem de geçerlik için çeşitli önlemler alınmaktadır. Ancak bu önlemler nicel araştırmalara göre farklıdır. Nitel araştırmalardaki bu farklılık sosyal vakaların araştırılmasına ve temel önermelerde dikkat edilmesi gereken ölçütlerden kaynaklanmaktadır. Olgu ve olayın niteliği nitel araştırmada öne çıkarken, nicel araştırmada olgu ve olayın nicel özellikleri önemlidir (Kirk ve Miller, 1986). Buradan yola çıkarak nitel araştırma sonucunda elde edilen verilerin geçerlik ve güvenilirliği belli kriterlere göre düzenlenmelidir.

- **Betimleyici (Descriptive) Geçerlik:** Araştırmacının incelenen olguyla ilgili duyduğu ve gördüğü bütün durumları raporlaştırması gerekmektedir. Araştırmacı, doğru sonuçlara ulaşmak için araştırma konusuna bakılmaksızın araştırma sorularına tutarlı olacak verileri doğru ve düzgün şekilde betimlemek durumundadır. Buna ek olarak betimsel geçerlikte ulaşılan verilerin istatistiksel olarak desteklenebilmesi gerekmektedir. Nicel verilerin kullanılmasındaki amaç, genelleme yapmak değil sadece verilerin objektifliğini artırmaktır (Maxwell, 1992). Buradan yola çıkarak gözlem ve görüşmeden elde edilen bilgiler, objektif bir şekilde tüm gerçekliğiyle ortaya konmuştur.

- **Kuramsal (Instrument/Technique) Geçerlik:** Araştırmada ele alınan olayın kuramsal olarak açıklanmasıdır. Ele alınan kavramların ve araştırma sürecinde ulaşılan sonuçların birbirleriyle olan ilişkileri ve içerikle bir bütünlük sağlayıp sağlamadıkları ön plana çıkar. İncelenen araştırmada belirtilen terimlerin içeriğe uygun olup olmadığı ve yine sunulan içerikle, elde edilen bulguların tutarlılık gösterip göstermediği kuramsal geçerlik kapsamı içerisindedir (Maxwell, 1992). Daha önceden oluşturulan kavramsal çerçeve ile çalışmanın kuramsal çerçevesi uyumludur.
- **Genelleyici Geçerlik:** Araştırma sürecinde oluşturulan sosyal ortamın ve sürecin, veri toplama aracı olarak kullanılan görüşmenin nasıl yapıldığının, verilerin nasıl kaydedildiğinin, dokümanın nasıl analiz edildiğinin, elde edilen sonuçların nasıl birleştiğinin ve sunulduğunun ayrıntılı bir şekilde açıklanması araştırmanın dış güvenirliğini artırır (Yıldırım&Şimşek, 2013). Bu araştırmada da çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin, öğrencilerin, velilerin, yöneticilerin özellikleri, veri toplama araçları ve analiz yöntemleri ilgili bölümlerde açıklanmaya çalışılmıştır.
- **Araştırma alanında uzun süre geçirme:** Araştırılan konunun daha derinlemesine anlayabilmek ve inceleyebilmek için araştırmacının araştırma alanında yeterince kalması gerekmektedir. Böylece araştırmacı, çalışmanın amacına neyin uygun olup olmadığını ortaya çıkarır ve odaklanılan konuyla ilgili ne tür kararlar verilmesi gerektiğini çözümler (Yıldırım&Şimşek, 2013). Bu araştırmada yapılan gözlemler 2018-2019 öğretim yılının birinci ve ikinci dönemini kapsamaktadır. Araştırmacı Birinci dönem Eylül-Ocak, ikinci dönem ise Şubat-Mart ayları süresince haftada iki gün sınıf içi gözlem yapmıştır.
- **Ölçüt (Criterion) Geçerliliği:** Aynı olguyu açıklayan ya da geçerliliği kabul edilen diğer araştırmaların yöntem ve sonuçlarıyla yapılan çalışmanın bulguları karşılaştırılır. Çalışmada araştırma bulguları ile benzer çalışmaların bulgularına tartışma ve sonuç bölümünde yer verilmiştir.
- **Çeşitleme (Triangulation) Geçerlik:** Çeşitli veri kaynakları, veri toplama ve çözümleme yöntemleri kullanarak çalışmanın sonuçlarının inandırıcılığını artırmaya ilişkin çabalaradır. Güvenirliğin ve geçerliğin nitel araştırmalarda sağlanması için önemli bir stratejidir “çeşitleme”. Gözlem

kullanılarak elde edilen verilerin görüşme vasıtasıyla onaylanması veya görüşmeden çıkan sonuçların gözlem yoluyla onaylanması, çeşitlemeye bir örnektir. Çeşitli yöntemlerle (gözlem, görüşme ve doküman analizi) toplanan verilerin birbirlerini onaylaması için ortaya çıkan sonuçların güvenilirliğini ve geçerliğini yükseltir. Bundan dolayı çeşitleme yapılmayan araştırma güvenilirlik ve geçerlik durumundan zayıf kalabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada gözlem ve görüşmeden elde edilen bulgular birbirini desteklemektedir.

Çeşitleme birden fazla araştırmacıyla yapılabilir (Creswell, 2003). LeCompte ve Goetz (1982) araştırmanın güvenilirliğini arttırmak için verilerin analizinde bir başka araştırmacıdan yardım alınmasını ve ulaşılan sonuçların onaylanmasını önermektedir (Akt. Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu çalışmada verilerin analiz edilmesi ve raporlaştırılmasında Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nden bir öğretim üyesinin görüş ve önerilerine başvurulmuştur. Görüşmelerden elde edilen verilerin analiz edilmesinde Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü'nden bir öğretim üyesi, ikinci kodlayıcı olarak görev almış ve rastgele seçilen bir öğretmenin ve üç öğrencinin görüşme metnini analiz etmiştir. Daha sonra iki kodlayıcının analizleri arasındaki tutarlılığı incelemek üzere bir araya gelinmiş, farklı kodlar ve temalar üzerinde tartışılmış ve uzlaşmaya çalışılmıştır.

Miles ve Huberman'a göre (1994) iki araştırmacı aynı veri setini kullanarak kodlama yaptığı takdirde tanımlar daha keskin hale gelmektedir. Bu şekilde kodlamaların ne anlama geldiği ve hangi veri parçasının hangi koda ait olduğu hakkında ortak vizyona ulaşmak mümkündür. Kodlayıcıların aynı veri parçaları için benzer kodlar kullanıp kullanmadıkları bu tekniğin temel noktasıdır. Uzlaşmazlıklar ise tanımların genişletilmesi veya düzeltilmesi gerektiğini göstermektedir. Üzerinde ulaşılan kod sayısının toplam ulaşılan ve ulaşılamayan kod sayısına bölünmesiyle kodlayıcılar arası güvenilirlik oranı hesaplanabilir. Başlangıçta kodlayıcılar arası güvenilirliğin % 70'ten daha yüksek olması beklenmez. Ancak bu oranın % 80'e yakın olması, hatta verilerin büyüklüğüne göre % 90'dan fazla olması önerilmektedir. Her bir görüşme için elde edilen kategorilerle kodların tutarlı ve anlamlı bir bütün oluşturup oluşturmadığını belirlemek için ayrı ayrı kodlayıcı güvenilirliğine bakılır. Kodlayıcı güvenilirliği (Görüş birliği / Görüş birliği + Görüş ayrılığı X 100) formülü kullanılarak hesaplanır. Bu çalışmada Çukurova Üniversitesi Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalında

yüksek lisans yapmakta olan başka bir kodlayıcıya üç öğretmen görüşme formu, üç öğrenci görüşme formu, üç veli görüşme formu ve üç yönetici görüşme formu gönderilerek kodlar çıkarması istenmiştir. Bu çalışmalar sonucunda iki kodlayıcı arasındaki uyuma oranı .90 olarak hesaplanmıştır. Birinci kodlayıcı ile ikinci kodlayıcı arasında kodlarla kategorilerin tutarlılığının yüksek derecede benzer olduğu gözlenmiştir. Ayrıca araştırmacı iki ayrı zamanda yaptığı kodlamalardaki tutarlılığı da incelemiştir. Bunun için araştırmacı yirmi gün sonra üçer öğretmen, öğrenci, yönetici ve veli görüşme formunu ikinci defa kodlayarak kendi tutarlılığını da sınamıştır. Bunun sonucunda araştırmacı tarafından kodlama güvenirlik katsayısı .92 olarak hesaplanmıştır. Görüşmelerden elde edilen kodların temalarının oluşturulmasında ise, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü'ndeki bir Türkçe Öğretimi Uzmanı, ikinci kodlayıcı olarak görev almış ve rastgele seçilen toplam kodun % 20' si olan 35 kodun temalarını belirlemiştir. Daha sonra iki kodlayıcının analizleri arasındaki tutarlılığı incelemek üzere bir araya gelinmiş, farklı durumlar tartışılmış ve uzlaşmaya çalışılmıştır. Bu çalışmalar sonucunda iki kodlayıcı arasındaki uyuma oranı .96 olarak hesaplanmıştır.

Nitel verilerin gözlem bölümünde 2018-2019 eğitim öğretim yılının ilk döneminde ilk okuma yazmaya başlama ve ilerleme aşamasına yönelik yapılan gözlem 13 hafta sürmüştür. Her hafta üç saat üzerinden; sesi hissetme aşamasında 13 saat, harfin okunuşu-yazılışı aşamasında 13 saat ve hece, kelime, cümle, metin oluşturma, okuma basamağında da 13 saat olmak üzere toplamda 39 saat gözlem yapılmıştır. Bağımsız okuma yazma aşamasına yönelik yapılan gözlem beş hafta sürmüştür. Haftada üç saat olmak üzere; okuma kazanımında beş saat, yazma kazanımında dört saat, dinleme kazanımında üç saat ve konuşma kazanımında da üç saat olmak üzere toplam 15 saat gözlem yapılmıştır. Gözlem notları deftere yazıldıktan sonra düzenlemeler yapılarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Gözlemler sonucunda elde edilen ham veriler toplamda 40 sayfadan oluşmaktadır. Elde edilen veriler bilgisayardan çıktıları alınarak detaylı bir şekilde incelenmiş, kodlar ve temalar oluşturulmuştur. Öğretmen ve öğrenci gözleminden elde edilen verilerinin analizinde Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nden bir öğretim üyesi (tez danışmanı) ikinci kodlayıcı olarak görev almıştır. İki kodlayıcıyla bir araya gelerek gözlem verilerinden elde edilen tema ve kodlar üzerinde çalışılmıştır. Farklı durumlar tartışılmış ve uzlaşmaya varılmıştır. Belirlenen kodlar ve temaların tablolara dökümü yapılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın alt amaçları doğrultusunda ele alınan bulgular yer almaktadır. Farklı veri toplama araçları ile elde edilen bilgiler iki ana bölümde sunulmuştur. Birinci bölümde öğretmenlerden “Türkçe Dersi Öğretim Programını Değerlendirme Ölçeği” (TDÖPDÖ) yoluyla elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucunda ortaya çıkan nicel bulgular, ikinci bölümde ise gözlem ve görüşme verilerinin çözümlenmesi sonucunda elde edilen nitel bulgular yer almaktadır.

4.1. Nicel Verilerden Elde Edilen Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde birinci sınıf Türkçe dersi öğretim programının değerlendirilmesi amacıyla öğretmenlere uygulanan TDÖPDÖ’nün analizi sonucunda ortaya çıkan istatistiksel veriler yer almaktadır.

4.1.1. Öğretmenlerin Birinci Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programına Yönelik Genel Görüşlerinin Toplam Puanına İlişkin Bulgular

Çalışmanın birinci sorusu olan “İlkokul birinci sınıf Türkçe dersi öğretim programına yönelik öğretmenlerin TDÖPDÖ’den aldıkları toplam puana göre görüşleri nasıldır?” sorusuna cevap bulmak için TDÖPDÖ kullanılmıştır. Öğretmenler tarafından verilen yanıtlara ilişkin bulgular Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16.

Öğretmenlerin Birinci Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programına Yönelik Genel Görüşlerinin Toplam Puanına Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

N	Minimum	Maximum	$\bar{X}$	Ss
192	1.95	4.77	3.50	.53

Tablo 16 incelendiğinde 22 maddeden oluşan ölçekte alınabilecek en yüksek puan 4.77 ve en düşük puan 1.95 olduğuna göre, birinci sınıf öğretmenlerinin TDÖPDÖ’ye verdikleri cevapların toplam puanlarının ortalama değerine (3.5)

dayanarak, öğretmenlerin programa yönelik görüşlerinin “katılıyorum” düzeyinde olduğu bir diğer ifadeyle olumlu olduğu söylenebilir.

4.1.2. Türkçe Dersi Öğretim Programını Değerlendirme Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerine Yönelik Bulgular

Araştırmanın ikinci sorusu olan “İlkokul birinci sınıf Türkçe dersi öğretim programını değerlendirme ölçeğinin alt boyutları olan; tema, dil bilgisi, ilk okuma yazma, kazanım ve ölçme-değerlendirmeye yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?” sorusuna cevap bulmak için TDÖPDÖ ölçeği kullanılmıştır. Bu soruya verilen cevapların aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine ilişkin bulgular Tablo 17’de yer almaktadır.

Tablo 17.

Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programını Değerlendirme Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Alt Boyutlar	N	$\bar{X}$	Ss
Tema	192	3.45	.79
Dil bilgisi	192	3.56	.71
Kazanım	192	3.73	.57
İlk okuma yazma	192	3.31	.74
Ölçme değerlendirme	192	3.45	.67
Toplam	192	3.50	.53

Tablo 17 incelendiğinde, öğretmenlerin tema ($\bar{X}$ =3.45), dil bilgisi ($\bar{X}$ =3.56), kazanım ($\bar{X}$ =3.73) ve ölçme değerlendirme ($\bar{X}$ =3.45) boyutlarına yönelik görüşlerinin “katılıyorum” düzeyinde, ilk okuma yazma ($\bar{X}$ =3.31) boyutunda ise “biraz katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Birinci sınıf öğretmenlerinin TDÖPDÖ’nün alt boyutlarının toplamına ilişkin “katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdiği görülmektedir($\bar{X}$ =3.50). Bu anlamda öğretmenlerin alt boyutlarla ilgili olumlu görüşte oldukları söylenebilir.

4.1.3. Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Birinci Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programını Değerlendirmelerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü sorusu olan “İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersi öğretim programına yönelik görüşleri cinsiyet açısından anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?” sorusuna cevap bulmak için TDÖPDÖ ölçeği kullanılmıştır. Bu soruya verilen cevaplara ilişkin bağımsız gruplar t-testi uygulanmış ve bulguları Tablo 18 ‘de yer almaktadır.

Tablo 18.

Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Birinci Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programını Değerlendirmelerine İlişkin Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	F	P
Kadın	92	3.41	.54	.057	1.15	0.034*
Erkek	100	3.58	.51	.051		

p<0.05

Tablo 18 incelendiğinde, TDÖPDÖ toplam puanlarına göre erkek öğretmenlerin ortalamasının ($\bar{X}$ =3.58), kadın öğretmenlerin ortalamasından ($\bar{X}$ =3.41) yüksek olduğu görülmektedir. Cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı ve farklılaşmanın yönünün de erkek öğretmenler lehine olduğu görülmektedir (p<0.05).

4.1.4. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemine Göre Birinci Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programını Değerlendirmeye İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü sorusu olan “İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersi öğretim programına yönelik görüşleri mesleki kıdem açısından anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?” sorusuna cevap bulmak için TDÖPDÖ kullanılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile TDÖPDÖ’ye verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek üzere gruplar arası tek yönlü varyans(ANOVA) analizi yapılmıştır.

Öğretmenler meslekteki kıdemlerine göre beş gruba ayrılmıştır. Birinci grup 0-5 yıl arası, ikinci grup 6-10 yıl arası, üçüncü grup 11-15 yıl arası, dördüncü grup 16-20 yıl arası ve beşinci grupta 21 ve üstü yıl arasında oluşmaktadır. İlk önce Levene Testi uygulanmış ve varyansların homojenliği test edilmiştir. Test sonucunda bulunan değer

(0.28) $p < 0.05$ değerinden küçük olduğu için gruplardaki değişkenliğin aynı olmasının, varyansın homojenliğini etkisiz kılmadığı görülmektedir. Ardından yapılan gruplar arası tek yönlü varyans analizine ilişkin değerler Tablo 19’ da verilmektedir.

Tablo 19.

Öğretmenlerin Mesleki Kıdemine Göre Birinci Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programını Değerlendirmeye İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Mesleki Kıdem	N	$\bar{X}$	Ss	F	p	Anlamlı Fark
0-5 Yıl	10	3.39	0.36			
6-10 yıl	24	3.24	0.50			
11-15 yıl	51	3.41	0.59	3.01	0.019	(6-10 yıl)-(21 ve üstü yıl)
16-20 yıl	35	3.58	0.52			
21 ve üstü	72	3.62	0.49			
Toplam	192	3.50	0.53			
$p < 0.05$						

Tablo 19 incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre 21 ve üstü yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin ortalamasının ($\bar{X}=3.62$), 16-20 yıl kıdemde olanların ($\bar{X}=3.58$), 11-15 yıl kıdem ($\bar{X}=3.41$) ve 0-5 yıl kıdeme ($\bar{X}=3.39$) sahip öğretmenler izlemekte ve en düşük ortalama ise 6-10 yıl kıdeme ($\bar{X}=3.24$) sahip olan öğretmenlerde görülmektedir.

Katılımcıların mesleki kıdem düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Varyans analizi sonucunda [$F(4.188)=3.01$, ($p < 0.05$)] istatistiksel olarak anlamlı farklılık hesaplanmıştır. Farklılığın yönünü tespit etmek amacıyla Post Hoc testlerinden Bonferroni testi kullanılmıştır. Bu testin sonucunda farklılık (6-10 yıl)-(21 ve üstü yıl) arasında 21 ve üstü kıdeme sahip öğretmenler lehine bulunmuştur.

4.1.5. Öğretmenlerin Öğrenim Durumuna Göre Türkçe Dersi Öğretim Programını Değerlendirmelerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü sorusu olan “İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersi öğretim programına yönelik görüşleri öğrenim durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?” sorusuna cevap bulmak için TDÖPDÖ kullanılmıştır. Katılımcılar öğrenim durumlarına göre üç gruba ayrılmıştır. Birinci grupta ön lisans mezunları, ikinci grupta lisans mezunları ve üçüncü grupta ise lisansüstü mezunları yer almaktadır. İlk önce Levene Testi uygulanmış ve varyansların homojenliği test edilmiştir. Test sonucunda bulunan değer (0.004), $p < .05$ değerinden küçük olduğu için gruplardaki değişkenliğin aynı olmasının, varyansın homojenliğini etkisiz kılmadığı görülmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin öğrenim durumları ile TDÖPDÖ’ye verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek üzere yapılan gruplar arası tek yönlü varyans (ANOVA) analizine ilişkin değerler Tablo 20 de verilmektedir.

Tablo 20.

Öğretmenlerin Öğrenim Durumuna Göre Birinci Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programını Değerlendirmelerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	Ss	F	p	Anlamlı Fark
Ön lisans	18	3.87	0.51	6.68	0.004	Ön lisans-(Lisans-Lisansüstü)
Lisans	166	3.48	0.52			
Lisansüstü	8	3.13	0.57			
Toplam	192	3.50	0.53			

$p < 0.05$

Tablo 20 incelendiğinde, öğretmenlerin öğrenim durumları ile TDÖPDÖ puanları karşılaştırıldığında, ön lisans mezunu ($\bar{X}=3.87$) ve lisans mezunu ($\bar{X}=3.58$) “katılıyorum” düzeyinde olduğu, lisansüstü mezunu ($\bar{X}=3.13$) öğretmenlerin ise “biraz katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu bağlamda katılımcıların öğrenim durumlarının anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Varyans analizi sonucunda [$F(2.189)=6.68, (p < 0.05)$] istatistiksel olarak anlamlı farklılık hesaplanmıştır. Farklılığın

kaynağını tespit etmek amacıyla Post Hoc testlerinden Scheffe testi kullanılmıştır. Bu testin sonucunda farklılık (ön lisans) - (lisans ve lisansüstü) arasında ön lisans lehine bulunmuştur.

4.1.6. Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Alma Durumlarına Göre Türkçe Dersi Öğretim Programını Değerlendirmelerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü sorusu olan “İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersi öğretim programına yönelik görüşleri hizmet içi eğitim alma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?” sorusu yanıtlanmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda, öğretmenlerin TDÖPDÖ’ye verdikleri cevapların toplam puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t-testi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21.

Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Alma Durumlarına Göre Birinci Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programını Değerlendirmelerine İlişkin Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları

Hizmet İçi Eğitim	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	F	p
Evet	68	3.60	.46	.056	2.43	0.12*
Hayır	124	3.44	.56	.050		

p<0.05

Tablo 21 incelendiğinde, TDÖPDÖ toplam puanlarına göre hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin ortalamasının ($\bar{X}$ =3.60), hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin ortalamasından ($\bar{X}$ =3.44) yüksek olmasına rağmen aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (p<0.05).

4.2. Nitel Verilerden Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde yarı yapılandırılmış görüşme ve gözlem formları kullanılarak nitel verilere ulaşılmıştır. Yapılan görüşmelere ve gözlemlere ilişkin içerik analizi sonucunda elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuş, paydaşların program ve uygulanmasına ilişkin görüşlerini yansıtmak için doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

4.2.1. Öğrenci Görüşüne Göre Nitel Bulgular

Araştırmanın dördüncü sorusu olan “İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine ilişkin görüşleri nelerdir?” sorusuna cevap bulmak için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. 10 öğrenciyle yapılan görüşmelerden elde edilen bulguların tema, kod ve frekans dağılımı aşağıda sunulmuştur.

4.2.1.1. Öğrenci Görüşüne Göre Türkçe Dersinde Yapılan Çalışmalara İlişkin Bulgular

Öğrencilere Türkçe dersinde keyif aldıkları, zorlandıkları ve sıkıldıkları durumlar sorulmuştur. Verilen cevapların tema, kod ve frekans dağılımı Tablo 22 ‘de sunulmuştur.

Tablo 22.

Öğrenci Görüşüne Göre Türkçe Dersinde Yapılan Çalışmalara İlişkin Tema, Kod ve Frekans Dağılımı

Tema	Kod	Alt Kod	Frekans
Keyif Alma	Okuma	Okuma yapma	9
		Yazı yazma	8
		Hecelere ayırma	7
	Yazma	Boyama	2
		Resim çizme ve yorumlama	2
		Bulmaca çözme	2
		Ödev yapma	1
		Kes-yapıştır	2
		Soru cevap	2
Zorlanma		Zorlanmıyorum	5
		Metin altı sorularda	2
		Noktalama işaretlerinde	2
		Kes-yapıştır etkinliklerinde	1
Sıkılma		Sıkılmıyorum	6
		Anlamlı kurallı cümle oluşturma çalışmasında	1
		Metin altı soruları cevapladığında	1
		Çok okumada	1

Tablo 22 incelendiğinde, görüşme yapılan 10 öğrenciden alınan cevaplar, keyif alma, zorlanma ve sıkılma olmak üzere üç temada toplanmıştır.

Keyif alma temasında öğrencilerin dokuzu okuma yapmadan (hikaye, serbest ve kitap okuma), sekizi yazı yazmadan, yedisi hecelere ayırmadan söz etmiştir. Bu temaya yönelik öğrenci görüşlerinden bazıları şu şekildedir: “*Ben okumayı çok seviyorum. Okula gitmeyi de çok seviyorum. Metin okumayı çok seviyorum.*”(Ö1) “*Yazma etkinliğinden keyif alıyorum.*” (Ö5), “*En keyifli şey yazı yazmak.*” (Ö3) ve “*Seviyorum. Çünkü okuma oluyor. Soruları cevaplıyoruz. Kelimeleri hecelerine ayırıyoruz.*” (Ö2) sözleriyle ifade etmişlerdir.

Zorlanma temasına ilişkin öğrencilerden ikisi noktalama işaretlerinde zorlandıklarını, beşi ise yapılan çalışmalarda zorlanmadıklarını söylemişlerdir. Bu temaya yönelik görüş bildiren öğrencilerin bazılarının görüşleri şu şekildedir: “*En zorlandığım yazı yazarken virgül koymak. Nerede koyacağımı unutuyorum.*” (Ö5) “*Hiç zorlanmıyorum. Çünkü çok seviyorum okulumu. Yeni bilgiler öğrenmeyi çok seviyorum.*” (Ö3)

Sıkılma temasına bakıldığında öğrencilerden altısı sıkılmadığını, biri ise çok okuma yapıldığında sıkıldığını ifade etmiştir. Bu temaya yönelik görüş bildiren öğrencilerden bazılarının görüşleri şöyledir: “*Okulumu çok seviyorum. Sıkılmıyorum hiç. Türkçe dersinde yeni şeyler öğreniyorum. Arkadaşlarımla oyun oynuyorum. Öğretmenim bizi çok seviyor. Sıkılmıyorum hiç.*” (Ö2) “*Sürekli okuma yapınca sıkılıyorum.*” (Ö3)

Özetle yukarıdaki görüş ve bulgulara bakarak, Türkçe dersinin öğrenciler tarafından sevildiğini söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin çoğunlukla Türkçe dersinde yapılan çalışmalardan sıkılmadıkları ve zorlanmadıkları ifade edilebilir.

4.2.1.2. Öğrenci Görüşüne Göre Türkçe Dersinin Amacına İlişkin Bulgular

Görüşme yapılan öğrencilere, Türkçe dersinin amacı sorulmuştur. Bu konudaki cevapların tema, kod ve frekans dağılımı Tablo 23 ‘te sunulmuştur.

Tablo 23.

Öğrenci Görüşüne Göre Türkçe Dersinin Amacına İlişkin Tema, Kod ve Frekans Dağılımı

Tema	Kod	Frekans
Amaç	Okumayı öğrenme	10
	Yazı yazmayı öğrenme	10
	Yeni bilgiler edinme	1
	Noktalama işaretlerini öğrenme	1

Tablo 23 incelendiğinde, amaç temasında 10 öğrenci okumayı ve yazmayı öğrenmenin dersin amacı olduğunu ifade etmiştir. Bu temaya yönelik görüş bildirenlerden bazılarının görüşleri şu şekildedir: “*Türkçe dersi çok gerekli. Türkçe öğrenmeseydik okuyamazdık. Yazamazdık. Bu ders olmasa hiçbir şey öğrenemezdik.*” (Ö3) “*Türkçe dersi olmasaydı çok kötü olurdu. Türkçe dersi çok önemli bir ders. Okumayı öğreniyoruz biz. Bu ders olmasa öğrenemezdik. Bakmadan yazamazdık. Yazı yazmayı öğrenemezdik.*” (Ö6).

Öğrencilerden gelen cevaplara bakıldığında genel anlamda Türkçe dersinin amacının okumayı ve yazmayı öğrenmek, bu sayede de diğer dersleri ve yeni bilgileri öğrenebilmek olduğunu söyledikleri görülmektedir.

4.2.1.3. Öğrenci Görüşüne Göre Türkçe Dersi Öğretme-Öğrenme Sürecine İlişkin Bulgular

Görüşme yapılan öğrencilere, Türkçe dersinin öğretme-öğrenme sürecinde neler yaptıkları sorulmuştur. Bu konudaki cevapların tema, kod ve frekans dağılımı Tablo 24’te sunulmuştur.

Tablo 24.

Öğrenci Görüşüne Göre Türkçe Dersi Öğretme-Öğrenme Sürecine İlişkin Tema, Kod ve Frekans Dağılımı

Tema	Kod	Frekans
Okuma	Metin altı soruları cevaplama	8
	Okuma yapma(sürelî, topluluk önünde)	6
Yazma	Yazı yazma (dikte)	7
	Noktalama işaretleri(nokta, soru işareti, tırnak, satır sonu çizgi)	5
	Resim tamamlama	2
	Kes-yapıştır etkinliği	2
	Boyama yapma	2
	Anlamlı ve kurallı cümle oluşturma	2
	Kelimeleri hecelerine ayırma çalışması	1

Tablo 24'e bakıldığında, Türkçe dersinde okuma temasında; öğrencilerden sekizi metin altı soruları cevaplama, altısı okuma yaptıklarını (metin, sürelî, topluluk önünde) söylemişlerdir. Bu temaya yönelik öğrencilerin görüşlerinin bazıları şu şekildedir: *"Metinleri okuyoruz. Dikteler, okuma, yazma yapıyoruz. Resim var mesela tamamlıyoruz onları. Soruları cevaplıyoruz."* (Ö1), *"Hecelere ayırma yapıyoruz, noktayı öğreniyoruz. Yazı yazmayı öğreniyoruz. Defterimizi nasıl kullanacağımızı öğreniyoruz. Okuma yaptırıyor öğretmenimiz sorularını birlikte cevaplıyoruz. Ben doğru cevaplar veriyorum."* (Ö2),

Yazma temasında öğrencilerden beşi noktalama işaretlerinden (nokta, soru işareti, tırnak işareti, satır sonu çizgi), ikisi resim tamamlamadan, ikisi kes yapıştır etkinliğinden, ikisi boyama yapmadan, ikisi anlamlı ve kurallı cümle oluşturmada ve birisi de kelimeleri hecelere ayırmadan bahsetmişlerdir.. Bu temaya yönelik görüş bildiren öğrencilerin bazılarının görüşleri şu şekildedir: *"Sorulara cevap vermeyi seviyorum. Mesela yazı yazarken bazı kurallar oluyor. Defterdeki satırın sonuna gelince çizgi yapıyoruz. Çok eğlenceli bunlar."* (Ö7), *"Okuduğumuz şeylerin sorularını cevaplandırıyoruz, dikte yapıyoruz, bakmadan yazıyoruz. Tahtada okuma yapıyoruz."* (Ö5) şeklinde ifade etmişlerdir.

Özetle Türkçe dersi öğretim sürecinde Türkçe öğretimine ilişkin daha çok okuma ve yazma ile metin altı soruları cevaplama çalışmalarının yapıldığı, öğrencilerin bu durumdan memnun olduğu söylenebilir.

4.3. Yönetici Görüşüne Göre Nitel Bulgular

Araştırmanın beşinci sorusuna “ilkokul birinci sınıf Türkçe dersi öğretim programının uygulanmasına yönelik ilkököl yöneticilerinin görüşleri nelerdir?” sorusuna cevap bulmak için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Üç yöneticiyle yapılan görüşmelerden elde edilen bulguların tema, kod ve frekans dağılımı aşağıda sunulmuştur.

4.3.1. Yönetici Görüşüne Göre Okulun Şartlarına, Öğrenci ve Öğretmen Durumuna İlişkin Bulgular

Görüşme yapılan okul yöneticilerine, programın uygulanmasına yönelik okulun şartları, öğrenci düzeyi ve öğretmen durumu hakkında sorular sorulmuştur. Bu konudaki cevapların tema, kod ve frekans dağılımı Tablo 25 ‘da sunulmuştur.

Tablo 25.

Yönetici Görüşüne Göre Okulun Şartlarına ve Öğrenci ve Öğretmen Durumuna İlişkin Tema, Kod ve Frekans Dağılımı

Tema	Kod	Alt Kod	Frekans
Fiziksel Koşullar	Olumlu	Sınıf mevcudunun uygun olması (10-20)	2
		Teknolojik donanımın olması (akıllı tahta, bilişim sınıfı, fotokopi makinesi, projeksiyon)	2
		Dersliklerin uygun olması	1
		Personelin kadrolu olması	1
	Olumsuz	Araç-gerecin eksik olması (akıllı tahta, projeksiyon)	1
		Uygun derslik bulunmaması	1
Öğrenci Düzeyi	Olumlu	Aile desteğinin yeterli düzeyde olması	2
		Hazırbulunuşluk düzeyinin yüksek olması	1
	Olumsuz	Okul öncesi eğitim almış olması	1
		Yeterli olmaması	1
Öğretmen	Hizmet içi eğitim yetersiz olması	Aile desteğinin yeterli olmaması	1
			3

Tablo 25 incelendiğinde fiziksel koşullar, öğrenci düzeyi ve öğretmen teması olmak üzere üç tema belirlendiği görülmektedir.

