



*Araştırma Makalesi / Research Article*

## Exploring Findings of Research on Turkish Language Curricula: A Meta-Synthesis Study

### Türkçe Dersi Öğretim Programlarını Değerlendirmeye Yönelik Araştırma Bulgularının İncelenmesi: Bir Meta-Sentez Çalışması\*

Elif Ertekin\*\*

B. Ümit Bozkurt\*\*\*

Geliş / Received: 10.07.2020

Kabul / Accepted: 16.09.2020

**ABSTRACT:** This study aims to synthesis of the studies which evaluated the Turkish language curricula (2005-2006, 2015). The study was conducted using the meta-synthesis method. The findings were synthesized and obtained five basic themes: (i) *the curriculum is not implementable*, (ii) *the curriculum is implementable*, (iii) *the curriculum has negative repercussions on the implementation*, (iv) *the curriculum has positive repercussions on the implementation*, and (v) *the curriculum can be improved using recommendations*. According to the teacher views in the theme "The curriculum is not implementable," the curricula are not suitable for the environment, school and student potential as well as for each socio-economic level; there is no sufficient time for implementation; the teachers fail to master the conceptual framework of the curriculum; the goals/learning outcomes are not suitable for the level of students; and the alternative assessment is hard to implement. The teacher views in the theme "*the curriculum is implementable*" were opposite of the views "*the curriculum is not implementable*". This implies that the basic problems in question did not result from the curricula, and the way the problems were defined could be attributable to professional identities and beliefs, perspectives, and experiences of the teachers. In this regard, it was concluded that the problems mentioned in connection with previous curricula could arise during the implementation of the current Turkish language curriculum (2018).

**Keywords:** Turkish language curriculum, curriculum evaluation, meta-synthesis, teacher views

**ÖZ:** Türkçe dersi öğretim programlarını (2005-2006, 2015) değerlendirmeye yönelik araştırmaların bulgularını birleştirerek bütüncül olarak incelemeyi amaçlayan bu çalışma, nitel yaklaşımın benimsendiği bir meta-sentez araştırmadır ve görüşme yoluyla veri toplanan araştırmaları kapsamaktadır. Çalışma kapsamındaki araştırmalardan elde edilen bulgular birleştirildiğinde beş ana temaya ulaşılmıştır: (i) *Programlar uygulanabilir değildir*; (ii) *programlar uygulanabilir*; (iii) *programların uygulamaya olumsuz yansımaları vardır*; (iv) *programların uygulamaya olumlu yansımaları vardır*; (v) *programlar önerilerle geliştirilebilir*. Programların uygulanabilir olmadığı temasına göre "programlar, her çevreye, okula, öğrenci düzeyine ve her sosyo-ekonomik düzeye uygun değildir"; "uygulamada zaman yetersizliği yaşanmaktadır"; "öğretmenlerin programın kavramsal çerçevesine ilişkin farkındalığı yeterli değildir"; "süreç temelli değerlendirmenin uygulanması zordur". Programın uygulanabilir olduğu temasında yer alan görüşler ise *programın uygulanabilir olmadığı* temasındaki görüşlerin tam karşıtıdır. Bu durum, sorunların tanımlanma biçiminin öğretmenlerin mesleki kimlikleri, mesleki inançları, bakış açıları ve deneyimleriyle ilgili olabileceğini göstermiştir. Dolayısıyla önceki programlardaki sorunların güncel, yürürlükte olan Türkçe dersi öğretim programı (2018) uygulanırken de ortaya çıkabileceği öngörülmektedir.

**Anahtar sözcükler:** Türkçe dersi öğretim programı, program değerlendirme, meta-sentez, öğretmen görüşleri

\* *Türkçe Dersi Öğretim Programlarını Değerlendiren Araştırma Bulgularının İncelenmesi: Bir Meta-Sentez Çalışması* başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

\*\* Öğretmen, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4030-938X>, Millî Eğitim Bakanlığı, [elifertekin28@gmail.com](mailto:elifertekin28@gmail.com)

\*\*\* Doç. Dr., ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2532-9104>, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, [umitbozkurt@gmail.com](mailto:umitbozkurt@gmail.com)

## Giriş

Eğitim sistemlerinin zayıf ve güçlü yanlarını değerlendiren ulusal ve uluslararası çalışmalar, iyileştirme çalışmaları için en önemli veri kaynaklarıdır. Örneğin PISA, PIRLS gibi uluslararası projelerden elde edilen verilere göre, Türkiye'deki okul türleri arasında başarı farklılıklarının bulunduğu; dezavantajlı ailelerden gelen öğrencilerin, başarı ve nitelik anlamında düşük düzeyde kabul edilen okullara gidebildiği; anne ve babanın eğitim düzeyinin öğrenciler arasında başarı ayrımları oluşturduğu (Ballı ve İnke, 2017; ERG, 2014; ERG, 2017a; TEDMEM, 2014; TEDMEM, 2018) görülmektedir. *Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi (ABİDE)*, *Dört Beceride Türkçe Dil Sınavı* gibi ulusal projelerden elde edilen verilere göre de sosyo-ekonomik eşitsizlik ve bununla birlikte anne-babanın eğitim durumu, akademik başarıda belirleyici olmaktadır (MEB, 2019; 2020). Bu tür bütüncül değerlendirmeye olanak sağlayan bulgular, eğitim sistemini iyileştirmede kullanılmalıdır.

Türkiye'de eğitimin iyileştirilmesi; sosyo-ekonomik değişkenleri, “öğretme” temelli eğitimin “öğrenme” odaklı tasarlanmasını, öğretmen yeterliliklerini ve öğretim programlarını içermelidir. Dolayısıyla eğitimde program geliştirme/yenileme/iyileştirme çalışmaları, eğitimin niteliğini artırmada tek başına yeterli olmamakta; öğretmen, öğrenme ortamları ve ölçme-değerlendirme sistemlerinin niteliğinin artırılmasını da zorunlu kılmaktadır (Diker-Coşkun, 2017, s.23). Ancak çoğu zaman yalnızca programlar ve uygulama çevreleri güncellenmektedir.

2005-2006 yıllarında, çağın gereksinimlerine uyum sağlama gerekçesiyle Türkçe Dersi Öğretim Programı (TDÖP)<sup>†</sup> bütünüyle değiştirilmiştir. Daha sonra “yenileme” amacını aşan kökten bir değişimle bu program uygulamadan kaldırılmış; 2015 ve 2018 programları yürürlüğe konmuştur. Bu değişimlerin dayandığı sorunsal ve bilimsel çerçeve de açıklanmamış; yeni programlar ön uygulama yapılmadan uygulamaya geçirilmiştir. Ayrıca aşamalı olarak uygulamaya konması beklenen öğretim programları, 2018'de tüm sınıf düzeylerinde aynı anda başlatılmıştır. Oysa programlarda değişiklik yapma gereksiniminin ve değişikliğin bilimsel çerçevesinin tüm paydaşlar tarafından tartışılabilmesi beklenmektedir (ERG, 2017b, s.37). Diker-Coşkun (2017, s.3) da yeni öğretim programlarının hangi program geliştirme yaklaşımına/modeline dayandığının belirsiz olması nedeniyle bilimsel açıdan etkililiğinin değerlendirilmesinin sorunlu, karmaşık ve ucu açık olabileceğini belirtmiştir.

Programların yenilenmesi ve uygulamaya konması sürecinin saydamlık ve katılımcılık konusunda temel eksiklerinin olduğu görülmektedir. Bir program değerlendirme sürecinde en önemli bilgi kaynakları doğrudan ya da dolaylı biçimde programdan etkilenen ya da programı etkileyen kişi ya da kurumlar; kısacası programın paydaşlarıdır. Program değerlendirme çalışmalarının amacı, araştırma bulgularına dayalı olarak program geliştirme çalışmalarına temel oluşturmak ve programın sürekliliğini sağlamak, paydaşlara geribildirim vermek ve program geliştirme politikalarını etkilemektir (Kürüm-Yapıcıoğlu, Atik-Kara ve Sever, 2016, s.104).

<sup>†</sup> Metnin bundan sonraki bölümlerinde TDÖP olarak kullanılmıştır.