Fiziksel koşullar temasında, yöneticiler sınıf mevcutlarının ve teknolojik donanımlarının uygun olduğunu söylemişlerdir. Bu temaya yönelik yönetici görüşlerinden bazıları şu şekildedir. *“Okulumuzda fatih projesi kapsamında kurulumu yapılan akıllı tahtalarımız mevcut. Bunlar tüm dersliklerimizde var. Derslik ve kullanılan araç gereçler bakımından programın amaçlarının gerçekleştirilmesi açısından yeterli olduğunu düşünüyorum. Sınıf mevcutları bakımından da sınıflarımız her sınıftan tek şube olmasını da bir avantaj olarak görüyorum. Sınıftaki öğrenci sayılarımız 10-20 arası.”* (Y1) *“Okulumuz dersliği uygun olmakla birlikte daha çok özgün araç-gereçle desteklenmelidir.”* (Y3). Yöneticilerden biri araç-gerecin eksik olduğunu, biri de uygun derslik bulunmadığını söylemiştir. Buna yönelik görüş bildiren yöneticilerin görüşleri şöyledir: *“Okulumuz bu yıl eğitim öğretime geçtiği için araç gereç yönünden birçok eksikliği bulunmaktadır. En başta akıllı tahta gibi,”* (Y2) *“Akıllı tahta gibi çağımızın eğitimdeki önemli uygulamalarından biri de okulumuzda mevcut değil.”* (Y3)

Öğrenci düzeyi temasında, yöneticilerden ikisi aile desteğinin yeterli düzeyde olduğunu, biri öğrencilerin okul öncesi eğitim aldığını, biri de öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin yüksek olduğunu ifade etmiştir. Buna yönelik yöneticilerin görüşleri şu şekildedir: *“birinci sınıf öğrenci düzeyinde okulumuzda Türkçe dersleri çevre imkânları ve veli durumlarına göre iyi bir seviyededir.”* (Y2) *“Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu okul öncesi eğitim aldığı için hazırbulunuşluk düzeyi yüksektir.”* (Y3) Yöneticilerden biri öğrenci düzeyi ve aile desteğinin yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Buna yönelik görüşü şöyledir: *“Genel anlamda öğrencilerin yeterli düzeyde olmadıklarını düşünüyorum. Bilgi birikimi olarak programa uygun öğrenci olduğunu düşünmüyorum. Ailelerin genelde tarım ve hayvancılıkla uğraşıyor olması, ekonomik anlamda orta ve alt düzeyde gelirlerinin olması, öğrenciye yeterince ilgi ve alakanın olmaması sebebinden ötürü beklenen verim alınmamaktadır.”* (Y1)

Öğretmen temasında yöneticiler öğretmenlere verilen hizmet içi eğitimin yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Bu yönde görüş bildiren yöneticilerin görüşleri şu şekildedir. *“Programların sıklıkla değişmesi ve personelin bu konuda yeterli eğitim almaması benim gördüğüm en büyük problem.”* (Y1) *“Maalesef hizmet içi eğitimler düzenlenmemektedir. Sistem olarak o beceriyi yönetecek donanımda oldukları kabul edilmektedir. Ülkemizde bu konu öğretmenlerin tecrübesiyle yürütülmektedir.”* (Y3)

“programa yönelik yeteri kadar hizmet içi eğitim, seminer, sempozyum yapılmamaktadır.” (Y2)

Özetle yöneticiler, öğretmenlerin programa ilişkin aldıkları hizmet içi eğitimlerin yetersiz olduğunu, okulların fiziksel şartlarının standardının olmadığını, kimi okulda araç-gereç eksikleri yokken kimi okulda eksikliklerin çok olduğunu belirtmişlerdir. Aile desteğinin okulun bulunduğu çevreye göre değiştiği, öğrenci düzeylerinin yine okulun çevresinin şartlarına göre değiştiği söylenebilir.

4.3.2. Yönetici Görüşüne Göre Yönetici-Öğretmen-Veli İşbirliği Durumuna İlişkin Bulgular

Görüşme yapılan okul yöneticilerine, programın uygulanmasına yönelik yönetici-öğretmen işbirliği, zümre içi işbirliği ve veli-öğretmen işbirliği durumu hakkında sorular sorulmuştur. Bu konudaki cevapların tema, kod ve frekans dağılımı Tablo 26 ‘da sunulmuştur.

Tablo 26.

Yönetici Görüşüne Göre Yönetici-Öğretmen-Veli İşbirliği Durumuna İlişkin Tema, Kod ve Frekans Dağılımı

Tema	Kod	Frekans
Yönetici-Öğretmen	Ders ziyareti yapma	2
	Motivasyon görüşmesi	2
	yapma	
	Zümre toplantısı yapma	1
	Sorun çözme (veli şikâyeti, öğrenci davranış bozukluğu)	1
Zümre İçi	Paylaşımında bulunma (kaynak, materyal)	3
	Öğrenci başarısını artırma çalışmaları yapma	1
Veli-Öğretmen	Veli toplantısı yapma	3
	Sağlıklı iletişim kurabilme	2

Tablo 26’ya bakıldığında yöneticilerin öğretmen ve veli işbirliğine yönelik verdikleri yanıtlara göre üç tema belirlenmiştir. Bunlardan ilki yönetici-öğretmen teması, ikincisi zümre içi teması, üçüncüsü de veli-öğretmen temasıdır.

Yönetici-öğretmen temasında yöneticilerin ikisi öğretmenlerle motivasyon görüşmesi yapıldığını, ikisi ders ziyaretleri yapıldığını, biri zümre toplantısı yapıldığını, biri de sorun çözme (veli şikayeti, öğrenci davranış bozukluğu) faaliyetleri yapıldığını belirtmiştir. Buna yönelik yöneticilerin görüşleri şöyledir: *“Zaten resmi olarak düşündüğümüzde zümre toplantılarında alınan kararlar vardır. Bunun dışında da sürekli bir işbirliği söz konusudur. Eğitimden daha iyi sonuçlar almak adına bu çalışmalar yapılmaktadır.”* (Y1) *“Dönemsel olarak genel anlamda ders denetimleri yapılmaktadır. Onun haricinde öğretmenin becerisi ile iş yürütülmektedir. Sitemde meydana gelen eksik kazanımlar, veli şikâyetleri-davranış bozuklukları gibi sorun olduğunu belirten durumlarda öğretmenle işbirliği yapılmaktadır.”* (Y3) *“Tabi ki özellikle göreve yeni başlayan öğretmenler ile birinci sınıfı okuttuklarında birçok noktada işbirliği yaparak onları motive konusunda görüşmeler yaptım. Eksiklik ve verimlilik konusunda neler yapılması gerektiğini söyledim. Ayrıca sadece yeni göreve başlayan değil ara sıra sınıfları da gezerek hangi sınıfların ne tür bir yardıma ihtiyacı olduğunu gözlemledim.”* (Y2)

Zümre içi temasında yöneticilerin üçü zümre içinde paylaşımda bulunduğunu, birisi de öğrencilerin başarısını artırıcı çalışmalar yapıldığını ifade etmiştir. Bu yönde görüş bildiren yöneticilerin görüşleri şu şekildedir: *“Zümre öğretmenleri arasında birbirleri ile iletişim, eşgüdüm ne kadar iyi olursa öğrencilerin başarısı, okuma-yazmada daha erken yol almaları o kadar iyidir. Çünkü öğretmenler birbirleriyle iletişim halinde olduklarında birbirlerinin eksik yönlerini görebilmekte ya da öğretmen kendi kendine ben bu konuda eksikim diyebilmekte ve bu eksikliğini en kısa zamanda tamamlayabilmektedir. Zümreler arasında tatlı bir rekabet her zaman iyi sonuçlar vermektedir.”* (Y2) *“Birinci sınıf zümreler arasında iletişim ve işbirliği olmazsa olmazdır sistemin. Okulumuzdaki birinci sınıf zümreleri arasındaki iletişim ve işbirliğinin iyi olduğunu düşünüyorum.”* (Y3)

Veli-Öğretmen temasında, veli-öğretmen işbirliğinde yöneticilerin üçü veli toplantıları yapıldığını ve ikisi de sağlıklı iletişimin bulunduğunu ifade etmiştir. Yöneticilerin bazılarının görüşleri şu şekildedir: *“Okulumuzda veli öğretmen iletişimi oldukça iyidir. Zaten başarının artmasında da daha iyi bir iletişim olması gerekir. Ama maalesef bazı kendini iyi ve ilgili veli sanan anne babalar da olmasa çok daha iyi olacak. Ayrıca Türkçe derslerinde de başarıyı artırıyor. Çünkü birinci sınıfın temeli okuma yazma yani ana dilimizi öğrenmek olduğu için.”* (Y2) *“Birinci sınıf öğretmeni ve velileriyle etkili ve faydalı bir iletişim bulunmaktadır. Veli toplantıları yaparak, Türkçe*

programı ve okuma yazmayla ilgili öğretmenimiz gerekli bilgilendirmeler sürekli olarak yapılmakta. Bu durum öğrencilerin Türkçe dersindeki gelişimlerini olumlu yönde etkilemektedir. Sosyal bir şekilde velilerin okulumuza karşı ilgisini artırmaktadır. Veli toplantıları vs.” (Y1) “Veli öğretmen arasında karşılıklı işbirliği ve iletişim vardır. Özellikle okuma yazma öğretiminde yanlış öğrenme olmaması için bu iletişim şarttır. Türkçe derslerine de olumlu yansımaktadır. Başarıyı artırmaktadır.” (Y3)

Özetle yöneticilerin velilerle, öğretmenlerle ve öğretmenlerin zümre içi iletişimlerinin iyi olduğu ve bu durumda Türkçe programının uygulanmasına yönelik katkıda bulunduğu görülmektedir.

4.3.3. Yönetici Görüşüne Göre Programın Uygulanma Sürecinde Yaşanan Sorunlar ile Programa Yönelik Önerilere İlişkin Bulgular

Görüşme yapılan okul yöneticilerine, programın uygulanmasında yaşanan sorunlar ve buna ilişkin öneriler hakkında sorular sorulmuştur. Bu konudaki cevapların tema, kod ve frekans dağılımı Tablo 27’de sunulmuştur.

Tablo 27.

Yönetici Görüşüne Göre Programın Uygulanma Sürecinde Yaşanan Sorunlar ve Programa Yönelik Önerilere İlişkin Tema, Kod ve Frekans Dağılımı

Tema	Kod	Frekans
Sorunlar	Programın hızlı değişmesinden dolayı öğretmenlerin uyum sağlayamaması	3
	Hizmet içi eğitimin yetersiz olması	1
	Ders kitabı içeriklerinin yetersiz olması	1
	Alan dışı öğretmen istihdamı(pedagojik ve yönetsel)	1
	Zümreler arası rekabet	1
	İkili eğitim yapılması	1
	Teknolojik donanımların yetersiz olması	1
	Araç-gereç eksikliği	1
	Branşlaşma yapılmalı	1
Öneriler	İkili eğitim kaldırılmalı	1
	Görsel materyal temin edilmeli	1
	Yaparak yaşayarak öğrenme modeli tercih edilmeli	1
	Günlük yaşamla ilişkili olmalı	1
	Fiziksel imkânların iyileştirilmeli	1
	Program hakkında bilgilendirici seminerler olmalı	1
	Veliyle işbirliği artırılmalı	1

Tablo 27 incelendiğinde katılımcıların verdiği yanıtlardan yola çıkarak iki tema oluşturulmuştur. Bunlar sorunlar ve öneriler temasıdır.

Sorunlar temasında, programının yürütülmesinde yaşanan sorunlara yönelik üç yönetici programın hızlı değişmesinden dolayı öğretmenlerin uyum sağlayamaması, bir yönetici hizmet içi eğitimin yetersiz olması, ders kitabı içeriklerinin yetersiz olması, alan dışı öğretmen istihdamı, zümreler arası rekabet, ikili eğitimin yapılması, teknolojik donanımların yetersiz olması ve araç-gereç eksikliğinden yaşanan sorunlar şeklinde ifade etmişlerdir. Bu temaya yönelik yöneticilerin görüşlerinin bazıları şöyledir: *“Programların sıklıkla değişmesi ve personelin bu konuda yeterli eğitim almaması benim gördüğüm en büyük problem.”* (Y1) *“Yönetmelik olarak, sorun yaşamıyorum. Programa yönelik, sorun yok ancak öğretmen bazen programdan önde gitmektedir. Alt yapı imkânlarına yönelik, ikili eğitimin sıkıntıları, teknolojik yetersizlik, araç-gereç eksikliği. Öğretmenin sahip olduğu pedagojik ve alan bilgisine yönelik. Sistemin başarı veya başarısızlığını yüzde yüz etkileyen bir faktördür. Türkçe öğretimini de etkiliyor.”* (Y3) *“Ayrıca hızlı değişimler gerçekleşiyor. Adaptasyon konusunda meslektaşlarımız zorlanıyor.”* (Y1) *“Öğretmenlerin çok gerçekçi olması. Zümreleriyle önce okumaya geçirme konusunda yarış içinde olmaları.”* (Y3) *“Gördüğüm en büyük eksiklik ek kaynakların yetersiz olması, ders kitabının yanında yardımcı kaynakların verilmesi gerektiğini düşünüyorum.”* (Y1)

Öneriler temasında, programın uygulanmasına yönelik önerilerde yöneticiler; branşlaşma yapılmalı, ikili eğitim kaldırılmalı, görsel materyal temin edilmeli, yaparak yaşayarak öğrenme modeli tercih edilmeli, günlük yaşamla ilişkili olmalı, fiziksel imkânlar iyileştirilmeli, program hakkında bilgilendirici seminerler olmalı, veliyle işbirliği artırılmalı şeklinde ifade etmişlerdir. Bu temaya yönelik yöneticilerin görüşlerinin bazıları şu şekildedir: *“Yaparak yaşayarak öğretim metodunun uygulanması iyi olur. Sesleri yaşamın içinden bir parça gibi canlı hale getirmek faydalı olur. Örneğin bir bitkiye ya da bir hayvana benzeterek güzel olabilir. Ayrıca paydaşların görüşlerine değer verilmeli sahadaki öğreticiye yani öğretmene kulak verilirse yapılacak düzenlemeler işleyişe daha iyi nüfuz eder.”* (Y2) *“Birinci sınıf öğretmeni ayrı olmalıdır. Her 4 yılda birinci sınıf okutmak, öğretmende kendini yenilemiyorsa eksikliklere yol açmaktadır. Okul mutlaka normal eğitim olup derslik Türkçe öğretimine uygun görsel materyallerle desteklenmelidir.”* (Y3) *“Mevcut program konusunda gerekli eğitimler verilmesi ve ailelerle işbirliği yapılması başarıyı etkileyecektir.”* (Y1) *“okulların fiziksel imkânlarının özellikle iyileştirilmesi işleyişi*

kolaylaştıracaktır. Birinci sınıf öğrencilerinin okulun ilk yılında donanımlı bir öğretim ortamında eğitim görmesi okula ve Türkçe dersine karşı olumlu yargı edinmelerini sağlar diye düşünüyorum.” (Y2)

Özetle sorunlar ve öneriler kısmında yöneticiler genel olarak sorunlar konusunda programın hızlı değişmesini ve hizmet içi eğitimin yetersizliğinden bahsetmiştir. Öneri olarak program hakkında bilgilendirici seminerler olması, veliyle olan işbirliğinin artırılması ve ikili eğitimin kaldırılarak kullanılan yöntemlerin değiştirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

4.4. Veli Görüşüne Göre Nitel Bulgular

Araştırmanın altıncı sorusu olan “İlkokul birinci sınıf Türkçe dersi öğretim programının uygulanmasına yönelik birinci sınıf velilerinin görüşleri nelerdir?” sorusuna cevap bulmak için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Beş veliyle yapılan görüşmelerden elde edilen bulguların tema, kod ve frekans dağılımı aşağıda sunulmuştur.

4.4.1. Veli Görüşüne Göre Birinci Sınıf Türkçe Öğretim Programına Yönelik Güncel Bilgilere İlişkin Bulgular

Görüşme yapılan velilere, 2018 yılında yenilenen birinci sınıf Türkçe dersi öğretim programına yönelik bilginiz var mı ve varsa bu bilgiyi nereden edindiniz şeklinde sorular sorulmuştur. Bu sorulara verilen cevapların tema, kod ve frekans dağılımı Tablo 28’de sunulmuştur.

Tablo 28.

Veli Görüşüne Göre Birinci Sınıf Türkçe Öğretim Programına Yönelik Güncel Bilgilere İlişkin Tema, Kod ve Frekans Dağılımı

Tema	Kod	Frekans
Bilgi Kaynağı	Meb.gov.tr	1
	Sosyal çevreden (arkadaş)	1
Edinilen Bilgi	Düz yazıya geçilmesi	3
	Ses gruplarının değişmesi	2

Tablo 28 incelendiğinde, katılımcıların verdiği yanıtlardan yola çıkarak iki tema oluşturulmuştur. Bu temalar; edinilen bilgi ve bilgi kaynağı şeklindedir.

Edinilen bilgi temasında, velilerden üçü 2018 yılında yenilenen program hakkında düz yazıya geçildiğini, ikisi ses gruplarının yerlerinin değiştiğini bildiklerini ifade etmiştir. Bu temaya yönelik velilerin görüşlerinin bazıları şu şekildedir: “*Evet biraz bilgi sahibiyim. Seslerin gruptaki yerleri değişti. Buda öğrencinin daha kolay bir şekilde hece üretmesine, sesleri kavramasında etkili oldu.*” (V1) “*Detaylı bir bilgim yok. Ama düz yazıya geçiliyor. Benim içinde hocalarımız içinde daha rahat sistem oldu düz yazı.*” (V2) “*Arkadaşlarımız arasında da konuştuk ilk hangi harf var, el yazısı olmayacak gibi.*” (V3)

Bilgi kaynağı temasında veliler; yenilenen program hakkında bilgiyi Talim Terbiye Kurulundan ve sosyal çevreden öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Bu temaya yönelik görüşler şu şekildedir: “*Bu bilgiyi “ Talim Terbiye Kurulunun” Türkçe programını inceleyerek edindim.*” (V1) “*Programın değiştiğine dair bilgiyi arkadaşlarımdan öğrendim.*” (V3)

Özetle yukarıda görüş ve bulgulardan yola çıkarak, programa ilişkin değişiklikten velilerin haberdar olduğu ve edindiği bilgiyi sosyal çevresinden ve Talim Terbiye Kurulundan öğrendiği görülmektedir.

4.4.2. Veli Görüşüne Göre Birinci Sınıf Türkçe Dersinin Amacına İlişkin Bulgular

Görüşme yapılan velilere, Türkçe dersinin amacı sorulmuştur. Bu konudaki cevapların tema, kod ve frekans dağılımı Tablo 29 ‘de sunulmuştur.

Tablo 29.

Veli Görüşüne Göre Birinci Sınıf Türkçe Dersinin Amacına İlişkin Tema, Kod ve Frekans Dağılımı

Tema	Kod	Frekans
Amaç	Okur-yazar birey yetiştirme	3
	Etkili konuşmayı sağlama	2
	Okuduğunu anlamayı sağlama	1
	Tablo ve grafik yorumlamayı sağlama	1
	Kelime hazinesini geliştirme	1
	Yönergeleri izleme	1
	Ahlaki değer edinme (edep, adap)	1

Tablo 29 incelendiğinde, amaç temasında velilerden üçü okur-yazar birey yetiştirme, ikisi etkili konuşmayı sağlama, birer veli ise okuduğunu anlamayı sağlama,

tablo ve grafik yorumlamayı sağlama, kelime hazinesini geliştirme, yönergeleri izleme, ahlaki değer edinme şeklinde ifade etmiştir. velilerin bu konu hakkındaki ifadeleri şöyledir: “Öğrencilerin okuma yazma okuduğunu anlama okuduklarından çıkarımlar elde etme yönergeleri izleyebilme tablo ve grafikleri yorumlayabilme bir konu hakkında şiir ve yazılar yazabilme gibi amacı vardır. Kısacası tam anlamıyla okur-yazar olabilme. Kelime hazinesinin gelişmesi.” (V1) “daha bilgili olmaları için, düzgün konuşmaları için, okuyup yazma konusunda baya bir faydası var. Konuşma açısından.” (V2) “hayatın her alanını etkiliyor. Bence matematikten daha önemli edebini, adabını, konuşmasını her türlü öğreniyor.” (V3)

Yukarıdaki görüşlerden yola çıkarak velilere göre Türkçe dersinin amacı okur-yazar birey yetiştirmek ve etkili konuşmayı sağlamak olduğu söylenebilir.

4.4.3. Veli Görüşüne Göre Birinci Sınıf Türkçe Dersinden Beklentilere Yönelik Bulgular

Görüşme yapılan velilere, birinci sınıf Türkçe dersinden beklentileri sorulmuştur. Bu konudaki cevapların tema, kod ve frekans dağılımı Tablo 30 ‘da sunulmuştur.

Tablo 30.

Veli Görüşüne Göre Birinci Sınıf Türkçe Dersinden Beklentilere İlişkin Tema, Kod ve Frekans Dağılımı

Tema	Kod	Frekans
Okuma	Okuduğunu anlama	4
	Okumayı sevme	1
	Hayal kurma becerilerini geliştirme	1
Yazma	Noktalama işaretlerini öğrenme	2
	Metin altı soruları cevaplama	2
	Okuma yazma öğrenme	2
	Yazım kurallarını uygulama	1
	Harf yutmadan yazma (derste-deste /öğretmen-öretmen)	1
	Düzgün cümleler kurabilme	1

Tablo 30 incelendiğinde, velilerin dördünün Türkçe dersinden beklentisinin okuduğunu anlama, ikisinin okuma-yazma öğrenme, metin altı soruları cevaplama, noktalama işaretlerini öğrenme, metinlerin öğrenci seviyesine uygun olması, okumayı

sevme, yazım kurallarını uygulama, düzgün cümleler kurabilme, hayal kurma becerilerini geliştirme, harf yutmadan yazma (derste-deste /öğretmen-öretmen) olduğu görülmektedir. Velilerin bu konu hakkındaki ifadeleri şu şekildedir: ” *şu an benim beklentim yani okuduğunu anlamada iyi olması. Benim kızım tamam anlıyor ama 2 defa da 3 defa da okuduğunda daha iyi anlıyor.*” (V4) “*Okuduğunu anlama, okuduklarıyla ilgili soruları cevaplayabilme. 5N1K soruları cevaplayabilme. Yazım kurallarını uygulayabilme. Noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanabilme. Kitap okumayı sevme. Türkçe dersinde çocukların hayal kurma becerileri gelişiyor. Bir konu hakkında uygun cümleler kurabilme gibi beklentilerim var ve bu beklentilerimiz karşılanmaya çalışılmaktadır.*” (V1) “*Açıklamalı olsa konular, okuduğunu anlama konusunda sıkıntı yaşıyorlar. Metinler daha net olmalı. Çocukların seviyesine uygun olmalı.*” (V2) “*okuma yazmayı öğretsin, okuduğunu anlasın.*” (V3) “*En azından okuma anlama sorularını ilk defa okuduğunda zorlanıyor. Geri tekrar başa dönme ihtiyacı hissediyor. Metnin içerisinde bakarak bulmaya çalışıyor. Yani sonunda en azından bir defa okuduğu zaman aşağıdaki okuma anlama sorularını metne dönüp bakmadan yapmasını bekliyorum.*” (V4)

Özetle velilerin Türkçe dersinden okuduğunu anlama, metin altı soruları cevaplama, okuma yazma öğrenme ve düzgün cümleler kurabilme beklentilerinin olduğu söylenebilir.

4.4.4. Veli Görüşüne Göre Birinci Sınıf Türkçe Dersinin İçeriğine İlişkin Bulgular

Görüşme yapılan velilere, birinci sınıf Türkçe dersinden öğrenilenler sorulmuştur. Bu konudaki cevapların tema, kod ve frekans dağılımı Tablo 31 ‘de sunulmuştur.

Tablo 31.

Veli Görüşüne Göre Birinci Sınıf Türkçe Dersinin İçeriğine İlişkin Tema, Kod ve Frekans Dağılımı

Tema	Kod	Frekans
Okuma	Okuma-yazma	6
	Okuduğunu anlama	1
Dil bilgisi	Zıt anlamlı kelimeler	3
	Eş anlamlı kelimeler	2
Yazma	Büyük harf kullanımı	1
	Özel isim yazımı	1
	Noktalama işaretleri	1
	Kurallı cümle oluşturma	1
	Olumlu-olumsuz cümle	1
Konuşma	Akıcı konuşma	1
	Olayı gelişim sırasına göre anlatma	1

Tablo 31’e bakıldığında, Türkçe dersinde öğrencilerin öğrendiklerine yönelik altı veli okuma-yazma, üç veli zıt anlamlı, iki veli eş anlamlı, birer veli ise olumlu-olumsuz cümle, büyük harf kullanımı, özel isim yazımı, noktalama işaretleri, kurallı cümle oluşturma, akıcı konuşma, araştırma yapma, okuduğunu anlama ve olayı gelişim sırasına göre anlatma olduğunu söylemiştir. Velilerin bu konu hakkındaki ifadeleri şu şekildedir: “Türkçe dersinde okuma, yazma, noktalama işaretleri, yazım kuralları, dikte yapabilme, kelimelerin zıt anlamları ve eş anlamlarını öğreniyorlar. Ayrıca doğru ve düzgün yazmayı da.” (V1) “Şu an biz harflerden başladık temelden sesli harfler, sessiz harfler, hece, kelime, cümle okuma anlama çalışmaları basit nokta, virgül, ünlem işareti, basit noktalama işaretleri. zıt anlamlı kelimeleri hafif girildi büyük harfin yazımı ile ilgili kullanıldığı yerler ile ilgili çalışmalar özel isimler o konularda kesme işareti yapıyorlar.” (V4) “Eş anlamlı, zıt anlamlı kelimeler, noktalama işaretleri, hikâyeleri okuyup olay sıralamaları yapıyorlar. Olumlu olumsuz cümleler. Karışık verilen kelimelerden cümle oluşturma çalışmaları yapıyorlar.” (V3) Bilmediği konularda araştırmacı oluyor. Kitap okuma konusunda daha hevesli oluyor. Okuma yazma konusunda zorlanmadı. Dikte yapıyorlar. Okuma hızı çalışması yapıyorlar. Konuşma açısından da faydalı.”(V2)

Özetle velilerin Türkçe dersinde öğrencilerin en çok okuma ve yazmayı öğrendiklerini söyledikleri görülmektedir.

4.4.5. Velilerin Birinci Sınıf Türkçe Dersinde Verilen Ödevlere ve Evde Yapılan Ek Çalışmalara İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Görüşme yapılan velilere, birinci sınıf Türkçe dersinde verilen ödevler ve evde yapılan ek çalışmalar sorulmuştur. Bu konudaki cevapların tema, kod ve frekans dağılımı Tablo 32’de sunulmuştur.

Tablo 32.

Velilerin Birinci Sınıf Türkçe Dersinde Verilen Ödevlere ve Evde Yapılan Ek Çalışmalara İlişkin Tema, Kod ve Frekans Dağılımı

Tema	Kod	Frekans
Ödev	Okuduğunu anlama	5
	Noktalama işaretleri uygun yerde kullanma	2
	Ders kitabındaki etkinlikler	1
	Hece sayısını bulma	1
Ödevlerin Kontrolü		3
	İmza karşılığı kontrol ediliyor	
Ek Çalışmalar	Eğitsel oyunlar(kelime oyunları, eş anlam, zıt anlam etkinlikleri)	2
	Kitap okuma	1
	Boyama yapma	1
	Okuduğunu anlama	1
	Noktalama işaretleri (nokta, ünlem, kesme işareti, virgül)	1
	Yazma	1
	Dil bilgisi (özel isim yazımı)	1
	Ek çalışma yapmıyor	1

Tablo 32’ye bakıldığında, ödev ve ek çalışmalar teması olmak üzere iki tema oluşturulduğu görülmektedir.

Ödev temasında, Türkçe dersinde verilen ev ödevlerinin içeriğine yönelik velilerin beşi okuduğunu anlama, ikisi noktalama işaretleri uygun yerde kullanma, birer veli ders kitabındaki etkinlikler, hece sayısını bulma, iki veli ise imza karşılığı kontrol ediliyor şeklinde söylemiştir. Bu temaya yönelik velilerin ifadeleri şöyledir:

“öğretmenimiz ödevlerimizi dediğim gibi her gün bir tane okuma anlama çalışmamız mutlaka oluyor. Ekstra dil bilgisi üzerinde hece sayısını bulma. Hani bu aralar hece sayısı, heceleme, basit Türkçe' nin temelini oluşturacak yapılarla uğraşıyorlar.” (V4)

“Genelde öğretmenimiz okuduğunu anlama, anladığını yorumlama, metinle ilgili soruları cevaplama. Metinle ilgili görsel çalışmalar. Noktalama işareti, yazım kuralları ile ilgili etkinlikler.” (V1) “hafta içinde en az 1 tane okuma anlama ödevinizi mutlaka oluyor. 5n 1k soruları ile ilgili metin veriyor metnin sorularını cevaplandırma” (V3)

“okuduğunu anlama kağıtları, ödevleri imzayla kontrol yapıyor.” (V2)

Ek çalışmalar temasında, Türkçe dersine yönelik evde yapılan ek çalışmalar için velilerin ikisi eğitsel oyunlar(kelime oyunları, eş anlam, zıt anlam etkinlikleri), birer veli ise boyama yapma, kitap okuma, noktalama işaretleri (nokta, ünlem, kesme işareti, virgül), yazma, dil bilgisi (özel isim yazımı) olduğunu söylemiştir. Bu temaya yönelik velilerin görüşleri şöyledir: “bulmaca ve boyamalar yapıyor. ekstradan kitaplar okuyor.” (V3) “Ödev dışında okuma-anlama-yorumlama etkinlikleri. Sözel dilsel gelişimi destekleyen etkinlikler ve oyunlar (kelime türetme, eş anlamlı, zıt anlamlı kelimeleri sorma, son sestten kelime türetme, karışık heceleri düzeltip kelimeyi bulma bilişsel gelişimle ilgili dergileri okuma) kolaylıkla yapıyoruz.” (V1) “nokta koymadan atlamasına müsaade etmedim. biz zaten özel isimler öğrenmeye başladıkları anda o Ali'nin derken Ela'nın derken Ela'ya derken oralarda hep biz kesme işaretlerini kullandık.” (V4)

Özetle Türkçe dersinde verilen ödevlerin genelde okuduğunu anlama üzerine olduğu, ödevlerin kontrol edildiği ve evde yapılan çalışmalar bakımından velilerinde eğitsel oyunlar, bulmaca ve boyama gibi etkinliklere yöneldiği söylenebilir.

4.4.6. Velilerin Birinci Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Etkinliklere Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Görüşme yapılan velilere, birinci sınıf Türkçe dersi kitabıyla ilgili sorular sorulmuştur. Bu konudaki cevapların tema, kod ve frekans dağılımı Tablo 33'de sunulmuştur.

Tablo 33.

Velilerin Birinci Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Etkinliklere Yönelik Görüşlerine İlişkin Tema, Kod ve Frekans Dağılımı

Tema	Kod	Frekans
Olumlu	Genel olarak yeterli ve iyi	1
	Eğlenceli zengin metinler	1
	Kolay etkinlikler	1
	Farklı kültürlere uygun	1
Olumsuz	Öğrenmeyi pekiştirmede yetersiz	3
	Hazırbulunuşluğu yüksek öğrenciler için yetersiz	1

Tablo 33 incelendiğinde, olumlu ve olumsuz şeklinde iki tema oluşturulmuştur.

Olumlu temasında birer veli genel olarak yeterli ve iyi, eğlenceli zengin metinler, kolay etkinlikler, farklı kültürlere uygun şeklinde söylemişlerdir. Bu temaya yönelik velilerin ifadeleri şu şekildedir: “*metinlerin başında ne mesaj vereceğini söylüyor, akıcı metinler olması iyi olmuş, genel olarak kitap iyi.*” (V3) “*genel anlamda güzel olduğunu düşünüyorum. Birinci sınıfta öğretilecek noktalama işaretleri, özel isimler*” (V4)

Olumsuz temasında velilerin üçü öğrenmeyi pekiştirmede yetersiz, bir veli ise hazırbulunuşluğu yüksek öğrenciler için yetersiz şeklinde ifade etmiştir. Bu temaya yönelik veli görüşleri şöyledir: “*Örnek çalışmalar şeklinde hazırlanmış, öğrenmeyi pekiştirme de yetersiz. Öğretmene sınıf içi farklı etkinlikler hazırlamak zorunda kalıyor. Öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler için azda olsa yeterli. Üst düzey öğrenciler için yetersiz kalıyor.*” (V1) “*Okulun verdiği ders kitabı bize göre yetersiz. Bazı metinlerde kısa kısa geçiyor. O yüzden yardımcı kitapları kullanmak zorunda kalıyoruz, ihtiyaç duyuyoruz.*” (V2)

Bu bulgulardan yola çıkarak, velilerin ders kitabına yönelik olumsuz görüşlerinin olumlu görüşlere göre daha fazla olduğu, ders kitabını genel anlamda yetersiz buldukları söylenebilir.

4.4.7. Velilerin Dik Temel Harflere İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Velilerle yapılan görüşmelerde, birinci sınıf Türkçe dersindeki yazı tipinin değişmesine ilişkin sorular sorulmuştur. Bu soruya veliler tarafından verilen yanıtların tema, kod ve frekans dağılımları Tablo 34’de gösterilmiştir.

Tablo 34.

Velilerin Dik Temel Harflere İlişkin Görüşlerinin Tema, Kod ve Frekans Dağılımı

Tema	Kod	Frekans
Olumlu	Öğrenme hızını artırması	2
	Günlük hayata uyumlu	2
Olumsuz	Öğrencilerin zorlanması	1
	Kalıcılığın olmaması	1
	Günlük yaşama uyumsuz olması	1

Tablo 34’e bakıldığında, Türkçe dersindeki yazı tipi değişikliğine ilişkin olumlu ve olumsuz şeklinde temalar oluşturulmuştur.