TDÖP'yi değerlendirmeye yönelik çalışmalar, genellikle paydaşlardan öğretmenlerle yapılmakta, programla ilgili geribildirim verme amacı gütmektedir. Türkiye'nin değişik bağlamlarında, nitel araştırma yaklaşımı içinde, "öğretmen görüşleri" temel alınarak yapılan program değerlendirme çalışmaları incelendiğinde; 2005-2006'da uygulanmaya başlanan TDÖP'yi genel olarak değerlendiren (Güven, 2011; Menteşe, 2014; Menteşe ve Gündoğdu, 2016); programın uygulanışı sırasında yaşanan sorunları belirleyen (Dur, 2014; Susar-Kırmızı ve Akkaya, 2009); programa yönelik eleştirileri ve programın geliştirilmesine ilişkin önerileri derleyen (Kardaş, 2016); programın birleştirilmiş sınıflarda uygulanabilirliğini araştıran (Yılmaz, 2014); programın ölçme-değerlendirme anlayışına ilişkin görüşleri ele alan (Metin ve Demiryürek, 2009; Yiğit, 2013); dinleme kazanımlarını yaratıcı düşünme becerisi bakımından inceleyen (Aldığ, 2016); dilbilgisi (İtmeç, 2008), dinleme-izleme (Er, 2011; Yıldırım ve Er, 2013), okuma (Karakoç-Öztürk, 2008), yazma (Gömlüksiz vd., 2010; Karakoç-Öztürk, 2016), konuşma (Erden, 2014) ve görsel okuma-görsel sunu (Kuru, 2008) alanları açısından değerlendiren araştırmaların olduğu görülmüştür. 2015 TDÖP'yi de çok yönlü değerlendiren (Alver ve Sancak, 2016; Yıldırım vd., 2017), okuma alanı açısından ele alan (Ersoy ve Kurga, 2017) ve dilbilgisi kazanımlarını 2006 programıyla karşılaştıran (Yılmaz ve Çolak, 2017) çalışmalar bulunmaktadır. 2018 TDÖP ise çok yönlü olarak (Bıçak ve Alver, 2018; Susar-Kırmızı ve Yurdakal, 2019), CIPP değerlendirme modeline göre (Kayhan ve Gürol, 2019), 5. sınıf düzeyi açısından (Avcı, 2018; Arslan ve Engin, 2019) ve sarmal programlama açısından (Direkci ve Yavuz, 2018) değerlendirilmiştir.

Yukarıda söz edilen nitel araştırmaların çoğu, programı uygulayan-programdan etkilenen paydaşların tümünü kapsayamamaktadır. Çünkü araştırmacılar kısıtlı olanaklara, kısıtlı bağlamlara ve kısıtlı sayıda paydaşlara ulaşabilmektedir. Ayrıca nitel araştırmaların doğası gereği, derinleştirilmiş görüşmelerden yararlandırıldığı için katılımcı sayısının sınırlı tutulması gerekmektedir. Bu nedenle söz konusu araştırmaların bulgularını bir araya getirerek değerlendirecek çalışmalar, derinleştirilmiş birçok araştırmayı içereceği için kapsamlı bir veri/bulgu derlemesi sunabilecektir. Bu bağlamda bu çalışmada, 2006 ve 2015 Türkçe dersi öğretim programlarını değerlendirmeye yönelik araştırmaların bulgularını birleştirerek, bu bulguları bütüncül olarak ele almak; sonuçların güncel Türkçe dersi öğretim programına yansımalarını irdelemek amaçlanmıştır. Araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

- 2006 ve 2015 Türkçe dersi öğretim programlarını değerlendiren akademik çalışmaların bulguları bütünleştirildiğinde, söz konusu programların ortaya çıkan zayıf ve güçlü yönleri nelerdir?

- Söz konusu programlarda görülen sorunlar-eksiklikler, şu an uygulanan programda giderilmiş midir?

## Yöntem

### Araştırmanın Deseni

TDÖP'yi değerlendiren nitel araştırmaların bulgularını birleştirerek bütüncül bir incelemeyi amaçlayan bu çalışma, nitel yaklaşım içinde meta-sentez yöntemine göre desenlenmiştir.

Nitel araştırmaları birleştirmeyle ilgili bilinen ilk çalışma, 1988 yılında Noblit ve Hare tarafından yayımlanmış (Thomas ve Harden, 2008, s.3); daha sonra bu yöntem geliştirilmiştir. Zimmer (2006, s.312), meta-sentezi, aynı ya da birbiriyle ilgili nitel çalışmalardaki verilerin birleştirilmesi olarak açıklamaktadır. Thomas ve Harden’a (2008, s.3) göre bu yöntem çalışmaların anahtar kavramlarını tanımlamayı ve bunları dönüştürmeyi içerir. Bu bağlamda “dönüştürme” terimi aynı sözcüklerle ifade edilmemelerine rağmen bir çalışmanın kavramlarını alma ve aynı kavramları başka bir çalışmada anlamlandırma biçiminde tanımlanır. alık ve Sözbilir (2014, s.34) ise meta-sentez çalışmalarını belli bir alanda yapılmış nitel araştırmaların yine nitel bir anlayışla ele alınıp, benzerlik ve farklılıklarının karşılaştırılmal olarak ortaya konulmasını içerdiğini belirtir. Bu doğrultuda araştırmacı, çalışmalar arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirlemek amacıyla tema ve alt temaları oluşturarak; çalışmaları nesnel bir yolla yorumlamaya çalışır. Özetle meta-sentez, nitel yaklaşımla yürütülen araştırmaların verilerinin-bulgularının *zmleme* (analiz), *birleştirme* (sentez) ve *değerlendirme* süreçleriyle harmanlandığı bir araştırma yöntemidir. Süreçte çalışmaya alınacak araştırmalar, bir sorunsal çerçevesinde belirlenmektedir. Sandelowski, Docherty ve Emden (1997) meta-sentez sürecinde alanyazınına alınacak çalışmalarla ilgili üç farklı yaklaşım olduğunu vurgulamıştır (akt. Walsh ve Downe, 2005, s.207):

1. Bir araştırmacının ilgili bir alandaki birden çok alışması,
2. Farklı araştırmacıların ilgili alanda yaptıkları alışmalar,
3. Nitel alışmalar arasındaki ana ögelerin nicel özetinden oluşan alışmalar.

Meta-sentezde araştırmanın kapsam alanına giren çalışmalar belirlendikten sonra ilgili çalışmaların belirli bir aşamadan geçirilerek incelenmesi gerekir. *zmleme* aşaması, çalışmaların belirlenmesi ve anahtar kavramların ya da ulamların oluşturulmasıyla tamamlanır (Walsh ve Downe, 2005, s.208). Ortak temalar ya da ulamlar; metaforlar, düşünceler, kavramlar ve bağlamlar dikkate alınarak oluşturulur. *Birleştirme* aşamasında çalışmaların tamamında var olan temalar ya da ulamlar birleştirilir. Değişik çalışmalarda ortaya çıkan temaların, ortak noktalar ve yinelenen temalar altında sınıflandırılması ve ikincil temaların geliştirilmesi olanaklıdır. *Yorumlama* aşamasında, ele alınan çalışmalardaki ‘bilgi’nin, daha st düzeye taşınan anlaşılabilir bir ‘bilgi’ye dönüştürülmesi gerekmektedir. (Major ve Savin Baden, 2010, s.62-69). Çözümleme aşamasında temaların oluşturulması ve tanımlanması, en zor işlemdir ve bu nedenle en tartışmalı olanıdır (Thomas ve Harden, 2008, s.7). Bu aşamada güvenirliğin sağlanması için nitel araştırmalarda kullanılan güvenirlik önlemlerinin alınması gerekir.

### **Veritabanının Oluşturulması**

Araştırma sorusu çerçevesinde, ilgili çalışmalara ulaşmak için akademik çalışmaları dizinleyen veritabanları kullanılmıştır. Çalışma, 2006 ve 2015 TDP’yi değerlendiren, veri toplama tekniği görüşme olan ve katılımcıları Türkçe ya da sınıf ğretmeni olan araştırmaların bulgularıyla sınırlandırılmış; belge incelemeye dayalı derleme-tartışma türü çalışmalar, kapsama alınmamıştır. Bu doğrultuda 10 yüksek lisans tezine ve 10 makaleye ulaşılmıştır. Söz konusu 20 çalışmanın toplam katılımcı sayısı 491’dir.

**Tablo 1.** Bulguları Birleştirilen Nitel Araştırmalar

Kapsam	Yüksek Lisans Tezi	Makale
<i>Genel</i>	Türkçe Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi (Aydın İli Örneği) (Menteşe, 2014, [n=12])	- 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı Hakkında Öğretmen/ Öğretmen Adayı ve Öğretim Elemanı Görüşleri (Alver ve Sancak, 2016, [n=50]) - İlköğretim II. Kademe Türkçe Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri (Güven, 2011, [n=12]) - Türkçe Öğretmenlerinin 2006 Türkçe Öğretim Programı Çerçevesinde Hazırlanan Ders Kitaplarıyla İlgili Görüşleri, Programa Yönelik Eleştirileri ve Yeni Programdan Beklentileri (Kardaş, 2016, [n=51]) - Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Dersi Öğretim Programına Yönelik Görüşleri (Yıldırım, Kandemir ve Çınar, 2017, [n=78])
<i>Genel</i>	- İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin, Öğrencilerinin ve Velilerinin Türkçe Programı ve Programın Uygulanmasıyla İlgili Görüşleri ile Programın Uygulanması Sırasında Karşılaştıkları Sorunlar (Dur, 2014, [n=14]) - Türkçe Dersi Öğretim Programının Birleştirilmiş Sınıflarda Uygulanabilirliğinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Yılmaz, 2014, [n=30])	- Türkçe Öğretimi Programında Yaşanan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri (Susar-Kırmızı ve Akkaya, 2009, [n=50])
<i>Ölçme ve Değerlendirme</i>	İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programındaki Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Yiğit, 2013, [n=13])	Türkçe Öğretmenlerinin Yenilenen Türkçe Öğretim Programlarının Ölçme-Değerlendirme Anlayışı Hakkındaki Düşünceleri (Metin ve Demiryürek, 2009, [n=20])
<i>Dilbilgisi</i>	İlköğretim Altıncı Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı Dil Bilgisi Öğrenme Alanının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (İtmeç, 2008, [n=11])	2006 ve 2015 Türkçe Öğretim Programlarında Yer Alan Dilbilgisi Kazanımlarının Değerlendirilmesi (Yılmaz ve Çolak 2017, [n=10])
<i>Dinleme</i>	- Öğretmen Görüşlerine Göre 6-8.sınıflar Türkçe Dersi Dinleme Alanı Kazanımlarının Yaratıcı Düşünme Becerisine Katkısı (Aldıg, 2016, [n=13]) - İlköğretim Sekizinci Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı Dinleme/İzleme Alanının Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi (Er, 2011, [n=15])	
<i>Okuma</i>	İlköğretim Altıncı Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı Okuma Alanının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Karakoç-Öztürk, 2008, [n=17])	5. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programında Yer Alan Okuma Öğrenme Alanı Kazanımlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri (Ersoy ve Kurga, 2017, [n=20])
<i>Yazma</i>		- İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programındaki Yazma Öğrenme Alanının Etkililiğinin Değerlendirilmesi (Gömleksiz vd., 2010, [n=15]) - Yazma Becerisine İlişkin Süregelen Uygulamaların Türkçe Dersi Öğretim Programı (2006) Çerçevesinde Değerlendirilmesi (Karakoç-Öztürk, 2016, [n=24])
<i>Konuşma</i>	Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programında Konuşma Eğitimine Yönelik Olarak Önerilen Yöntem/ Tekniklere İlişkin Öğretmen Görüşleri (Erden, 2014, [n=26])	
<i>Görsel Okuma ve Görsel Sunu</i>	İlköğretim Beşinci Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programında Yer Alan Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerilerinin Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda İncelenmesi (Kuru, 2008, [n=10])	

## Verilerin Çözümlemesi

Çözümleme aşamasına çalışmaların okunması ile başlanmış; okuma sürecinde, her bir çalışmanın bulgular bölümünde yer alan öğretmen görüşleri ayrı bir yere kaydedilip özetlenmiş; ayrıca çalışmaların kapsamaları belirlenmiştir. *Birleştirme* (sentez) sürecinde incelenen çalışmaların bulguları temalara ayrılmış ve bu temalar alt ulamlara ayrılmıştır. 2006 TDÖP'yle ilgili araştırma bulgularının beş ana temaya ayrıldığı görülmüştür. Bu temalar ve alt ulamları şunlardır:

### I. TEMA: PROGRAM UYGULANABİLİR DEĞİLDİR.

1. Program, uygulanabilir değildir.
2. Programda belirtilen amaç-kazanımlar ulaşılabilir değildir.
3. Dinleme amaç-kazanımları ulaşılabilir değildir.
4. Programın önerdiği etkinlikler yeterli ve uygulanabilir değildir.
5. Görsel okuma ve görsel sunu becerisine yönelik amaç-kazanımlara, etkinliklere, yöntem-tekniğe, ölçme-değerlendirmeye ilişkin açıklamalar yetersizdir.
6. Ara disiplinlere yönelik görüşler olumsuzdur.
7. Program, öğretmen kılavuzları, ders ve çalışma kitapları ile uyumlu değildir.

### II. TEMA: PROGRAM UYGULANABİLİRDİR.

8. Program, uygulanabilir.
9. Programda belirtilen amaç-kazanımlara ulaşılabilir.
10. Ölçme-değerlendirme yaklaşımına bakış açısı olumludur.
11. Tematik yaklaşım, okuma alanına katkı sağlar.
12. Görsel okuma ve görsel sunu becerisine yönelik amaç-kazanımlara, etkinliklere, yöntem-tekniğe, ölçme-değerlendirmeye ilişkin açıklamalar yeterlidir.

### III. TEMA: PROGRAMIN UYGULAMAYA OLUMSUZ YANSIMALARI VARDIR.

13. Programı uygularken karşılaşılan sorunlar vardır.
14. Programı kalabalık sınıflarda uygularken karşılaşılan sorunlar vardır.
15. Ölçme-değerlendirme uygulanırken karşılaşılan sorunlar vardır.
16. Etkinlikler uygulanırken karşılaşılan sorunlar vardır.
17. Bitişik eğik yazının uygulanışı ile ilgili olumsuz görüşler vardır.
18. Öğretmenler, bitişik eğik yazıyı güzel, akıcı ve zorlanmadan yazamaz.
19. Program ile SBS arasında uyum sorunu vardır.
20. Öğretmenler, programda belirtilen konuşma yöntem-tekniğinde yetersizlik yaşar.
21. Görsel okuma ve görsel sunu becerileri hakkında belirtilen görüşler olumsuzdur.

### IV. TEMA: PROGRAMIN UYGULAMAYA OLUMLU YANSIMALARI VARDIR.

22. Etkinliklerin, öğrencinin okuma, yazma ve dinleme becerilerine katkısı vardır.
23. Dinleme alanına yönelik yöntem-tekniğin dinleme çalışmalarına katkısı vardır.
24. Görsel okuma ve görsel sunu becerisine yönelik etkinlikler öğrencileri geliştirir.

### V. TEMA: PROGRAM ÖNERİLERLE GELİŞTİRİLEBİLİR.

25. Programın uygulanabilirliğini artırmak için çözüm önerileri vardır.
  26. Ölçme-değerlendirmenin uygulanabilirliğini artırmak için çözüm önerileri vardır.
  27. Konuşma yöntem-tekniğinin uygulanabilirliğini artırmak için çözüm önerileri vardır.
- 2015 TDÖP'yle ilgili araştırma bulgularında ise ortak temalardan üçünün olduğu görülmüştür. Bu temalar ve alt ulamları şunlardır:

I. TEMA: PROGRAM UYGULANABİLİR DEĞİLDİR.

28. Programın önceki programa göre olumsuz yönleri vardır.

29. Programda belirtilen okuma kazanımları, öğrenci düzeyine uygun değildir.

II. TEMA: PROGRAM UYGULANABİLİRDİR.

30. Programın önceki programa göre olumlu yönleri vardır.

V. TEMA: PROGRAM ÖNERİLERLE GELİŞTİRİLEBİLİR.

31. Programın uygulanabilirliğini artırmak için çözüm önerileri vardır.

32. Bitişik eğik yazı ve okuma-yazma öğretimine yönelik çözüm önerileri vardır.

Temalar oluşturulurken ve bulgular birleştirilirken, ilgili çalışmanın katılımcı sayısı ile ele alınan görüşün kaç katılımcı tarafından dile getirildiği gibi değişkenler göz önünde bulundurulmuştur. Örneğin İtmeç'in (2008) "İlköğretim Altıncı Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı Dil Bilgisi Öğrenme Alanının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi" başlıklı çalışması şöyle çözümlenmiştir:

**Tablo 2.** Çözümleme Örneği

Ulam No	2006 Türkçe Dersi Öğretim Programının Uygulanabilir Olmayan Yönleri
7. Ulam	PROGRAM, ÖĞRETMEN KILAVUZLARI, DERS VE ÇALIŞMA KİTAPLARI İLE UYUMLU DEĞİLDİR. • Dilbilgisi alanında, program, öğretmen kılavuz kitabı, ders kitabı ve çalışma kitabıyla tutarlı değildir. (İtmeç, 2008, [yl tezi], [n=9]).
8. Ulam	PROGRAM, UYGULANABİLİRDİR. • Dilbilgisi alanında araç-gereçler ve yöntem-teknikler açık bir şekilde ifade edilmiştir. (İtmeç, 2008, [yl tezi], [n=6]).
9. Ulam	PROGRAMDA BELİRTİLEN AMAÇ-KAZANIMLARA ULAŞILABİLİR. • Öğrencinin düzeyine ve dil gelişimine uygundur. (İtmeç, 2008, [yl tezi] [n=11])
Ulam No	2006 Türkçe Dersi Öğretim Programını Geliştirici Öneriler
25. Ulam	PROGRAMIN UYGULANABİLİRLİĞİNİ ARTIRMAK İÇİN ÇÖZÜM ÖNERİLERİ VARDIR. • Programın tanıtılmasına yönelik eksiklikler giderilmelidir. (İtmeç, 2008, [yl tezi], [n=6]) • Program hazırlanırken yöresel-bölgesel farklılıklar ve kültürel unsurlar dikkate alınmalıdır. (İtmeç, 2008, [yl tezi], [n=5]). • Programın daha iyi uygulanması için süre uzatılmalıdır. (İtmeç, 2008, [yl tezi], [n=6])
26. Ulam	ÖLÇME-DEĞERLENDİRMENİN UYGULANABİLİRLİĞİNİ ARTIRMAK İÇİN ÇÖZÜM ÖNERİLERİ VARDIR. • Ölçme-değerlendirme yeniden yapılandırılmalıdır. (İtmeç, 2008, [yl tezi], [n=3])

Örnekteki gibi araştırmaların bulguları, uygun temalar altında ulamlanmış ve benzer içerikli bulgular birleştirilmiştir. Bu aşamada tüm veriler, güvenilirliği sağlamak adına, bir araştırmacı tarafından daha çözümlenmiştir. Ulamların adlandırılması ve birleştirilmesi aşamasında iki araştırmacı uzlaşmıştır. Bu aşamadan sonra *yorumlama* aşamasına geçilmiştir.