Olumlu temasında velilerin ikisi öğrenme hızını artırdığını ve günlük hayata uyumlu olduğunu söylemiştir. Bu temaya yönelik görüşler şöyledir: “*Öğrencilerin hazırbulunuşluğu, okul öncesi eğitimi yazma becerisinde etkilidir. Ülkemizde dik temel yazmaya geçmede öğrencilerin hızlı bir şekilde öğrenmeye geçtikleri gözlenmiştir.*” (V1) “*Biz okula sınırladığı okulun dışında. Kitaplarda televizyonda bilgisayarda her yerde düz yazı ama okulda mecburi kalınmış bir bitişik eğik el yazısı bu da çocuğu ikileme düşürdü beni olarak ben de kesinlikle kaldırılmasını isterdim. Hani bu yönde zaten fikir beyan ettiğimiz toplantılarda oldu. Ben kaldırılmasını olumlu bir şey olarak görüyorum. Çünkü hayata geçirilmeyen hayatta uygulanmayan hiçbir şey kalıcılık sağlamaz yani çocuğun sınıftaki gördüğü şeyi hayatta da kullanacak ki o çocuk bunu kendisi ile bağdaştırdığımız şunu da çok mutluyduk ortaokula geçtiği zaman özellikleri lise döneminde çocukların tamamen bozuk yazılı hani güzel yazılı olmayan bir nesil olduğunu gördük.*”(V4)

Olumsuz temasında birer veli öğrencilerin zorlandığını, kalıcılığın olmadığını ve günlük yaşama uyumsuz olduğunu söylemiştir. Bu temaya yönelik görüşler şöyledir: “*keşke el yazısı hiç olmasaydı, çünkü benim diğer çocuğum çok sıkıntı yaşadı. o zaman yaş grupları değişti ve buda benim çocuğuma vurdu.*” (V3) “*seçim bize bırakılsaydı da*

dik temel harfler derdik. çünkü oğlumda el yazısında zorlandık. sürekli eğik yazmak tekrardan düze çevirmek çocuklarda baya bir sıkıntı oluyor.” (V2)

Özetle velilerin bitişik eğik yazıdan dik temel yazıya geçilmesine olumlu yaklaştığı söylenebilir. Dik temel yazının günlük hayatta kolaylık sağlaması da onların bu görüşünü desteklemektedir.

4.4.8. Velilerin Birinci Sınıf Türkçe Dersine Yönelik Önerilerine İlişkin Bulgular

Velilerle yapılan görüşmelerde, birinci sınıf Türkçe dersine yönelik önerilere ilişkin sorular sorulmuştur. Bu soruya veliler tarafından verilen yanıtların tema, kod ve frekans dağılımları Tablo 35’de gösterilmiştir.

Tablo 35.

Velilerin Birinci Sınıf Türkçe Dersine Yönelik Önerilerine İlişkin Tema, Kod ve Frekans Dağılımı

Tema	Kod	Frekans
Öneriler	Etkinlikler seviyeye uygun olmalı	1
	Ses gruplarının yeri değiştirilmeli	1
	Okuma anlama çalışmaları artırılmalı	1
	Ayrı bir etkinlik kitabı olmalı	1
	Resim ve fotoğraf yorumlama etkinliği yapılmalı	1
	Sözlük kullanma öğretilmeli	1
	Kelime oyunları	1
	Dinleme etkinlikleri artırılmalı	1

Tablo 35’e bakıldığında, Türkçe dersine yönelik öneriler teması oluşturulmuştur.

Öneriler temasında veliler etkinlikler seviyeye uygun olmalı, sosyal etkinlikler artırılmalı, ses gruplarının yeri değiştirilmeli, okuma anlama çalışmaları artırılmalı, ayrı bir etkinlik kitabı olmalı, resim ve fotoğraf yorumlama etkinliği yapılmalı, sözlük kullanma öğretilmeli, kelime oyunları, dinleme etkinlikleri artırılmalı şeklinde ifade etmişlerdir. Bu temaya yönelik velilerin görüşler şu şekildedir: “şöyle bir şey söyleyebilirim. Bir dönem için son grup harflerin değiştirilmesi gerektiğini düşünüyorum. Yani bu “ğ” sessiz sestir. Yani hem okunması zor olan sesler hem de birleştirilmesi zor olan sesler hepsi bir gruba toplanmış. Çocuk son gruba geldiğinde

bunu daha hızlı yapıyor. Birinci dönem bitmeye yakın oluyor, sıkıştırılıyor bu harfler.” (V4) “*Öneri olarak; hikaye tamamlama, kelimelerle hikaye oluşturma şiir yazma. Resim ve fotoğraf hakkında yorum yapma. Verilen bir görselle ilgili şiir ve hikaye yazma. Kelime hazinesini geliştirici etkinlikler yapma. Kelimelerin anlamlarını sözlük kullanarak araştırabilme gibi etkinlikler yapılırsa daha etkili verimli bir eğitim olabilir. Bunun yanında dinleme etkinliklerinin sayısının artırılması gerekir. Çünkü dinleme becerisi de okuma yazma kadar önemli. Öğrencilerin dinlediklerini zihinde canlandırmaları, dinlediklerini zihinlerinde tutmaları zihin gelişimi açısından önemlidir.”* (V1) “*çocuğun algılayabileceği şekilde görsellerle, oyunlarla. Okul ortamı onlara sıkıcı geliyor. Dersler ağır geliyor. Seviyeye uygun olmalı.”* (V2) “*yok aslında imkanlar zaten kısıtlı. Sosyal etkinlikler artırılsa daha iyi olur.”* (V3)

Bu bulgulardan yola çıkarak velilerin etkinliklerin sayısı ve niteliğinin artırılması yönünde önerilerinin olduğu söylenebilir.

4.5. Öğretmen Görüşüne Göre Nitel Bulgular

Araştırmanın yedinci sorusu olan “İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersi öğretim programına ve uygulanmasına yönelik görüşleri nelerdir?” sorusuna cevap bulmak için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Beş öğretmenle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular aşağıda başlıklar halinde sunulmuştur.

4.5.1. Öğretmenlerin Birinci Sınıf Türkçe Öğretim Programına Yönelik Bilgilenme Durumu ve Yapılan Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, 2018 yılında yenilenen birinci sınıf Türkçe öğretim programı hakkında bilgi edinme kaynağı, edinilen bilgi ve yapılan hazırlık çalışmalarına ilişkin sorular sorulmuştur. Bu soruya öğretmenler tarafından verilen yanıtların tema, kod ve frekans dağılımları Tablo 36’da gösterilmiştir.

Tablo 36.

Öğretmenlerin Birinci Sınıf Türkçe Öğretim Programına Yönelik Bilgilenme Durumu ve Yapılan Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Tema, Kod ve Frekans Dağılımı

Tema	Kod	Alt Kod	Frekans
Bilgi Kaynağı	Seminer		1
		Sosyal medyadan	2
		Makale okuma	1
	Bireysel Çaba	E-müfredat inceleme	1
		Bakanlığın ilgili bölümü	1
		Arkadaş ortamı	1
Edinilen Bilgi	Harf gruplarının değişmesi		3
	Kazanım sayısının azaltılması		2
	Dik temel harflere geçilmesi		1
	Açık uçlu soruların artırılması		1
	Sözlük kullanımının çıkarılması		1
Yapılan	Metinler hazırlama		2
Hazırlık	Kelime türetme etkinlikleri		1
Çalışmaları	Harflere ayrılan süreyi planlama		1
	Hazırlık yapmadım		2

Tablo 36 incelendiğinde bilgi kaynağı, edinilen bilgi ve yapılan hazırlık çalışmaları teması olmak üzere üç tema oluşturulmuştur.

Bilgi kaynağı temasına öğretmenlerin ikisi sosyal medyadan, birer öğretmen ise seminer, bireysel çaba; makale okuma, e-müfredat incelemesi, bakanlığın ilgili bölümü ve arkadaş ortamı olduğunu söylemiştir. Bu temaya yönelik öğretmen görüşleri şu şekildedir: “Genel olarak tüm programın değiştiğine dair bir seminer aldık. Seminer döneminde.” (Öğrt2) “Programla ilgili bilgilendirme yapılmadı. Kendi çabamızla bilgi sahibi olduk. Araştırma yoluyla kendi çabamızla yeteri kadar bilgi edindik.” (Öğrt3) “Programla ilgili şöyle bilgi sahibi oldum. Yüksek lisans yapmış olmam nedeniyle eğitimle alakalı konularda çoğu yayın makaleyi takip eden bir insanım. Takip ettiğim kadarıyla programın yenileceğini biliyordum.” (Öğrt5) “Okul başladığında ve sosyal medyadan öğrendim.” (Öğrt4) “e- müfredattan girerek programa baktım. Eskiler yeniler arasındaki farka. Oradan edindiğim bilgiler var.” (Öğrt2)

Edinilen Bilgi temasına öğretmenlerin üçü harf gruplarının değişmesi, ikisi kazanım sayısının azaltılması, birer öğretmen ise dik temel harflere geçilmesi, açık uçlu

soruların artırılması ve sözlük kullanımının çıkarılması olduğunu söylemiştir. Bu temaya yönelik öğretmen ifadeleri şu şekildedir: “Okuma yazma öğretiminde daha önce kullanılan harf sırasında değişiklikler oldu. Dil bilgisi öğretiminde de bazı değişiklikler olmuştur. Örneğin daha önceki yıllarda birinci sınıfta öğretilen sözlük kullanımı bu programda yok.” (Öğrt1) “Kazanımlar sadeleştirilmiş azalmış. Sayı olarak yanlış hatırlamıyorsam 100 küsur kazanım azaltıldı. Bu kazanımların çoğunun dil bilgisi konularından yapıldığını gözlemledim.” (Öğrt4) “Programda en önemli değişiklik dik temel harflere geçilmesi. Harf gruplarının değişmesi ayrı bir değişiklik olmuş. Önceden Elat-inorm şeklindeyken şimdi Elakin-Omutüy diye gidiyor. Seslerin grup yerleri değişmiş.” (Öğrt5)

Yapılan hazırlık çalışması temasına ikişer öğretmen metinler hazırlama, kelime türetme etkinlikleri, harflere ayrılan süreyi planlama, hazırlık yapmadım şeklinde ifade etmiştir. Bu temaya yönelik görüşler şöyledir: “Tamamen dik temel harflere yönelik, metin okuma hızlarını artırmaya yönelik, metindeki dik temel harflerle oluşturulabilecek ses gruplarının değişmesinden kaynaklı metin değişmelerine dair çalışmalarım oldu.” (Öğrt5) “harflerin öğretim sürecini, hangi harfe ne kadar süre ayıracağımızı planladım dönem başında.” (Öğrt2) “Daha önceki programla kıyaslama imkanımız oldu. Pek hazırlık yapmadım kendi adıma.” (Öğrt3)

Bu bulgulardan yola çıkarak öğretmenlerin yenilenen program hakkında genel olarak bilgi sahibi oldukları, bu bilgileri çoğunlukla bireysel çabalarıyla edindikleri söylenebilir. Programla ilgili hazırlık çalışmalarında metin hazırlama ve süreyi planlama yaptıkları anlaşılmaktadır.

4.5.2. Öğretmenlerin Birinci Sınıf Türkçe Öğretim Programındaki Kazanımlara İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, 2018 yılında yenilenen birinci sınıf Türkçe dersi öğretim programındaki kazanımlara ilişkin sorular sorulmuştur. Bu soruya öğretmenler tarafından verilen yanıtların tema, kod ve frekans dağılımları Tablo 37’de gösterilmiştir.

Tablo 37.

Öğretmenlerin Birinci Sınıf Türkçe Öğretim Programındaki Kazanımlara İlişkin Tema, Kod ve Frekans Dağılımı

Tema	Kod	Frekans
Olumlu	Açık ve anlaşılır	3
	Hazırbulunuşluğa uygun	2
	Birbiriyle tutarlı	2
	Öğrenci seviyesine uygun	1
	Gelişim düzeyine uygun	1
	İlgi ve yeteneğe uygun	1
	Gerçekleştirilebilir	1
Olumsuz	Hazırbulunuşluğa uygun değil	4
	Öğrenci seviyesine uygun değil	3
	Açık ve anlaşılır değil	1
	Sayısı yetersiz(dinleme ve konuşma)	1

Tablo 37 incelendiğinde, olumlu ve olumsuz şeklinde temalar oluşturulmuştur.

Olumlu temasında öğretmenlerin üçü açık ve anlaşılır, ikisi hazırbulunuşluğa uygun ve birbiriyle tutarlı, birer öğretmen ise öğrenci seviyesine uygun, gelişim düzeyine uygun, ilgi ve yeteneğe uygun, öğrenci seviyesine uygun değil şeklinde ifade etmiştir. Bu temaya yönelik öğretmen görüşleri şöyledir: “*Öğretim programı öğrencilerin seviyelerine, hazırbulunuşluklarına ve ilgi-yeteneklerine uygun...*” (Öğrt1) “*Programda yer alan kazanımlar genel olarak çocukların gelişim düzeyine uygun. Öğrencilerin hazırbulunuşluklarının tam anlamıyla yeterli olduğunu düşünmüyorum. Özellikle ince motor kaslarının tam anlamıyla geliştiğini söyleyemeyiz. Kazanımlar gayet açık ve anlaşılır. Birbiriyle tutarlı olduğunu düşünüyorum.*” (Öğrt3) “*Kazanımlar açık, anlaşılır ve sade. Gerçekleştirilebilirliği mümkün. Örneğin şu kazanımdan yola çıkalım. ”Okuma kurallarına göre akıcı okuma yapar.” Bunu normal yaşantısında da hatta tüm hayatı boyunca uygular. Tüm kazanımlar birbiri ile tutarlıdır.*” (Öğrt4)

Olumsuz temasında öğretmenlerin dördü öğrenci seviyesine uygun değil, üçü hazırbulunuşluğa uygun değil, birer öğretmen ise açık ve anlaşılır değil, kazanım sayısı yetersiz (dinleme ve konuşma) yanıtını vermiştir.. Bu temaya yönelik olarak öğretmen görüşleri şöyledir: “*Hazırlanan kazanımlar her öğrenciye ayrı ayrı hazırlanmadığını ve*

her çocuğun bilişsel düzeyine uygun hazırlanmadığını düşünüyorum. Okullarda sınıflar homojen değil. Üst ve alt gruptaki çocukların ne gelişim düzeyine ne de hazırbulunuşluğuna uygun değil.” (Öğrt4) “Öğrencilerin hazırbulunuşluğu uygun değil. Kazanımlar genel olarak verilmiş. “Yazılarında imla ve noktalamaya dikkat ederek yazar.” Bu kazanım yerine “Noktanın veya virgülün kullanıldığı yeri bilir” denebilir. O yüzden çok açık değil. Gerçekleştirilme durumunda köy gibi yerleşim yerlerinde konuşma diliyle yazma sıkıntısı var. “ğ” harfinde daha sık yaşıyor. “buğday” yerine “buyday” gibi. Birbiriyle tutarlı değil.” (Öğrt2) “İşte eleştirim bu açıdan gerçekleştirilemiyor. Hazırbulunuşluk uygun mu değil. Niye değil çocuk anasınıfından geliyor belli kazanımları almış. birinci sınıfa geliyor bu sefer üstüne katman gereken şeyler var. Ama anasınıfı gibi kazanımlar vermiş. Türkçede özellikle uygulamaya yönelik kazanımlar yok. Bir metin yazdığı zaman noktasına virgülüne büyük harfle başlamasına birinci sınıfta böyle kazanım olabilir bence. Çocuk metni oluşturacak. Oluştururken de öğretmen metindeki hataları görecektir. Çocuk ona göre kendi hatalarını düzeltecek.” (Öğrt5)

Bu bulgulardan yola çıkarak, öğretmenlerin çoğunluğunun programdaki kazanımları açık, anlaşılır ve birbiriyle tutarlı buldukları ancak öğrencinin hazırbulunuşluğuna ve seviyesine uygun bulmadıkları söylenebilir.

4.5.2.1. Öğretmenlerin Birinci Sınıf Türkçe Öğretim Programındaki Öğrenme Alanlarına İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, 2018 yılında yenilenen birinci sınıf Türkçe öğretim programındaki öğrenme alanlarının kazanımlara uygunluğu bakımından, öğrencilerin seviyesine uygunluğu bakımından ve günlük yaşamla ilişkisine yönelik sorular sorulmuştur. Bu soruya öğretmenler tarafından verilen yanıtların tema, kod ve frekans dağılımları Tablo 38’de gösterilmiştir.

Tablo 38.

Öğretmenlerin 2018 Yılında Yenilenen Birinci Sınıf Türkçe Öğretim Programındaki Öğrenme Alanlarına İlişkin Görüşlerine Yönelik Tema, Kod ve Frekans Dağılımı

Tema	Kod	Frekans
Olumlu	Kazanımlara uyumlu	2
	Günlük yaşama uygun	2
	Öğrenci seviyesine uygun	1
Olumsuz	Örneklerin sayısı yetersiz	3
	Öğrenci seviyesine uygun değil	2
	Günlük yaşamla uyumlu değil	1
	Hedefe ulaşmada yetersiz	1

Tablo 38’e bakıldığında olumlu ve olumsuz şeklinde iki tema oluşturulduğu görülmektedir.

Olumlu temasında öğretmenlerin ikisi kazanımlara uyumlu ve günlük yaşama uygun, birisi ise öğrenci seviyesine uygun olduğunu söylemiştir. Bu temaya yönelik öğretmen görüşleri şu şekildedir: “*Öğrenme içeriklerinin kazanımlara uygun olduğunu düşünüyorum. Günlük hayata hazırlayan içeriklere sahip bence.*” (Öğrt3) “*İçerik ve kazanımlar uyumludur.*” (Öğrt4)

Olumsuz temasında öğretmenlerin üçü örneklerin sayısı yetersiz, ikisi öğrenci seviyesine uygun değil, metinler uzun ve uygulamaya yönelik etkinliğin olmaması, birer öğretmen ise hedefe ulaşmada yetersiz, günlük yaşamla uyumlu değil, dinleme metinleri ulaşılabilir değil, kalıcı öğrenmenin sağlanmadığını söylemiştir. Bu temaya yönelik öğretmen ifadeleri şu şekildedir: “*İçerik ve hedeflere ulaşmada yetersiz kalıyor, örnekler az ve mevcut örnekler günlük yaşamda bağlantı kurmuyor.*” (Öğrt1) “*örnekler yeterli sayıda ve seviyede değildir. Örnekler kimi öğrenciye göre basit kalmaktadır. Bu yüzden sayı olarak yetersizdir. Başarı seviyesi üstte olan sınıflarda içerik yetersizdir. Başarı seviyesi orta ve alta yakın sınıflara göre uygun fakat yine azdır. Örneğin 1. Sınıf “Zıt anlamlar” konusunda yer alan kazanımı gerçekleştirmek için hazırlanmış örnek çalışma çok az ve çok basittir.*” (Öğrt4) “*Bu çalışmayı daha önce de yapmıştık müfredatla ilgili. Rapor olarak göndermiştik. Orada da belirttiğimiz gibi içerik öğrenci seviyesine çok uygun değil tamam belli başlı konular var verilmeye çalışılıyor ama seviye olarak uygun değil. Örnekler yeterli değil. Bir soru ekinin yazımını vermiş kitapta 5 satırlık yazı var çocuğun uygulamasına yönelik yanında bir etkinlik*

konulmamış. Sadece konu anlatımı var değerlendirme yok. O yüzden bu etkinliklerin artırılması lazım. Soru ekiyle ilgili cümlede hataları bulma gibi tamamlayıcı etkinlikler yer almalı. Günlük yaşamla ilişkili değil hikayeleştirilirse belki sağlanabilir ama şu an uygun değil.” (Öğrt2) “Öğrenme içerikleri kazanımlara uygun olduğunu düşünüyorum. Örneklerin yeterliliği bakımından kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesi bakımından uygun değil ve az. Öğrencilerin seviyelerine uygun olduğunu düşünüyorum. (Öğrt3)”

Bulgulardan yola çıkarak öğretmenlerin genel anlamda öğrenme alanlarıyla ilgili olumsuz görüşlerinin ağır bastığı, en çok uygulamaya yönelik olmaması ve öğrenci seviyesine uygun olmamasından bahsettikleri söylenebilir.

4.5.2.2. Öğretmenlerin Birinci Sınıf Türkçe Öğretim Programındaki Ölçme-Değerlendirmeye İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde ölçme-değerlendirme araçları, ölçme değerlendirmenin nasıl olması gerektiği ile ilgili sorular sorulmuştur. Bu soruya öğretmenler tarafından verilen yanıtların tema, kod ve frekans dağılımları Tablo 39’da gösterilmiştir.

Tablo 39.

Öğretmenlerin Birinci Sınıf Türkçe Öğretim Programındaki Ölçme-Değerlendirmeye İlişkin Görüşlerine Yönelik Tema, Kod ve Frekans Dağılımı

Tema	Kod	Frekans
Ölçme-Değerlendirme Aracı	Gözlem yapma	5
	Boşluk doldurma	2
	Çoktan seçmeli sorular	1
	Soru-cevap	1

Tablo 39’a bakıldığında ölçme değerlendirme aracı teması oluşturulmuştur.

Ölçme değerlendirme aracı temasında öğretmenlerin beşi gözlem yapma, ikisi boşluk doldurma, birer öğretmen ise soru-cevap, çoktan seçmeli sorular olduğunu söylemişlerdir. Bu temaya yönelik öğretmen görüşleri şöyledir: “Yani gözlem yoluyla ölçme değerlendirme yapıyorum. Bağımsız okuma da soru cevapla bakıyorum. Çoktan seçmeli, boşluk doldurmalı etkinlikler kullanıyorum. Çocuğun kaygı hissetmeden değerlendirmeyi yapmamız daha iyi olur. Ölçme değerlendirme sonucunda korku

olmamalı çocukta. Uygulamaya yönelik değerlendirme yapılırsa daha iyi olacağını düşünüyorum.” (Öğrt2) “Ölçme değerlendirme sürecini daha çok gözlemler ile yaptık. Ölçme değerlendirme sürecinin sınavlardan ziyade gözlem ile yapılmasının doğru olduğunu düşünmekteyim. Gözlem formları ile kazanımları tek tek değerlendirebiliriz.” (Öğrt3) “Ben genel olarak boşluk doldurma karışık kelime noktalama işaretlerini koyma etkinlikleri yapıyorum.” (Öğrt5)

Bu bulgulardan yola çıkarak öğretmenlerin ölçme değerlendirme sürecinde daha çok gözlem yapma kullandıkları görülmektedir.

4.5.2.3. Öğretmenlerin Türkçe Dersinde Öğrencilerin Durumuna İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, Türkçe dersinde öğrencilerin zorlandıkları, sıkıldıkları ve sevdikleri konu ve etkinliklerin neler olduğuna ilişkin sorular sorulmuştur. Bu soruya öğretmenler tarafından verilen yanıtların tema, kod ve frekans dağılımları Tablo 40’da gösterilmiştir.

Tablo 40.

Öğretmenlerin Türkçe Dersine Karşı Öğrencilerin Durumuna İlişkin Görüşlerine Yönelik Tema, Kod ve Frekans Dağılımı

Tema	Kod	Alt Kod	Frekans
Keyif Alma	Okuma	Eğitici oyun oynama (kelime türetme)	4
		Drama yapma	1
		Kısa metinleri okuma	2
		Sürekli okuma	1
	Yazma	Boşluk doldurma	2
		Kurallı cümle oluşturma	1
		Metin altı soruları cevaplama	1
		Cümle tamamlama	1
		Yazı yazma	3
		Eş anlamlı kelime etkinliği	1
Sıkılma	Yazma	Kurallı cümle etkinliği	1
		Noktalama işaretleri (virgül)	1
		Uzun metinleri okuma	2
		Okuduğunu anlama çalışması	1
	Okuma		

Tablo 40 incelendiğinde öğretmenlerin görüşlerinden keyif alma ve sıkılma temaları oluşturulmuştur.

Keyif alma temasında öğretmenlerden üçü eğitici oyun, ikisi kısa metinler ve boşluk doldurma, birer öğretmen ise drama, süreli okuma, kurallı cümle oluşturma, metin altı sorular, kelime türetme, cümle tamamlama olduğunu söylemiştir. Bu temaya yönelik öğretmen görüşleri şöyledir: *“Bir sayfayı geçmeyen kısa öyküleri okumayı, sorularına cevap vermeyi seviyorlar. Kelime türetme etkinlikleri hoşuna gidiyor.”* (Öğrt1) *“Cümle tamamlama ve boşluk doldurma çalışmalarını çok seviyorlar.”* (Öğrt4) *“Genellikle bulmacalı, oyun tarzı etkinlikleri, kısa metinleri ve kısa hikayeleri daha çok seviyorlar. Süre tutarak okuma yarışmalarını çok seviyorlar.”* (Öğrt2) *“Türkçe dersinde daha çok çocukların canlandırabildiği karşılıklı konuşmaların geçtiği okuma çalışmaları daha çok seviliyor. Ben sınıfımda drama yaptırıyorum. Bir olay karşısında verdikleri tepkiyi bu şekilde ortaya çıkarıyorum. Onlarda buna bayılıyor.”* (Öğrt3)

Sıkılma temasında öğretmenlerin üçü yazı yazma, ikisi uzun metinler, birer öğretmen ise noktalama işaretleri (virgül), eş anlamlı kelime etkinliği, kurallı cümle etkinliği ve kurallı cümle etkinliği olduğunu söylemiştir. Bu temaya yönelik öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir: *“En çok sıkıldıkları şey metin yazma. Öğretmenim ne zaman bitecek, teneffüs ne zaman gibi tepkileri oluyor. Yazım hatalarını düzeltmek için bunu yapıyoruz ama çok keyif almadıklarının farkındayım. Ama yazılarını düzeltmemiz de faydalı oldu.”* (Öğrt5) *“Özellikle yazı yazma noktasında çok sıkılıyorlar. Diktede daha çok sıkılıyorlar.”* (Öğrt2) *“Kurallı cümle etkinliklerinden sıkılıyorlar”.* (Öğrt4) *“Uzun hikayelerde, yazı yazmada zorlanıp sıkılıyorlar.”* (Öğrt1) *“Eş anlamlı kelimeler etkinliğinde zorlanıyorlar ve uzun hikayeler sıkıyor.”* (Öğrt3)

Özetle öğretmenlere göre öğrencilerin Türkçe dersinde eğitici oyunlardan, kısa metinleri okumadan ve boşluk doldurmadan keyif aldığı; yazı yazmadan, uzun metinleri okumadan sıkıldıkları söylenebilir.

4.6. Öğretmen Görüşüne Göre Türkçe Dersi Öğretim Programının Güçlü ve Zayıf Yönleri ile Önerilerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın sekizinci sorusu olan “İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin programın uygulanmasında karşılaştıkları sorunlar ve programın etkili bir şekilde uygulanmasına yönelik önerileri nelerdir?” sorularına cevap bulmak için yarı

yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Öğretmenlere programın güçlü ve zayıf yönleri ile önerilerine ilişkin sorular sorulmuştur. Bu sorulara öğretmenler tarafından verilen yanıtların tema, kod ve frekans dağılımları Tablo 41’de gösterilmiştir.

Tablo 41.

Öğretmen Görüşüne Göre Türkçe Dersi Öğretim Programının Güçlü ve Zayıf Yönleri ile Önerilere İlişkin Tema, Kod ve Frekans Dağılımı

Tema	Kod	Frekans
Güçlü Yönleri	Dik temel harflere geçilmesi	5
	Kazanımlara ulaşılması	3
	Okuma yazmada kolaylık sağlaması	3
	Hazırbulunuşluğa uygun olması	2
	Günlük hayatla ilişkili olması	2
	Öğrenme süresinin kısalması	2
	Öğrenci seviyesine uygun olması	1
	Çağdaş ve yaratıcı olması	1
Zayıf Yönleri	Araç gereç eksik olması	9
	İkili eğitimin olması	3
	Ünite sonu değerlendirmenin yetersiz olması	3
	Aile desteğinin olmaması	2
	Okuma yazmaya ayrılan sürenin yetersiz olması	2
	Öğrenci seviyesine uygun olmaması	2
	Kazanımların hatırlama düzeyinde kalması	1
	Sessiz harflerin okunuşunda zorlanması	1
	Kazanımların ölçülebilirliğinin yetersiz olması	1
	Ders kitaplarının yetersiz olması	1
	Sınıf mevcudunun fazla olması	1
Öneriler	Öğrencilerin konuştuğu gibi yazması	1
	Kitaptaki etkinlikler arttırılmalı	4
	Değerlendirme uygulamaya yönelik olmalı	3
	Eksik araç-gereçler temin edilmeli	2
	Metinler kısa ve ilgi çekici olmalı	2
	Kazanımlar anlaşılır olmalı	1
	Metinler öğrenci seviyesine uygun olmalı	1
	Uygulamalı derslerde süre arttırılmalı	1
	Önce sesli harfler verilmeli	1

Tablo 41 incelendiğinde öğretmenlerden alınan yanıtlar sonucunda güçlü yönleri, zayıf yönleri ve öneriler olmak üzere üç tema oluşturulmuştur.

Güçlü yönleri temasında öğretmenlerin beşi dik temel harflere geçilmesi, üçü kazanımlara ulaşılması ve okuma yazmada kolaylık sağlaması, ikisi hazırbulunuşluğa uygun olması, günlük hayatla ilişkili olması, öğrenme süresinin kısılması, birer öğretmen ise öğrenci seviyesine uygun olması, çağdaş ve yaratıcı olması ve metin altı soruların olması şeklinde ifade etmiştir. Bu temaya yönelik öğretmenlerin ifadeleri şöyledir: *“Olumlu yanları dik temel yazıya geçilmesi.” (Öğrt2) “Olumlu yanı düz yazıya geçmemiz.” (Öğrt3) “Öğrenci seviyesine, hazırbulunuşluğuna uygun bir program” (Öğrt1) “Bana göre güçlü yanları yazı stiline değişmesi, kolay uygulanabilirliği, aktarımın kolay olması,” (Öğrt5) “Yeni, çağdaş ve yaratıcılığı ön plana çıkaran olması.”(Öğrt4)*

Zayıf yönleri temasında öğretmenlerin dokuzu araç-gereç eksik olması, üçü ikili eğitimin olması ve ünite sonu değerlendirmenin yetersiz olması, ikisi aile desteğinin olmaması, okuma yazmaya ayrılan süreni yetersiz olması ve öğrenci seviyesine uygun olmaması, birer öğretmen ise kazanımların hatırlama düzeyinde kalması, sessiz harflerin okunuşunda zorlanması, kazanımların ölçülebilirliğinin yetersiz olması, ders kitaplarının yetersiz olması, sınıf mevcudunun fazla olması ve öğrencilerin konuştuğu gibi yazması olduğunu söylemiştir. Bu temaya yönelik öğretmenlerin görüşleri şöyledir: *“Yeni bir okul eksikleri çok fazla. Okulumuzda teknolojik imkânlar yetersiz. Ortaokulla birlikte kullanıyoruz sınıfları. Bilgisayar yok, kendimiz getiriyoruz. Her öğrenci ve sınıfa uygun olmaması” (Öğrt4) “Etkinlikler öğrencilere uygun değil seviye olarak. Konular kolaydan zora gitse daha iyi olur. Günlük konuşma dilinde yazma en büyük sorunumuz. Aileler ilgisiz. Veli desteği önemli” (Öğrt2) “Eğitim materyallerinin yetersiz veya mevcut olmaması. Okulumuz fiziki olarak iyi durumda, ancak ders araç ve gereçleri bakımından şartları yetersiz. Teknolojik imkânlar kısıtlı akıllı tahta yok. İkili eğitimden dolayı sınıfı düzenlemek zor oluyor.”(Öğrt1) “Yeterli donanımına sahip değil akıllı tahta yok, Yaşadığımız zorluklar öğrencilerin sessiz harfleri çıkarmada ve birleştirmede zorlanmaları. Önce sesli harfler öğretilerek sessiz harflere baştan ve sondan ekleme ile öğretmemizin daha kolay olacağını düşünüyorum. Program uygulanabilirlik açısından daha iyi olabilir. Bu konulara ayrılan ders saati daha fazla olması gerekir.” (Öğrt3) “Olumsuz olarak kazanımların ve ölçme değerlendirme uygulamasının uygulanabilir olmaması.” (Öğrt5)*

Öneriler temasında öğretmenlerin dördü kitaptaki etkinlikler artırılmalı, üçü değerlendirme uygulamaya yönelik olmalı, ikisi eksik araç-gereçler temin edilmeli, metinler kısa ve ilgi çekici olmalı, birer öğretmen ise kazanımlar anlaşılır olmalı,

metinler öğrenci seviyesine uygun olmalı, uygulamalı derslerde süre artırılmalı ve önce sesli harfler verilmeli şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bu temaya yönelik öğretmenlerin görüşleri şöyledir: *“Programın geliştirilmesine yönelik; kitapları daha iyi içerik olarak tasarlamaları, uygulamaya yönelik etkinlikleri daha çok sunmalı.”* (Öğrt5) *“Hedeflere yönelik etkinlikler daha da artırılmalı ve ders araç ve gereçleriyle desteklenmelidir.”* (Öğrt1) *“Uygulanabilirlik düzeyine göre hazırlanılmalıdır.”* (Öğrt4) *“Tabiki önerilerim var. Programa uygun daha fazla materyal, içerik ve öğrencinin daha aktif olacağı etkinlikler konulabilir.”* (Öğrt3) *“Kazanımlar biraz daha açıklayıcı olabilir. Metinler seviyeye uygun olarak kısa metinler olmalı. Kitaptaki etkinlikleri niceliği ve niteliğinin düzeltilmesi gerekli.”* (Öğrt2)

Özetle öğretmenler programın güçlü yönlerine ilişkin dik temel harflere geçilmesi, kazanımların ulaşılabilir olması, zayıf yönlerine ilişkin ise araç-gerecin eksik olması ve ikili eğitimin olması şeklinde söylenebilir. Ayrıca öğretmenlerin programa yönelik önerilerine ilişkin kitaptaki etkinliklerin artırılması, uygulamaya yönelik değerlendirmeler yapılması ve araç-gereç eksikliklerinin giderilmesi gerektiği söylenebilir.