### Bulgular

2006 TDÖP'yi öğretmen görüşlerine göre değerlendirmeye yönelik araştırma bulgularının, *programın uygulanabilir olmadığı, uygulamaya olumsuz yansımalarının olduğu, programın uygulanabilir olduğu, uygulamaya olumlu yansımaları olduğu* ve

*programın önerilerle geliştirilebileceği* biçiminde beş temada ele alınabileceği görülmüştür.<sup>‡</sup>

Programın uygulanabilir olmadığına ya da uygulamaya olumsuz yansımaları olduğuna ilişkin bulgular birleştirilip değerlendirildiğinde;

- *Programın çevreye, okulun olanaklarına, öğrencilerin potansiyeline ve her sosyo-ekonomik düzeye uygun olmadığı,*
- *Buna ek olarak birleştirilmiş sınıflarda yapılandırmacı yaklaşımın uygulanabilir olmadığı görüşleri dikkat çekmektedir.*

Söz konusu bulgular ayrıntılı incelendiğinde, bunların programa yönelik mi yoksa programı temsil eden ders kitaplarına yönelik bir eleştiri mi olduğu açık değildir.

☐ 2006 TDÖP’yi eleştiren öğretmenlerin *programı uygulamada karşılaştığı sorunların* başında kazanımların gerçekleştirilebilmesi için *zamanın yetersiz olması* gelmektedir. Ayrıca;

- *sınıflardaki öğrenci sayısının çok olması,*
- *öğrencilerin hazırbulunuşluğunun yetersizliği,*
- *yazma becerilerini geliştirmeye zaman sağlanmaması,*
- *dilbilgisi konularının yoğunluğu,*

- *bitişik eğik yazının yazma ve okuma alanında sorunlar oluşturması* programın uygulanabilirliğini olumsuz etkilemektedir. Ayrıca *öğretmenlerin kendilerini programı uygulayacak kadar yeterli bulmadığı* görüşü de öne çıkmaktadır.

☐ Programda belirtilen *amaç-kazanımlara ulaşılama* nedenlerine bakıldığında öne çıkan görüşler, *amaç-kazanımların öğrenci düzeyinin üzerinde olması ve öğrenci düzeyinin birbirinden farklılık göstermesidir.* Katılımcılara göre amaç-kazanımlar belirlenirken öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların dikkate alınması, bu durumun düzeltilmesine yardımcı olabilecektir.

Programın *amaçları* bağlamında, öğretmen görüşlerine göre “kendi yazdıklarını değerlendirme” ile “okuduğu metni değerlendirme” amaçlarına;

- *öğrencinin yeterli deneyiminin olmaması,*
- *süreç gerektirmesi,*
- *öğrenci düzeyinin üzerinde olması* gerekçeleriyle ulaşamadığı görüşü öne çıkmaktadır.

“Kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma” ile “sözvarlığını geliştirme” amaçlarına;

- *sözlük kullanma alışkanlığının yetersizliği,*
- *birikim gerektirmesi ve*
- *okuma alışkanlığının gelişmemesi* nedenleriyle ulaşmakta zorlanılmaktadır.

“Planlı yazma” ile “okuma kurallarını uygulama” amaçlarına ise;

- *sınıfların kalabalık olması,*

<sup>‡</sup> Bulguların, araştırmalara ve katılımcı sayılarına göre ayrıntılı sunumu için bkz. Ertekin, E. (2018). *Türkçe dersi öğretim programlarını değerlendiren araştırma bulgularının incelenmesi: Bir meta-sentez çalışması.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.



- yanlış okuma alışkanlığı ve
- sürenin yetmemesi gerekçeleriyle ulaşılamadığı düşünülmektedir.

Yukarıda sözü geçen amaçlara ulaşılamamasında öğrencinin hazırbulunuşluğundan kaynaklanan yetersizliklerin öne çıktığı görülmektedir.

☒ Öğretmenlere göre programda belirtilen *konuşma yöntem-tekniklerinde sorun yaşanılmasının en önemli gerekçesinin yöntem-tekniklerin uzun sürede uygulanması olduğu* belirtilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin *hafızada tutma, altı şapkalı düşünme ve kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma tekniklerini bilmedikleri için kullanamadıkları bulgusu dikkat çekmektedir.*

☒ Programda önerilen etkinliklerin uygulanamamasında etkinliklerin somut ve çeşitli olmadığı vurgulanmaktadır. Programda yer verilen;

- hikâye tamamlama,
- eksik bırakılan yerleri kendine göre tamamlama,
- sanal geziler,
- konuşma/sunu,
- araştırma etkinliklerinin uygulanamadığı yönünde görüşler bulunmaktadır.

Yukarıdaki bulguların yer aldığı araştırmaların katılımcısı öğretmenler, çoğu zaman program yerine ders kitaplarını değerlendirmektedir. Bu, program değerlendirme konulu çalışmaların çoğunun temel sorunu olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin genellikle yeni bir ürün yaratmayı gerektiren etkinlikleri uygulamada güçlük çekmesi dikkat çekicidir.

☒ Ölçme-değerlendirme sürecinde karşılaşılan sorunlar;

- öğrencilerin alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerini anlayamaması, öğrenciler arasında düzey farklılığının bulunması, öğrencilerin nesnel değerlendirme yapamaması (öğrencilerden kaynaklı sorunlar);
- öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirmeye ilişkin yeterince bilgi sahibi olmaması (öğretmenlerden kaynaklı sorunlar);
- formların/ölçeklerin sayısının fazlalığı, formların çoğaltılmasıyla ilgili sorunların yaşanması, formların köy şartlarına uygun olmaması (ölçme araçlarından kaynaklı sorunlar);
- ölçme-değerlendirme uygulanırken zaman sorununun yaşanması (ortam ve şartlardan kaynaklı sorunlar)'dır.

☒ Son olarak programın öğretmen kılavuzları, ders ve çalışma kitapları ile uyumlu olmadığı görüşü de yaygındır.

PROGRAMIN UYGULANABİLİR OLDUĞUNA/UYGULAMAYA OLUMLU YANSIMALARI OLDUĞUNA ilişkin bulgular birleştirilip değerlendirildiğinde ise,

- programın öğrenci özelliklerine uygun olduğu ve bireysel farklılıkları dikkate aldığı;
- anlamlı ve kalıcı öğrenmeler sağlayabildiği;
- öğrenciye farklı alanlarda beceri kazandırabildiği;
- yöntem-tekniklerin programda önerilen etkinlikler için uygulanabilir olduğu;

- *dilbilgisi konularının azaltılmasının ve ses temelli cümle yönteminin olumlu olduğu görüşleri öne çıkmaktadır.*

☐ Kimi öğretmenler *kendilerini programı uygulayacak kadar yeterli bulmaktadır.*

☐ Programda ifade edilen amaç-kazanımlar;

- *ulaşılabilir olduğu,*
- *açık ve anlaşılır biçimde belirtildiği,*
- *öğrencinin düzeyine uygun bulunduğu,*
- *öğrenciyi geliştirebildiği gerekçeleriyle öğretmenler tarafından uygulanabilir görülmektedir.*

☐ Okuma amaç-kazanımlarının *öğrenciye okuma alışkanlığı kazandırabileceği ve öğrencinin sözcük dağarcığını zenginleştirebileceği; dinleme amaç-kazanımlarında eleştirel, yaratıcı ve yansıtıcı düşünme becerilerinin kullanılabilmesi vurgulanmaktadır.*

☐ Programda belirtilen etkinliklerin;

- *öğrencinin gelişimini destekleyeceği,*
- *yazma ve okuduğunu anlama becerisini geliştireceği,*
- *okuma sevgisi ve alışkanlığını artıracak düşünülmemektedir.*

☐ Ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının;

- *öğrencinin ilgi ve yeteneğini, öğrenme eksiklerini belirlemesi,*
- *öğrenciyi etkin hâle getirmesi ve*
- *süreci değerlendirebilmesiyle programın uygulanabilirliğine katkı sağladığı düşünülmektedir.*

☐ Görsel okuma ve görsel sunu becerisine yönelik etkinliklerin ise;

- *kavrama, konuya uygun görseli bulma ve kullanabilme becerisi kazanabilme,*
- *görseller ile ilgili seri bir şekilde konuşulabilme,*
- *düşünceleri, düzgün cümlelerle ifade edebilme becerilerini geliştirici olduğu yönünde görüşler vurgulanmıştır.*

Görüldüğü gibi programın *uygulanabilir olmadığı görüşleri ile uygulanabilir olduğu görüşleri* karşıtlık göstermektedir.

**Tablo 3.** 2006 TDÖP’ye İlişkin Olumlu ve Olumsuz Görüşlerin Karşılaştırılması

“2006 TDÖP uygulanabilir değildir”	“2006 TDÖP uygulanabilir”
Program, çevreye, okulun olanaklarına, öğrencilerin potansiyeline ve her sosyo-ekonomik düzeye uygun değil.	Program, öğrenci özelliklerine uygundur ve bireysel farklılıkları dikkate alır.
Öğretmenler kendilerini programı uygulayacak kadar yeterli bulmamaktadır.	Öğretmenler kendilerini programı uygulayacak kadar yeterli bulmaktadırlar.
“2006 TDÖP uygulanabilir değildir”	“2006 TDÖP uygulanabilir”
<i>Amaç-kazanımlar öğrenci düzeyinin üzerindedir ve öğrenci düzeyleri farklılık göstermektedir.</i>	<i>Amaç-kazanımlar ulaşılabilir; açık ve anlaşılabilir ve öğrenci düzeyine uygundur.</i>

*Programda önerilen etkinlikler uygulanabilir değildir. Ayrıca somut değildir ve çeşitliliği yoktur.*

*Etkinlikler öğrencinin gelişimini desteklemesi, yazma ve okuduğunu anlama becerisini geliştirilmesi, okuma sevgisi ve alışkanlığını artırması bakımından geliştiricidir.*

*Ölçme-değerlendirme yaklaşımı uygulanabilir değildir. Nedenleri: öğrencilerin alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerini anlayamaması, öğrencilerin arasında düzey farklılığının bulunması, öğrencilerin nesnel değerlendirme yapamaması; öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirmeye ilişkin yeterince bilgi sahibi olmaması; formların ölçeklerin sayısının fazlalığı, formların çoğaltılmasıyla ilgili sorunların yaşanması, formların köy şartlarına uygun olmaması; ölçme-değerlendirme uygulanırken zaman sorununun yaşanmasıdır.*

*Öğrencinin ilgi ve yeteneğini, öğrenme eksiklerini belirlemesi, öğrenciyi etkin hâle getirmesi ve süreci değerlendirebilmesiyle ölçme değerlendirme yaklaşımı olumludur.*

Tablo 3'ten de anlaşılacağı gibi, öğretmen özelliklerinin ve bulunulan koşulların programa bakış açısını etkileyebileceği görülmektedir. Bu nedenle olumlu ya da olumsuz değerlendirmelerin programla ilgili olup olmadığı sorgulanmalıdır. Tüm olumsuzlukların programlarla ilişkilendirilmesinin yanılgıya neden olabileceği; sistem içindeki uygulayıcı öğretmenlerin mesleki kimliklerinin ve bakış açılarının süreci programlardan daha çok etkileyebileceği düşünülmektedir.

Son olarak 2006 programıyla ilgili, PROGRAM ÖNERİLERLE GELİŞTİRİLEBİLİR teması şu görüşlere dayanmaktadır:

- Program hazırlanırken bölgesel farklılıklar dikkate alınmalı.
- Program uygulanmadan önce öğretmenlerle ön hazırlık yapılmalı.
- Önerilen süreler uzatılmalı.
- Ders kitaplarının ve merkezi sınavların programa uygunluğu sağlanmalı.
- İçerik ve etkinlikler, öğrencinin düzeyi düşünülerek hazırlanmalı.
- Öğrenme ortamları uygun hâle getirilmeli.
- Okul-veli ve MEB-üniversite iş birliği sağlanmalı.
- Ölçme-değerlendirme yapılandırılmalı ve ölçekler-formlar azaltılmalı.

\*\*\*

2015 TDÖP'yi öğretmen görüşlerine göre değerlendiren araştırma bulguları incelendiğinde; 2015 programının 2006'ya göre olumsuz yönlerinin olduğuna ilişkin görüşler şöyledir:

- Ses/harf gruplarının yazımının değişmesi
- Sınıf düzeyine göre metin ve tema sayısının artırılması
- 2006 programında ayrı olan kazanımların 2015 programında tek kazanım olarak verilmesi
- 2015 programında dilbilgisi kazanımlarının okuma ve yazma öğrenme alanları içinde verilmesi
- 2015 programında 8. sınıf kazanımlarından "filde çatı" konusunun çıkarılması

2015 programının 2006 programına göre olumlu yönlerinin olduğu görüşleri ise şöyledir:

- Programın öğretmeni araştırmaya yönlendirebilmesi

- Hızlı okumayı ön plana çıkarması
- Ses/harf gruplarının yazımının değişmesi
- Sınıf düzeylerine göre metin ve tema sayısının artırılması
- 2006 programında ayrı ayrı olan kazanımların 2015 programında tek kazanım olarak verilmesi
- 2015 programında dilbilgisi kazanımlarının okuma ve yazma öğrenme alanları içinde verilmesi
- 2015 programındaki 8. sınıf kazanımlarından “filde çatı” konusunun çıkarılması

Program hakkında belirtilen olumlu ve olumsuz görüşler değerlendirildiğinde;

- programda metin ve tema sayısının artırılması,
- ses/harf gruplarının yazımının değişmesi,
- kazanımların yapısının değişmesi,
- dilbilgisi kazanımlarının okuma ve yazma alanları içinde verilmesi ve
- 8. sınıf “filde çatı” konusunun programdan çıkarılması görüşleri öğretmenlerin bir kısmı tarafından olumlu diğer kısmı tarafından olumsuz karşılanmıştır.

2006 programında öğretmen görüşlerinde görülen karşıtlığın 2015 programı için geçerli olduğu görülmektedir. Programa ilişkin bir özellik, örneğin metin ve tema sayısının artırılması, kimi öğretmenlerce olumlu, kimilerince olumsuz görülmektedir. Bu durum, kimi öğretmenlerin programı ve araç-gereçleri, içinde buldukları duruma uyarlayamadıklarını, sayılara ve sürelerle bağımlı davrandıklarını düşündürmektedir.

### Sonuç ve Değerlendirme

2006 TDÖP’yi değerlendiren akademik araştırmalardan<sup>§</sup> elde edilen bulgular ve sonuçlar, şu an uygulanmakta olan güncel TDÖP üzerinden değerlendirildiğinde aşağıdaki vargılara ulaşılmıştır:

❖ Yapılan çalışmalarda öğretmenlerin 2006 TDÖP’nin çevreye, okulun olanaklarına, öğrencilerin kapasitesine ve her sosyo-ekonomik düzeye uygun olmadığı (Dur, 2014; Kuru, 2008; Menteşe, 2014) öne çıkan görüşlerdendir.

Güncel program bu bağlamda incelendiğinde programın yine çevresel etkenlere göre biçimlendirilmediği, kazanımların düzeylerinin bir çalışmayla sınanmadığı ve ön uygulamaların yapılmadığı anlaşılmıştır. Bu nedenlerle çevreye, okulun olanaklarına ve farklı sosyo-ekonomik düzeylerde öğrencilere uygunluk sorununun yine ortaya çıkabileceği öngörülmektedir.

❖ Birleştirilmiş sınıflarda yapılandırmacı yaklaşımın uygulanabilir olmadığı görüşünün yer aldığı çalışmada (Yılmaz, 2014), 2006 TDÖP’nin temel yaklaşımının her bağlam için uygulanabilir olmadığı ifade edilmiştir.

Birleştirilmiş sınıflarda çalışan öğretmenler, rehberlik ve aile, eğitim programı ve eğitim ortamı boyutlarında programın uygulanabilir olmadığını dile getirmişlerdir (Gelebek, 2011). Adanur-Kudal ve Altun (2012) da birleştirilmiş sınıflarda öğretmenlerin

<sup>§</sup> 2015 TDÖP üzerine yapılan çalışmaların sayıca az olması ve bu programın yalnızca bir yıl uygulanmış olması nedeniyle Sonuç ve Değerlendirme bölümünde, 2006 TDÖP’e yönelik çalışmaların bulgularına yer verilmiştir.

yapılandırmacı yaklaşıma yönelik ölçme-değerlendirme sürecinde daha çok sorunla karşılaştığını ve yapılandırmacı yaklaşımı uygularken karşılaşılan sorunların başında *zaman yetersizliği* ile *öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların* geldiğini belirtmiştir. Yılmaz (2014)'te ise birleştirilmiş sınıflarda *içerik, etkinlik ve metinlerin çevreye uygun olmadığı*; bazı *etkinliklerin uygulanmadığı*, *ölçme-değerlendirme çalışmalarını yetiştirmenin ve görsel sunu ve konuşma amaçlarının uygulanmasının zor olduğu* ifade edilmiştir. Sonuç olarak birleştirilmiş sınıflar için ayrı bir programın hazırlanması gerektiğini söylemek olanaklıdır. Ancak güncel programda (2018) birleştirilmiş sınıflara özgü bir düzenleme bulunmamaktadır.