4.7. Gözleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın sekizinci sorusu olan “ İlkokul birinci sınıf Türkçe dersi ilk okuma- yazma öğretiminde öğretmen ve öğrencilerde gözlemlenen durumlar nelerdir?” sorusuna yanıt aramak için yarı yapılandırılmış gözlem formu kullanılmıştır. İlk okuma yazma sürecinin ilk okuma yazmaya başlama ve ilerleme aşamasında on üç hafta boyunca toplam 39 ders saati, bağımsız okuma aşamasında ise beş hafta boyunca toplam 15 ders saati gözlem yapılmıştır. Gözlem verilerinden elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

4.7.1. Gözlem Yapılan Sınıfın, Öğretmenin ve Öğrencilerin Genel Özellikleri

Gözlem yapılan sınıfta teknolojik donanımların bir kısmı mevcuttur. Akıllı tahta donanımı olmadığı için öğretmenin kendi imkanlarıyla bulduğu projeksiyon, dizüstü bilgisayar, ses sistemi sınıfta yer almaktadır. Gözlemler esnasında öğretmen bu teknolojik aletlerin hepsini etkili bir şekilde kullanmıştır. Gözlem yapılan sınıfın genel özellikleri şu şekildedir: Tavan yüksekliği beş metre olan ferah ve yerleri fayans döşenmiş temiz bir sınıftır. Sınıfın pencereleri gerekli aydınlatmayı sağlayacak

şekildedir. Pencerelelerinde stor perde ve projeksiyon cihazı kullanılacağı zaman çekilen kalın siyah perdesi bulunmaktadır. Sınıfın duvarları krem renktedir. Öğretmenin ve öğrencilerin masasında aynı renk ve desende örtüler yer almaktadır.

Gözlem yapılan sınıfta 13'ü kız, 14'ü erkek olmak üzere 27 öğrenci bulunmaktadır. Öğrencilerin çoğu okul öncesi eğitim almıştır. Ayrıca öğrenciler okulun sosyal hayatına uyum sağlamış, tertipli ve düzenli görünmektedir. Öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyeleri iyi düzeyde, derse oldukça ilgililer ve yapılacak etkinlikte aktif rol almaktadırlar.

Gözlem yapılan sınıfın öğretmeni, eğitim bilimleri alanında yüksek lisans mezunudur. Eğitimle ilgili çeşitli kongrelere katılan, hizmet içi eğitimlere katılan, projelerde formatörlükleri olan bir öğretmendir. On iki yıllık mesleki kıdemi bulunan öğretmen, araştırmanın yapıldığı okula yeni atanmıştır. Öğretmen yeni programa genellikle olumlu baktığını 26 Eylül 2018 tarihinde yapılan görüşmede (teneffüste yapılan sohbet) söylemiştir:

“...yeni programın Türkçe dersinde okuma yazma öğretiminde yaptığı değişiklikleri olumlu buluyorum. Dik temel yazıya geçilmesi öğrencileri, velileri ve tabi ki biz öğretmenleri rahatlattı. Bu yazı tipinin günlük hayatla uyumlu olması, öğrencilerin öğrenme hızlarını arttırması gibi etkenler oldukça önemli. Öğrenci motivasyonunu arttırdı.”

4.7.2. Sınıf İçi Gözlemlerden Elde Edilen Bulgular

Bu kısımda öncelikle ilk okuma yazmaya başlama ve ilerleme aşamasının öğretmen ve öğrenci gözlemleri, ardından bağımsız okuma ve yazma aşamasının öğretmen ve öğrenci gözlemleri yer almaktadır.

4.7.2.1. İlk Okuma Yazmaya Başlama ve İlerleme Aşamasına Yönelik Öğretmen Gözlemine İlişkin Bulgular

Yapılan gözlemler sonucunda, öğretmenin ilk okuma yazma öğretimine yönelik sesi hissetme, tanıma ve ayırt etme aşamasında yaptığı çalışmalara ilişkin tema ve kodlar Tablo 42’de yer almaktadır.

Tablo 42.

Sesi Hissetme Tanıma ve Ayırt Etme Çalışmalarına İlişkin Tema, Kod ve Frekans Dağılımı

Tema	Kod	Frekans
Sesi Hissetme-Tanıma-Ayırt Etme	Sesin ağızdan nasıl çıktığını göstererek	13
	Müzikle	6
	Günlük yaşamdan örneklerle	3
	Video gösterimi ile	3
	Sesi taklit etme ile	2
	Hikaye anlatma ile	2
	Tekerleme ve bilmece ile	1
	Kulaktan kulağa oyunu ile	1
	Rol oynama ile	1
	Resim göstererek	1

Tablo 42 incelendiğinde sesi hissetme tanıma ve ayırt etme teması oluşturulmuştur. Bu temadaki kodlar; müzikle, günlük yaşamdan örneklerle, video gösterimi, sesi taklit etme, hikaye anlatma, tekerleme ve bilmece, kulaktan kulağa oyunu, rol oynama, resim gösterme ile sesi hissetme, tanıma ve ayırt etme çalışmaları yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalara ilişkin gözlem notları aşağıdadır:

26 Eylül 2018

O halde aranızda anne rolü oynamak isteyen var mı? Ö1: Ben oynarım öğretmenim. Öğrt: Tamam gel bakalım. Şimdi öncelikle bu bir oyuncak bebek, al bakalım. Söyle kızım anneler bebeklerini nasıl uyutur. Ö1: Öğretmenin ninni söylerler. Ninni söylerken de “eee, eee, eee, eee, e” sesiyle bebeği uyuturlar.

1 Ekim 2018

Çocuklar bugün ikinci sesimizi öğreneceğiz, bildiğiniz şarkıların isimlerini söyleyin bakalım. Sonra öğretmen öğrencilerin söylediği şarkılardan “Onuncu Yıl Marşı” seçerek melodisini “la,la,la” şeklinde öğretmen şifreli olarak söyledi. Onlarında eşlik etmesini istedi. Sonra öğrencilerden şarkıyı söylerken en çok hangi sesi söylediğini bulmalarını istedi.

8 Ekim 2018

Derse gelen öğretmen çeşitli sorularla bugünkü öğrenecekleri sesi çeşitli sorularla sezdirmeye çalıştı. Ö: Çocuklar dışçıye gittiğimizde ağzımızı nasıl açarız? F:Öğretmenim “aaaaaaa” deriz. D: “aaaaaa” diye açarız. Ö: Peki birde şaşırdığımızda ne diyoruz? E: “aaaaa” diye şaşıırırız öğretmenim. Ardından öğretmen Barış Manço’nun “Ayı” şarkısını açarak hep beraber söylediler.

15 Ekim 2018

Çocuklar öğreneceğimiz ses “k, k, k, k, k” diye sesi ağzımızdan çıkaracağız. Ağzımızı çok açmadan dişlerimizin arasından çıkaracağız. Ardından içinde “k” sesi olan olmayan örnek resimler göstererek hangilerinde var, hangilerinde yok sorusunu iletti.

12 Kasım 2018

Öğretmen sınıfa girdikten sonra çocuklar nasılsınız diye sordu. Ardından bugün öğrenecekleri yeni ses yönelik olarak bazen dışarıda yürürken kötü veya pis şeyler görebiliyoruz. Peki bunları gördüğümüzde nasıl tepkiler veriyoruz diye sordu. Öğrencilerden gelen cevaplardan sonra “yyyyyyyyyy” diye tepki verdiğimiz bu tepkinin bugün öğrenecekleri “y” sesi olduğunu ve ağızdan nasıl çıktığını söyledi. Sonra öğretmen “y” sesinin büyük ve küçük halinin yazılış yönünü ve kılavuz çizgili defterde hangi aralıklara yazılacağını gösterdi.

Sesi hissetme, tanıma ve ayırt etme çalışmalarından sonra öğretmenin harfi okuma yazma basamağında yaptığı diğer etkinliklerin gözlemlerine ilişkin tema ve kodlar Tablo 43’de yer almaktadır.

Tablo 43.

Harfi Okuma ve Yazmaya İlişkin Tema, Kod ve Frekans Dağılımı

Tema	Kod	Frekans
Harfi Okuma Yazma	Harfe örnek olan-olmayan görseller gösterme	13
	Büyük ve küçük harfin yazılışını gösterme	13
	Parmaklarıyla havada ve sırada yazdırma	13
	Harfi satır aralığına yazmayı gösterme (defter, çalışma kağıdı)	13

Tablo 43 incelendiğinde harfi okuma yazma temasına bakıldığında; harfe örnek olan olmayan görseller, büyük ve küçük harfin yazılışını gösterme, parmaklarıyla havada sırada yazdırma, harfi öğrenci defterlerinde gösterme çalışmaları yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalara ilişkin gözlem notları aşağıdadır.

15 Ekim 2018

Öğretmen “k, K” harfini tahtaya yazarak öğrencilere hangi aralıklarda yazmaları gerektiğini defalarca gösterdi. Ardından parmaklarıyla havada, sırada ve kumda yazmalarını istedi. Daha sonra defterlerine örnek olarak harfi yazdı. Öğrencilerin yazma çalışmalarını takip etti.

19 Kasım 2018

Öğretmen “R,r” harfinin yazılış yönünü ve aralıklarını gösterdi. Daha sonra çocuklardan parmaklarıyla havada, sırada yazmalarını istedi. Ardından defterlerine örnek harfi yazan öğretmen sıraların arasında gezerek çocukların yazılarını kontrol etti.

Harfi okuma ve yazmadan sonra öğretmenin hece, kelime ve cümle oluşturmaya yönelik yapılan gözlemlerine ilişkin tema, kod ve frekans dağılımı Tablo 44’de yer almaktadır.

Tablo 44.

Hece, Kelime ve Cümle Oluşturmaya İlişkin Tema, Kod ve Frekans Dağılımı

Tema	Kod	Frekans
Hece Oluşturma	Yap-boz çalışması	4
	Kapalı heceye örnek verme (el-al-an)	3
	Görsellerden faydalanma	3
	Açık heceye örnek verme (le-la-ki-na)	3
	Tombala oyunu	3
	Kartonla pano çalışması	2
	Sek sek oyunu	2
Hecelerden Kelime Oluşturma	Dikte çalışması	4
	Açık heceden kelime türetme (la-le)	3
	Kapalı ve açık heceden kelime türetme	3
	Tombala oyunu (hece çekme)	2
	Çarkıfelek oyunu	2
	Yap-boz çalışması	1
Kelimeden Cümle Oluşturma	Tahtadaki cümleleri deftere yazma	4
	Yap-boz kelime oyunu	4
	Karışık kelimelerden cümle oluşturma	4
	Ödüllü kelime oyunu	2
Büyük Harf Noktalama İşaretleri	Cümle sonuna nokta koyma etk.	3
	Özel isimlerin büyük harfle yazımı	3
	Cümleye büyük harfle başlama çalışması	3
Metin Okuma	Metin okutma	5

Tablo 44 incelendiğinde hece oluşturma temasında öğretmenin yap-boz çalışması, kapalı heceye örnek verme, görsellerden gösterme, açık heceye örnek verme, tombala oyunu, sek sek oyunu, kartonla pano çalışmaları yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalara yönelik gözlem notları aşağıdadır.

22 Ekim 2018

Öğretmen tahtaya “il, ik, li, ki” gibi kapalı ve açık heceler yazarak öğrencilerin defterlerine yazmalarını istedi. Öğretmen okurken nasıl birleştireceklerini defalarca tekrarlayarak anlattı ve her bir öğrenciye tekrarlattı.

25 Ekim 2018

Öğretmen açık ve kapalı heceleri kavratmak için önceden hazırladığı açık ve kapalı hece görsellerini tahtaya yapıştırdı. Kapalı pencerenin altına “en, an, in, ek, ak, ik, el, al, il” hecelerini yazıp okuyarak öğrencilerinde defterlerinde okuyarak yazmalarını söyledi. Aynı uygulamayı açık pencerede “na, ne, ni, ki, ka, ke, le, la, li” şeklinde yazarak yaptırdı.

30 Ekim 2018

Öğretmen evde hazırladığı harflerden oluşan yap-boz çalışmasını sınıfa getirdi ve öğrencilere nasıl yapılacağını anlattı. Yap-boz çalışmasında o güne kadar öğrenilen harflerle heceler oluşturmaya çalıştı çocuklar. Bu etkinlik onlar için inanılmaz keyifliydi.

19 Kasım 2018

Çocuklara bir tombala oyunu hazırladığını söyleyen öğretmen getirdiği tombala kartlarını çocuklara dağıttı. Ardından bir torbaya koyduğu o güne kadar öğrendikleri harflerden oluşan heceleri bir torbanın içine atarak rastgele bir hece çekip öğrencilerden o hece kimin kartında varsa kapatmasını istedi. Ardından ilk tamamlayana bir ödül verdi.

Hecelerden kelime oluşturma temasına bakıldığında öğretmenin dikte çalışması, açık heceden kelime türetme, kapalı ve açık heceden kelime türetme, tombala oyunu, çarkıfelek oyunu, yab-boz çalışmaları yaptığı görülmektedir. Bu çalışmalara yönelik gözlem notları aşağıdadır.

8 Ekim 2018

Öğretmen “e” harfi ile “la” açık hecelerini tahtada yazarak birleştirdi. “ela” kelimesini bir çırpıda söyleyerek nasıl okunacağını kavratı. “ela” kelimesini küçük harflerle yazarsak bunu bir göz rengi olduğunu söyledi. Ayrıca “Ela” büyük yazımında da bir isim olduğunu kavratı. Daha sonra “la” ve “le” açık hecelerini birleştirerek tahtada yazdı ve öğrencilere okutup, defterlerine yazmalarını istedi.

15 Ekim 2018

Öğrencilere yere yazılan hecelerle kelime oluşturup seksek oyunu oynadıktan sonra öğretmen bu kelimelerle dikte çalışması yaptırdı.

“lale, kek, kalk, al, Ela, elek, kelek, ak”

25 Ekim 2018

Öğretmen hecelerden anlamlı kelimeler oluşturma aşamasında ilk olarak “an” ve “ne”, “ni” ve “ne”, “na” ve “ne” hecelerinden oluşan kelimeleri çarkıfelek şeklinde bir kartona yazıp öğrencilerin çevirerek önüne gelen kelimeyi okumasını ve yazmasını istedi.

Kelimedden cümle oluşturma temasında öğretmenin tahtadaki cümleleri deftere yazma, yap-boz kelime oyunu, karışık kelimelerden cümle oluşturma, ödüllü kelime oyunu şeklinde çalışmalar yaptığı görülmektedir. Bu çalışmalara ilişkin gözlem notları aşağıdadır.

17 Aralık 2018

Öğretmenin oluşturduğu yap-boz oyununda çocuklar kelimelerle cümle oluşturdular. Cümleleri tahtada yazdılar.

Karga gak dedi.

Gizem dergi aldı.

Gaye gazoz içti.

Teyzem gelin oldu.

4 Aralık 2018

Karışık verilen kelimelerden cümle oluşturma etkinliği için öğretmen tahtaya çeşitli kelimeler yazıp cümle oluşturmalarını istedi. Bu kelimeler şu şekildeydi.

Belinay-balık-sobayı-Buket-otobüs-Berke-tut-kibrit-sabun-börek-bayrak-okul

Daha sonra öğrenciler tahtaya çıkıp cümleleri oluşturdular.

Buket kibrit yak.

Berke sabun al.

Belinay balık ye.

Okulda bayrak tut.

Büyük harf ve noktalama işaretleri temasına ilişkin kodlara bakıldığında öğretmenin cümle sonuna nokta koyma etkinliği, özel isimlerin büyük harfle yazımı, cümleye büyük harfle başlama şeklinde çalışmalar yaptığı görülmektedir. Bu çalışmalara ilişkin gözlem notları aşağıdadır.

2 Ocak 2019

Öğretmen bu derste cümle sonuna noktalama işaretini koyma etkinliği yapacaklarını bunun için cümlelerin sonuna boşluk bırakacağını ve gerekli işaretleri çocukların koyacağını söyledi. Ardından örnek cümleleri tahtaya yazdı.

Ali hastaneye gitti ()

Hekim hasta olmuş ()

Halıcı yarın gelecek ()

Bu derste dikte yapacaklarını ve bu dikte esnasında özel isimlere ve cümleye büyük harfle başlamaya dikkat etmelerini istedi. Kendisinin hiç bir hatırlatma yapmayacağını söyleyen öğretmen kendi kitabından bir metin seçip yazdırmaya başladı. Öğrencilerin dikte sonunda defterlerini kontrol etti.

Mor renkli kalem alma. Kalem kırmızı alma sakın. Nurten tarlaya marul eki.

Ancak marullar büyümedi. Bunu yerine tarlaya maydanoz eki.

Metin okuma aşamasında öğretmenin yaptığı çalışmalara yönelik gözlem notları aşağıdadır.

2 Ocak 2019

Öğretmen tahtaya bir metin yazdı ve öğrencilerin bu metni okumalarını istedi. Okumalarının ardından defterlerine yazmalarını söyledi.

Jale ile Jülide

Jale ile Jülide alışverişe gittiler. Jale ajanda ile pijama aldı. Jülide ise odası için çok güzel bir abajur aldı. Aldıklarını jipin bagajına koydular ve eve gittiler. Jandarmaları kapıda gördüler.

7 Ocak 2019

Öğretmen tahtaya yansıttığı metni öğrencilere tek tek okuttu. Daha sonra öğretmen tahtayı kapatarak metni dikte şeklinde defterlerine yazdırdı. Sıra aralarında gezerek defterleri kontrol etti. Öğrencilerin yaptığı hataları anında düzeltilti.

Limon

Limon adlı bir kuş vardı.

Kanadında nakış vardı.

Limon kafesten kaçtı.

Uçtu, balkona kondu.

Komşu karga ile dost oldu.

Karga Limon'a öğüt verdi.

Öğrenci defterleri incelendiğinde Ö1'in noktayı doğru yerde kullandığı görülmüştür. Öğrenci özel isimlerin baş harfinin büyük yazılacağını ve isme gelen ekin kesme işareti kullanılarak ayrılacağını öğrenmiştir. Ancak öğrenci cümlelerin büyük harfle başlaması gerektiğini bilmesine rağmen satır sonuna sığmayan kelimeyi alt satıra yazarken de büyük harfle başlamıştır. (Ek.5)

4.7.2.2. İlk Okuma Yazma Sürecinde Öğrenci Gözlemine Yönelik Elde Edilen Bulgular

Yapılan gözlemler sonucunda, öğrencilerin ilk okuma yazmayı öğrenme sürecine yönelik bulgular yarı yapılandırılmış gözlem formuyla tespit edilmiştir.

Gözlemlerde öğrencilerin sesi hissetme, tanıma ve ayırt etme aşamasında derse katılmaya istekli oldukları, yapılan etkinliklerde öğrenme çabası gösterdikleri belirlenmiştir. Buna ilişkin gözlem notları aşağıdadır.

26 Eylül 2018

Sesi hissetme aşamasında öğretmen sınıfta anne rolü oynamak isteyen var mı diye sordu. Ardından öğrencilerden Ö1 bunun yapabileceğini söyledi. Öğretmen anne rolünü yaparken oyuncak bir bebek verip bunun uyutulmasını istedi. Uyuturken ne gibi sesler çıkaracaklarını sordu. Ö1 öğretmenin ninni söyleriz.

Ninni söylerken de “eee, eee” sesiyle bebeği uyuturuz dedi. Ardından öğrenciler “e” sesi olan ve olmayan resimleri söylediler.

1 Ekim 2018

Bir başka derste öğretmen Leylek tekerlemesini söylemelerini istedi. Ö2 ve Ö3 oldukça istekli bir şekilde tekerlemeyi söyledi. Ö4 söylemek istemedi. Tekerlemede içinde hangi sesin daha çok geçtiğini söyledi öğrenciler. Ö1: Bu sesin “l” sesi olduğunu söyledi.

“Leylek leylek lekirdek

Hani bana çekirdek

Leyleğin gagası

Limonun sarısı

Leylek uçtu gitti

Bu oyun burada bitti.”

8 Ekim 2018

Öğretmen “a” sesinin ağızdan nasıl çıkarıldığını gösterdikten sonra onlardan taklit etmelerini istedi. Öğrenciler sesi çıkarabildiler. Sesin geçip geçmediği kelimelere örnek olarak araba, makas, ataç, muz, çilek resimlerini göstererek sesin geçip geçmediğini sordu.

Yapılan gözlemlerde harfi okuma ve yazma aşamasında öğrencilerin öğretmenin sesi ağızdan nasıl çıkardığını taklit ettikleri ve uygun bir şekilde söyledikleri ardından tahtada yazılışı gösterdiği yönde önce havada, sırada parmaklarıyla yazdıkları, deftere yapılan örneği devam ettirdikleri gözlemlenmiştir. Buna ilişkin gözlem notları aşağıdadır.

8 Ekim 2018

Öğretmen “A, a” harfinin yazılışını tahtada gösterdi ve öğrencilerin parmaklarıyla yazılış yönüne göre yazmalarını istedi. Öğrenciler bunu doğru bir şekilde yaptılar. Defterlerine yazılan örnek harflerin üstünden geçerek kendileri yazmaya başladı. Ö1 defterde güzel bir şekilde yazıyor. Ö2 Küçük a sesinde zorlanmazken büyük harfin yazılışında sıkıntı yaşıyor. Ö3 Büyük harfte doğru

aralıklara yazamıyor (Ek.6). Ö4 ise yazmaya isteksiz, satır çizgilerine hiç dikkat etmiyor.

15 Ekim 2018

“K,k” sesi için yapılan defter çalışmasında; Ö4: sesi doğru aralıklara yazmada zorlanıyor. Defter düzeni çok kötü. Okuma yaparken harfi hatırlamıyor. Öğretmene bakarak söylemesini bekliyor. Ö2: sesi doğru aralıklara yazıyor, fakat ara sıra okurken unutuyor. Ö1: Doğru ve güzel yazıyor, okumada gayet iyi. Ö3: Sesi ağızdan çıkarmada zorlanıyor. Okuma kısmı sorunlu. Yazmada sıkıntı yaşamadı.

Yapılan gözlemlerde hece oluşturma, kelime oluşturma ve cümle oluşturma aşamalarında öğrencilerin ders esnasında heceleri birleştirme, açık ve kapalı hecelerle kelime oluşturma çalışmaları gözlemlenmiştir. Gözlem sonucunda öğrencilerin üçü hece, kelime ve cümle oluşturmada sıkıntı yaşamadığı tespit edilmiştir. Bir öğrencinin ise harf unutmaması, heceleri birleştiremediği görülmektedir. Buna ilişkin gözlem notları aşağıdadır.

15 Ekim 2018

Öğretmen şimdiye kadar öğrendikleri seslerle heceler oluşturacaklarını ardından o heceleri birleştirip kelime oluşturmalarını istedi. Tahtaya gelen Ö4: al, el hecelerini oluşturdu ancak diğer hecelerden hiçbirini yapamadı. Ö3: ek, ak, ke, ka, al, la, el, le gibi heceleri oluşturdu. Ö1 ve Ö2 de heceler konusunda sıkıntı yaşamadı. Daha sonra öğretmen kelime oluşturma aşamasında bir oyun oynayacaklarını söyledi. Oyunun nasıl oynanacağını anlattı. Oyun şu şekilde; çeşitli hecelerle oluşturulan kelime kartları yere slalom şeklinde dizildi. Bunları doğru okuyarak bitiren öğrenci hedefteki nesnenin ne olduğunu (Kek) söyleyerek hediyesini aldı. Öğrenciler oyuna katıldılar. Ancak Ö4 hedefe ulaşamadı. Yine de öğretmen üzülmesin diye hediyesini verdi. Daha sonra oluşan bu kelimeleri öğretmen dikte çalışmasıyla yazdırdı.

Lale, kek, Ela, kalk, al, elek, ak gibi.

Ö4 ve Ö3 dikte çalışmasında oldukça zorlandı ve unuttukları harflerden dolayı doğru yazamadılar. Ö1 oldukça dikkatliydi ve yazabildi. Ö2 ise Lale, kek kelimelerinde “e” sesini yazmadı, unutuyor.

12 Kasım 2018

Öğretmen kelimelerden cümle oluşturma etkinliği yaptırdı. Kelimeleri karışık verip cümleler oluşturmalarını istedi. Kelime sayısını az tutarak işlemi kolaylaştırdı. “Ayten oyun oyna.” “Yatakta oyun oynama.” “Kaya iyi oyna” gibi cümleleri kurdular. Ö3 bazı harfleri unutsa da cümleler oluşturabildi. Ö2 ufak tefek hatalarla yazabildi. Ö1 hatasız bir şekilde kurallara uygun yazabildi. Ö4 ise isteksizliğini derslere yansıtıyor. Cümle oluşturamadı. Öğretmenin yardımına rağmen cümleyi kuramadı.

Yapılan gözlemlerde metin okuma aşamasında oluşturulan metinleri okuma ve yazma becerilerine bakılmıştır. Metin okuma ve yazmada öğrenciler arasında bireysel farklılıklar olduğu, okuma hızlarının değişkenlik gösterdiği ve yazma hatalarının olduğu görülmektedir. Buna ilişkin gözlem notları aşağıdadır.

4 Aralık 2018

Öğretmen bugüne kadar öğrendikleri harflerden tahtada yazarak “AHUGÖZ” adlı metni oluşturdu ve bu metni önce yazmalarını ardından okumalarını istedi. Ö1 okunaklı ve doğru aralıklara yazıyor ancak satır sonuna sığmayan kelimeleri doğru ayıramıyor. Yani hecelere ayırmada sorun yaşıyor. Gereksiz yere kelimeleri kesip alt satıra iniyor. Metni okurken takılmıyor ve akıcı okuyor (Ek.3). Ö4 ise metni bakarak dahi doğru bir şekilde deftere aktaramıyor. Harfler doğru aralıklara yazılmıyor. Metnin tamamını yazamadı. Yazmaya karşı aşırı isteksiz. Metni okurken harfleri birleştirmede sorun yaşıyor, heceleme yapıyor ve akıcı okuyamıyor(Ek.4).

4.7.2.3. Bağımsız Okuma Yazma Aşamasında Öğretmenin Okuma, Yazma, Dinleme ve Konuşma Kazanımlarındaki Çalışmalarına İlişkin Elde Edilen Bulgular

Bağımsız okuma sürecinde öğretmenin ders içindeki ders hâkimiyeti, kullandığı yöntem ve teknikler, çocuklara yaklaşımı, programa ilişkin kazanımları hangi etkinliklerle verdiği gözlemlenmiştir. Bu gözlemlere ilişkin notlar aşağıdadır.

20 Şubat 2019

Öğretmen derse girdiğinde öncelikle çocuklarla sohbet ediyor. “Nasılsınız iyi misiniz çocuklar?” şeklinde, ardından derse geçiş yapıyor. Derste öğrenilecek bilgileri doğrudan çocuklara vermiyor, kendilerinin bulması için çeşitli teknikler kullanıyor. Onlara öğreneceklerini ortaya koyduğu problemlerle hissettiriyor. Mesela örnek bir dersinde çocuklara verdiği bir metinde noktalama işaretlerini ve cümleye büyük harfle başlamaları bozuk şekilde verdi. Sonra çocuklara bu metni okuttu ve ardından şu soruyu sordu. “Çocuklar sizce bu okuduğunuz metinde eksik bir şeyler var mı?” onlardan gelen cevaplar eşliğinde soruna yönelik çözüm önerilerinin ardından noktalama işaretlerinin nasıl kullanıldığına, cümleye büyük harfle başlamanın önemine değinerek konu hakkında bilgileri verdi.

26 Şubat 2019

Öğretmen dinleme etkinliklerinde genel hatırlatmaları yapıyor. Dinleme esansında nasıl durmaları gerektiğini, kuralları hatırlatıyor. Ayrıca öğretmen dinleme etkinliklerinde öğrencilerden gözlerini kapatmalarını istiyor. Böylece dinleme yaparken olayı hayal dünyalarında yaşamalarını istiyor. Dinleme etkinliğinden sonra öğretmen “Dinlediğimiz metni kim anlatmak ister?” sorusuyla dinledikleri metni anlatabilme yeteneklerini ölçüyor. Aynı zamanda konuşma durumlarını da değerlendirmiş oluyor.

5 Mart 2019

Ders sonunda öğretmenle yapılan görüşmede: “... çocukların dinleme ile ilgili sıkıntıları var. Dinlediklerini aktarmada yetersiz kalıyorlar, ayrıca tahmin yetenekleri zayıf ve öngöründe bulunamıyorlar. Verilen görsellerden hikâye oluşturamıyorlar. Dinledikleri metni anlatamıyorlar. Sadece akıllarında kalan son cümleleri söylüyorlar” diye belirtti.

12 Mart 2019

“Lütfen Dikkat” isimli dikte çalışması yaptıran öğretmen metin yazılırken Canan Teyze yazarken Canan kelimesinin özel isim olduğunu vurguladı. Çocuklar büyük harfle başlamalıyız dedi. Öğretmen özel ismin yanına gelen teyze, hala, amca, dayı, bey gibi unvanların da büyük harfle yazılması

gerektiğini vurguladı. Çocuklar yazarken öğretmen sık sık aralarda dolaşarak “...noktadan sonra yeni cümle yazarken ne yapıyorduk?” diye sordu. Ayrıca öğretmen programda olmamasına rağmen virgülü nasıl kullanmaları gerektiğini söyledi. Ö2’nin defterinde yazılan metne dair bir örnek ekte sunulmuştur (Ek.7). Öğretmen bu derste öğrencilere hecelere ayırma etkinliği yapacağını söyledi. Öğrencilere daha önce anlatılmış olan sesli harfleri hatırlattı. Hecelere ayırma yaparken sesli harflerin sayısına göre yapılacağını anlattı. Öğretmen öğrencilerin dikkatini çekecek örnekler veriyor. Çocuklar öğretmenlerini çok seviyor. Öğretmen bazen komiklikler yapıyor. Bu da öğrencilerin çok hoşuna gidiyor.

13 Mart 2019

Yazma çalışması yaptıran öğretmen yazma öncesinde ne gibi hazırlıklar yaptıklarını sordu. Aldığı cevapların ardından bir metni öğretmen söyledi, çocuklar deftere yazdı. Sonra öğretmen tahtaya da yazarak yanlışlarını düzeltmelerini sağladı. Öğretmen noktalama işaretlerini söylememesine rağmen çocuklar noktayı, virgülü uygun yerlere koydular. Ardından öğretmen yazım kurallarına ilişkin sorular sorarak buna ilişkin bilgilerini uygulama esnasında ölçtü.

Yapılan gözlemler sonucunda öğretmenin bağımsız okuma yazma aşamasında öğrencilerin keyif aldığı etkinlikleri yaptırdığı, bu etkinlikler yaptırılırken öğrencilerin Türkçe dersinin kurallarını da öğrendiği göze çarpmaktadır. (Bunlar cümleye büyük harfle başlama, noktalama işaretleri, kurallı cümle kurma gibi.) Ancak öğretmenin programda virgül kullanımı olmamasına rağmen cümle ve metin çalışmalarında virgülün kullanım yerlerini ve nasıl kullanılması gerektiğini de söylediği ve uygulama yaptırdığı belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenin dinleme, konuşma, okuma ve yazma kazanımlarının hepsine yönelik çalışmalar yaptırdığı görülmüştür.

4.7.2.4. Bağımsız Okuma Yazma Aşamasında Öğrencilerin Okuma Kazanımlarına Yönelik Elde Edilen Bulguları

Yapılan gözlemlerden yola çıkılarak öğrencilerin bağımsız okuma yazma sürecinde yarı yapılandırılmış gözlem formunun kılavuzluğunda okuma kazanımına ilişkin oluşan tema ve kodlar Tablo 45’de yer almaktadır.

Tablo 45.