❖ 2006 programında belirtilen *kazanımlara ulaşamadığı* (Aldıç, 2016; Dur, 2014; Mentese, 2014; Er, 2011; Karakoç-Öztürk, 2016; Yılmaz, 2014); başka bir deyişle *kazanımların istenilen düzeyde gerçekleştirilemediği* bir sorun olarak dile getirilmektedir.

Güncel TDÖP'de 2006'dan farklı olarak kazanımların 1. sınıftan 8. sınıfa doğru ardışık ve sarmal bir görünüm sergilediği, dilbilgisi kazanımlarının okuma ve yazma alanları içerisinde verildiği belirtilmektedir. Ancak uygulanan programı kazanımlar yönünden değerlendiren çalışmalarda kazanımların gerçekleştirilememe sorununun yeniden ortaya çıkabileceği öngörülmektedir. Örneğin Arı (2017) okuma kazanımlarının *akıcı okuma, anlama ve sözvarlığı* boyutlarına dağılımının uygun olmadığı; kazanımların sınıflara dağılımında sorunların bulunduğu, programda okuma alışkanlığı kazanmaya ilişkin kazanımların yer almadığı sorunlarını dile getirmiştir. Bal (2018) ise okuma kazanımlarını okur-yanıt kuramı açısından değerlendirmiş; "bilgi için okuma" boyutundaki kazanımlarda dersin tamamına hizmet eden bir bilgilendirme sürecinin bulunmadığı, okuma kazanımlarının okuma türleri açısından bir orantısızlık içerdiği sonuçlarına ulaşmıştır. Kazanımların bilişsel düzeyleri bakımından dağılımını belirlemeyi hedefleyen Çerçi (2018), programdaki kazanımların büyük çoğunluğunun anlama ve uygulama basamağında bulunduğunu; çözümleme, değerlendirme ve yaratma basamağının oranının az olduğunu belirlemiştir.

❖ *Kazanımların gerçekleştirilebilmesi için zamanın yetersiz olduğu* görüşü ile çeşitli araştırma bağlamlarında karşılaşılmıştır (Dur, 2014; Gömleksiz vd., 2010; Kardaş, 2016; Mentese, 2014; Susar-Kırmızı ve Akkaya, 2009).

Bu sorun, programlar hazırlanırken kazanımların bilişsel yüklerine göre bir düzenleme yapılmadığını, ölçme-değerlendirme süreçlerinin zamansal planlanmasının doğru öngörülemediğini; dolayısıyla programın uygulama sürecinde etkinliklerin ne kadar zaman alacağını önceden kestirilemediğini göstermektedir. Dolayısıyla 2006 TDÖP'ye yöneltilecek bu eleştirinin uygulamadaki programa da yöneltilebileceği ortaya çıkmaktadır. Buna ek olarak kalabalık sınıflardaki ölçme-değerlendirme süreçlerinde de bu sorun öne çıkmaktadır. Oysa 2006 TDÖP sürece dayalı ölçme-değerlendirmeyi benimsemiştir. Ancak uygulamada *ölçme-değerlendirme etkinlikleri uygulanırken zaman sorunu yaşandığı* bilinmektedir (Dur, 2014; Gömleksiz vd., 2010; Karakoç-Öztürk, 2008; Kuru, 2008; Metin ve Demiryürek, 2009; Yılmaz, 2014; Yiğit, 2013).

❖ 2006 programında önerilen *etkinliklerin somut olmadığı ve çok fazla çeşitliliğe sahip olmadığı* (Susar-Kırmızı ve Akkaya, 2009; Mentese, 2014) görüşünün programda

belirtilen örnek etkinliklere mi yoksa ders kitaplarına yönelik bir eleştiri mi olduğu açık bir biçimde belirtilmemiştir.

Söz konusu araştırmalardaki görüşme verileri incelendiğinde, programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin program yerine ders kitaplarını değerlendirdiği anlaşılmıştır. Dolayısıyla öğretmenlerin programla ilgili farkındalıklarının ders kitapları üzerinden oluştuğu ve öğretmenlerin öğretim etkinliklerini, bağlama uyarlamakta güçlük çektiği düşünülebilir. Öğretmenlerin ders kitapları ile programı karıştırdıkları, Susar-Kırmızı ve Yurdakal'ın (2019) araştırmasında da görülen bir durumdur. Öğretim programının felsefesini anlayan ve süreci bu doğrultuda tasarlayıp gerçekleştiren öğretmenler olmadan öğretim programlarının verimli bir araç olamayacağı (ERG, 2018, s.105) görülmektedir.

❖ *Bitişik eğik yazının yazma ve okuma alanında sorunlar oluşturduğu* görüşü (Dur, 2014; Gömleksiz vd., 2010; Güven, 2011; Yıldırım vd., 2017) çeşitli çalışmalarda vurgulanmaktadır. Ayrıca *öğretmenlerin bitişik eğik yazıyı güzel, akıcı ve zorlanmadan yazamadığı* (Dur, 2014) da dile getirilmektedir.

Pek çok çalışmada ilk okuma-yazma öğretimini bitişik eğik yazı ile yapılmaması önerilmiştir (Öm. Akkaya ve Kara, 2012; Akman ve Aşkın, 2012; Arslan ve Ilgın, 2010; Baydık ve Bahap-Kudret, 2012). Bitişik eğik yazının kullanımıyla ilgili sorunlar dikkate alınarak, güncel TDÖP'de bitişik eğik el yazısı uygulaması kaldırılmıştır.

❖ 2006 programı uygulanırken ölçme-değerlendirme sürecinde karşılaşılan sorunlar, *öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirme hakkında yeterince bilgi sahibi olmadığı* (Metin ve Demiryürek, 2009; Kuru, 2008; Yiğit, 2013; Gömleksiz vd., 2010) ile *ölçme-değerlendirmenin etkili bir şekilde yapılamadığı* (Güven, 2011; Dur, 2014; Metin ve Demiryürek, 2009; Karakoç-Öztürk, 2008) biçiminde ifade edilmektedir. Ayrıca *proje ve performans görevlerinin değerlendirilmesinde sorunlar yaşanabildiği* (Metin ve Demiryürek, 2009; Yiğit, 2013) programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin karşılaştığı bir sorun olarak vurgulanmıştır.

Uygulamadaki TDÖP'nin de değerlendirme anlayışı, süreç temelli ölçme-değerlendirmedir.

❖ *Ölçme-değerlendirme sürecinde kullanılan formların sayısının fazla olması* (Yılmaz, 2014; Güven, 2011; Dur, 2014; Kuru, 2008; Menteşe, 2014) ve *öğrencilerin doldurması gereken ölçeklerin uygulanamaması* (Metin ve Demiryürek, 2009; Gömleksiz vd., 2010; Dur, 2014) yine 2006 programındaki ölçme-değerlendirmeye ilişkin sorunlardır. Bu sorunların yer aldığı çalışmalarda programın önerdiği ölçme araçlarına yönelik bir eleştiri söz konusudur.

2017'de uygulamaya konan ve 2018'de yapılandırılan güncel TDÖP'de form ve ölçeklere dayalı değerlendirme, *değerlendirmenin daha çok sayısal düzlemde yapılmasına neden olduğu ve niteliğin göz ardı edildiği gerekçesiyle* önerilmemektedir. Ancak temel sorunun ölçek ve formlardan kaynaklanmadığı; sorununun form ve ölçeklerin yalnızca sayısal hedefli hazırlanmasıyla ilgili olduğu söylenebilir.

Özetle 2006 TDÖP'yle ilgili araştırma sonuçlarında yer alan sorunlar, yürürlükte olan TDÖP açısından değerlendirildiğinde şu içeriğe ulaşılmaktadır:

**Tablo 4.** 2006 TDÖP'yle İlgili Sorunların Yürürlükte Olan TDÖP Açısından Değerlendirilmesi

2006 TDÖP'deki sorunlar	2018 TDÖP'ye dönük öngörüler
Program, çevreye, okulun olanaklarına, öğrencilerin düzeyine ve her sosyo-ekonomik düzeye uygun değildir.	Bu konuda bir düzenleme yapılmadığı için ve kimi öğretmenlerin programı-ders kitaplarını içinde buldukları bağlama uyarlama sorunu yaşamalarından dolayı; <i>programın çevreye, okulun olanaklarına ve farklı sosyo-ekonomik düzeylerde öğrencilere uygunluğu sorunu yeniden ortaya çıkabilir.</i>
Birleştirilmiş sınıflarda yapılandırma yaklaşımı uygulanabilir değildir.	Güncel programda <i>birleştirilmiş sınıflara özgü bir düzenleme</i> bulunmadığı için bu sorun yeniden oluşabilir.
Programda belirtilen kazanımlara ulaşılması zordur.	Kazanımların <i>farklı bağlamlara ve bireysel farklılıklara göre düzenlemesi</i> yapılmadığı için 2018 programının uygulanmasında da kazanımlara ulaşılama sorunu görülebilir.
Kazanımların gerçekleştirilmesi için zaman yeterli değildir.	Bu konuya yönelik bir düzenleme yapılmadığı için ve kimi öğretmenler, programı-ders kitaplarını içinde buldukları bağlama uyarlama sorunu yaşadıkları için <i>zaman yetersizliği sorunu</i> yeniden oluşabilir.
Programda yer alan etkinlikler somut değildir ve yeterli çeşitlilik yoktur	Güncel programda örnek etkinlikler bulunmamaktadır.
Bitişik eğik yazı, yazma ve okuma alanında sorun oluşturmaktadır.	Güncel programda <i>bitişik eğik el yazısı uygulaması kaldırılmıştır.</i>
Program uygulanırken ölçme-değerlendirme sürecinde sorunlar yaşanmaktadır.	Güncel program yine süreç temelli bir model üzerine yapılandırılmıştır.
Ölçme-değerlendirme sürecinde formların sayısının fazlalığı ve ölçeklerin uygulanması ile ilgili sorunlar görülür.	Güncel programda ölçme-değerlendirme sürecinde formların ve ölçeklerin kullanılması önerilmemektedir.

Kürüm-Yapıcıoğlu, Atik-Kara ve Sever (2016, s.104) Türkiye'deki program değerlendirme konusunda önemli sorunların yaşandığını; bu sorunların, çoğunlukla kuramsal bilginin yetersizliği, modele dayalı olmadan gerçekleştirilen değerlendirme süreçleri, değerlendirmeye bakış, sonuçların uygulamaya aktarılamaması ve değerlendirmeci yeterliklerinde yoğunlaştığını belirtmektedir. Bu çalışmada kapsama alınan çoğu çalışmanın da söz konusu kısıtlılıkları taşıdığı görülmüştür.

Çalışmada 2006 ve 2015 TDÖP'yi değerlendiren akademik araştırmaların bulguları bütünleştirilmiş; elde edilen sonuçlar yoluyla şu an uygulanmakta olan 2018 TDÖP ele alınmıştır. Araştırmaların çözümlenmesi sırasında karşılaşılan sorunlar, göz önünde bulundurulduğunda, ileride yapılacak program değerlendirme araştırmalarına yönelik şu önerilerin alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir:

- Bu tür çalışmalarda bir program değerlendirme yaklaşımı/modeli izlenmelidir.
- Görüşme soruları, program ile ders kitaplarını ayırt edecek biçimde yapılandırılmalıdır.
- Katılımcı görüşleri, olgusal önermelere dönüştürülmelidir.
- Olumlu-olumsuz değerlendirmelerde, öğretmenlerin mesleki kimliklerinin ve bakış açılarının değerlendirmeyi etkileme durumu denetlenmelidir.

### Kaynakça

- Adanur-Kudal, Z. ve Altun, T. (2012). Birleştirilmiş sınıflarda yapılandırmacı yaklaşımın uygulanabilirliğinin öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi: Trabzon ili örneği. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(8), 89-109.
- Akkaya, A. ve Kara, Ö. T. (2012). 6. sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazıda yaşadıkları sorunların nedenleri üzerine görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 313-336.
- Akman, E. ve Aşkın, İ. (2012). Ses temelli cümle yöntemine eleştirel bir bakış. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 1-18.
- Aldıg, E. (2016). *Öğretmen görüşlerine göre 6-8. sınıflar Türkçe dersi dinleme alanı kazanımlarının yaratıcı düşünme becerisine katkısı*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Alver, M. ve Sancak, Ş. (2016). 2015 Türkçe dersi öğretim programı hakkında öğretmen/öğretmen adayı ve öğretim elemanı görüşleri. *Turkish Studies*, 11(14), 31-60.
- Arı, G. (2017). Türkçe dersi öğretim programındaki (ortaokul) okuma kazanımlarının değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(4), 685-703.
- Arslan, A. ve Engin, A. (2019). 5. sınıf Türkçe dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(5), 19-39.
- Arslan, D. ve Ilgın, H. (2010). Öğretmen ve öğrencilerin bitişik eğik yazı ile ilgili görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 69-92.
- Avcı, İ. N. (2018). *Türkçe öğretim programı (2018) bağlamında 5. sınıf Türkçe dersi öğretimine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Bal, M. (2018). Türkçe dersi öğretim programının (2018) okur yanıt teorisi açısından incelenmesi. *Uluslararası Bilimsel Araştırma İnsan ve Toplum Bilimleri Kongresi Bildirileri* (ss. 124-130), Makedonya.
- Ballı, G. A. ve İnke, A. (2017). PISA anketi 2015 sonuçlarından yola çıkarak Türkiye’de eğitimin son 20 yıl için bir değerlendirmesi. *V. Anadolu International Conference in Economics* (ss. 1-31).
- Baydık, B. ve Bahap-Kudret, Z. (2012). Öğretmenlerin ses temelli cümle yönteminin etkilerine ve öğretim uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45(1), 1-22.
- Bıçak, N. ve Alver, M. (2018). 2018 Türkçe dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(4), 2480-2501.
- Çalık, M. ve Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 174(39), 33-38.
- Çerçi, A. (2018). 2018 Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının (5, 6, 7, 8. sınıf) yenilenen Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 6(2), 70-81.
- Diker-Çoşkun, Y. (2017). *Öğretim programları arka plan raporu*. İstanbul: ERG.



- Direkci, B. ve Yavuz, M. (2018). 1-8. sınıflar Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının sarmal programlama yaklaşımı açısından incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 13(27), 583-599.
- Dur, Y. (2014). *İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin, öğrencilerinin ve velilerinin Türkçe programı ve programın uygulanmasıyla ilgili görüşleri ile programın uygulanması sırasında karşılaştıkları sorunlar*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Er, O. (2011). *İlköğretim sekizinci sınıf Türkçe dersi öğretim programı dinleme/izleme alanının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Erden, B. (2014). *Ortaokul Türkçe dersi öğretim programında konuşma eğitime yönelik olarak önerilen yöntem/tekniklere ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- ERG (2014). *Türkiye eğitim sisteminde eşitlik ve akademik başarı araştırma raporu ve analiz*. 25 Ekim 2018 tarihinde <https://bianet.org/system/uploads/1/files/attachments/000/001/152/original/ESITLIKRAPO RUMAYIS2014.pdf?1400755594> bağlantısından erişildi.
- ERG (2017a). *PISA 2015: Genel bulgular ve eğilimler*. 23 Ekim 2018 tarihinde [http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG\\_PISA-2015-DE%C4%9EERLEND%C4%B0RMES%C4%B0.pdf](http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG_PISA-2015-DE%C4%9EERLEND%C4%B0RMES%C4%B0.pdf) bağlantısından erişildi.
- ERG (2017b). *Eğitim izleme raporu 2016-2017*. İstanbul: ERG. 23 Mart 2020 tarihinde [http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/EIR2016-17\\_12.10.17.web-1.pdf](http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/EIR2016-17_12.10.17.web-1.pdf) bağlantısından erişildi.
- ERG (2018). *Eğitim izleme raporu 2017-2018*. İstanbul: ERG. 23 Mart 2020 tarihinde [http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/EIR\\_2017\\_2018\\_29.11.18.pdf](http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/EIR_2017_2018_29.11.18.pdf) bağlantısından erişildi.
- Ersoy, M. ve Kurga, H. (2017). 5. sınıf Türkçe dersi öğretim programında yer alan okuma öğrenme alanı kazanımlarına ilişkin öğretmen görüşleri. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(8), 88-100.
- Gelebek, M. S. (2011). *Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin yapılandırıcılık temelli yeni ilköğretim programının birleştirilmiş sınıflarda uygulanmasına ilişkin görüşlerinin incelenmesi (Kilis ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Gömlüksiz, N. M., Sinan, T. A. ve Demir, S. (2010). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programındaki yazma öğrenme alanının etkililiğinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 5(4), 1136-1173.
- Güven, Z. A. (2011). İlköğretim II. kademe Türkçe dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 121-133.
- İtmeç, F. (2008). *İlköğretim altıncı sınıf Türkçe dersi öğretim programı dil bilgisi öğrenme alanının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Karakoç-Öztürk, B. (2008). *İlköğretim altıncı sınıf Türkçe dersi öğretim programı okuma alanının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Karakoç-Öztürk, B. (2016). Yazma becerisine ilişkin süregelen uygulamaların Türkçe dersi öğretim programı (2006) çerçevesinde değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1921-1945.
- Kardaş, N. M. (2016). Türkçe öğretmenlerinin 2006 Türkçe öğretim programı çerçevesinde hazırlanan ders kitaplarıyla ilgili görüşleri, programa yönelik eleştirileri ve yeni programdan beklentileri. *International Journal of Social Science*, 50, 233-246.
- Kayhan, E. ve Gürol, M. (2019). Türkçe öğretim programının (2017) Stufflebeam'in (CIPP) modeline göre değerlendirilmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 4(1), 48-67.
- Kuru, A. (2008). *İlköğretim beşinci sınıf Türkçe dersi öğretim programında yer alan görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kürüm-Yapıcıoğlu, D., Atik Kara, D. ve Sever, D. (2016). Türkiye'de program değerlendirme çalışmalarında eğilimler ve sorunlar: Alan uzmanlarının gözüyle. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 6(12), 91-113.
- Major, C. H. & Savin-Baden, M. (2010). *An introduction to qualitative research synthesis*. New York: Routledge.
- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB (2015). *Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB (2019). *2019 ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav sonuçları*. Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi-7. Ankara.
- MEB (2020). *2020 ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav*. Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi-13. Ankara.
- Menteşe, H. (2014). *Ortaokul Türkçe dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi (Aydın ili örneği)*. Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Menteşe, H. ve Gündoğdu, K. (2016). Ortaokul Türkçe dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Turkish Studies*, 11(3), 1723-1752.
- Metin, M. ve Demiryürek, G. (2009). Türkçe öğretmenlerinin yenilenen Türkçe öğretim programlarının ölçme değerlendirme anlayışı hakkındaki düşünceleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 37-51.
- Susar-Kırmızı, F. ve Akkaya, N. (2009). Türkçe öğretimi programında yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 42-54.