Bağımsız Okuma Yazma Aşamasında Öğrencilerin Okuma Kazanımlarına İlişkin Tema, Kod ve Frekans Dağılımı

Tema	Kod	Frekans
Olumlu	Akıcı, hızlı okuma	2
	Kalemle ya da parmakla izlemeden okuma	3
	İşitilebilir ses tonu ile okuma	2
	Noktalama işaretlerine dikkat ederek okuma	1
	Duraksayarak okuma	2
Olumsuz	Heceleyerek okuma	2
	Kelimeleri uydurarak okuma	1
	Geri dönüş yaparak okuma	1

Tablo 45 incelendiğinde okuma kazanımına ilişkin olumlu ve olumsuz olmak üzere iki tema oluşturulmuştur. Olumlu temada; öğrencilerin ikisinin akıcı ve hızlı okuduğu, üçünün kalemle ya da parmakla izlemeden okuduğu, ikisinin işitilebilir ses tonu ile okuduğu ve noktalama işaretlerine dikkat ederek okuma yaptığı şeklinde kodlara ulaşılmıştır. Olumsuz temasında ise öğrencilerin ikisinin duraksayarak okuduğu, ikisinin heceleyerek okuduğu, birer öğrencinin ise kelimeleri uydurarak okuduğu ve geri dönüş yaparak okuduğu şeklinde kodlara ulaşılmıştır. Buna ilişkin gözlem notları aşağıdadır.

11 Şubat 2019

Öğretmenin tahtaya yazdığı “Kelebek” metni okumaya başladılar. Ö1: Akıcı ve hızlı okuyor. Ö2: Heceleyerek okuyor. Okuması akıcı. Çok fazla zaman kaybetmiyor. Ö3: Çok takılıyor. Takıldığı kelimeyi sürekli tekrarlıyor(kaplumb, kamlumba, kamlumlum, kap-lum-ba-ğa). Ö4: Sürekli önce içinden tanımaya çalışıyor. Sonra sesli okuyor. Çok fazla duraklıyor. İçinden okuma süresinde uzun zaman alıyor. Buna rağmen kelimeyi bir seferde çıkaramıyor.

26 Şubat 2019

Öğretmenin projeksiyonla yansıttığı “Uyku” metni sırayla tahtaya gelip okudular. Ö1: Su gibi okudu, çok iyiydi. Tane tane okudu. Ö2: Hızlı ve akıcı okudu. Ö3: Metni okurken sık sık heceledi(bir-lik-te u-yu-duk an-an-annee, uyy-uyyandımki). Ö4: Okumada ciddi problemler yaşıyor. Okurken bazı sözcükleri atlayarak gidiyor. Çok fazla duraklıyor. Saniyelerce sessiz bekliyor. Kelime okumadan önce içinden sürekli birleştirmek istiyor. Kısa kelimeleri güzel okuyabiliyor(Gel, baktı). Öğretmen sürekli yardım etti ama başarılı olamadı.

5 Mart 2019

Lütfen Dikkat isimli metni okuma çalışması yapıldı. Okuma sırasında Ö1: Okuma yaparken hiç takılmıyor. Virgül olan yerde hafifçe duraklayıp devam ediyor. Çok rahat bir çocuk, okuması seri ve hızlı. Ö2: Okumaya başlarken harf yutmalar yapıyor.(Görüyor-göryor gibi) Arada takılıyor ama seri ve akıcı okuyarak duraksamadan devam ediyor. Ö3: Kelimeleri tane tane, sakın sakın okuyor. Okuması biraz yavaş. Takıldığı kelimelerde durup içinden birleştiriyor, sonra sesli okuyor. Ö4: Okumaya başlamadan nerede olduğunu şaşırdım diyor. Öğretmen yardımcı oldu. Başlığı gösterip nereden başlayacağını anlattı. Metnin başlığı “Lütfen Dikkat” iken öğrenci “Canan Teyze” dedi. Okumadan uyduruyor. Çok yavaş, heceleme yapıyor. Okuması sınıfa göre çok geri. Sesi çok az çıkıyor. Öğretmeni de geriden geldiğini söylüyor.

4.7.2.5. Bağımsız Okuma Yazma Aşamasında Öğrencilerin Yazma Kazanımlarına Yönelik Elde Edilen Bulgular

Yapılan gözlemlerden yola çıkılarak öğrencilerin bağımsız okuma yazma aşamasında yarı yapılandırılmış gözlem formunun kılavuzluğunda yazma kazanımına ilişkin oluşan tema ve kodlar Tablo 46’da yer almaktadır.

Tablo 46.

Bağımsız Okuma Yazma Aşamasında Öğrencilerin Yazma Kazanımlarına İlişkin Tema, Kod ve Frekans Dağılımı

Tema	Kod	Frekans
Olumlu	Noktalama işaretlerini kullanma(nokta, virgül, soru işareti)	4
	Yazma öncesi hazırlık yapar	4
	Anlamli ve kurallı cümle oluşturma	3
	Kelimeleri hecelerine ayırma	3
	Harfleri tekniğine uygun yazma	2
Olumsuz	Cümleye büyük harfle başlamama	2
	Uygun boşluk bırakmama	2
	Noktalama unutma	1
	Harf yazımında hata	1
	Satır sonuna sığmayan kelimeyi ayıramama	1
	Hecelere ayıramama	1
	Anlamli ve kurallı cümle oluşturmama	1

Tablo 46’ bakıldığında öğrencilerin bağımsız okuma yazma aşamasındaki yazma kazanımlarından yola çıkarak oluşturulan olumlu temasına ilişkin, öğrencilerin dördünün yazma öncesi hazırlık yaptığı, dördünün noktalama işaretlerini kullandığı, üçünün anlamli ve kurallı cümle oluşturduğu ve kelimeleri hecelerine ayırdığı, ikisinin ise harfleri tekniğine uygun yazdığı şeklinde kodlara ulaşılmıştır. Olumsuz temasında ise öğrencilerin ikisinin cümleye büyük harfle başlamadığı ve uygun boşluk bırakmadığı, birer öğrencinin ise noktalama unuttuğu, harf yazımında hata yaptığı, satır sonuna sığmayan kelimeyi ayıramadığı, hecelere ayıramadığı, anlamli ve kurallı cümle oluşturmamış olduğu şeklinde kodlara ulaşılmıştır. Bu kodlara ilişkin gözlem notları aşağıdadır.

26 Şubat 2019

Öğretmen çocuklara dikte çalışması yapacaklarını söyledi. Çocuklar “oley” diye sevindi. “Rüya” isimli dikte çalışması yapıldı. Ö1: Öğretmenin uyarılarına rağmen noktadan sonra büyük harfle başlamayı unutuyor. Yazısı temiz ve düzenli. Ö2: Öğretmen sık sık hatırlatma yaptığı halde cümleye büyük harfle başlamayı unutuyor. Ö3: Cümle sonuna nokta koymayı ihmal etmiyor. Ama uygun boşluk bırakmıyor. Yazısı küçük ve düzensiz.

“Ali’nin 7 topu vardı.” Cümlesine büyük harfle başlayıp, kesme işareti ile ayırmayı doğru yapıyorlar. Ö1: Satır sonunda kelimeyi doğru ayıramıyor. Ö2: Sessiz sessiz yazısını yazıyor. Ö3: Harf hataları yapıyor(lirası yerine lirisi gibi). Ö4: Hiç yazmıyor. Öğretmen uyarmazsa yazmıyor.

13 Mart 2019

Yazma çalışması yapıldı. Öğrenciler defterlerini, kalemlerini çıkarıp hazır hale getirdiler. Öğretmen söyledi onlar yazdı. Noktayı, virgülü uygun yerlerde öğretmen söylemeden koydular. Çocuklar paragraf başı neydi? Sorusunu soran öğretmene Ö2: Alt satıra geçiyoruz öğretmenim dedi. Tırnak işaretini niçin kullanırız diyen öğretmene Ö1: Konuşmalarda kullanıyoruz diye cevap verdi. Peki iki nokta üst üste niçin kullanıyoruz diye soran öğretmene Ö3: Öğretmenim açıklama veya konuşma yapıyorsa diye cevap verdi.

12 Mart 2019

Öğretmen öğrencilere hecelere ayırma etkinliği yapacaklarını söyledi. Ardından tahtaya örnek kelimeler yazarak hecelerine ayırmaları için tek tek tahtada öğrencileri değerlendirdi.

Ö1: Kurabiye: u,a,i,e Ku-ra-bi-ye 4 hece öğretmenim.

Ö2: Lokantacı: o,a,a,ı Lo-kan-ta-cı 4 hecedir öğretmenim.

Ö3: Otomobil: o,o,o,i O-to-mo-bil 4 hece.

Ö4: Matematik: a,e,a,i mat-ema-tik şeklinde sesli harfleri buldu ancak hecelerine ayıramadı.

2. derste öğretmen karışık kelimelerden kurallı ve anlamlı cümle oluşturma etkinliği yaptırdı.

Örnek: gelecek mi?/Arzu/bizimle

Arzu bizimle gelecek mi?

Öğrencilerin çoğunluğu yaptı. Çocuklar bu etkinliği çok sevdiğini söylüyorlar.

Ancak noktalama ve cümleye büyük harfle başlama unutuluyor bazen.

Örnek: diktik/bahçesine/ağaç/okul

Ö1: Okul bahçesine ağaç diktik.

Ö2: Okul bahçesine ağaç diktik

Ö3: okul bahçesine ağaç diktik.

Ö4: cümleyi kuramadı.

4.7.2.6. Bağımsız Okuma Yazma Aşamasında Öğrencilerin Dinleme Kazanımlarına Yönelik Elde Edilen Bulgular

Yapılan gözlemlerden yola çıkılarak öğrencilerin bağımsız okuma yazma aşamasında yarı yapılandırılmış gözlem formunun kılavuzluğunda dinleme kazanımına ilişkin oluşan tema ve kodlar Tablo 47’de yer almaktadır.

Tablo 47.

Bağımsız Okuma Yazma Aşamasında Öğrencilerin Dinleme Kazanımlarına İlişkin Tema, Kod ve Frekans Dağılımı

Tema	Kod	Alt Kod	Frekans
Olumlu	Dinlediğine ilişkin sorulara cevap verme		4
	Görselden metni tahmin ediyor		4
	Dinlediği metnin konusunu bilir		4
	Dinlediği metni anlatır		3
	Dinleme stratejilerini uygular	Dikkatli dinlemek	3
		Sessiz olmak	3
		Sırada düzgün oturmak	2
Olumsuz	Katılmaya istekli		2
	Görselden metni tahmin edemiyor		4
	Dinlediklerine ilişkin sorulara cevap verememe		3
	Katılmaya isteksiz		2

Tablo 47'ye bakıldığında bağımsız okuma-yazma aşamasında dinleme kazanımından yola çıkarak oluşturulan olumlu temasında öğrencilerin dördünün dinlediğine ilişkin sorulara cevap verdiği ve görselden metin tahmin ettiği, üçünün dinlediği metnin konusunu bildiği, dinlediği metni anlattığı ve dinleme stratejilerini uyguladığı, ikisinin de dinlemeye katılmaya istekli olduğu şeklinde kodlara ulaşılmıştır. Olumsuz temasında ise öğrencilerin dördünün görselden metin tahmin edemediği, üçünün dinlediklerine ilişkin sorulara cevap veremediği ve ikisinin de dinlemeye katılmaya isteksiz olduğu şeklinde kodlara ulaşılmıştır. Bu kodlara ilişkin gözlem notları aşağıdadır.

11 Şubat 2019

Öğrenciler dinleme metinlere ilişkin sorulara cevap verme durumları şu şekildedir: Ö1: Katılmaya oldukça istekli. Cümleleri anlamlı ve kurallı şekilde kuruyor ve doğru yanıtlar veriyor. Ö2: Katılım konusunda isteksiz ve çekingen. Ancak söz aldığı anda dinlediklerini ifade ediyor. Ö3: Katılmaya istekli. Ama doğru cevap veremedi. Tam anlamlı ve kurallı cümle kuramıyor. Ö4: Dinleme esnasında ve sonrasında da gerekli ilgi ve alakayı göstermiyor. Sorulan sorulara yanıt vermiyor, oldukça isteksiz.

Çocuklar şimdi “Kalın Camlı Mavi Saplı” adlı metni dinleyeceğiz ancak dinleme yapmadan önce bizim neler yapmamız gerekir?

Ö1: Yanımızdakiyle konuşmamalıyız. Sessiz ve dikkatli olmalıyız.

Ö2: Öğretmenim sırada düzgün bir şekilde oturmalıyız. Dikkatlice dinlemeliyiz.

Öğrenciler dinleme esnasında gayet sessizlerdi.

Ö1: Dinleme sırasında uyumlu ve dikkatliydi.

Ö2: Dinleme yaparken oldukça dikkatliydi.

Ö3: Dinleme sırasında sessiz ve dikkatliydi.

Ö4: Dinleme sırasında dikkati dağınıktı ve etrafıyla ilgileniyordu.

Ders sonunda öğretmenle yapılan görüşmede öğretmen “...çocukların dinleme ile ilgili sıkıntıları olduğunu, dinlediklerini aktarmada yetersiz olduklarını” belirtti.

4.7.2.7. Bağımsız Okuma Aşamasında Öğrencilerin Konuşma Kazanımlarına Yönelik Elde Edilen Bulgular

Yapılan gözlemlerden yola çıkılarak öğrencilerin bağımsız okuma aşamasında yarı yapılandırılmış gözlem formunun kılavuzluğunda konuşma kazanımına ilişkin oluşan tema ve kodlar Tablo 48’de yer almaktadır.

Tablo 48.

Bağımsız Okuma Aşamasında Öğrencilerin Konuşma Kazanımlarına İlişkin Tema, Kod ve Frekans Dağılımı

Tema	Kod	Frekans
Olumlu	Metinle ilgili sorulara cevap verme	3
	Anlamlı ve kurallı cümle kurma	2
	Hazırlıksız konuşma yapar	2
Olumsuz	Konuşmaya isteksiz	2
	Anlamlı ve kurallı cümle kuramıyor	2

Tablo 48 incelendiğinde bağımsız okuma aşamasındaki öğrencilerin konuşma kazanımlarından yola çıkarak oluşturulan olumlu temasında öğrencilerin üçünün metinle ilgili sorulara cevap verdiği, ikisinin anlamlı ve kurallı cümle kurduğu ve hazırlıksız konuşma yaptığı şeklinde kodlara ulaşılmıştır. Olumsuz temasında ise öğrencilerin ikisinin konuşmaya isteksiz olduğu ve anlamlı ve kurallı cümle kuramadığı şeklinde kodlara ulaşılmıştır. Bu kodlara ilişkin gözlem notları aşağıdadır.

27 Şubat 2019

Öğretmen kitaptaki “Ekmeğin Öyküsü” resmini göstererek resim hakkında düşüncelerini belirtmelerini istedi. Ö: Ekmeğin yapılışı var öğretmenim, adam fırına ekmek atıyor. Pişmesini bekliyor. Ö2: Ekmeği fırında pişiriyor. Diğerleri de yanında hamuru yoğuruyor. Birde müşteri var fırında öğretmenim. Ö3: Buğdayla unu karıştırıp ekmek yapıyor. Ö4: Adam, ekmek, fırın var.

Ardından görselle ilgili doğaçlama sorular yöneltti. Sorulardan biri “Buğdaylar büyüyünce ne yapıyor? Çocuklar cevaplar verdiler. Ö1: Öğretmenim onları biçerler ardından değirmene götürüp eziyorlar ve una dönüştürüyorlar. Ö2: Un yaparlar öğretmenim. Ö3: Öğütüyorlar sonrada un oluyor öğretmenim. Ö4: Ekmek olur.

5 Mart 2019

Öğretmen derse girdikten sonra bu ders sohbet edeceklerini söyledi. Sohbetin konusunu çevre kirliliği şeklinde duyurdu. Ancak Ö4 ve Ö3 konuşmaya isteksiz davrandılar. Öğretmenin ısrarla kaldırmasıyla konuştular ama ona rağmen de kurdukları cümle sayısı ikiyi geçmedi.

Bu bulgulardan yola çıkarak öğrencilerin bağımsız okuma aşamasında öğrencilerin metinle ilgili sorulara cevap verdikleri, anlamlı ve kurallı cümle kurdukları söylenebilir.



BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde çalışmada elde edilen bulgular ilgili literatür çerçevesinde tartışılarak sunulmuştur. Araştırmanın bulguları, farklı araştırmaların sonuçlarıyla karşılaştırılarak yorumlanmıştır.

5.1. Birinci ve İkinci Alt Amaca Yönelik Tartışma

Araştırmanın nicel bulgularına göre öğretmenlerin programa ilişkin genel görüşlerinin “katılıyorum” düzeyinde olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre öğretmenlerin yenilenen Türkçe dersi öğretim programı ile ilgili olumlu görüşe sahip oldukları söylenebilir. Güven (2011) ve Kandemir (2016) tarafından yapılan çalışmalarda da Türkçe dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşlerinin olumlu olduğu saptanmıştır.

Araştırmada kullanılan TDÖPDÖ’nün tema alt boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin “katılıyorum” düzeyinde olduğu bulunmuştur. Ancak öğretmenlerle birebir yapılan görüşmelerde çoğunluğunun temalara ilişkin olumsuz görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Temalardaki örneklerin sayısının yetersiz olduğu, temaların öğrenci seviyesine uygun olmadığı ve metinlerin uzun olduğu ifade edilmiştir. Buna göre çalışmanın nitel ve nicel bulgularının birbiriyle örtüşmediği söylenebilir.

Araştırmada kullanılan TDÖPDÖ’nün dil bilgisi alt boyutuna yönelik öğretmenlerin “katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri ortaya çıkmıştır. Buna göre öğretmenlerin dil bilgisi konularının yeterli olduğunu, öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun olduğunu ve konuların sarmal olarak düzenlendiğini düşündükleri söylenebilir. Ancak Erdoğan ve Gök (2009) tarafından yapılan çalışmada dil bilgisi kazanımlarının yetersiz olduğu saptanmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin yeni programın dil bilgisi alt boyutuna yönelik daha olumlu görüşte oldukları söylenebilir. Araştırmada öğretmenlerin dil bilgisi alt boyutuna ilişkin görüşleri gözlem bulgularıyla da paralellik göstermektedir. Elde edilen gözlem verilerine göre öğrencilerin cümleye büyük harfle başlamayı, kesme işareti koymayı ve satır sonuna sığmayan kelimeleri ayırmayı öğrendikleri tespit edilmiştir.

Araştırmada kullanılan TDÖPDÖ’nün ilk okuma yazma alt boyutuna yönelik öğretmenlerin 3.31 ortalama ile “biraz katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri

belirlenmiştir. TDÖPDÖ'nün “biraz katılıyorum” maddesinin üst sınırının 3.39 olmasından yola çıkılarak öğretmenlerin olumlu görüşe sahip oldukları da söylenebilir. Buna göre öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretiminde yazı stili, harf grupları ve verilen örneklerin sayısı ile ilgili olumlu görüşte oldukları söylenebilir. Öğretmenlerle yapılan birebir görüşmelerde programın güçlü yönleri arasında dik temel harflerin kullanımı, öğrenci seviyesine uygunluğu, okuma yazmada kolaylık sağlaması maddeleri yer almaktadır. Ayrıca gözlemlenen sınıfın öğretmeni, ders çıkışında yapılan kısa görüşmede programda yapılan değişiklikleri olumlu bulduğunu, yazı tipinin değişmesinin öğrenme hızını artırdığını ifade etmiştir. Buradan yola çıkarak araştırmanın nitel ve nicel bulgularının birbirini desteklediği söylenebilir. Ayrıca bu bulgulara paralel olarak Yıldız ve Öztürk, (2013); Demir ve Ersöz, (2016); Özcan ve Yıldız, (2018) çalışmalarında benzer sonuçlara ulaşmışlardır.

Araştırmada kullanılan TDÖPDÖ'nün kazanım alt boyutuna yönelik öğretmenlerin görüşlerinin “katılıyorum” düzeyinde olduğu saptanmıştır. Buna göre öğretmenlerin programın amaçlarıyla kazanımlarının uyumlu olduğunu düşündükleri söylenebilir. Literatür incelendiğinde de öğretmenlerin kazanım alt boyutuna ilişkin olumlu görüşlerinin olduğu sonucuna ulaşan çalışmalar (Durukan, 2011; Bozkurt, 2011) bulunmaktadır. Araştırmanın nitel verilerine göre öğretmenlerin kazanımların açık ve anlaşılır olmasına rağmen öğrencinin hazırbulunuşluğa ve seviyesine uygun olmadığını ifade ettikleri belirlenmiştir. Bu bulgular Erdoğan ve Gök (2009), Güzel ve Karadağ (2013), Bayat (2014), Arı'nın (2017) bulgularıyla paralellik göstermektedir. Buna göre öğretmenlerin kazanımların genel yapısının programın amaçlarına uygun olduğunu ancak öğrenci açısından yetersiz olduğunu düşündükleri söylenebilir.

Araştırmada kullanılan TDÖPDÖ'nün ölçme-değerlendirme boyutuna yönelik öğretmen görüşlerinin “katılıyorum” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın nitel verilerine göre öğretmenlerin ölçme-değerlendirme araçlarına yönelik görüşlerinin olumlu olduğu görülmektedir. Öğretmenler daha çok gözlem yoluyla ölçme-değerlendirme yaptıklarını, çocukların kaygı duymasını istemediklerini ifade etmişlerdir. Bu bilgilerden yola çıkarak araştırmanın nitel ve nicel bulgularının örtüştüğü söylenebilir.

5.2. Üçüncü Alt Amaca Yönelik Tartışma

Araştırmanın nicel bulgularına göre programla ilgili öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkeni açısından erkek öğretmenler lehine anlamlı farklılık saptanmıştır. Buna göre programdaki değişikliklere yönelik erkek ve kadın öğretmenlerin görüşlerinin olumlu yönde olmasına rağmen erkek öğretmenlerin daha olumlu görüşe sahip olduğu söylenebilir. Bu araştırma bulguları Coşkun ve Alkan (2010), Gömleksiz ve Bulut'un (2007) araştırmalarının bulgularıyla örtüşmektedir.

Araştırmada öğretmenlerin mesleki kıdeme göre TDÖPDÖ'ye verdikleri yanıtlara bakıldığında sadece 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin “biraz katılıyorum” diğerlerinin “katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri saptanmıştır. Ayrıca yapılan analiz sonuçlarına göre programa yönelik öğretmen görüşlerinin mesleki kıdem değişkeni açısından farklılaştığı belirlenmiştir. Buna göre 21 ve üstü yıl kıdeme sahip öğretmenlerin 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre daha olumlu görüşte oldukları belirlenmiştir. Buradan yola çıkarak öğretmenlerin ilk yıllarda mesleki deneyime sahip olmadıkları için programa karşı daha eleştirel yaklaştıkları, deneyimleri arttıkça görüşlerinin olumlu yönde değiştiği söylenebilir. Kıdemi az olan öğretmenlerin programla ilgili beklentilerinin daha fazla olduğu söylenebilir. Coşkun ve Alkan'ın (2010) yaptığı çalışmada kıdemi düşük öğretmenlerin programa ilişkin görüşlerinin daha olumlu olduğu saptanmıştır. Buna göre bu iki çalışmanın birbiriyle örtüşmediği söylenebilir.

Araştırmada kullanılan TDÖPDÖ'nün nicel bulgularına göre öğretmen görüşlerinin öğrenim durumu değişkenine göre farklılaştığı saptanmıştır. Ön lisans mezunu öğretmenlerin lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlere göre programa yönelik daha olumlu görüşte oldukları belirlenmiştir. Ölçeğe verilen yanıtlara göre öğrenim durumu lisansüstü olan öğretmenlerin “biraz katılıyorum” diğerlerinin ise “katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri saptanmıştır. Buradan yola çıkarak öğrenim durumu lisansüstü olan öğretmenlerin programla ilgili daha derin bir bakış açısıyla yorum getirdikleri söylenebilir.

Araştırmanın nicel bulgularına göre 192 öğretmenin yalnızca 68'i hizmet içi eğitim aldığını belirtmiştir. Bunun yanı sıra hizmet içi değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Araştırmanın nitel bulgularına göre öğretmenlerden sadece birinin yenilenen programla ilgili hizmet içi eğitim aldığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin genellikle kendi araştırmalarıyla, sosyal medyadan ve arkadaş ortamından programla

ilgili bilgi edindikleri saptanmıştır. Ayrıca yöneticilerle yapılan görüşmelerde yenilenen programla ilgili öğretmenlere verilen hizmet içi eğitimin yetersiz olduğu yönünde görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Bu araştırma bulguları Bayat (2014), Aydın ve Kartal (2017), Epçaçan ve Erzen (2008), Güven (2007), Kırmızı ve Akkaya'nın (2009) bulguları ile benzerlik göstermektedir. Bu bilgiler neticesinde öğretmenlerin ve yöneticilerin hizmet içi eğitim verilmemesinden yakınmasına rağmen hizmet içi eğitimin etkili olmadığı görülmüştür. Bu bağlamda öğretmenlere verilen hizmet içi eğitimlerin arttırılması ve kalitesinin yükseltilmesi gerektiği söylenebilir.

5.3. Dördüncü Alt Amaca Yönelik Tartışma

Araştırmanın nitel bulgularına göre öğrencilerle yapılan görüşme neticesinde öğrencilerin Türkçe dersinde zorlanmadıkları, sıkılmadıkları ve keyif aldıkları belirlenmiştir. En çok keyif alınan çalışmaların okuma yapma, yazı yazma ve hecelere ayırma olduğu tespit edilmiştir. Uğurlu'nun (2009) çalışması bu bulguları destekler niteliktedir. Gündüz ve Çalışkan'ın (2013) yaptığı çalışmada öğrencilerin yazı yazmaktan hoşlanmadığı, yazı yazarken sıkıldığı belirlenmiştir. Öğretmenlerle yapılan birebir görüşmelerde öğrencilerin en çok eğitici oyunlardan (kelime türetme) ve kısa metinleri okumadan keyif aldıkları, yazı yazmadan ve uzun metinleri okumadan sıkıldıklarını ifade ettikleri belirlenmiştir. Bu bağlamda nitel bulgulara göre öğretmen ve öğrenci görüşlerinin örtüşmediği söylenebilir.

Araştırmanın nitel bulgularına göre öğrencilerle yapılan görüşmelerde Türkçe dersinin amacının okumayı ve yazmayı öğrenme olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca velilerle yapılan görüşmelerde de Türkçe dersinin amacının okur-yazar birey yetiştirme olduğunu söyledikleri belirlenmiştir. Bu bağlamda öğrenci ve velilerin Türkçe dersine yönelik düşüncelerinin paralel olduğu söylenebilir.

Araştırmanın nitel bulgularına göre öğrencilerle yapılan görüşmelerde Türkçe dersinin öğretme-öğrenme sürecinde okuma, metin altı soruları cevaplama, dikte, noktalama işaretlerini kullanma çalışmalarının yapıldığı tespit edilmiştir. Sınıf içi gözlemlerinde bu bulgularla örtüştüğü görülmüştür.

5.4. Beşinci Alt Amaca Yönelik Tartışma

Araştırmanın nitel bulgularına göre yöneticilerle yapılan görüşmelerde programın uygulanmasına yönelik öğretmenlerin aldıkları hizmet içi eğitimlerin yetersiz

olduğu, okulun şartlarının standardının olmadığı, kimi okulda araç-gereç eksikliği yokken kimi okulda eksiklerin çok olduğu ve aile desteği ile öğrenci düzeyinin okulun bulunduğu çevreye göre değiştiği belirlenmiştir. Rençber'in (2008) yaptığı çalışmada bu bulguları desteklemektedir. Bu bağlamda öğretmenlerle yapılan görüşmelerde de hizmet içi eğitim almadıklarını, okulun araç-gereç eksikliklerini kendi imkânlarıyla tedarik ettiklerini belirtmişlerdir.

Araştırmanın nitel bulgularına göre yöneticilerle yapılan görüşmelerde programın uygulanmasına yönelik öğretmenlere motivasyon görüşmesi ve ders ziyareti yapıldığı, öğretmenlerin birbirleriyle materyal paylaşımında bulunduğu, velilerin toplantı yoluyla bilgilendirildiği tespit edilmiştir. Buna ek olarak veli görüşmelerinde de programa ilişkin veli toplantılarıyla bilgilendirme yapıldığını belirttikleri saptanmıştır. Bu bağlamda görüşme bulguları birbiriyle örtüşmektedir. Ancak Yıldırım'ın (2017) yaptığı çalışmada bulgular benzerlik göstermemektedir.

Araştırmanın nitel bulgularına göre yöneticilerle yapılan birebir görüşmelerde öğretmenlerin programdaki hızlı değişime uyum sağlayamaması, ikili eğitimin yapılması, teknolojik donanımın ve araç-gerecin yetersiz olması sorunlarını ifade ettikleri belirlenmiştir. Bu çalışmanın bulguları ile Rençber'in (2008) yaptığı çalışmanın bulguları örtüşmektedir. Bu sorunlara yönelik olarak ikili eğitimin kaldırılması, görsel materyal temin edilmesi, program hakkında bilgilendirici seminer düzenlenmesi, fiziksel imkânların iyileştirilmesi önerileri getirildiği saptanmıştır.

5.5. Altıncı Alt Amaca Yönelik Tartışma

Araştırmanın nitel bulgularına göre velilerle yapılan görüşmelerde yenilenen Türkçe dersi öğretim programına yönelik bilgilerinin dik temel harflerle yazmaya geçilmesi ve ses gruplarının değişmesi olduğunu ifade ettikleri belirlenmiştir. Bu bilgilerin sosyal çevrelerinden ve bakanlığın ilgili biriminden öğrendikleri saptanmıştır. Bu bağlamda velilerin programa yönelik bilgileri kendi çabalarıyla öğrendikleri söylenebilir. Yıldırım'ın (2017) yaptığı çalışmada programla ilgili veli bilgilendirmesi yapılmadığı, veli toplantıları düzenlenmediği belirlenmiştir. Buna göre araştırma bulguları örtüşmektedir. Bunun yanı sıra Bayat'ın (2014) yaptığı çalışmada programla ilgili velilere de seminer verilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Araştırmanın öğretmenlerle yapılan birebir görüşmelerinde öğretmenlerin de programla ilgili bilgileri

sosyal medyadan ve arkadaş ortamından öğrendiklerini ifade ettikleri tespit edilmiştir. Buna göre elde edilen görüşme bulgularının paralellik gösterdiği söylenebilir.

Araştırmanın nitel bulgularına göre veli görüşmelerinde Türkçe dersinin amacının çoğunlukla okuryazar birey yetiştirme, etkili konuşmayı sağlama ve okuduğunu anlama olduğu belirtilmiştir. Öğrenci görüşmeleri de bu bulguyu desteklemektedir. Veli görüşlerine göre Türkçe dersinden beklentilerin okuma-yazmayı öğrenme, okuduğunu anlama, noktalama işaretlerini kullanma ve metin altı soruları cevaplama olduğu saptanmıştır.

Araştırmanın nitel bulgularına bakılarak velilerle yapılan görüşmelerde öğrencilerin Türkçe dersinde en çok okuma-yazma çalışmaları ve dil bilgisi çalışmaları yaptıkları belirtilmiştir. Sınıf içinde yapılan gözlemlerde öğretmenin okuma-yazma çalışmaları, dil bilgisi çalışmaları yaptığı görülmüştür. Bu bağlamda görüşme ve gözlem verilerinin birbirine paralel olduğu söylenebilir.

Araştırmanın nitel bulgularına göre veliler Türkçe dersinde çoğunlukla okuduğunu anlama ve noktalama işaretlerini kullanmaya yönelik ödevler verildiğini, ödevlerin imza karşılığında kontrol edildiğini belirtmişleridir. Ayrıca ek çalışma olarak kelime oyunları, dil bilgisi etkinlikleri yapıldığı ifade edilmiştir. Velilerin çoğunlukla birinci sınıf Türkçe ders kitabının genel çerçevede yeterli olduğunu, öğrenmeyi pekiştirmede yetersiz kaldığını belirttikleri saptanmıştır. Bu araştırma bulguları Özcan ve Yıldız (2018), Epçaçan ve Erzen'in (2008) araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir. Bu bağlamda velilerin Türkçe dersine ilişkin etkinliklerin seviyeye uygun olması, okuduğunu anlama çalışmalarının arttırılması, ayrı bir etkinlik kitabının olması önerilerinde bulundukları tespit edilmiştir. Öğretmen görüşlerine göre ders kitaplarının yetersiz olması programın zayıf yönü olarak belirtilmiş, kitaptaki etkinliklerin arttırılması önerisinde bulunulmuştur. Bu durumda ders kitabının velilerin ve öğretmenlerin beklentilerini karşılamadığı söylenebilir.

5.6. Yedinci ve Sekizinci Alt Amaca Yönelik Tartışma

Araştırmanın nitel bulgularına göre öğretmenlerin programdaki değişiklikleri çoğunlukla sosyal medyadan, arkadaş ortamından ve bakanlığın ilgili bölümünden öğrendikleri saptanmıştır. Ayrıca öğretmenlerden sadece birisinin programa yönelik seminere katıldığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinin yetersiz olduğu söylenebilir. Aydın ve Kartal (2017), Kırmızı ve Akkaya'nın (2009) yaptığı

çalışmalar bu bulgularla örtüşmektedir. Birinci sınıf Türkçe dersi programında harf gruplarının değişmesi, dik temel harflere geçilmesi, kazanım sayısının azaltılmasına yönelik bilgi edindikleri belirlenmiştir.

Öğretmen görüşlerine göre programın kazanımlarının açık ve anlaşılır olduğu ve birbiriyle tutarlı olduğu ancak öğrencilerin seviyesine ve hazırbulunuşluğuna uygun olmadığı ifade edilmiştir. Araştırmanın bulguları alanyazındaki bazı araştırma (Bozkurt, 2011; Güzel ve Karadağ, 2013; Arı, 2017) bulguları ile örtüşmemektedir. Bu çalışmalarda kazanımların öğrenci düzeyine uygun olduğu, açık ve anlaşılır olmadığı tespit edilmiştir. Araştırmanın nitel bulgularına göre öğretmenlerin programın öğrenme alanlarına ilişkin kazanımlara ve günlük yaşama uygun olduğunu ancak örneklerin sayısının yeterli ve öğrenci seviyesine uygun olmadığını belirttikleri tespit edilmiştir.

Öğretmen görüşlerine göre öğrencilerin Türkçe dersinde en çok kelime türetme, kısa metinleri okuma ve boşluk doldurma çalışmalarından keyif aldıkları; yazı yazma ve uzun metinleri okuma çalışmalarından sıkıldıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin Türkçe dersinde ölçme-değerlendirmeyi en çok gözlem yaparak ve boşluk doldurma etkinlikleri ile gerçekleştirdikleri saptanmıştır. Sınıf içi gözlemler de bu bulguları desteklemektedir. Elde edilen bulgular neticesinde öğretmenlerin ölçme-değerlendirme yaparken öğrencilerin keyif aldığı çalışmaları tercih ettikleri söylenebilir.

Araştırmanın nitel bulgularına göre öğretmenlerin Türkçe dersi programının dik temel harflere geçilmesi, kazanımların ulaşılabilir olması, okuma yazmada kolaylık sağlaması, günlük hayatla ilişkili olması açısından güçlü olduğunu; araç-gereç eksikliği, ikili eğitimin yapılması, ünite sonu değerlendirmenin yetersiz olması, okuma yazmaya ayrılan sürenin yetersiz olması, öğrenci seviyesine uygun olmaması açısından zayıf olduğunu ifade ettikleri tespit edilmiştir. Kırmızı ve Akkaya (2009); Uygun ve Katrancı (2011), Bağcı, Ayrancı ve Mutlu'nun (2017) yaptığı çalışmada programın uygulanmasında kullanılacak araç-gerecin yetersiz olduğu saptanmıştır. Ayrıca programa yönelik kitaptaki etkinliklerin artırılması, değerlendirmenin uygulamaya dönük olması, eksik araç-gerecin temin edilmesi önerilerinde bulundukları belirlenmiştir.

5.7. Dokuzuncu Alt Amaca Yönelik Tartışma

İlk okuma yazma sürecinin ilk okuma yazmaya başlama ve ilerleme aşamasında yapılan gözlem bulgularına göre öğretmenin sesi hissetme-tanıma-ayırt etme, harfi

okuma-yazma, hece-kelime-cümle oluşturma, metin okuma ve yazım-noktalama öğretimine yönelik şarkı dinletme, video gösterimi, günlük yaşamdan örnek verme, yap-boz, dikte yapma, tombala oynama, kurallı cümle oluşturma çalışmaları yaptığı görülmüştür. Araştırmanın bulguları Babayiğit ve Gültekin (2019), Güneş, Uysal ve Taç (2016)'ın yaptığı çalışma bulguları ile örtüşmektedir. Bu bulgulara göre öğretmenin programın sınırları içerisinde farklı yöntem ve teknikleri kullandığı, bireysel farklılıkları dikkate alarak görsel ve işitsel materyallerle öğrencileri aktif tuttuğu söylenebilir.

İlk okuma yazmaya başlama ve ilerleme aşamasında öğrencilerin derse katılmaya istekli olduğu, defter kullanımında öğretmenin uyarılarına dikkat ettikleri görülmüştür. Öğrencilerin çoğunluğunun defteri doğru kullanmada sorun yaşamadığı gözlenmiştir. Öğrencilerin harfleri doğru yönde yazmaya ve büyük küçük harf ayırmasına dikkat etmişlerdir. Öğrencilerin çoğunluğunun açık ve kapalı hece, kelime ve cümle oluşturma çalışmalarında sıkıntı yaşamadıkları tespit edilmiştir. Ancak Özcan ve Özcan (2016), Güneş, Uysal ve Taç'ın (2016) yaptıkları çalışmada öğrencilerin açık ve kapalı hece oluşturmada zorlandıkları belirlenmiştir. Metin okuma ve yazmada öğrenciler arasında bireysel farklılıklar olduğu, okuma hızlarının değişkenlik gösterdiği ve bazılarının yazım hatası yaptığı görülmüştür. Araştırmanın öğretmen ve veli görüşmelerinden elde edilen bulgularına göre benzer çalışmaların yapıldığı saptanmıştır. Bu bağlamda görüşme ve gözlem bulgularının örtüşmekte olduğu söylenebilir.

İlk okuma yazma sürecinin bağımsız okuma ve yazma aşamasında öğretmenin, akıcı okuma, okuduğunu anlama ve bakmadan yazma çalışmalarına ağırlık verdiği görülmüştür. Yapılan okuma çalışmaları sırasında konuşma ve dinleme stratejilerini de dikkate aldığı belirlenmiştir. Öğrencilerin cümleye büyük harfle başlaması ve noktalama işaretlerini doğru kullanması için gerekli hatırlatmaları yaptığı gözlenmiştir. Ayrıca birinci sınıf Türkçe programında noktalama işaretlerinden virgül bulunmamasına rağmen öğretmenin bu işareti öğrettiği, öğrencilerin de virgül kullanımında sorun yaşamadıkları görülmüştür. Bu bağlamda birinci sınıf Türkçe öğretim programına virgül işaretinin konulmasının bir sorun teşkil etmeyeceği söylenebilir.

Bağımsız okuma ve yazma aşamasında öğrencilerin çoğunlukla yazmaya hazırlık yapmada, noktalama işaretlerini doğru kullanmada, harf-hece-kelime-cümle yazma ve oluşturmada sorun yaşamadıkları, Güneş, Uysal ve Taç'ın (2016) yaptığı çalışma bulgularıyla örtüşmektedir. Bazılarının cümleye büyük harfle başlamayı ve kelimeler arasında uygun boşluklar bırakmayı unuttuğu gözlenmiştir. Bunun yanı sıra öğrencilerin dinleme kazanımlarını edinmede sorun yaşamadıkları ancak verilen

görselden metin tahmin etmede ve dinlediklerine ilişkin soruları yanıtlamada zorlandıkları görülmüştür. Gözlem sonrasında sınıfın öğretmeniyle yapılan kısa görüşmede öğrencilerin dinlediklerini aktaramadıkları ifade edilmiştir. Bu bağlamda birinci sınıf öğrencileriyle yapılan çalışmalarda somut materyaller kullanılmasının gerekli olduğu söylenebilir.



BÖLÜM VI

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde öncelikle ilkokul birinci sınıf öğretmenlerinin 2018 Türkçe dersi öğretim programının değerlendirmesine yönelik uygulanan ölçekten elde edilen verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlara, daha sonra ise ilkokul birinci sınıf okutan öğretmenlerle, birinci sınıf öğrencileriyle, birinci sınıf velileriyle ve ilkokul yöneticileri yapılan görüşmelerle, sınıf içinde yapılan gözlemlerden elde edilen verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlara yönelik hem uygulamaya hem de bu konuda çalışma yapmak isteyen araştırmacılara yönelik önerilere, araştırmanın amaçları doğrultusunda yer verilmiştir.

6.1. Sonuçlar

Araştırmanın bu bölümünde öğretmenlere uygulanan TDÖPDÖ'den, öğretmen, öğrenci, veli ve yöneticilerle yapılan görüşmelerden ve sınıf içi gözlemlerden elde edilen sonuçlar yer almaktadır.

6.1.1. Öğretmen Görüşlerinden Elde Edilen Sonuçlar

İlkokul birinci sınıf Türkçe dersi öğretim programını ve uygulanmasını incelemek amacıyla öğretmen görüşlerinden elde edilen sonuçlara aşağıda yer verilmiştir.

1. Öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşlerinin “katılıyorum” düzeyinde olduğu saptanmıştır.
2. Öğretmenlerin TDÖPDÖ'nün tema, dil bilgisi, kazanım ve ölçme değerlendirme alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin “katılıyorum” düzeyinde, ilk okuma yazma alt boyutunda ise “biraz katılıyorum” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programıyla ilgili olumlu görüşe sahip oldukları söylenebilir.

3. Öğretmenlerin TDÖPDÖ'ye göre birinci sınıf Türkçe dersi programına ilişkin görüşlerinin cinsiyet, mesleki kıdem ve öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir.
4. Öğretmenlerin TDÖPDÖ'ye göre birinci sınıf Türkçe dersi programına ilişkin görüşlerinin hizmet içi eğitim değişkenine göre farklılaşmadığı saptanmıştır.
5. Öğretmenlerin program hakkında genel olarak bilgi sahibi oldukları ve bu bilgileri bireysel çabalarıyla, sosyal medyadan edindikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlere programla ilgili verilen seminerlerin yetersiz olduğu söylenebilir.
6. Öğretmen görüşlerine göre programdaki kazanımların açık, anlaşılır ve birbiriyle tutarlı olmasına rağmen öğrencilerin hazırbulunuşluğuna ve seviyesine uygun olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
7. Öğretmenlerin programdaki öğrenme alanlarının kazanımlarla uyumlu ve günlük yaşama uygun olduğunu ancak öğrenci seviyesine uygun olmadığını belirttikleri saptanmıştır.
8. Öğretmenlerin programdaki ölçme değerlendirme sürecinde öğrencileri en çok gözlem yaparak değerlendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.
9. Öğretmenlerin Türkçe dersinde öğrencilerin en çok eğitici oyunlardan keyif aldıklarını, yazı yazmadan ve uzun metinleri okumadan sıkıldıklarını ifade ettikleri ortaya çıkmıştır.
10. Öğretmenlere göre programın güçlü yönleri dik temel harflere geçilmesi ve kazanımların ulaşılabilir olması, zayıf yönleri ise araç gerecin eksik olması, ikili eğitimin yapılması ve değerlendirmelerin yetersiz olmasıdır. Öğretmenler programa yönelik kitaptaki etkinliklerin artırılması, değerlendirmenin uygulamaya yönelik olması ve araç gereçlerin temin edilmesi önerilerinde bulunmuşlardır.

6.1.2. Öğrenci Görüşlerinden Elde Edilen Sonuçlar

İlkokul birinci sınıf Türkçe dersi öğretim programının uygulanmasını incelemek amacıyla öğrenci görüşlerinden elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

1. Öğrencilerin Türkçe dersinde okuma ve yazmadan keyif aldıkları, derste zorlanmadıkları ve sıkılmadıkları saptanmıştır.
2. Öğrenci görüşlerine göre Türkçe dersinin amacının okuma ve yazma olduğu belirlenmiştir.
3. Öğrencilerin Türkçe dersinde daha çok metin altı soruları cevaplama, okuma yapma, yazı yazma ve noktalama işaretlerini kullanmaya yönelik çalışmalar yaptığı sonucuna ulaşılmıştır.

6.1.3. Yönetici Görüşlerinden Elde Edilen Sonuçlar

İlkokul birinci sınıf Türkçe dersi öğretim programının uygulanmasını incelemek amacıyla yönetici görüşlerinden elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

1. Yöneticilerin okullarındaki teknolojik donanımın yeterli olduğunu, sınıf mevcudunun ideal sayıda olduğunu, aile desteğinin sağlandığını bunun yanı sıra öğretmenlerin aldıkları hizmet içi eğitimlerin yetersiz olduğunu söyledikleri saptanmıştır.
2. Yöneticilerin öğretmenlere ders ziyareti ve motivasyon görüşmesi yaptığı, öğretmenlerin zümre içinde paylaşımda bulunduğu ve veli toplantılarının yapılarak işbirliğinin sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır.
3. Yöneticilerin görüşüne göre programın hızlı değiştiği, öğretmenlere verilen hizmet içi eğitimlerin yetersiz olduğu ve ikili eğitim yapıldığı sorunları ortaya çıkmaktadır. Bu sorunlara, öğretmenlere seminer verilmesi, ikili eğitimin kaldırılması önerilerinin getirildiği belirlenmiştir.

6.1.4. Veli Görüşlerinden Elde Edilen Sonuçlar

İlkokul birinci sınıf Türkçe dersi öğretim programının uygulanmasını incelemek amacıyla veli görüşlerinden elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

1. Velilerin programda yapılan değişiklikten haberdar olduğu ve edindiği bilgiyi sosyal çevresinden öğrendiği sonucu ortaya çıkmaktadır.
2. Veliler Türkçe dersinin amacının okuryazar birey yetiştirmek ve etkili konuşmayı sağlamak olduğunu belirtmişlerdir.

3. Velilerin Türkçe dersinden okuduğunu anlama, metin altı soruları cevaplama, okuma yazma öğrenme ve düzgün cümleler kurabilme beklentilerinin olduğu saptanmıştır.
4. Veli görüşüne göre Türkçe dersinde öğrencilerin en çok okuma yazmayı öğrendikleri belirlenmiştir.
5. Veli görüşüne göre Türkçe dersinde verilen ödevlerin genelde okuduğunu anlama üzerine olduğu, ödevlerin kontrol edildiği ve evde yapılan çalışmalar bakımından eğitsel oyunlar, bulmaca ve boyama yapıldığı sonucu ortaya çıkmaktadır.
6. Velilerin ders kitabındaki etkinlikleri yetersiz buldukları saptanmıştır.
7. Velilerin bitişik eğik yazıdan dik temel harflerle yazıya geçilmesine olumlu yaklaştığı ve dik temel harflerle yazının günlük hayatta kolaylık sağladığını ifade ettikleri belirlenmiştir.
8. Velilerin Türkçe dersine yönelik etkinliklerin sayısı ve niteliğinin artırılması ile okuma anlama çalışmalarının artırılması önerilerinde bulundukları saptanmıştır.

6.1.5. Sınıf İçi Gözlemlerden Elde Edilen Sonuçlar

İlkokul birinci sınıf Türkçe dersi öğretim programının uygulanmasını incelemek amacıyla sınıf içi gözlemlerden elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

1. Sınıf içi gözlemlerden öğretmenin okuma yazmada harf, hece, kelime ve cümle öğretimine ilişkin çeşitli etkinlikler yoluyla öğretme aşamasını gerçekleştirdiği saptanmıştır.
2. Öğretmenin öğrencilere yaklaşımında, ders hâkimiyetinde ve ders işlenişinde, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate aldığı belirlenmiştir.
3. Öğrencilerin ilk okuma yazma sürecinin ilk okuma yazmaya başlama ve ilerleme aşamasında hece, kelime ve cümle oluşturmada zorluklar yaşadıkları saptanmıştır.
4. Bağımsız okuma ve yazma aşamasında öğrencilerin akıcı ve hızlı okuma yaptıkları, noktalama işaretlerini doğru kullandıkları, dinledikleri ve okudukları metinlere ilişkin sorulara cevap verdikleri belirlenmiştir. Ancak öğrencilerin konuşmaya isteksiz oldukları, görselden metni tahmin

edemedikleri, cümleye başlarken büyük harfle başlamadıkları ve duraksayarak okuma yaptıkları saptanmıştır.

5. Öğretmenin bağımsız okuma yazma aşamasında dikte ve okuma çalışmalarına, okuduğunu anlama çalışmalarına, kurallı cümle oluşturma çalışmalarına ağırlık verdiği sonucu ortaya çıkmaktadır.

6.2. Öneriler

6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Bu araştırmada öğretmenlerin yapılan görüşmeler neticesinde program hakkında yeterli bilgi sahibi olmadıkları ve yenilenen programa ilişkin hizmet içi eğitim almadıkları görülmüştür. Bu nedenle öğretmenlerin yenilenen Türkçe dersi öğretim programı ile ilgili ciddi ve kapsamlı bir eğitimden geçirilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda verilecek eğitimin nitelikli olması ve alanında uzman kişiler tarafından verilmesi; bunun yanı sıra uygulamaya yönelik olması ve öğretmenlerden geri bildirim alınmasına imkân tanıyacak biçimde olmasının gerekli olduğu düşünülmektedir.
2. Bu araştırmada velilerle yapılan görüşmelerde velilerin değişen programla ilgili bilgilendirilmediği ve bir kısmının da sosyal çevreden öğrendiği görülmüştür. Bu bağlamda okullarda velilere yönelik toplantılar düzenlenerek program hakkında bilgilendirilmelerinin yerinde olacağı düşünülmektedir.
3. Yöneticilerin programla ilgili bilgi sahibi olması programın uygulanması aşamasında öğretmenlere rehberlik etme, okulun fiziki şartlarını hazırlama ve öğretmenleri denetleme işini faydalı bir şekilde yapmasını sağlayacaktır. Bu anlamda yöneticilere programla ilgili seminerler verilerek bilgilendirilmelidir. Böylelikle yenilenen programın uygulanması daha sağlıklı olabilir.
4. Bu araştırmada ilk okuma yazma sürecinde sesi hissetme, tanıma ve ayırt etme, hece, kelime ve cümle oluşturma, metin okuma ve yazma aşamaları gözlemlenmiştir. Ancak ilk okuma yazmaya hazırlık süreci gözlemlenmemiştir. Buradan yola çıkarak ilk okuma yazmaya hazırlık sürecinin de gözlemlenmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir.

5. Programın hazırlanması, geliştirilmesi ve uygulanması sürecinde öğretmenlerin görüşlerinden daha etkin bir şekilde faydalanılabilir.
6. Ders kitaplarının içeriği öğrencilerin derse olan ilgilerine ve ihtiyaçlarına fayda getirecek şekilde zenginleştirilebilir.
7. Ders kitaplarındaki ölçme-değerlendirme araçlarının sayısı ve niteliği arttırılabilir.
8. Sınıf içerisindeki öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak dersler farklı yöntem ve tekniklerle her öğrencinin bireysel özelliklerine göre yapılandırılabilir. Etkinlikler zenginleştirilebilir.
9. Sınıfların fiziki koşulları ilk okuma yazmaya yönelik materyallerle desteklenebilir.

6.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırmanın nitel çalışma grubuna eğitimin tüm paydaşları (öğretmen, öğrenci, veli, yönetici) dâhil edilmiştir. Ancak nicel çalışma grubunda yalnızca öğretmenlere yer verilmiştir. Bundan sonraki araştırmalarda hem nitel hem de nicel çalışma grubuna tüm paydaşlar dâhil edilebilir.
2. Bu araştırmada program değerlendirme modeli kullanılmamıştır. Değerlendirme modeli kullanılarak benzer çalışmalar yapılabilir.
3. Bu çalışma ilkokul birinci sınıf düzeyinde ve Türkçe dersi kapsamında yapılmıştır. Farklı derslerde ve farklı sınıf düzeylerinde benzer çalışmalar yürütülebilir.
4. Bu araştırmada gözlem ve görüşme tekniği kullanılmıştır. Farklı olarak öğrenci defterleri, öğretmen güncesi, veli toplantı tutanakları vb. ile doküman incelemesiyle çalışma yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Aktürk, Y. & Taş Mentiş, A. (2011). İlk okuma-yazma öğretiminde “Ses Temelli Cümle Yöntemi”nin uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri (Şanlıurfa/Viranşehir örneği). *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 27-37.
- Alkan, C. (2005). *Eğitim teknolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Alkin, C. (2004). *Evaluation roots: Tracing theorists views and influences*. Thousands Oaks, CA: Sage.
- Altındağ, A. (2017). Ortaokul 5. sınıf matematik dersi öğretim programının Stake’in uygunluk olasılık modeline göre değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17(2), 1-2,
- Altunkeser, F. & Coşkun, İ. (2017). 2009 ve 2015 Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırılması ve değerlendirilmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi XV. Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (11-14 Mayıs 2016) USOS 2016 Özel Sayısı*, 114-135.
- Altunsöz, D. (2016). *Türkçe dersi 4. sınıf öğretim programının öğrencilerin eleştirel okuma becerilerini geliştirme açısından incelenmesi*. Bartın: Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Üniversitesi.
- Arı, G. (2017). Türkçe dersi öğretim programındaki (ortaokul) okuma kazanımlarının değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi Journal of Mother Tongue Education*, 685-703.
- Atik, S. & Aykaç, N. (2017). 2009 ve 2015 Türkçe programlarının eğitim programı ögeleri açısından değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 586-607.
- Aydın, H. & Kartal, H. (2017). Sınıf öğretmenlerinin okuma yazma öğretiminde karşılaştıkları güçlüklerin hizmet içi eğitim yoluyla giderilmesi. *Academy Journal of Education Sciences*, 34-54.
- Babayiğit, Ö. & Gültekin, M. (2019). İlk okuma yazma öğretiminde oyunla öğretim yöntemi uygulamaları. *AJESI - Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 450-483.

- Babayiğit, Ö. & Ünal, E. (2014). İlk okuma-yazma öğretiminde ses temelli cümle yöntemine ilişkin alternatif ses sıralamasının etkililiğinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 121-135.
- Bağcı Ayrancı, B. & Mutlu, H. H. (2015). 2015 ve 2017 Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *International Journal of Language Academy*, 5(7), 119-130.
- Baki, A. & Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 1-21.
- Bal, M. (2018). Türkçe dersinin 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 13/4, 49-64.
- Balcı, A. Coşkun, E. & Tamer, M. (2012). Cumhuriyet dönemi Türkçe dersi öğretim programlarının genel amaçları bakımından değerlendirilmesi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1-13.
- Bay, Y. (2010). Ses temelli cümle yöntemiyle ilk okuma-yazma öğretiminin değerlendirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 164-181.
- Bayat, S. (2014). Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma programının uygulanmasında karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online Dergisi*, 759-775.
- Bayat, S. & Çelenk, S. (2015). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma becerileri başarı düzeylerinin belirlenmesi. *Elementary Education Online*, 13-28.
- Bayburtlu, Y. S. (2015). 2015 Türkçe dersi öğretim programı ve 2006 Türkçe dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 137-158.
- Baydık, B. (2011). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanımı ve öğretmenlerinin okuduğunu anlama öğretim uygulamalarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim 2011*, 36(162), 302-319.
- Bozkurt, E. (2011). İlköğretim 1. sınıf Türkçe ders programı görsel okuma-görsel sunu kazanımlarının ve ilk okuma yazma öğretiminde kullanılan görsellerin etkililiğinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Christie, C. & Alkin, M. (2013). *An Evaluation Theory Tree. In Evaluation Roots: A Wide Perspective of Theorists View and Influences*. Washington: Sage Publications.

- Çerçi, A. (2018). 2018 Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının (5, 6, 7, 8. sınıf) yenilenen bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 2018, 6(2), 70-81.
- Demir, O. & Ersöz, Y. (2016). 4+4+4 Eğitim sistemi kapsamında sınıf öğretmenlerinin ilk okuma ve yazma eğitiminde yaşadıkları güçlüklerin değerlendirilmesi. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI)*, 1-27.
- Demirel, Ö. (1999). *Türkçe öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2011). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Direkci, B. & Yavuz, M. (2018). 1-8. Sınıflar Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının sarmal programlama yaklaşımı açısından incelenmesi. *Turkish Studies Educational Sciences*, 583-599.
- Durukan, E. (2013). Öğretmen görüşleri açısından Türkçe dersi öğretim programı kazanımları. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 1-14.
- Epçaçan, C. & Erzen, M. (2008). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 182-202.
- Erden, M. (1995). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erdoğan, T. & Gök, B. (2009). Türkçenin ana dili olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve bu sorunların giderilmesine yönelik öneriler: Ankara örneği. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-16.
- Ertürk, S. (1994). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Meteksan Yayınları.
- Eski, C. (2017). Ortaokul matematik dersi öğretim programına ilişkin öğretmen ve uzman görüşlerinin değerlendirilmesi. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Fidan, N. (1985). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Alkım Yayıncılık.
- Fitzpatrick, J. Sanders, J. & Worthen, B. (2004). *Program Evaluation: Alternative Approaches and Practical Guidelines*. Boston: Pearce Education.
- Gültekin, M. & Aktay Güvey, E. (2014). İlk okuma yazma öğretiminde dikte çalışmaları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19-44.
- Gündüz, F. & Çalışkan, M. (2013). 60-66, 66-72, 72-84 Aylık çocukların okul olgunluk ve okuma yazma becerilerini kazanma düzeylerinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 8(8), 379-398.

- Güneş, F. Uysal, H. & Taç, İ. (2016). İlk okuma yazma öğretimi süreci: öğretmenim bana okuma yazmayı öğretir misin? *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 23-33.
- Güven, A. Z. (2011). İlköğretim 2. kademe Türkçe dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 121-133.
- Güzel, A. & Karadağ, Ö. (2013). Anlatma becerileri açısından “Türkçe dersi öğretim programı (6, 7, 8. sınıflar)”na eleştirel bir bakış. *Ana Dili Eğitimi Dergisi Journal of Mother Tongue Education ADED – JOMTE*, 45-52.
- Kalafatçı, Ö. (2017). Hayat bilgisi dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Yüksek lisans tezi, Ordu Üniversitesi, Ordu*.
- Kandemir, A. (2016). İlkokul 2. sınıf İngilizce öğretim programının katılımcı odaklı program değerlendirme yaklaşımıyla değerlendirilmesi. Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Karabay, A. Kuşdemir Kayıran, B. & Bal A.P. (2019). Türkçe dersi öğretim programını değerlendirme ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(4), 1654-1666.
- Karakoç, G. (2019). 2018 Yılında yenilenen ortaokul matematik dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri (Sakarya ili örneği). Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Karaman, M. & Yurduseven, S. (2008). İlk okuma yazma programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 115-129.
- Kirk, J. & Miller, M. L. (1986). *Reliability and validity in qualitative research*. Beverly Hills: CA:Sage.
- Kırmızı Susar, F. & Çelik, D. (2015). İlkokul öğrencilerinin ilk okuma yazma öğrenme sürecine ilişkin metafor algıları. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 793-816.
- Kırmızı, F. S. & Akkaya, N. (2009). Türkçe öğretimi programında yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47-63.
- Koç, E. S. (2015). Türkiye’de ilköğretim programlarının değerlendirilmesine yönelik yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 198-216.

- Korkmaz, İ. (2010). Yeni ilköğretim birinci sınıf programının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 419-431.
- Kurundayoğlu, M. & Soysal, T. (2016). Cumhuriyet dönemi ilkokul Türkçe dersi öğretim programlarının söz varlığının geliştirilmesi açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi Journal of Mother Tongue Education*, 559-598.
- Küçükahmet, L. (1997). *Eğitim programları ve öğretimi*. Ankara: Gazi Kitabevi Yayınları.
- Linnea, C. E. Simone, R. N., Steven, A. S., & Dale, M. W. (2001). Systematic phonics instruction helps students learn to read: Evidence from the national reading panel's meta-analysis. *First Published*, 393-447.
- Mathison, S. (2005). *Encyclopedia of evaluation*. Londra: SAGE Publications.
- Maxwell, J. A. (1992). Understanding and validity in qualitative research. *Harvard Educational Review*, 979-1000.
- Meb. (2019, Mayıs 15). *Türkçe öğretim programı*. Öğretim Programları İzleme ve Değerlendirme Sistemi: <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02.pdf>
- Miles, M. & Huberman, A. (1994). *An Expanded sourcebook: qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Ogle, G. (2002). Towards a formative evaluation tool -doctoral dissertation-. Virginia Polytechnic Institute and State University.
- Oral, B. & Yazar, T. (2017). *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ornstein, A. & HANKİNS, F. (1988). *Curriculum: foundations, principles and issues*. New Jersey: Prentice Hall.
- Ömeroğlu, A. F. (2018). Dil bilgisi öğretiminin 2004-2017 yılları arası Türkçe dersi öğretim programları açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi Journal of Mother Tongue Education*, 260-280.
- Özcan, A. F. & Özcan, A. O. (2014). İlk okuma yazma öğrenmede çocukların yaşadıkları güçlükler, nedenleri ve çözüm önerileri: Nitel bir araştırma. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 67-103.
- Özcan, A. F. & Yıldız, S. (2018). 2017 Türkçe dersi ilk okuma yazma öğretim programı ve uygulamaya ilişkin öğretmen görüşleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 217-255.

- Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye'de eğitim programı değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 126-149.
- Özerbaş, M. A. (2015). Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi sürecinde eğitim teknolojilerini kullanmaya yönelik görüşleri. *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 1775-1788.
- Özgüç, C. (2019). İlkokul 2. sınıf hayat bilgisi dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Rençber, İ. (2008). Yeni ilköğretim programının uygulanmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin müfettiş, yönetici ve öğretmen görüşleri (Konya ili örneği). Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Richards, J. C. (2013). Curriculum approaches in language teaching: Forward, central, and backward design. *Forward, central, and backward design. Relc Journal*, 5-33.
- Saracaloğlu, S. & Karasakaloğlu, N. (2011). Türkçe öğretmenlerinin öğretimde kullandıkları yöntem ve tekniklere ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online Dergisi*, 951-960.
- Scriven, M. (1967). *The methodology of evaluation. curriculum evaluation*. Chicago: Rand McNally.
- Sönmez, V. & Gülderen, A. F. (2015). *Örnekleriyle eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stake, R. (1975). *Evaluation particularly responsive evaluation*. Kalamazoo: Western Michigan University Evaluation Center.
- Stufflebeam, D. (1980). *The CIPP model for program evaluation*. Itasca: Peacock.
- Şahin, İ. (2007). Yeni ilköğretim 1. kademe Türkçe programının değerlendirilmesi. *İlköğretim Online Dergisi*, 284-304.
- Tan, Ş. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Tchudi, S. (1991). *Planning and assessing the curriculum in english language arts*. Virginia: ASCD.
- Tdk. (2019, Nisan 19). *Programın terim anlamı*. Türk Dil Kurumu Sözlükleri: <https://sozluk.gov.tr/?kelime=program>

- Tok, Ş. Tok N. T. & Mazı, A. (2008). İlk okuma yazma öğretiminde çözümleme ve ses temelli cümle yöntemlerinin değerlendirilmesi. *Educational Administration: Theory and Practice*, 123-144.
- Uğurlu, C. T. (2009). İlköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ile ilk okuma yazma öğretimine ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 103-114.
- Uşun, S. (2012). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Uygun, M. & Katrancı, M. (2013). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 255-270.
- Uzunboylu, H. & Hürsen, Ç. (2012). *Eğitim programları ve değerlendirilmesi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Varış, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Alkım Yayıncılık.
- Yalar, T. (2010). İlköğretim 3. sınıflarda Türkçe dersi öğretiminde karşılaşılan sorunların öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30-41.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, V. Y. (2017). Okullarda uygulanan öğretim programları hakkında velilerin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Harran Education Journal*, 2(2), 33-49.
- Yılmaz, M. & Ağırtaş, M. N. (2009). İlk okuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yönteminin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi: Hatay ili örneği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 164-175.
- Yurduseven, S. (2007). İlk okuma yazma programının öğretmen görüşleri çerçevesinde değerlendirilmesi. *Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon*.
- Yüksel, İ. & Sağlam, M. (2014). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları

EKLER

Ek 1. Resmi İzin Belgesi



T.C.
KAYSERİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 94025929-605.02-E.981597
Konu : Nagihan ESER'in Araştırma İzni

15/01/2019

VALİLİK MAKAMINA

İlg: Bakanlığımız Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 22/08/2017 tarih ve 12607291 sayılı (2017/25 Genelge) emirleri.

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Nagihan ESER'in Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül KARABAY yönetiminde "İlkokul 1. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi" konulu "Anket Çalışması" yapma talebi ile ilgili, Çukurova Üniversitesinin 31/12/2018 tarih ve E.49422 sayılı yazısı ve ekleri ilişikte sunulmaktadır.

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Nagihan ESER'in Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül KARABAY yönetiminde "İlkokul 1. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi" konulu "Anket Çalışması" yapmasını da sakınca olmadığı yönünde, Anket Değerlendirme Komisyonu tarafından görüş bildirilmiştir. Çalışma evrakları (her sayfası mühürlü olarak) ilişikte sunulmakta olup, Okul Müdürlüğü'nün gözetiminde, Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Nagihan ESER tarafından, Müdürlüğümüz Kocasinan, Melikgazi ve Talas İlçelerine bağlı ekte belirtilen ilkokullarda görevli Yönetici, Öğretmen ve Öğrencilere yönelik mezkur Anket Çalışmasının yapılması Müdürlüğümüzce uygun mütalaa edilmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

Celalettin EKİNCİ
İl Millî Eğitim Müdür V.

EK: Yazı ve Ekleri (52 Sayfa)

OLUR
15/01/2019

Dr. M. H. Nail ANLAR
Vali a.
Vali Yardımcısı

Göztepe Mahallesi Talas Bulvarı No:1/B Melikgazi / KAYSERİ
Elektronik Ad: <http://kayseri.meb.gov.tr>
e-posta: argn38@meb.gov.tr

Ayrıntılı Bilgi İçin: C.BOYRAZ (V.H.K.İ.)
C. NALBANT (Şef)
Tel: (0352) 330 1125 (1092) Faks: (0352) 320 9503

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrak.meb.gov.tr> adresinden 2a56-57e6-3d14-9cb3-bfbd kodu ile teyit edilebilir.