- Susar-Kırmızı, F. ve Yurdakal, İ. H. (2019). Sınıf öğretmenlerinin 2018 Türkçe dersi öğretim programına ilişkin görüşleri. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 64-76.
- TEDMEM (2014). *PISA 2012: Türkiye üzerine değerlendirme ve öneriler*. 3 Kasım 2018 tarihinde <https://tedmem.org/download/pisa-2012-turkiye-uzerine-degerlendirme-ve-oneriler?wpdmdl=986> bağlantısından erişildi.
- TEDMEM (2018). *2017 eğitim değerlendirme raporu*. 23 Ekim 2018 tarihinde, <https://tedmem.org/download/2017-egitim-degerlendirme-raporu?wpdmdl=2564> bağlantısından erişildi.
- Thomas, J. & Harden, A. (2008). Methods for the thematic synthesis of qualitative research in systematic reviews. *BMC medical research methodology*, 8(1), 1-10.
- Walsh, D. & Downe, S. (2005). Meta-synthesis method for qualitative research: A literature review. *Journal of Advanced Nursing*, 50(2), 204–211.
- Yıldırım, F. ve Er, O. (2013). Türkçe dersi öğretim programı dinleme/izleme alanı amaç ve kazanımlar boyutunun öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(2), 231-250.
- Yıldırım, K., Kandemir, E. ve Çınar, Z. (2017). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersi öğretim programına yönelik görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 135-154.
- Yılmaz, F. ve Çolak, H. (2017). 2006 ve 2015 Türkçe öğretim programlarında yer alan dil bilgisi kazanımlarının değerlendirilmesi. *Route Educational and Social Science Journal*, 4(5), 1-17.
- Yılmaz, H. A. (2014). *Türkçe dersi öğretim programının birleştirilmiş sınıflarda uygulanabilirliğinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Yiğit, F. (2013). *İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe dersi öğretim programındaki alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Zimmer, L. (2006). Qualitative meta-synthesis: A question of dialoguing with texts. *Journal of Advanced Nursing*, 53(3), 311–318.

## Summary

### Purpose and Significance

The present study aims to perform meta-synthesis of the results of the studies which assessed the 2006 and 2015 Turkish language curricula and discuss how the results obtained were reflected on the Turkish language curriculum which started to be implemented in 2017-2018.

In the literature, there are academic studies which evaluated Turkish language curricula from different angles. But these studies lacked a holistic approach to curriculum assessment. In this context, it is believed that synthesis of the results of the academic studies that assessed Turkish language curricula would serve as a guide for future work for updating curriculum.

### Methodology

The study was patterned using the meta-synthesis method, a qualitative research approach. Meta-synthesis is a research method in which data/results of qualitative studies are blended with analysis, synthesis and assessment processes.

Of the articles and theses which assessed 2006 and 2015 Turkish language curricula based on teacher's opinions, those "which were conducted with a qualitative approach," "which collected data using questionnaires" and "which had Turkish language or classroom teachers as participants" were included in the present study. Thus, 10 master's theses and 10 articles satisfied these criteria. The total number of participants in these studies was 491.

When the findings of the academic studies in question were analyzed and synthesized, five themes were identified:

- I. Curricula have impractical aspects.
- II. Curricula have practical aspects.
- III. Curricula have negative repercussions on practice.
- IV. Curricula have positive repercussions on practice.
- V. Curricula may be improved with suggestions.

### Results

When the findings that suggest that "curricula are not practical" or "have negative repercussions for practice" are synthesized and assessed, the following opinions stood out:

- Curricula are not compatible with the environment, schools' facilities, students' potential and socio-economic levels;
- the constructivist approach is not practical for multi-grade classes.

Furthermore, the teachers who criticized the 2006 Turkish Language Curriculum identified "lack of time" for the achievement of the outcomes as the most important "problem encountered in the implementation of the curriculum."

When the reasons for the "failure to attain the objectives/outcomes" set forth in the curricula were examined, it was found that the most frequently voiced reasons were "objectives/outcomes defined over the student levels" and "students' not having the same level." On the other hand, the "problems encountered in the measurement and assessment" were as follows:

- students' failure to understand alternative measurement and assessment techniques, students' not having the same level, and students' failure to make objective assessment (student-related problems);

- *teachers' not having sufficient knowledge about alternative measurement and assessment (teacher-related problems);*
- *the multitude of forms/scales, problems in reproducing the forms, forms' not being suitable for the rural conditions (problems related to measurement tools); and*
- *having problems related to time in implementing measurement and assessment.*

When the findings that suggest that "curricula are practical" or "have positive repercussions for practice" are synthesized and assessed, the following opinions stood out:

- *curricula are suitable for student characteristics and take into consideration individual differences;*
- *they can ensure meaningful and permanent learning;*
- *they can endow students with skills in different areas;*
- *methods and techniques are practical; and*
- *decreased share of grammar topics and the phonetic sentence methods are positive developments.*

The objectives/outcomes defined in the curricula were seen as practical by teachers for the reason that:

- *they are accessible;*
- *they are set in a clear and comprehensible manner;*
- *they are appropriate for the level of students; and*
- *they can ensure student development.*

According to the teachers' opinions, measurement and assessment approaches contribute to the practicability of curricula by:

- *identifying interests and skills and learning gaps;*
- *making students active at all times; and*
- *enabling the assessment of the process.*

### **Conclusion**

When the results of the academic studies that assessed the 2006 and 2015 Turkish language curricula were evaluated in terms of the current Turkish language curriculum, the following conclusions were reached:

- ❖ In the studies conducted, the 2006 Turkish language curriculum was found as "not compatible with the environment, schools' facilities, students' capacities and socio-economic levels (Dur, 2014; Kuru, 2008; Mentese, 2014).

Likewise, it was noted that the 2018 Turkish language curriculum, too, was not drafted taking into consideration the environmental factors and the outcome levels were not tested with a study and preliminary practices were not conducted.

- ❖ In a study (Yılmaz, 2014), it was argued that "the constructivist approach is not practical for multi-grade classes" and the 2006 Turkish language curriculum is not practical for every context.

The 2018 Turkish language curriculum, too, lacked arrangements specific to multi-grade classes.

- ❖ The opinion that "the italic script creates problems in terms of writing and reading" was stressed in a number of studies (Dur, 2014; Gömleksiz et al., 2010; Güven, 2011; Yıldırım et al., 2017). In addition, it was also noted that "students fail to write the italic script neatly, fluently and easily" (Dur, 2014).

Based on these results, it can be argued that the teachers had not mastered the skill of using the italic script could not serve as a model for their students in this regard. The problems encountered regarding the use of the italic script were noted during the implementation of the curriculum, and the italic scrip was removed from the 2018 Turkish language curriculum.

❖ The problems found regarding the measurement and assessment process in the implementation of the curriculum were noted as "teachers' not having sufficient knowledge about alternative measurement and assessment" (Metin and Demiryürek, 2009; Kuru, 2008; Yiğit, 2013; Gömleksiz et al., 2010) and "measurement and assessment not done effectively" (Güven, 2011; Dur, 2014; Metin and Demiryürek, 2009; Karakoç-Öztürk, 2008). In addition, "facing problems in the assessment of projects and performance homework" (Metin and Demiryürek, 2009; Yiğit, 2013) was emphasized as a problem for teachers.

The assessment approach of the 2018 Turkish language curriculum was designed based on processes and alternative measurement and assessment. Therefore, the problems regarding measurement and assessment may revisit during the implementation of this curriculum as well.

❖ "The multitude of the forms used" (Yılmaz, 2014; Güven, 2011; Dur, 2014; Kuru, 2006; Mentese, 2014) and "failure to implement the forms which students are supposed to fill" (Metin and Demiryürek, 2009; Gömleksiz et al., 2010; Dur, 2014) were the process-based measurement and assessment problems noted. The studies which listed these problems also included criticism related to measurement and assessment tools proposed by the curriculum.

In the 2018 Turkish language curriculum, the assessment which is based on forms and scales is not recommended as assessment is done primarily in the quantitative plane while qualitative aspects are ignored. However, it can be said that the problem does not stem from forms and scales per se, but from the quantitative approaches adopted in developing them.