Ek 2. Veli Onam Formları

Ek-1

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, "İlkokul Birinci Sınıf Türkçe Dersi Öğretmenliği" adıyla, 19 Eylül 2018 - 25 Ekim 2018 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin İlkokula Yazma Sürecini Gözlemlemek

Araştırma Uygulaması: Anket / Görüşme / Gözlem şeklindedir.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamen gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı tamamen sizin isteğinize bağlıdır, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Nagihan ESER
İletişim bilgileri : belinagi01@gmail.com

Veli/bu çocuğum sınıfı numaralı öğrencisi
.....'in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum.
(Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).

19/09/2018

İsim-Soyisim İmza:

Veli Adı-Soyadı :

Telefon Numarası :

Ek-1

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, "İlkokul Birinci Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı" adıyla, 19 Eylül 2018-25 Mart 2019 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin İlkokulunu...
Yazma Sürecini Gözlemlemek

Araştırma Uygulaması: Anket / Görüşme / Gözlem şeklindedir.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamen gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı tamamen sizin isteğinize bağlıdır, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı :

İletişim bilgileri :

Ve'nin bulunduğu sınıfı 6 numaralı öğrencisi
.....'in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum.
(Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).

19/09/2018

İsim-Soyisim İmza:

Veli Adı-Soyadı

Telefon Numarası :

Ek-1

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma,
 "İlkokul Birinci Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı" adıyla, 19 Eylül 2018-25 Mart 2019 tarihleri
 arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Birinci Sınıf Öğrencilerinin İlkokul Yazma Sürecini
 Gözlemlemek

Araştırma Uygulaması: Anket / Görüşme / Gözlem şeklindedir.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamen gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Nagihan ESER
 İletişim bilgileri : beli.nag@gmail.com

Velisi bulunduğum sınıfı numaralı öğrencisi
'in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum.
 (Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).

19/09/2018

İsim-Soyisim imza:

Veli Adı-Soyadı :

Telefon Numarası :

Ek-1

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, "İlkokul Birinci Sınıf Türkçe Dersi Çizgi" adıyla, 19 Eylül 2018 - 25 Mart 2019 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Birinci Sınıf Öğrencilerinin İlkokula Yazma Sürecini Gözlemlemek

Araştırma Uygulaması: Anket / Görüşme / Gözlem şeklindedir.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamen gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı tamamen sizin isteğinize bağlıdır, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Nagihan ESER
İletişim bilgileri : belinagi01@gmail.com

Veliyi bulduğum, sınıfı numaralı öğrencisi
.....'in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum.
(Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).

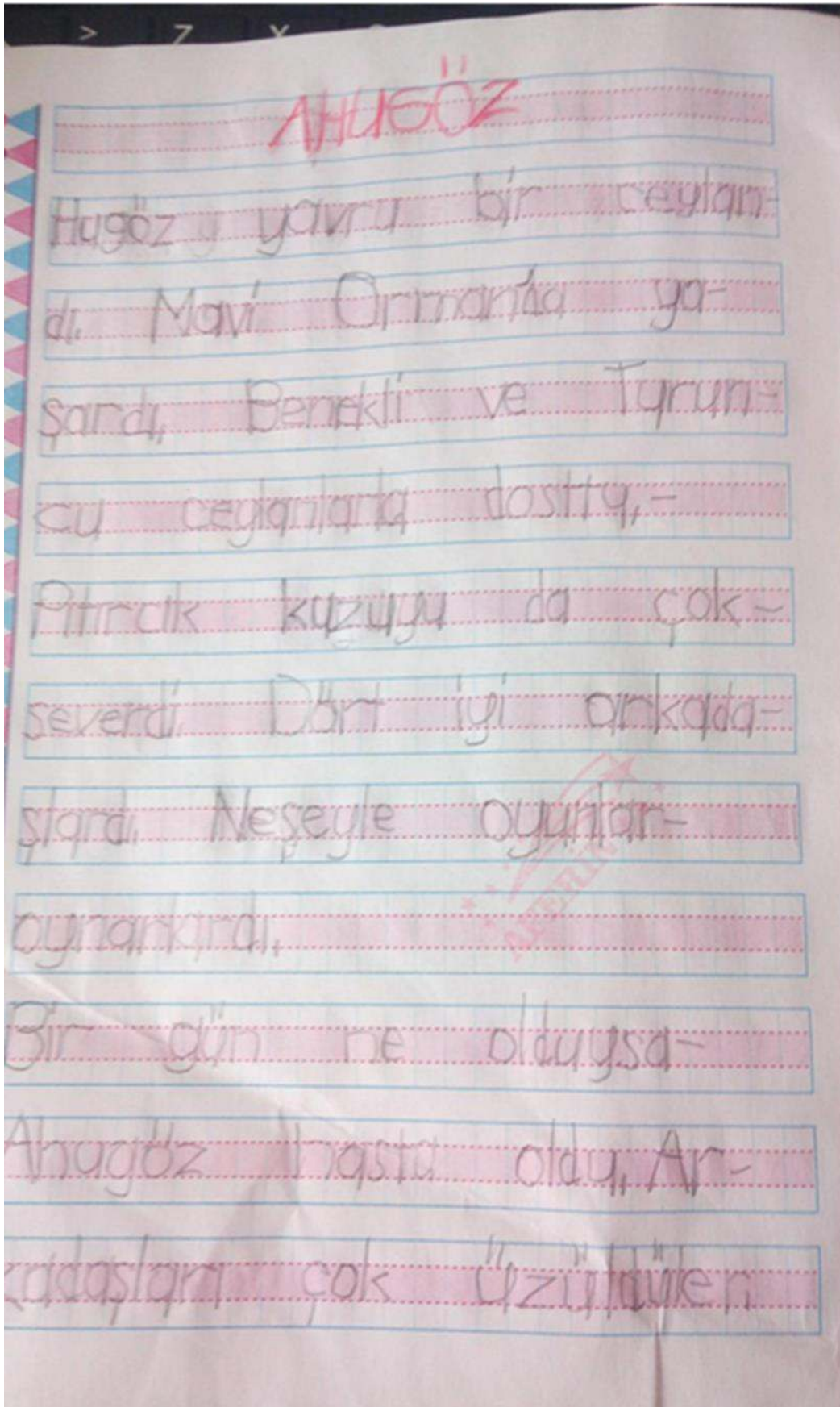
13.09.2018

İsim-Soyisim İmza:

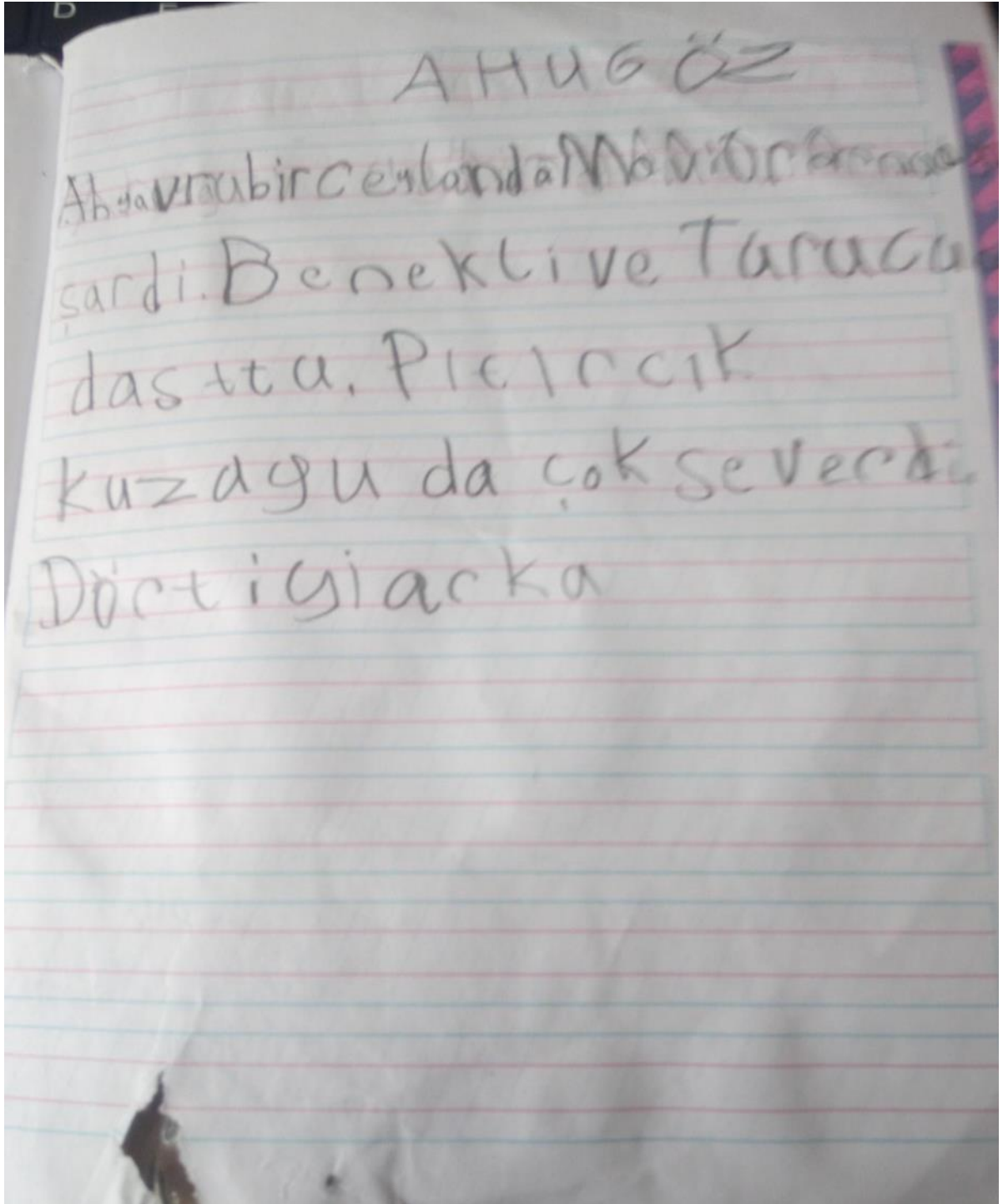
Veli Adı-Soyadı :

Telefon Numarası :

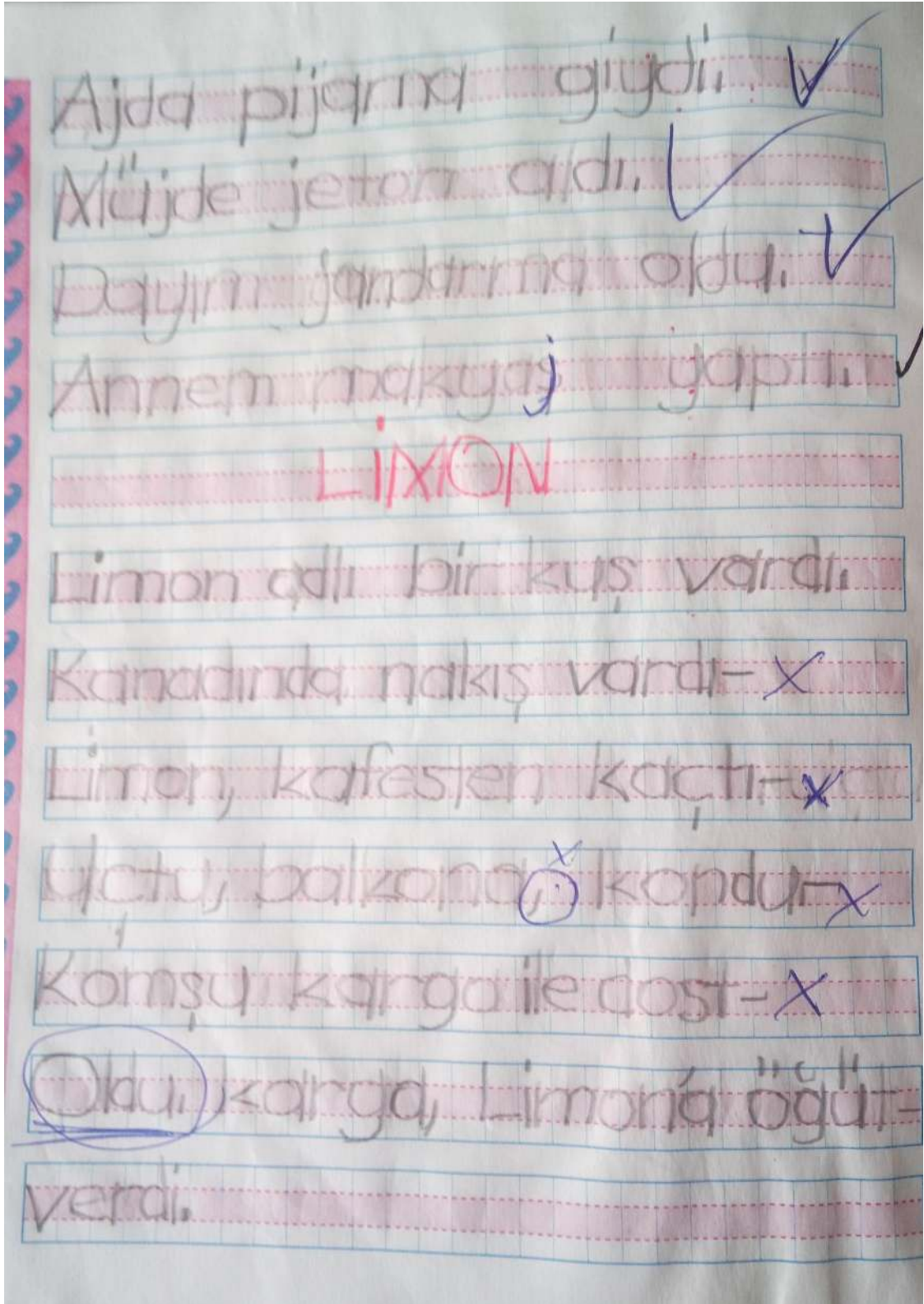
Ek 3. Öğrenci Defterleri



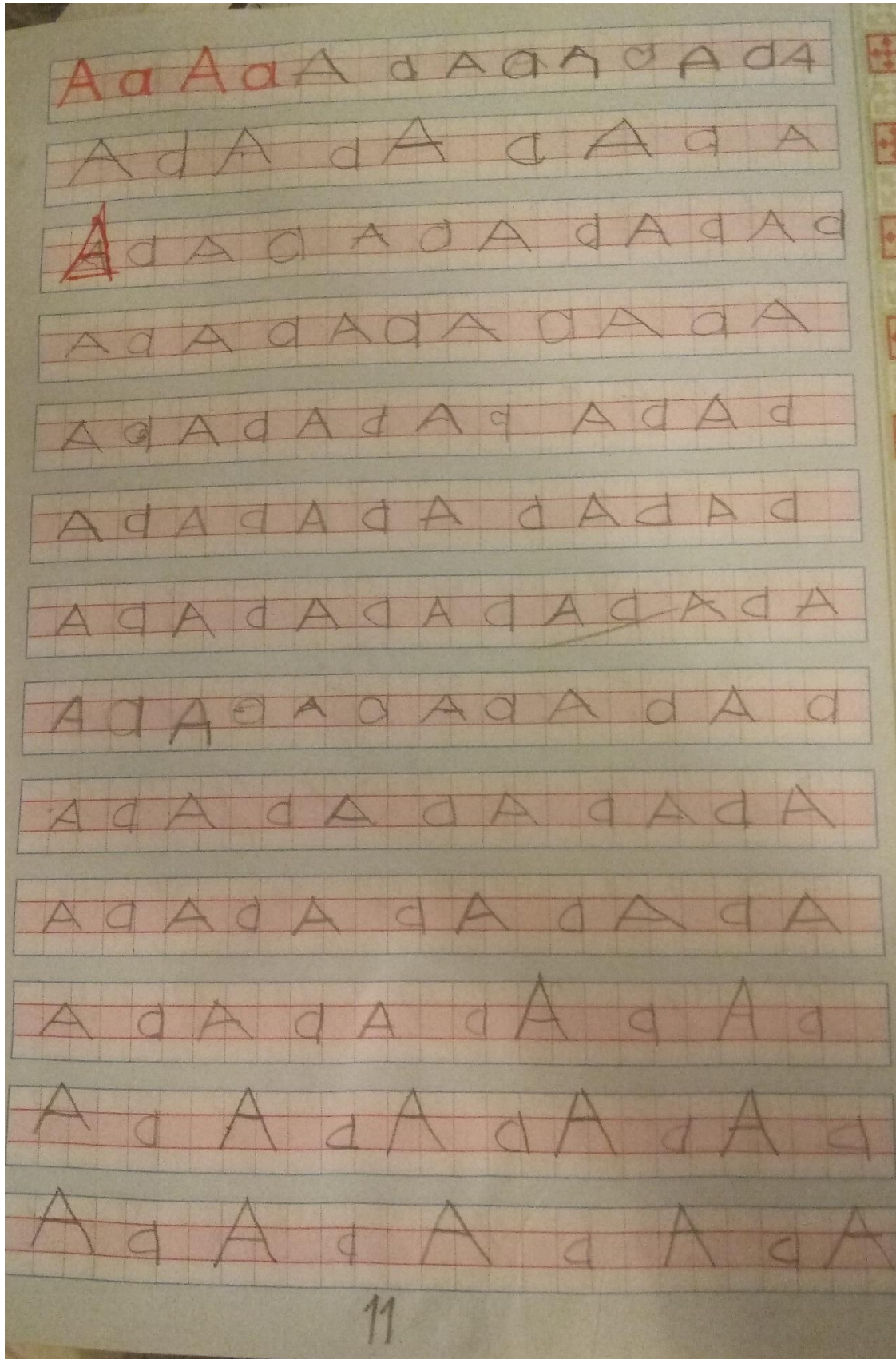
Ek 4. Öğrenci Defteri



Ek 5. Öğrenci Defteri



Ek 6. Öğrenci Defteri



Ek 7. Öğrenci Defteri

LÜTFEN DİNLE

Canan Teyze, ceviz yi-
 yin diyor. Ona göre ek-
 ek ve şekerli çok taze
 1/2 kilo yaparmış. Yumurta,-
 süt ve peynirini bol bol
 tüketin, kızartma yemeğin-
 diyor. Et, balık ciğer ye-
 memiz istiyor. Pirinç Pilavı ye-
 memizi istemiyor. Bulgur pilavını
 tercih ediyor. Kuruyemişi çok
 seviyor. Fındı, fıstık, badem,

Ek 8. Türkçe Dersi Öğretim Programı

2018 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı

Bilim ve teknolojide yaşanan hızlı değişim, bireyin ve toplumun değişen ihtiyaçları, öğrenme öğretme teori ve yaklaşımlarındaki yenilik ve gelişmeler bireylerden beklenen rolleri de doğrudan etkilemiştir. Bu değişim bilgiyi üreten, hayatta işlevsel olarak kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati yapabilen, topluma ve kültüre katkı sağlayan vb. niteliklerdeki bir bireyi tanımlamaktadır. Bu nitelik dokusuna sahip bireylerin yetişmesine hizmet edecek öğretim programları salt bilgi aktaran bir yapıdan ziyade bireysel farklılıkları dikkate alan, değer ve beceri kazandırma hedefli, sade ve anlaşılır bir yapıda hazırlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda bir taraftan farklı konu ve sınıf düzeylerinde sarmal bir yaklaşımla tekrar eden kazanımlara ve açıklamalara, diğer taraftan bütünsel ve bir kerede kazandırılması hedeflenen öğrenme çıktılarına yer verilmiştir. Her iki gruptaki kazanım ve açıklamalar da ilgili disiplinin yetkin, güncel, geçerli ve eğitim öğretim sürecinde hayatla ilişkileri kurulabilecek niteliktedir. Bu kazanımlar ve sınırlarını belirleyen açıklamaları, sınıflar ve eğitim kademeleri düzeyinde değerler, beceriler ve yetkinlikler perspektifinde bütünlük sağlayan bir bakış açısıyla yalın bir içeriğe işaret etmektedir. Böylelikle üst bilişsel becerilerin kullanımına yönlendiren, anlamlı ve kalıcı öğrenmeyi sağlayan, sağlam ve önceki öğrenmelerle ilişkilendirilmiş, diğer disiplinlerle ve günlük hayatla değerler, beceriler ve yetkinlikler çevresinde bütünleşmiş bir öğretim programları toplamı oluşturulmuştur.

Öğretim Programlarının Amaçları

Öğretim programları, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 2. maddesinde ifade edilen “Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları” ile “Türk Millî Eğitiminin Temel İlkeleri” esas alınarak hazırlanmıştır. Eğitim ve öğretim programlarıyla sürdürülen tüm çalışmalar; okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim seviyelerinde birbirini tamamlayıcı bir şekilde aşağıdaki amaçlara ulaşmaya yöneliktir:

1. Okul öncesi eğitimi tamamlayan öğrencilerin bireysel gelişim süreçleri göz önünde bulundurularak bedensel, zihinsel ve duygusal alanlarda sağlıklı şekilde gelişimlerini desteklemek
2. İlkokulu tamamlayan öğrencilerin gelişim düzeyine ve kendi bireyselliğine uygun olarak ahlaki bütünlük ve öz farkındalık çerçevesinde, öz güven ve öz disipline sahip, gündelik hayatta ihtiyaç duyacağı temel düzeyde sözel, sayısal ve bilimsel akıl yürütme ile sosyal becerileri ve estetik duyarlılığı kazanmış, bunları etkin bir şekilde kullanarak sağlıklı hayat yönelimli bireyler olmalarını sağlamak
3. Ortaokulu tamamlayan öğrencilerin, ilkokulda kazandıkları yetkinlikleri geliştirmek suretiyle millî ve manevi değerleri benimsemiş, haklarını kullanan ve sorumluluklarını yerine getiren, “Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi”nde ve ayrıca disiplinlere özgü alanlarda ifadesini bulan temel düzey beceri ve yetkinlikleri kazanmış bireyler olmalarını sağlamak
4. Liseyi tamamlayan öğrencilerin, ilkokulda ve ortaokulda kazandıkları yetkinlikleri geliştirmek suretiyle, millî ve manevi değerleri benimseyip hayat tarzına dönüştürmüş, üretken ve aktif vatandaşlar olarak yurdumuzun iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunan, “Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi”nde ve ayrıca disiplinlere özgü alanlarda ifadesini bulan temel düzey beceri ve yetkinlikleri kazanmış, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda bir mesleğe, yükseköğretime ve hayata hazır bireyler olmalarını sağlamak

Öğretim Programlarının Perspektifi

Eğitim sistemimizin temel amacı değerlerimiz ve yetkinliklerle bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip bireyler yetiştirmektir. Bilgi, beceri ve davranışlar öğretim programlarıyla kazandırılmaya çalışılırken değerlerimiz ve yetkinlikler bu bilgi, beceri ve davranışların arasındaki bütünlüğü kuran bağlantı ve ufuk işlevi görmektedir. Değerlerimiz toplumumuzun millî ve manevi kaynaklarından damıtılarak dünden bugüne ulaşmış ve yarınlarımıza aktaracağımız öz mirasımızdır. Yetkinlikler ise bu mirasın hayata ve insanlık ailesine katılmasını ve katkı vermesini sağlayan eylemsel bütünlüklerimizdir. Bu yönüyle değerlerimiz ve yetkinlikler birbirinden ayrılmaz bir şekilde teori-pratik bütünlüğündeki asli parçamızı oluşturur. Güncellik içinde öğrenme öğretme süreçleriyle kazandırmaya çalıştığımız bilgi, beceri ve davranışlar ise bizi biz yapan değerlerimizin ve yetkinliklerin günün şartları içinde görünürlük kazanma araç ve

platformlarıdır; günün şartları içinde değişiklik gösterebilir yapısıyla arızidir ve bu sebeple de sürekli gözden geçirmelerle güncellenir, yenilenir.

Değerlerimiz

Değerlerimiz öğretim programlarının perspektifini oluşturan ilkeler toplamıdır. Kökleri geleneklerimiz ve dünümüz içinde, gövdesi ve dalları bu köklerden beslenerek bugünümüze ve yarınlarımıza uzanmaktadır. Temel insani özelliklerimizi oluşturan değerlerimiz, hayatımızın rutin akışında ve karşılaştığımız sorunlarla başa çıkma- da eyleme geçmemizi sağlayan kudretin ve gücün kaynağıdır.

Bir toplumun geleceğinin, değerlerini benimsemiş ve bu değerleri sahip olduğu yetkinliklerle ete kemiğe büründüren insanlarına bağlı olduğu tartışma götürmez bir gerçektir. Bundan dolayı eğitim sistemimiz her bir üyesine uygun ahlaki kararlar alma ve bunları davranışlarında sergileme yeterliliğini kazandırma amacıyla hareket eder. Eğitim sistemi sadece akademik açıdan başarılı, belirlenmiş bazı bilgi, beceri ve davranışları kazandıran bir yapı değildir. Temel değerleri benimsemiş bireyler yetiştirmek asli görevidir; yeni neslin değerlerini, alışkanlıklarını ve davranışlarını etkileyebilmelidir. Eğitim sistemi değerleri kazandırma amacı çerçevesindeki işlevini, öğretim programlarını da kapsayan eğitim programıyla yerine getirir. “Eğitim programı”; öğretim programları, öğrenme öğretme ortamları, eğitim araç gereçleri, ders dışı etkinlikler, mevzuat gibi eğitim sisteminin tüm unsurları göz önünde bulundurularak oluşturulur. Öğretim programlarında bu anlayışla değerlerimiz, ayrı bir program veya öğrenme alanı, ünite, konu vb. olarak görülmemiştir. Tam aksine bütün eğitim sürecinin nihai gayesi ve ruhu olan değerlerimiz, öğretim programlarının her birinde ve her bir biriminde yer almıştır.

Öğretim programlarında yer alan “kök değerler” şunlardır: adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik. Bu değerler, öğrenme öğretme sürecinde hem kendi başlarına, hem ilişkili olduğu alt değerlerle ve hem de öteki kök değerlerle birlikte ele alınarak hayat bulacaktır.

Yetkinlikler

Eğitim sistemimiz yetkinliklerde bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip karakterde bireyler yetiştirmeyi amaçlar. Öğrencilerin hem ulusal hem de uluslararası düzeyde; kişisel, sosyal, akademik ve iş hayatlarında ihtiyaç duyacakları beceri yelpazeleri olan yetkinlikler Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde (TYÇ) belirlenmiştir. TYÇ sekiz anahtar yetkinlik belirlemekte ve aşağıdaki gibi tanımlamaktadır:

1) Ana dilde iletişim: Kavram, düşünce, görüş, duygu ve olguları hem sözlü hem de yazılı olarak ifade etme ve yorumlama (dinleme, konuşma, okuma ve yazma); eğitim ve öğretim, iş yeri, ev ve eğlence gibi her türlü sosyal ve kültürel bağlamda uygun ve yaratıcı bir şekilde dilsel etkileşimde bulunmaktır.

2) Yabancı dillerde iletişim: Çoğunlukla ana dilde iletişimin temel beceri boyutlarını paylaşmakta olup duygu, düşünce, kavram, olgu ve görüşleri hem sözlü hem de yazılı olarak kişinin istek ve ihtiyaçlarına göre eğitim, öğretim, iş yeri, ev ve eğlence gibi uygun bir dizi sosyal ve kültürel bağlamda anlama, ifade etme ve yorumlama becerisine dayalıdır. Yabancı dillerde iletişim, aracılık etme ve kültürlerarası anlayış becerilerini de gerektirmektedir. Bireyin yeterlilik seviyesi, bireyin sosyal ve kültürel geçmişi, çevresi, ihtiyaçları ve ilgilerine bağlı olarak dinleme, konuşma, okuma ve yazma boyutları ile farklı diller arasında değişkenlik gösterecektir.

3) Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler: Matematiksel yetkinlik, günlük hayatta karşılaşılan bir dizi problemi çözmek için matematiksel düşünme tarzını geliştirme ve uygulamadır. Sağlam bir aritmetik becerisi üzerine inşa edilen süreç, faaliyet ve bilgiye vurgu yapılmaktadır. Matematiksel yetkinlik, düşünme (mantıksal ve uzamsal düşünme) ve sunmanın (formüller, modeller, kurgular, grafikler ve tablolar) matematiksel modlarını farklı derecelerde kullanma beceri ve isteğini içermektedir.

Bilimde yetkinlik, soruları tanımlamak ve kanıta dayalı sonuçlar üretmek amacıyla doğal dünyanın açıklanmasına yönelik bilgi varlığına ve metodolojiden yararlanma beceri ve arzusuna atıfta bulunmaktadır. Teknolojide yetkinlik, algılanan insan istek ve ihtiyaçlarını karşılama bağlamında bilgi ve metodolojinin uygulanması olarak görülmektedir. Bilim ve teknolojide yetkinlik, insan etkinliklerinden kaynaklanan değişimleri ve her bireyin vatandaş olarak sorumluluklarını kavrama gücünü kapsamaktadır.

- 4) Dijital yetkinlik: İş, günlük hayat ve iletişim için bilgi iletişim teknolojilerinin güvenli ve eleştirel şekilde kullanılmasını kapsar. Söz konusu yetkinlik, bilgiye erişim ve bilginin değerlendirilmesi, saklanması, üretimi, sunulması ve alışverişi için bilgisayarların kullanılması ayrıca internet aracılığıyla ortak ağlara katılım sağlanması ve iletişim kurulması gibi temel beceriler yoluyla desteklenmektedir.
- 5) Öğrenmeyi öğrenme: Bireyin kendi öğrenme eylemini etkili zaman ve bilgi yönetimini de kapsayacak şekilde bireysel olarak veya grup hâlinde düzenleyebilmesi için öğrenmenin peşine düşme ve bu konuda ısrarcı olma yetkinliğidir. Bu yetkinlik, bireyin var olan imkânları tanıyarak öğrenme ihtiyaç ve süreçlerinin farkında olmasını ve başarılı bir öğrenme eylemi için zorluklarla başa çıkma yeteneğini kapsamaktadır. Yeni bilgi ve beceriler kazanmak, işlemek ve kendine uyarlamak kadar rehberlik desteği aramak ve bundan yararlanmak anlamına da gelir. Öğrenmeyi öğrenme; bilgi ve becerilerin ev, iş yeri, eğitim ve öğretim ortamı gibi çeşitli bağlamlarda kullanılması ve uygulanması için önceki öğrenme ve hayat tecrübelerine dayanılması yönünde öğrenenleri harekete geçirir.
- 6) Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler: Bu yetkinlikler kişisel, kişilerarası ve kültürlerarası yetkinlikleri içermekte; bireylerin farklılaşan toplum ve çalışma hayatına etkili ve yapıcı biçimde katılmalarına imkân tanıyacak; gerektiğinde çatışmaları çözecek özelliklerle donatılmasını sağlayan tüm davranış biçimlerini kapsar. Vatandaşlıkla ilgili yetkinlik ise bireyleri, toplumsal ve siyasal kavram ve yapılara ilişkin bilgiye, demokratik ve aktif katılım kararlılığına dayalı olarak medeni hayata tam olarak katılmaları için donatmaktadır.
- 7) İnisiyatif alma ve girişimcilik: Bireyin düşüncelerini eyleme dönüştürme becerisini ifade eder. Yaratıcılık, yenilik ve risk almanın yanında hedeflere ulaşmak için planlama yapma ve proje yönetme yeteneğini de içerir. Bu yetkinlik, herkesi sadece evde ve toplumda değil işlerine ait bağlam ve şartların farkında olabilmeleri ve iş fırsatlarını yakalayabilmeleri için aynı zamanda iş hayatında desteklemekte; toplumsal ve ticari etkinliklere girişen veya katkıda bulunan kişilerin ihtiyaç duydukları daha özgün bilgi ve beceriler için de bir temel teşkil etmektedir. Etik değerlerin farkında olma ve iyi yönetişimi desteklemeyi de kapsar.
- 8) Kültürel farkındalık ve ifade: Müzik, sahne sanatları, edebiyat ve görsel sanatlar dâhil olmak üzere çeşitli kitle iletişim araçları kullanılarak görüş, deneyim ve duyguların yaratıcı bir şekilde ifade edilmesinin öneminin takdiridir.

Öğretim Programlarında Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı

Hiçbir insan bir başkasının birebir aynısı değildir. Bu sebeple öğretim programlarının ve buna bağlı olarak ölçme ve değerlendirme sürecinin “herkese uygun”, “herkes için geçerli ve standart olması” insanın doğasına terstir. Bu sebeple ölçme ve değerlendirme sürecinde azami çeşitlilik ve esneklik anlayışıyla hareket edilmesi şarttır. Öğretim programları bu açıdan bir yol göstericidir. Öğretim programlarından ölçme değerlendirmeye ait bütün unsurları içermesini beklemek gerçekçi bir beklenti olarak değerlendirilemez. Eğitimde çeşitlilik; birey, eğitim düzeyi, ders içeriği, sosyal ortam, okul imkânları vb. iç ve dış dinamiklerden ciddi şekilde etkilendiği için, ölçme ve değerlendirme uygulamalarının etkililiğini sağlamada öncelik öğretim programlarından değil öğretmen ve eğitim uygulayıcılarından beklenir. Bu noktada özgünlük ve yaratıcılık öğretmenlerden temel beklentidir.

Bu bakış açısından hareketle öğretim programlarında ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yön veren ilkeleri aşağıdaki gibi özetlemek mümkündür:

1. Ölçme ve değerlendirme çalışmaları öğretim programının tüm bileşenleri ile azami uyum sağlamalı, kazanım ve açıklamaların sınırları esas alınmalıdır.
2. Öğretim programı, ölçme sürecinde kullanılabilecek ölçme araç ve yöntemleri açısından uygulayıcılara kesin sınırlar çizmez, sadece yol gösterir. Ancak tercih edilen ölçme ve değerlendirme araç ve yönteminde, gereken teknik ve akademik standartlara uyulmalıdır.
3. Eğitimde ölçme ve değerlendirme uygulamaları eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır ve eğitim süreci boyunca yapılır. Ölçme sonuçları tek başına değil izlenen süreçlerle birlikte bütünlük içinde ele alınır.
4. Bireysel farklılıklar gerçeğinden dolayı bütün öğrencileri kapsayan, bütün öğrenciler için genel geçer, tek tip bir ölçme ve değerlendirme yönteminden söz etmek uygun değildir. Öğrencinin akademik gelişimi tek bir yöntemle veya teknikle ölçülüp değerlendirilmez.
5. Eğitim sadece “bilme (bilişsel)” için değil, “hissetme (duygu)” ve “yapma (eylem)” için de verilir; dolayısıyla sadece bilişsel ölçümler yeterli kabul edilemez.
6. Çok odaklı ölçme değerlendirme esastır. Ölçme ve değerlendirme uygulamaları öğretmen ve öğrencilerin aktif katılımıyla gerçekleştirilir.

7. Bireylerin ölçme ve değerlendirmeye konu olan ilgi, tutum, değer ve başarı gibi özellikleri zamanla değişebilir. Bu sebeple söz konusu özellikleri tek bir zamanda ölçmek yerine süreç içindeki değişimleri dikkate alan ölçümler kullanmak esastır.

Bireysel Gelişim ve Öğretim Programları

Öğretim programlarının geliştirilmesi sürecinde insanın çok yönlü gelişimsel özelliklerine dair mevcut bilimsel bilgi ve birikim dikkate alınarak bütün bileşenler arasında ahengi dikkate alan harmonik bir yaklaşım benimsenmiştir. Bu bağlamda bazı temel gelişim ilkelerine değinmek yerinde olacaktır.

Öğretim programları, insan gelişiminin belirli bir dönemde sonlanmadığı ve gelişimin hayat boyu sürdüğü ilkesi ile hazırlanmıştır. Bu sebeple öğretim programlarında, her yaş döneminde bireylerin gelişim özelliklerini dikkate alarak destekleyici önlemler alınması önerilmektedir.

Gelişim, hayat boyu sürse de tek ve bir örnek yapıda değildir. Evreler hâlinde ilerler ve her evrede bireylerin gelişim özellikleri farklıdır. Evreler de başlangıç ve bitişleri açısından homojen değildir. Bu sebeple programlar olabildiğince bunu göz önünde bulunduran bir hassasiyetle yapılandırılmıştır. Programların amaçlarını ve kazanımlarını gerçekleştirme sürecinde gerekli uyarlamaların öğretmen tarafından yapılması beklenir.

Gelişim dönemleri ardışık ve değişmeyen bir sıra izler. Her evrede olup bitenler takip eden evreleri etkiler. Öte yandan bu ardışıklık belirli yönelimlerle karakterize edilir: basitten karmaşığa, genelden özele ve somuttan soyuta doğru gelişim gibi. Program geliştirme sürecinde söz konusu yönelimler hem bir alandaki yeterliliği oluşturan kazanım ve becerilerin ön şart ve ardılığı noktasında dikkate alınmış hem de sınıflar düzeyinde derslerin dağılımlarında ve birbirleriyle ilişkilerinde göz önünde bulundurulmuştur.

Öğretim programlarında insan gelişiminin bir bütün olduğu ilkesi ile hareket edilmiştir. İnsanın farklı gelişim alanlarındaki özellikleri birbirleri ile etkileşim hâlinindedir. Söz gelimi dil gelişimi düşünce gelişimini etkiler ve düşünce gelişiminden etkilenir. Bu sebeple öğretmenlerden, öğrencinin edindiği bir kazanımın, gelişimde başka bir alanı da etkileyeceğini dikkate alması beklenir.

Öğretim programları bireysel farklılıklara ilişkin hassasiyetler göz önünde bulundurularak yapılandırılmıştır. Kalıtsal, çevresel ve kültürel faktörlerden kaynaklanan bireysel farklılıklar ilgi, ihtiyaç ve yönelme açısından da kendini belli

eder. Öte yandan bu durum bireylerarası ve bireyin kendi içindeki farklılıkları da kapsar. Birey- ler hem başkalarından farklılık gösterir hem de kendi içindeki özellikleri ile farklıdır. Örneğin bir bireyin soyut düşünme yeteneği güçlü iken aynı bireyin resim yeteneği zayıf olabilir.

Gelişim hayat boyu sürmekle birlikte bu gelişimin hızı evrelere göre değişkendir. Hızın yüksek olduğu zamanlar gelişim açısından riskli ve kritik zamanlardır. Bu sebeple öğretmenlerin gelişim hızının yüksek olduğu zamanlarda öğrencinin durumuna daha duyarlı davranması beklenir. Söz gelimi ergenlik dönemi kimlik edinimi için kritik dönemdir ve eğitim bu dönemde kimlik edinimini destekleyici sosyal etkileşimleri artırır ve yönetir.

Sonuçlar

Elimizdeki programları güncelleme sürecinde hangi işlemlerden ve aşamalardan geçtiğimiz üzerine bilgi vermek de yerinde olacaktır. Bu bağlamda:

- Farklı ülkelerin son yıllarda benzer gerekçelerle yenilenip güncellenen öğretim programları incelenmiş,
- Yurt içinde ve yurt dışında eğitim öğretim ve programlar üzerine yapılan akademik çalışmalar taranmış,
- Başta Anayasamız olmak üzere ilgili mevzuat, kalkınma planları, hükümet programları, şûra kararları, siyasi partilerin programları, sivil toplum kuruluşları ve sivil araştırma kurumları tarafından hazırlanan raporlar vb. dokümanlar analiz edilmiş,
- Millî Eğitim Bakanlığı programlar ve öğretim materyalleri daire başkanlıkları tarafından geliştirilen an- ketler aracılığıyla öğretmen ve yöneticilerin programlar ve haftalık ders çizelgelerine yönelik görüşleri toplanmış,
- İllerden gelen her bir branşla ilgili zümre raporları incelenmiş,
- Branşlara yönelik açık uçlu sorulardan oluşan ve elektronik ortamda erişime açılan anket verileri derlenmiş,
- Eğitim fakültelerimizin branşlar ölçeğinde hazırladıkları raporlar incelenmiş, bütün görüş, öneri, eleştiri ve beklentiler, Bakanlığımızın ilgili birimlerinden uzman personel, öğretmen ve akademisyenlerden oluşan çalışma gruplarınca değerlendirilmiştir. Yapılan tespitler doğrultusunda öğretim programlarımız gözden geçirilip güncellenmiş ve yenilenmiştir. Programların uygulanmasına 2018-2019 eğitim öğretim yılı itibarıyla topyekûn geçilecek ve sonrasında yapılacak izleme değerlendirme sonuçlarına göre yine

gerekli güncellemeler yapılacaktır. Böylelikle programlarımızın gelişmelerle ve bilimsel, sosyal, teknolojik vb. ihtiyaçlarla koşutluğunun sürekliliği sağlanmış olacaktır.

Türkçe dersi Öğretim Programının Özel Amaçları

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. Türkçe Dersi Öğretim Programı; dil becerilerinin ve yeterliliklerinin geliştirilmesini, diğer tüm alanlarda öğrenme, kişisel ve sosyal gelişme ile mesleki becerileri edinmenin ön şartı olarak kabul etmektedir.

Tematik yaklaşım esas alınarak hazırlanan öğretim programında okuma ve yazma kazanımları metin içi, metin dışı ve metinler arası okuma yoluyla anlam oluşturmaya sağlayacak şekilde yapılandırılmıştır. Birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar kazanımların yapısı ve hiyerarşisi, öğrencilerin temel dil becerilerinin yanı sıra üst düzey bilişsel becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayacak şekilde düzenlenmiştir. Öğrencilerin gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak dil bilgisi ve yazım kuralları ile ilgili kazanımlar artan bir yoğunluk içinde ve aşamalı olarak yapılandırılmıştır.

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda ifade edilen Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri doğrultusunda hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı ile öğrencilerin;

- dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi,
- Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması,
- okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması,
- okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması,
- duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanması,
- bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi,

- basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi,
- okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması,
- millî, manevî, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal değerlere önem vermelerinin sağlanması, millî duygu ve düşüncelerinin güçlendirilmesi,
- Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla estetik ve sanatsal değerleri fark etmelerinin ve benimsemelerinin sağlanması amaçlanmıştır.

Öğretme Öğrenme Yaklaşımı

Dil öğrenimi doğrusal bir faaliyet olmadığından dört temel dil becerisinin kazandırılmasında tek bir öğrenme öğretme yaklaşımı benimsenmemeli, farklı öğretim yöntem ve teknikleri bir arada ve dengeli şekilde kullanılmalıdır. Öğrenme öğretme süreci planlanırken öğrencilerin bireysel farklılıkları (hazırbulunuşluk düzeyleri, öğrenme stilleri ve ihtiyaçları, sosyokültürel farklılıkları vb.) göz önünde bulundurulmalıdır. Kullanılan öğretim yaklaşımları ve öğrenme etkinlikleri öğrencilerin önceki öğrenmelerini geliştirmeli, yanlış öğrenmeleri düzeltmeli, ilgilerini çekmeli, sınıf içinde ve dışında anlamlı uygulamalar yapmaları için teşvik etmelidir.

Öğrencilerin öğrenme öğretme sürecine aktif katılımı sağlanmalı ve öğrenciler kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almaları konusunda teşvik edilmelidir. Öğrencilerin öğrendiklerini içinde yaşadıkları sosyokültürel ve çevresel durumlarla ilişkilendirmelerine imkân sağlayan, aktif olarak katılabileceği etkinlik ve çalışmalarayer verilmelidir. Bu tarz etkinlik ve çalışmalar öğrenmeyi daha anlamlı ve kalıcı kılmakla birlikte öğrencilerin öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağlayacaktır.

Özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler için; bireysel özellikleri, performansları ve ihtiyaçları doğrultusunda Türkçe Dersi Öğretim Programı temel alınarak “Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP)” hazırlanmalı ve uygulanmalıdır. BEP’te yer alacak olan kazanımların belirlenmesinde, öğrenme öğretme sürecinin düzenlenmesinde ve başarının değerlendirilmesinde o öğrencinin hazırbulunuşluğu, bilişsel, sosyal ve bedensel özellikleri dikkate alınmalıdır.

Öğrenme öğretme sürecinde mümkün olduğunca bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanılmalıdır. Bu teknolojilerin kullanılması öğretim stratejilerini zenginleştirirken

aynı zamanda öğrencilerin öğrenmelerini destekleyecektir. Öğrenciler verileri toplama, organize etme ve sınıflamada, elde ettikleri bulguları yazma, düzenleme ve sunmada bilgisayar programlarından yararlanmaları için teşvik edilmelidir.

Dersin işlenişinde ve uygulamalarda görsel iletişim araçlarına yer verilmeli; slayt, bilgisayar, televizyon, etkileşimli tahta, internet, EBA içerikleri vb. etkin olarak kullanılmalıdır. Teknolojik araç ve gereçler kullanılırken gizlilik, bütünlük ve erişilebilirlik göz önüne alınmalı ve internetin güvenli kullanımı konusunda gerekli uyarılar yapılmalı ve tedbirler alınmalıdır. Dijital kaynakların, özellikle internetten indirilen materyallerin kullanımında intihal yapılmamalı, etik kurallara ve telif haklarına uyulmalıdır.

Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı

Öğrencilerin programla kazandırılması hedeflenen bilgi ve becerileri ne oranda edindiğinin tespitinde kullanılan ölçme ve değerlendirme uygulamaları sürekli olmalıdır. Öğretim öncesinde yapılan değerlendirme, öğrenci hakkında bilgi edinilmesini ve öğrenme hedeflerinin belirlenmesini; öğretim sırasında yapılan değerlendirme, öğrenci ve öğretmene geri bildirim verilmesini; öğretim sonunda yapılan değerlendirme ise öğrenme hedeflerinin karşılanıp karşılanmadığı ve belirli alanlarda değişiklik yapılması gerekip gerekmediği hakkında karar vermeyi sağlayacaktır. Sürekli değerlendirme, öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin ilerleyişlerinin tespiti için de önemlidir.

Öğrenme öğretme sürecinin ayrılmaz bir parçası olan ölçme ve değerlendirme uygulamalarında özellikle 1-3. sınıflarda süreç ve performans temelli bir yaklaşım benimsenmeli, ölçme sonunda öğrenci performansı hakkında elde edilen veriler yargıda bulunma değil, tanı amaçlı kullanılmalıdır. Bu amaç doğrultusunda kontrol listesi, dereceli puanlama anahtarı ve değerlendirme ölçeği şeklinde yapılandırılmış gözlem formlarından yararlanılmalıdır. Bu formlarda sadece bilişsel becerilerin değil, psikomotor (kalemi doğru tutma, düzgün yazma, akıcı okuma, kelimeleri doğru telaffuz etme vb.) ve duyuşsal becerilerin (sorumluluklarını yerine getirme, iş birliği yapma, çevresindeki kişilere saygılı davranma, etkinliklere aktif katılma, çaba harcama vb.) gözlemlenmesine imkân sağlayan ölçütlere de yer verilmelidir. Performansları hakkında öğrencilere düzenli ve yapıcı geri bildirimler verilmeli, eksik ya da hatalı öğrenmelere ilişkin tespitler öğrencileri rencide edici değil, motive edici şekilde ifade edilmeli, sınıf içinde kıyaslamalara gidilmemelidir. Öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu

almalarında öz değerlendirme becerisini edinmeleri önemli bir rol oynamaktadır. Bu bakımdan yapılan etkinlikler sonunda öğrencilere “Bu etkinlikten ne öğrendiniz?”, “Bu etkinliği daha iyi yapabilir miydiniz? Nasıl?” vb. sorular yöneltilerek ya da az sayıda ölçütten oluşan formlar verilerek öz değerlendirme yapımları teşvik edilmelidir. Öğrenci düzeyine uygun, öğrenciyi zorlamayan, öğrenmeyi pekiştirirken aynı zamanda yapmaktan zevk alabileceği performans çalışmaları ve projelerde bu sınıf düzeylerinde öğrencilerin bilişsel, psikomotor ve duyuşsal becerilerinin ölçülmesinde tanı amaçlı kullanılabilir.

4-8. sınıflarda sürecin yanı sıra sonuç odaklı ölçme ve değerlendirme yaklaşımı benimsenmelidir. Bu sınıf düzeylerinde bilişsel becerilerin ölçülmesinde yazılı sınavlardan yararlanılır. Yazılı sınavlar yapılandırılırken kullanılan maddelerin öğretim programı kazanımlarının bilgi, beceri tür ve düzeyleri ile tutarlı olmasına dikkat edilmelidir. Yazılı sınavlar yapılandırılırken öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerin kullanılmasına imkân sağlayan çeşitli madde türlerinden yararlanılmalıdır. Hazırlanan maddeler, mümkün olduğunca yazılı (kısa metin, şiir, tablo, grafik vb.) ve görsel unsurlar (karikatür, fotoğraf, resim vb.), grafik düzenleyiciler (kavram haritaları, zihin haritaları vb.) gibi öncüllere yer verilerek zenginleştirilmeli ve bunların aktif kullanımlarını gerektirmelidir. Bu tarz maddeler öğrencilerin çıkarımda bulunma, eleştirel düşünme, analiz etme, görsel okuma, akıl yürütme, uzamsal becerilerini kullanmaları ve geliştirmelerine katkı sağlayacaktır. Sorular, eski ve yeni bilgilerin birleştirilmesini, diğer disiplinlerle ve günlük hayatla ilişkilendirme yapılmasını gerektirmelidir. Gerçek hayata ait durumların ve materyallerin kullanıldığı öncüllere dayalı sorular, öğrencilerin çıkarım yapma becerisini yordarken edindikleri bilgileri nerede ve/veya hangi gerçek hayat durumlarında kullanabileceklerine dair farkındalık geliştirmelerini de sağlayacaktır. Dil becerilerinin ayrı ayrı veya bütüncül bir şekilde değerlendirilebilmesi için eğitim öğretim yılı sürecinde öğrenci ürün dosyaları ile elektronik portfolyolardan da yararlanılabilir.

Programı Uygulamada Dikkat Edilecek Hususlar

İlk Okuma Yazma Süreci

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ilk okuma yazma öğretimine ayrı bir önem verilmiş ve “Ses Esaslı İlk Okuma Yazma Öğretimi” benimsenmiştir. İlk okuma yazma öğretimi turnaksız dik temel harflerle gerçekleştirilir.

İlk okuma yazma öğretimi, temel düzeyde okuma ve yazma becerileri ile sınırlı değildir. Düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, analiz sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerin geliştirilmesinde ilk okuma yazma öğretiminin önemli bir işlevi vardır. Bu bağlamda Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmaya dönük becerilerin kazandırıldığı bir ilk okuma yazma öğretimi amaçlanmaktadır.

Ses Esaslı İlk Okuma Yazma Öğretimi

Öğrenciler yazı yazarken ve okuma yaparken; göğüslerini yazı masasına dayamamalı, her iki kolun üçte ikisi masa üzerinde durmalı, ayaklar rahat vaziyette yan yana yere basmalıdır. Göz ile materyal arasındaki uzaklığın 25-30 cm olması gerektiği sıklıkla hatırlatılmalıdır.

Öğrencilerin yazı yazarken kalemi baş, işaret ve orta parmakları arasında rahat ve serbest tutmalarına, işaret parmağını fazla bastırmamalarına dikkat edilmelidir. Kalemi doğru tutmak, yazı yazmak için önemlidir. Kalem, çok sıkılmadan ve bilek zorlanmayacak şekilde tutulmalıdır.

Öğrenciler, yazı yazarken kâğıdı eğimli tutmayı tercih edebilir. Bu durumda öğrencilere baskı yapılmamalı, yazı kolaylığı açısından kâğıt tutuşu konusunda esnek davranılmalıdır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın ilk okuma yazma öğretiminde “Ses Esaslı İlk Okuma Yazma Öğretimi” yaklaşımı benimsenmiştir. Bu yaklaşım doğrultusunda ilk okuma yazma öğretimi sırasında dikkat edilecek hususlar aşağıda sunulmuştur.

İlk okuma yazma sürecinde şu aşamalar izlenmelidir:

1) İlk okuma yazmaya hazırlık

- a) Dinleme eğitimi çalışmaları
- b) Parmak, el ve kol kaslarını geliştirme çalışmaları
- c) Boyama ve çizgi çalışmaları

2) İlk okuma yazmaya başlama ve ilerleme

- a) Sesi hissetme, tanıma ve ayırt etme
- b) Harfi okuma ve yazma
- c) Harflerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturma
- d) Metin okuma

3) Bağımsız okuma ve yazma

1) İlk Okuma Yazmaya Hazırlık

a) Dinleme Eğitimi Çalışmaları: Dinleme eğitimi çalışmaları ilk okuma yazma öğretiminin başında, ilk harfin (e) öğretimine geçmeden önce gerçekleştirilmeli ve tamamlanmalıdır. Öğrencilere harflerin sesleri verilmeden, doğal ve yapay ses kaynaklarından çıkan sesler dinletilmelidir. Dinletilen sesin kaynağını fark etmeleri sağlanmalıdır. Ardından doğal ve yapay ses kaynaklarına karşılık gelen duyduğu sesleri tanıma, ayırt etme ve taklit etme çalışmaları yapılmalıdır. Bu çalışmalar esnasında müzik dersinin ilgili üniteleriyle ilişkilendirilmez. Dinleme eğitimi çalışmaları, öğrencilerin ilk okuma yazma öğrenirken ses harf ilişkisini daha kolay çözebilecekleri ve harfleri doğru ve net seslendirmelerini sağlayacak nitelikte olmalıdır. Bu süreçte işitme engeli ve konuşma bozukluğu olduğu düşünülen öğrencilerin gözlemlenmesi gerekmektedir. Profesyonel desteğe ihtiyaç duyan öğrencilerin ilgili kurumlara yönlendirilmesi sağlanmalıdır.

b) Parmak, El ve Kol Kaslarını Geliştirme Çalışmaları: Yazmaya başlamadan önce öğrencilerin parmak, el ve kol kaslarını geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Bu

çalışmalar boyama ve çizgi çalışmaları öncesinde öğrenciyi destekleyecek nitelikte olmalıdır.

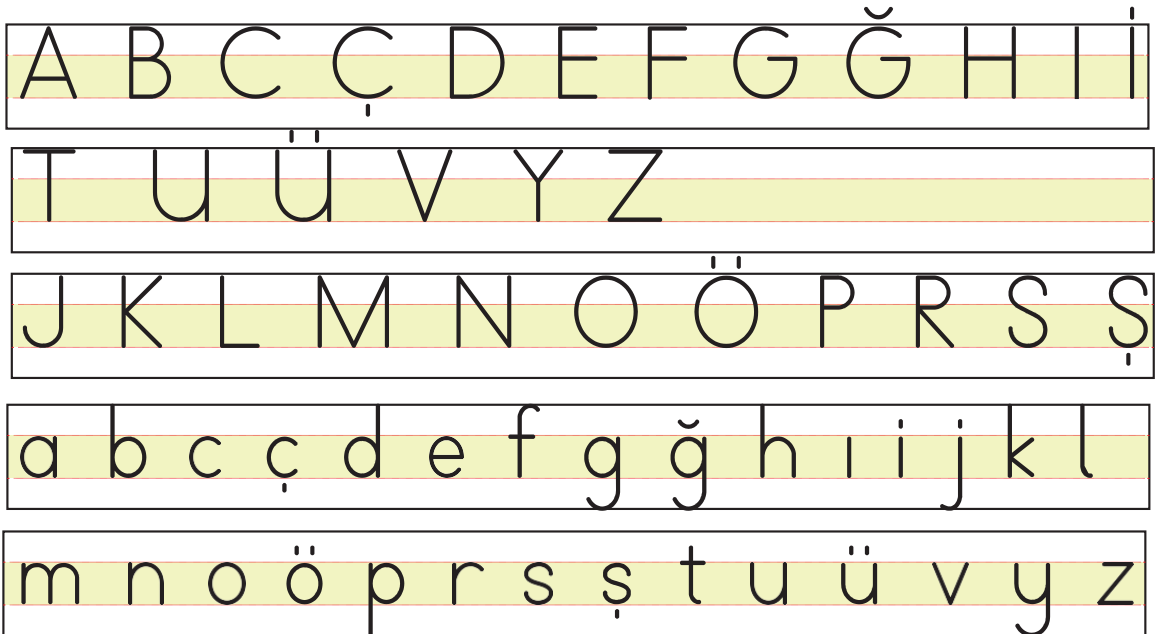
c) c) Boyama ve Çizgi Çalışmaları: Boyama ve çizgi çalışmalarına başlamadan önce öğrencilerin kalemi hangi eliyle tuttuğu tespit edilmelidir. Sol elini kullanan öğrenciler, sağ ellerini kullanmaları hususunda zorlanmamalıdır. İki elini de kullanabilen öğrenciler hangi elle daha rahat yazmakta iseler o eli kullanmaya teşvik edilmelidir.

Çizgi çalışmaları yazılacak harfin yapısal özelliklerine uygun olarak harflerin yazım yönleri, ana karakterleri ve yazım estetiği göz önüne alınarak öğrencilere el esnekliği kazandıracak nitelikte olmalıdır.

Dik temel harflerle yazmaya hazırlık için dik, eğik, dairesel ve yatay çizgiler çizdirilmelidir. Dik Temel yazma biçiminde dairesel çizgi öğretilirken saatin 2 noktasından başlanmalı, sola doğru eller kâğıttan kaldırılmadan aynı noktaya gelene kadar çizdirilmelidir. Dik temel harflerin yazılış yönleri, soldan sağa ve yukarıdan aşağıya doğru gösterilmelidir.

2) İlk Okuma Yazmaya Başlama ve İlerleme

İlk okuma yazmada kullanılacak dik temel harfler Şekil 1’de gösterilmiştir.



Okuma yazma öğretimi süreci süresince dört çizgi, üç aralıktan oluşan standart Yazı Defteri kullanılmalıdır. Yazı defterindeki satır aralığı, 4 5 4 oranında, en az 1,3 cm genişliğinde olmalıdır. Yazı defterindeki satırlar ilk okuma yazma öğretimi süresince kullanılacak materyallerde harflerin ve hecelerin verildiği aşamalar daha geniş satır aralığı kullanılmalıdır.



Okuma yazma öğretimi tamamlandıktan sonrasında standart yazı defteri veya çizgili defter kullanma kararı, öğretmen ve öğrencilerin inisiyatifindedir. Yazmada zorluk yaşayan öğrenciler ile yazma çalışmalarına standart yazı defteri ile devam edilebilir.

a) Sesi hissetme, tanıma ve ayırt etme

Okuma yazma öğretiminde ilk başlarda ses hissettirilmelidir. Ses öğretilirken görselden hareketle harf senaryosu, tekerleme, şarkı ve bilmecelerden yararlanılabilir. Peşinden öğrencilere sesin karşılığı olan harf gösterilmeli ve ses harf ilişkisi kavratılmalıdır.

b) Harfi okuma ve yazma

Ses harf ilişkisi kavratıldıktan sonrasında harflerin okunmasına ve yazılmasına geçilmelidir. Öğrenci yazma çalışmalarında harflerin yazım şekilleri, yönleri, geometrisi, eğimi, dikliği konusunda zorlanmamalıdır. Öncelikle öğrencilerin harfin temel formunu oluşturmaları beklenmelidir. Önce büyük harfin yazımı derhal peşinden küçük harfin yazımı yönleriyle birlikte gösterilmelidir. Dik temel yazı ile ilk okuma yazma öğretimi aşağıdaki harf grupları sırasına bakılırsa yapılmalıdır. Okuma yazma çalışmalarındaki dik temel yazı için hazırlanan harf grupları Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Dik Temel Yazı Harf Grupları

1. Grup	e, l, a, k, i, n	E, L, A, K, İ, N
2. Grup	o, m, u, t, ü, y	O, M, U, T, Ü, Y
3. Grup	ö, r, ı, d, s, b	Ö, R, I, D, S, B
4. Grup	z, ç, g, ş, c, p	Z, Ç, G, Ş, C, P
5. Grup	h, v, ğ, f, j	H, V, Ğ, F, J

c) Harflerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturma

Birinci harf grubunun ikinci harfı olan “l” öğretiminden sonrasında hece öğretimine geçilmelidir. Hece öğretimi esnasında büyük harf kullanılmamalıdır. Hece tek başına değerlendirilmeli ve küçük harflerle gösterilmelidir.

İlk önce “e” sesine, sonra “l” sesine vurgu yaparak iki sesin beraber söylenmesi sağlanmalıdır.

Örnek: e+l = el kapalı hecesine ulaşılmalıdır.

Kapalı hecenin gösteriminden sonra açık hece gösterilmelidir.

Örnek: l+e = le açık hecesine ulaşılmalıdır.

Harflerde ilerlendikçe her zaman önce kapalı hecelere sonra açık hecelere ulaşılmalıdır. Arkasından üç ve dört harfli heceler gösterilmelidir. Oluşturulacak üç ve dört harfli heceler öğrencinin anlamlandırabileceği kelimelerden seçilmelidir. Anlamını bilemeyeceği türden kelimelere yer verilmemelidir. Hece türlerinin tamamı kolaydan zora doğru aşamalı olarak tanıtılmalıdır.

Örnek: a, al, la, kel, kal, kalk Bu heceleri oluştururken anlamlı ve işlek hecelere öncelik verilmelidir. Kelimeler oluşturulurken görsellerle desteklenebilecek, öğrencinin ön bilgileriyle anlamlandırabileceği kelimelere öncelik verilmelidir.

Örnek: e + la = Ela la + le = lale ka + le = kale e + lek = elek Yeni oluşturulan kelimeler gösterildikten sonrasında cümle içinde kullanılmalıdır. Kelimelerin arasında uygun boşluklar bırakmaları sağlanmalıdır.

Örnek: elek Ela elek al. Cümleler oluşturulurken okunuşu ve yazılışı öğretilmemiş kelimelerin yerine görseller kullanılmamalıdır.

Örnek: «Ela elma al.» cümlesinde «elma» kelimesinin okunuşu ve yazılışı bu harf grubunda öğretilmediğinden «elma» kelimesinin yerine görseli kullanılarak cümle oluşturulmamalıdır. Ela al. Yalnız okunuşu ve yazılışı öğretilmiş kelimelerin yerine görsel kullanılabilir.

Örnek: «Ela lale al.» Bu cümlede «lale» kelimesinin okunuşu ve yazılışı öğretildiği için bu kelimenin yerine görseli kullanılarak cümle oluşturulabilir ve etkinliklerde kullanılabilir.

Ela al. Ela Al. (lale) Büyük harflerin kullanımı cümle başlarında, özel isimlerde ve başlıklarda vurgulanmalıdır.

Örnek: Özel isimleri yazma: Ela, Lale, Nil

Cümleye büyük harfle başlama: Kek al.

Başlıkları büyük harfle yazma:

AL
Al Ela
al.
Ela kek

Noktalama işaretlerinin kullanımına yeri geldikçe değinilmelidir.

İlk cümle oluşturulduğunda nokta işareti kullanılmalıdır.

Örnek: Ela lale al.

İlk soru cümlesi oluşturulduğunda soru işareti kullanılmalıdır.

Örnek: Melek o kalem kimin?

Sual ekinin yazım kaidesi olan “mı’nın ayrı yazılması” gösterilmemelidir. Soru eki olarak “mı” metin içinde okunabilir. Ünlem işareti son harf grubunda gösterilmelidir. Örnekte belirtilen kullanımı dışına çıkılmamalıdır.

Örnek: Ah, elim acıdı! Kısa çizgi kullanımı satır sonuna sığmayan kelimeleri hecelerine bölerken gösterilmelidir. Kısa çizginin öteki kullanımları gösterilmemelidir. Kesme işareti, yalnız özel isme gelen ekler ayrılırken gösterilmelidir.

Örnek: Nil’e , Nalan’a, Nail’e Noktalama işaretlerinin kullanımları gösterildikten sonrasında pekiştirme etkinlikleri yapılmalıdır.

D) Metin okuma

Metinlerde öğrenci için anlamlı olmayan cümlelerden metinler hazırlanmamalı ve okutulmamalıdır. Tekerleme,bilmece ,sayışma, mani ve ninniler bu kapsamın dışındadır.

3) Bağımsız Okuma ve Yazma

Seslerin tamamı kavratıldıktan sonra ve temaya başlamadan önce minimum iki hafta süreyle öğretmenin rehberliğinde akıcı okuma düzeyini geliştirmek amacıyla okuma çalışmaları (sessiz ve sesli okuma, sesleri doğru çıkarma, vurgu tonlama, anlamlı okuma, koro hâlinde okuma, metin üzerinde konuşma vb.) yapılmalıdır. Bu süreçte öğretmenler, bireysel değişiklikleri göz önüne alarak öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirme çalışmalarını yürütebilir. Öğrencilerin dil gelişimine (doğru söyleniş, akıcılık, sesleri ayırt etme vb.) katkıda bulunan tekerlemelerin ilk okuma yazma öğretiminde kullanılması önerilmektedir. Okumayı geliştirmeye yönelik tekerleme, sayışma, ninni, bilmece ve maniler çoğunlukla kullanılmalıdır.

1.Sınıfta okuma ve yazma süreci tamamlanır.

2.Sınıfta öğrencilere okuma yazma becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar yaptırılır.

3 ve 4. Sınıfta ise öğrencilerin kendine özgü yazı alışkanlığı kazanmasına yönelik yazı çalışmaları yaptırılır.

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı-Soyadı : Nagihan ESER
Doğum Tarihi : 18.06.1988
Doğum Yeri : Adana
E-posta : belinagi01@gmail.com

ÖĞRENİM DURUMU

2007-2011: Lisans: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, Afyonkarahisar. 2002-2005: Lise, Enver Kurttepelı Lisesi, Adana. 1999-2002: Ortaokul, Yüreğir Ortaokulu, Adana. 1994-1999: İlkokul, Gazeteci Adem Yavuz İlkokulu, Adana.

İŞ DENEYİMİ

2019-.....: Kayseri İli MEB'e bağı Mehmet Tarman İlkokulu Sınıf Öğretmenliğı.
2018-2019: Kayseri İli MEB'e bağı Hayriye İlkokulu Sınıf Öğretmenliğı.
2013-2018: İstanbul ili MEB'e bağı Mehmet Akif Ersoy İlkokulu Sınıf Öğretmenliğı.
2013-2013: Erzurum İli MEB'e Karabekir İlkokulu Sınıf Öğretmenliğı.
2012-2013: Siirt İli MEB'e bağı Derince İlkokulu Sınıf Öğretmenliğı.

YABANCI DİL : İngilizce